



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Avaliação da qualidade da interação monitora-criança nos Grupos
Aprender, Brincar, Crescer

Carolina Marçal Marreiros

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

Orientadora:

Doutora Joana Celeste Dias Alexandre, Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Mestre Liliana Gonçalves Fernandes Marques, Técnica Superior

Direção-Geral de Educação

Outubro, 2017

ISCTE  **IUL**
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Avaliação da qualidade da interação monitora-criança nos Grupos
Aprender, Brincar, Crescer

Carolina Marçal Marreiros

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

Orientadora:

Doutora Joana Celeste Dias Alexandre, Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Mestre Liliana Gonçalves Fernandes Marques, Técnica Superior

Direção-Geral de Educação

Outubro, 2017

Agradecimentos

Ao longo deste percurso, tive pessoas muito importantes ao meu lado, que de uma forma ou de outra, fizeram com que tudo isto fosse possível. A elas, não posso deixar de expressar os mais sinceros agradecimentos.

À minha Mãe e Avó, pelo amor ao longo da vida, por serem a minha referência de valores e humanismo, por serem o meu porto de abrigo em todos os momentos.

Ao meu pai, pela sua exigência em todos os momentos, pelo seu apoio incondicional e por não me deixar desistir e me fazer ambicionar sempre mais e melhor.

À minha irmã, pelo tempo que lhe retirei na esperança de um dia a poder compensar.

À Teresa, pelas suas palavras, ajuda e motivação ao longo destes anos.

Aos amigos de sempre, por estarem ao meu lado, por acreditarem em mim e não me largarem a mão em nenhum momento.

À minha orientadora, Doutora Joana Alexandre, pela partilha de conhecimentos e experiências ao longo destes dois anos, pela sua compreensão em todos os momentos e pela sua motivação.

À investigadora, Vanessa Russo, pela sua disponibilidade, confiança e ajuda em todos os momentos.

À minha coorientadora, Mestre Liliana Marques, pela sua disponibilidade e partilha de conhecimento.

Resumo

Em Portugal, foi implementado um projeto-piloto, denominado *Playgroups for inclusion* ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC), que consistiu numa resposta de educação informal para crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 4 anos de idade e para os seus cuidadores. Estes grupos eram dinamizados por duas monitoras e tinham como objetivo proporcionar à criança e à família um clima empático, onde a criança pudesse brincar e aprender em conjunto com os seus cuidadores. Este projeto foi alvo de um estudo de impacto e de monitorização, que incluiu a avaliação da qualidade desta resposta e dos seus impactos nas crianças, famílias e na comunidade. Nesse sentido, e de forma a complementar os estudos efetuados sobre este tópico, a presente dissertação tem como objetivo avaliar a qualidade das interações entre as monitoras e as crianças, sensivelmente no início (T1) e no final (T2) do projeto. Participaram neste estudo nove monitoras, responsáveis pelos grupos de três dos cinco distritos onde os GABC foram implementados. Todas as monitoras realizaram uma formação prévia ao início dos grupos e mais três no decorrer dos projeto. Os estilos de interação das monitoras foram avaliados através da Escala do Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994) e a observação das monitoras foi realizada através de vídeos gravados pela equipa de monitorização, tendo sido observados um total de oito vídeos, quatro do T1 e os restantes do T2. Os resultados obtidos sugerem indicadores positivos de qualidade nas três dimensões, o que se considera muito importante, tendo em conta que as interações de qualidade entre o adulto e a criança são preponderantes no desenvolvimento e aprendizagem da mesma.

Palavras-chave: Educação e Cuidados na Primeira Infância, Interação, *Playgroups*, Qualidade

PsycINFO Codes:

2956 Childrearing & Child Care

3373 Community & Social Services

3410 Professional Education & Training

Abstract

In Portugal, a pilot project was developed, called *Playgroups for inclusion* ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC), which consisted of an informal education response for children between 0 and 4 years of age and their caregivers. These groups were dynamized by two monitors and were intended to provide the child and the family with an empathic environment where the child could play and learn together with their caregivers. This project was the subject of an implementation and monitoring study to evaluate the quality of this response and its impact on children, families and the community. In this line of thought and in order to complement the studies carried out on this topic, this dissertation aims to evaluate the quality of the interactions between the monitors and the children, at the beginning (T1) and at the end (T2) of the project. Nine monitors participated in this study, who were responsible for the groups in three of the five districts where GABC was implemented. All the monitors carried out training prior to the start of the groups and three more during the project. The interaction styles of the monitors were evaluated through the Experiential Adult Style (Laevers, 1994) and the observation of the monitors was done through videos recorded by the monitoring team and a total of eight videos were observed, four of T1 and the remaining of T2. The results suggest positive indicators of quality in the three dimensions, which is considered very important, taking into account that the quality interactions between the child and the adult are preponderant in the development and learning of the child.

Key words: Early Childhood Education and Care, Interaction, Playgroups, Quality

PsycINFO Codes:

2956 Childrearing & Child Care

3373 Community & Social Services

3410 Professional Education & Training

Glossário de siglas

ECEC - *Early Childhood Education and Care*

GABC – Grupos Aprender, Brincar, Crescer

G1 – Grupo 1

G2 – Grupo 2

G3 – Grupo 3

G4 – Grupo 4

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

T1 – Tempo 1

T2 – Tempo 2

UNICEF - *United Nations Children's Fund*

Introdução

Em Portugal, a educação e os cuidados na primeira infância, passaram por uma evolução idêntica à que sucedeu noutros países europeus. Contudo, verificou-se um atraso significativo no que se refere à sua implantação e ao número e tipo de respostas educativas. Esta evolução acompanhou os marcos políticos e económicos que fizeram parte da história de Portugal desde o século XIX, o momento em que foram criados os primeiros jardins-de-infância de natureza privada destinados a crianças com idade inferior a 6 anos provenientes de famílias desfavorecidas (Nóbrega, 2005).

Com a Implantação da República, no ano de 1910, a educação começou a fazer parte de um sistema público, contudo destinava-se apenas a crianças entre os 4 e 7 anos de idade pela falta de espaço nas escolas (Abrantes & Vasconcelos, 2000).

No ano de 1926, apenas 1% das crianças frequentavam este sistema de ensino, o que levou à sua extinção alguns anos mais tarde tendo em conta que o número de crianças não justificava os custos (Abrantes & Vasconcelos, 2000), e porque existia uma conceção enraizada de que as mães deveriam ficar em casa para cuidar dos filhos (UNICEF, 2008).

Posteriormente, foram criados dois tipos de serviços de apoio às crianças, um de carácter solidário, como as Misericórdias, e outro privado com fins lucrativos que funcionava ao abrigo da Inspeção Geral da Educação (Nóbrega, 2005).

Após o 25 de Abril de 1974, observou-se um aumento significativo do número respostas educativas, contudo a nível político não era reconhecida a importância da educação e dos cuidados na primeira infância (Vasconcelos, 2000).

No ano de 1988, as taxas de cobertura na educação rondavam uma baixa percentagem de 36%, comparativamente às taxas verificadas nos países do norte da Europa que se situavam entre os 60% e 80% (Vasconcelos, 2000).

Já no final do século XX, surge a implementação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que é responsável pela regulamentação da educação pré-escolar em Portugal e a considera como “*a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida*” (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro). Com a operacionalização da lei, a partir do ano de 2000 verificou-se um aumento significativo do número de crianças que tinham acesso a uma resposta de educação (PORDATA, 2017).

A evolução da educação tem-se mostrado um processo moroso e expansão dos serviços de apoio à infância têm uma história longa, que apesar dos esforços realizados pelo

governo nas últimas décadas para expandir os diversos tipos de respostas educativas parece ainda ter um caminho a ser percorrido (Nóbrega, 2005, OCDE, 2010).

Enquanto em Portugal eram dados uns passos mais consistentes na criação de respostas educativas formais, noutros países, assistia-se a uma maior preocupação com respostas que se adequassem às necessidades das crianças, apesar de terem um carácter mais informal (Alexandre, Russo, Barata, Leitão & de Sousa, 2016). Um exemplo disso é a criação de grupos para crianças e pais, denominados *playgroups*, onde as crianças têm oportunidades de socializar e aprender num ambiente seguro, através do brincar com outras crianças e adultos (Playgroup Australia, 2013). Por exemplo, este tipo de respostas existe há mais quatro décadas na Austrália e no Reino Unido (Ramsden, 1997; Playgroup Australia, 2013).

Em Portugal, só muito recentemente surgiram respostas como esta, sendo que em 2015 foi implementado um projeto-piloto denominado *Playgroups for Inclusion* ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer. Os Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC) destinou-se a crianças entre os 0 e os 4 anos de idade, que não estavam inseridas em contextos formais de educação e para os seus cuidadores (Alexandre *et al.*, 2016). Este projeto foi coordenado pela Direção-Geral de Educação (DGE), numa parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Bissaya Barreto, o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, a Universidade de Coimbra e o Alto Comissariado para as Migrações. Com esta resposta pretendia-se conceber uma nova resposta de qualidade na educação, com vista o desenvolvimento de uma nova política social e educacional em Portugal (Alexandre *et al.*, 2016).

A presente dissertação encontra-se estruturada através de capítulos, descritos de seguida. No capítulo I são abordadas as alterações que têm existido nas respostas de educação e cuidados na primeira infância, o tipo de respostas existentes em Portugal, bem como outros tipos de respostas informais que existem noutros países, em específico, os *playgroups*, definições acerca dos mesmos e os seus impactos. No capítulo II é apresentado o projeto *Playgroups for Inclusion* ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer, no que consistiu, a sua implementação em Portugal e os seus impactos. No capítulo III refere-se à qualidade nos contextos de educação e cuidados na primeira infância, no qual é apresentada a definição de qualidade e algumas abordagens teóricas na qualidade. No capítulo IV são mencionados os objetivos da presente dissertação. No capítulo V é apresentado o método, no qual são descritos os participantes, o instrumento e o procedimento utilizado. No capítulo VI são apresentados os resultados do presente estudo e por fim, no capítulo VII correspondente à discussão dos resultados dos resultados obtidos e possíveis limitações do estudo.

Capítulo I – Educação e Cuidados na Primeira Infância

Ao longo dos últimos anos, a temática da educação e cuidados na primeira infância tem sido alvo de grande preocupação pela União Europeia e outras entidades com competência nessa área (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Por educação e cuidados na primeira infância, também denominado como “*Early Childhood Education and Care (ECEC)*”, entende-se os serviços de educação prestados às crianças desde o seu nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, ou seja, dos 0 aos 6 anos, que obedecem a um conjunto de normas e procedimentos, enquadrados pela lei de cada país (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Esta preocupação prende-se com o facto de diversos estudos evidenciarem a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento cognitivo, social e emocional e a sua influência ao longo da vida da criança (Shonkoff, 2009). Outros estudos sugerem, ainda, que “*relações afetuosas, estáveis, seguras e estimulantes com as pessoas que cuidam da criança nos primeiros meses e anos de vida são cruciais para todos os aspetos do seu desenvolvimento*” (UNICEF, 2008, p.1). E, ao mesmo tempo, pelas mudanças que têm existido nas respostas educativas e nos cuidados na primeira infância, uma vez que se passou de uma dimensão mais privada e familiar a um contexto estruturado e fora de casa (UNICEF, 2008). Estas mudanças ocorrem, por sua vez, pelas alterações que têm existido ao longo do século XX e início do século XXI no contexto familiar, especificamente, as alterações no papel da mulher, a sua expansão no mercado de trabalho e por conseguinte, a necessidade de conciliar a vida familiar e profissional (Borsa & Feil, 2008; Matias, Andrade & Fontaine, 2011).

Nesse sentido, o trabalho realizado nesta área revelou a necessidade do desenvolvimento de políticas sociais que favoreçam a família e possam auxiliar os pais/cuidadores a equilibrar as suas responsabilidades familiares e profissionais (Organização Internacional do Trabalho, 2009). Os objetivos definidos pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), onde se inclui Portugal, centram-se em investir na educação e nos cuidados de qualidade na primeira infância de forma a reforçar na criança os resultados a nível educacional, emocional e social a curto e longo prazos (OCDE, 2001). Os resultados da educação e dos cuidados de qualidade na primeira infância não se traduzem apenas no desenvolvimento das crianças, sendo que estudos concluem que uma ligação estrita entre as famílias e os serviços de educação pode apresentar melhorias na promoção das competências parentais e na autoestima dos pais, sendo que estes sentem-se mais seguros e valorizados (Bento, Mendes & Pacheco, 2016).

Numa outra vertente, o objetivo passa pela promoção da igualdade e integração social, i.e., a pobreza e o seu impacto no desenvolvimento da criança constituem uma preocupação em muitos países da OCDE, como tal é de extrema importância que as políticas assegurem o acesso a serviços de educação de qualidade de forma a atenuar alguns dos efeitos nefastos da pobreza (OCDE, 2001).

Em Portugal, tem-se assistido a uma valorização do estatuto e direitos da criança bem como nas respostas educativas existentes (CNE, 2009). Contudo, existe simultaneamente na sociedade portuguesa uma realidade pautada por desigualdades sociais entre crianças e jovens, traduzidas numa taxa de pobreza infantil superior a 20% desde o ano de 2003. Em 2014 registava-se uma taxa de pobreza infantil de 24,8%, sendo que existiu um decréscimo no ano de 2015 (22,4%) (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2016). Esta realidade é o espelho de um conjunto de fatores sociais, como os baixos níveis de escolaridade dos pais/cuidadores, desemprego, uma taxa elevada de mulheres com empregos a tempo inteiro, situações de famílias monoparentais (CNE, 2009; Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2016).

Nas últimas décadas, em Portugal, tem-se assistido a alguns avanços na educação e cuidados na primeira infância, nomeadamente, têm sido executadas medidas de proteção à maternidade (e.g. redução do horário de trabalho da mãe em prol do aleitamento materno, a introdução da licença parental ao invés das licenças de maternidade) (OIT, 2009), o aumento de respostas para crianças dos 0 aos 3 anos de idade e da rede de educação pré-escolar (3-6 anos), a formação dos profissionais de educação e a implementação de atividades extracurriculares (CNE, 2009). O número de equipamentos de educação e cuidados na primeira infância, i.e., creches e jardins-de-infância tem vindo a crescer: se em 1996 a percentagem de estruturas era de 12,65% (Barros, 2007), no ano de 2009 já se encontrava nos 34,9% (Vasconcelos, 2011).

Respostas educativas para a infância

Na Europa existem dois tipos de estrutura de educação e cuidados na infância, o sistema unitário, que acolhe crianças de todas as faixas etárias até à entrada no ensino básico e o sistema separado, o mais comum e aquele que vigora em Portugal, que organiza as suas respostas educativas consoante as idades das crianças (mais novas e mais velhas) (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Em Portugal, o tipo de respostas existentes para crianças até aos três anos de idade, regulamentadas pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, são as amas e as creches, creches-familiares e mini-creches (Abrantes & Vasconcelos, 2000). As amas

definem-se como pessoas que mediante remuneração cuidam das crianças na sua residência e as creches são equipamentos de carácter socioeducativo que prestam apoio à família e cuidados e experiências educativas à criança até aos 3 anos de idade (Lei nº 262/2011 de 31 de Agosto). As creches familiares definem-se por um conjunto de amas, superior a 12 e inferior a 20, que residem na mesma zona e recebem um número reduzido de crianças nas suas casas. Por sua vez, as mini-creches são pequenas organizações que oferecem um ambiente mais familiar (Abrantes & Vasconcelos, 2000).

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as respostas existentes após os três anos de idade até à entrada para o ensino básico são os jardins-de-infância, equipamento que dedica as suas funções ao desenvolvimento da criança, promovendo atividades de carácter educativo e de apoio à família regulamentado pelo Ministério da Educação (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro).

Apesar das mudanças na educação e nos cuidados na primeira infância, existem ainda algumas lacunas e obstáculos que se têm verificado, o que é possível constatar através das percentagens de crianças dos 0 aos 6 que frequentam uma resposta de educação em Portugal. Tal que, 14,3% das crianças entre os 3 e os 6 anos de idade não estão inscritas em nenhum tipo de resposta e apenas cerca de 37% das crianças com menos de 3 anos estão matriculados nos serviços de educação (CNE, 2012).

É possível verificar também que, em alguns países europeus, a procura de respostas nos cuidados na primeira infância é superior à oferta, como é o caso de Portugal (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Sendo que em países como Portugal, Espanha, França, Irlanda, Hungria, entre outros, existe uma lacuna entre o término da licença parental e o direito ao acesso a serviços de educação e cuidados para a infância num período superior a dois anos (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Tendo em conta as respostas na educação, os resultados dos inquéritos do desempenho dos alunos, esboçam que em média nos países da União Europeia, os jovens que frequentaram serviços de educação na infância apresentam um desempenho superior aqueles que não frequentaram qualquer tipo de resposta. E, ainda, que as crianças que frequentaram estruturas de educação pré-escolar por longos períodos de tempo apresentam uma melhor preparação para ingressarem no ensino básico (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Face ao exposto, surge a necessidade de criar outras respostas, de carácter informal, na educação e nos cuidados para a primeira infância.

Playgroups

Os *playgroups* definem-se como grupos baseados na comunidade, destinados a crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos e aos seus pais e/ou cuidadores, nos quais são desenvolvidas atividades sociais e é promovida a interação, a estimulação e a brincadeira (Dadich & Spooner, 2008).

Esta resposta educativa, de carácter informal, providencia oportunidades de desenvolvimento a vários níveis para a criança, i.e., a nível físico, emocional, social e cognitivo, bem como para os seus cuidadores na medida em que os permite estabelecer relações sociais com outras crianças e outros cuidadores, criando assim uma rede de suporte que os auxilie nas suas responsabilidades parentais (Harman, Guilfoyle & O'Connor, 2014).

Existem dois grandes grupos de *playgroups*, os autogeridos (*self-management*) também conhecidos como grupos comunitários, e os facilitados (*facilitated-playgroups*). Os primeiros são iniciados e geridos pelos pais e/ou cuidadores e têm muitas vezes o apoio de associações e organizações locais que auxiliam na criação de um grupo adaptado às necessidades dos seus participantes (Commerford & Robinson, 2016). As atividades semanais são planeadas e implementadas pelos pais ou cuidadores, de forma a dar resposta às necessidades de desenvolvimento das crianças; por exemplo, atividades como ouvir música, cantar, dançar, brincadeiras ao ar livre, desenhar, passear e atividades culturais) (Commerford & Robinson, 2016). Este tipo de *playgroup* permite às crianças a oportunidade de socialização com outros pares e que desenvolvam as suas habilidades sociais e emocionais na interação com o outro e visa fornecer, simultaneamente, uma rede de suporte entre os cuidadores (Commerford & Robinson, 2016).

No que respeita aos grupos facilitados, estes são coordenados por um facilitador remunerado, i.e., um educador de infância, que tem a função de planear as sessões e mediar o decorrer das mesmas (Boddy & Cartmel, 2011), permitindo aos pais a partilha de experiências e às crianças brincar e aprender (Dadich & Spooner, 2008). Estes grupos são, por norma, constituídos por famílias com determinadas necessidades ou vulnerabilidades, que estão expostas a circunstâncias de vida *stressantes* e baixos apoios sociais, com características de diversidade cultural, linguística, migratórias, que vivem isolados socialmente, com problemas a nível de saúde mental ou com crianças com deficiência, ou ainda, para pais adolescentes (Commerford & Robinson, 2016).

Os *playgroups* são sustentados teoricamente não só pelo conhecimento em torno da importância dos primeiros anos de vida da criança, a importância do brincar e do grupo como uma rede de suporte social para os pais e cuidadores, como por outros modelos teóricos, como

o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979) (Bronfenbrenner, 1986; Commerford & Robinson, 2016). De acordo com o modelo ecológico, o indivíduo desenvolve-se nos contextos onde está inserido, familiar, escolar, comunitário e é influenciado por fatores sociais, estruturais, económicos e culturais (Jackson, 2009). Os sistemas onde o indivíduo se insere estão em constante interação, relacionam-se uns com os outros e são interdependentes, como tal, alterações num determinado sistema pode influenciar os restantes (McLean, Edwards, Colliver, Schaper, 2014). De acordo com Bronfenbrenner (1986), as experiências que os pais/cuidadores têm num determinado contexto poderá influenciar o desenvolvimento dos seus filhos (McLean *et al*, 2014).

No que concerne ao conhecimento acerca da importância do brincar no desenvolvimento da criança, esta é conceptualizada como uma parte inerente e indispensável no desenvolvimento da criança (Figueiredo *et al*, 2015). O Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas reconhece a atividade de brincar como um direito básico da criança e tem sido sustentado na literatura como tendo um impacto positivo no desenvolvimento motor, comportamental, cognitivo, social e emocional (Hancock *et al*, 2012).

A literatura evidencia potenciais vantagens na participação das crianças nos *playgroups*: crianças que integram os grupos tendem a apresentar resultados positivos ao nível do bem-estar e autoconfiança bem como o incremento de competências de aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais na interação com outras crianças e adultos (McArthur, Butler, Grealy & Olver, 2010). No entanto, estes impactos só são encontrados se os *playgroups* forem uma resposta de qualidade, ou seja, tenham sido implementados num longo período de tempo e as famílias tenham tido a possibilidade de os frequentar com regularidade (Commerford & Robinson, 2016).

Pesquisas demonstraram que famílias desfavorecidas apresentavam uma menor propensão em participar, mas são as que apresentam mais benefícios na sua participação (Hancock *et al*, 2012). Tendo em conta que crianças pertencentes a famílias desfavorecidas apresentam resultados superiores nas competências de aprendizagem, sociais e emocionais do que crianças que não participaram nos *playgroups* (Hancock *et al*, 2012).

Todavia, os efeitos benéficos dos grupos não são evidenciados apenas nas crianças, mas também nos seus cuidadores, na medida em que, tendem a verificar melhorias ao nível do seu próprio bem-estar, redução de *stress* e o aumento da sua autoconfiança enquanto pais (Dadich & Spooner, 2008). Os *playgroups* permitem-lhes também estabelecer relação com outros cuidadores, a troca de informação entre eles sobre as crianças, o seu desenvolvimento e possíveis preocupações, a fomentação de uma rede de apoio e o reforço das suas

competências parentais (Williams, Berthelsen, Nicholson & Viviani, 2015). Simultaneamente, os grupos providenciam aos cuidadores um tempo de qualidade com a criança e fá-los sentirem-se mais atentos às necessidades das mesmas (Dadich & Spooner, 2008).

Na mesma vertente dos *playgroups*, fundados na Austrália há mais 40 anos, e espalhados um pouco por todo o mundo (Commerford & Robinson, 2016), existe noutros países, Japão, Bélgica, França, Itália, centros para pais e crianças, conhecidos como *Centres of children and parents* (CCP) com objetivos e funções equivalentes (Hoshi-Watanabe, Musatti, Rayna, & Vandebroek, 2015). Estes centros têm um apoio financeiro e são estruturas onde os pais e cuidadores acompanham e ficam com as suas crianças, e por norma são geridos por pessoas com ou sem formação superior na área, por vezes voluntários ou também por supervisores que coordenam as equipas (Hoshi-Watanabe *et al.*, 2015).

Em Portugal têm existido respostas semelhantes à dos *playgroups*, como é o caso do Let's grow up¹ um espaço destinado a mães e filhos, onde possam realizar atividades com as crianças, num ambiente de socialização e partilha.

Apesar da existência destas respostas, existe uma lacuna no que respeita a dados e estudos nacionais acerca do impacto destes programas nas crianças, nas suas famílias e na comunidade. Nesse sentido e à semelhança do que existe noutros países, em Portugal foi implementado um projeto-piloto denominado Grupos Aprender, Brincar, Crescer, entre 2015 a 2017, descrito no próximo capítulo.

¹ Informações sobre o projeto em: <http://www.letsgrowup.pt> e em <https://www.facebook.com/letsgrowups/>

Capítulo II - Projeto-piloto *Playgroups for inclusion* ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer

Os Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC), também denominados *Playgroups for Inclusion*, foram financiados pela Comissão Europeia², e pretendiam desenvolver e testar uma nova resposta na educação e nos cuidados na primeira infância em Portugal (Freitas-Luís, Marques & Santos, 2017). Estes grupos destinaram-se simultaneamente a crianças entre os 0 e os 4 anos de idade, que não se encontrassem inseridos em nenhuma outra resposta educativa formal, i.e., creche ou jardim-de-infância, e pais e/ou cuidadores (Alexandre *et al.*, 2016).

Este projeto foi coordenado pela Direção-Geral de Educação (DGE), numa parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Bissaya Barreto, o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, a Universidade de Coimbra e o Alto Comissariado para as Migrações (Freitas-Luís *et al.*, 2017).

Os grupos foram implementados em cinco distritos do país – Lisboa, Porto, Coimbra, Setúbal e Aveiro – em diferentes espaços cedidos pelas comunidades (escolas, bibliotecas, espaços ao ar livre, centros comunitários, etc). Tal como refere Freitas-Luís, Marques e Santos (2017), “*as entidades locais são fulcrais no desenvolvimento desta resposta, tendo em conta que já atuam no terreno e têm conhecimento das necessidades dessa mesma comunidade*” (p.6).

Em termos de funcionamento, os GABC realizaram-se de forma semanal, num total de 4 horas, distribuídas em dois dias (2 horas por sessão) (Alexandre *et al.*, 2016), tendo em conta que a literatura refere que este é o número mínimo de tempo que deve ser oferecido às famílias para poderem ser encontrados efeitos (Williams *et al.*, 2015). As sessões foram realizadas por duas monitoras com treino específico, contando também com a supervisão de uma educadora de infância por distrito (Alexandre *et al.*, 2016). Os GABC podem ser enquadrados como um grupo facilitado, tendo em conta a designação apresentada no capítulo anterior, dado que foram dinamizados por monitores com formação prévia, que organizavam as sessões semanais e eram supervisionados por um educador de infância (Alexandre *et al.*, 2016). Por sua vez, também estão próximos dos CCP, tendo em conta que existe a presença da figura do supervisor.

Em termos de habilitações, os supervisores deveriam ter como escolaridade mínima o grau de licenciatura/mestrado em educação pré-escolar e apresentarem competências ao nível

² Comissão Europeia Programme for Employment and Social Solidarity – PROGRESS (2007-2013) (Grant agreement VS/2014/0418)

da organização e coordenação de equipas e projetos (Alexandre *et al.*, 2016). Por sua vez, os monitores recrutados teriam de preencher um perfil global específico com determinados requisitos, tais como, boa capacidade de comunicação, capacidade de respeito e empatia com o outro e teriam de ter pelo menos o grau de escolaridade correspondente ao ensino secundário (Freitas-Luís *et al.*, 2017). Todos os monitores foram sujeitos a uma formação presencial, sendo dividida em quatro momentos, i.e., uma formação inicial antes do início da implementação dos GABC (42 horas), duas formações de consolidação e aperfeiçoamento (21 horas cada) ao longo da implementação do projeto e outro momento de formação complementar (12 horas) (Freitas-Luís *et al.*, 2017).

A formação inicial consistiu em temas relacionados com a criança e a família, a educação, a comunicação e relações interpessoais, o brincar e aprender e a promoção de comportamentos adequados bem como questões de ética profissional. As formações de consolidação e aperfeiçoamento tiveram por base a apresentação de outros temas como a alimentação das crianças, a educação artística, o contar histórias e a igualdade de género. Por último, a formação complementar consistiu em encontros de monitores com o objetivo de promover a partilha de experiências e aprofundar a reflexão acerca das mesmas (Freitas-Luís *et al.*, 2017).

O papel do monitor passa então pela promoção de um clima empático, de cooperação, segurança e bem-estar no grupo, estabelecendo interações positivas entre todos os intervenientes (Freitas-Luís *et al.*, 2017). Com base no diálogo e no brincar devem corresponder às necessidades das crianças e cuidadores, estabelecendo nos grupos um ambiente saudável de aprendizagem, socialização e estimulação (Alexandre *et al.*, 2016).

Este projeto foi alvo de uma metodologia de avaliação com o objetivo de compreender qual o funcionamento dos GABC e quais os impactos desta resposta no contexto português (Barata, Alexandre, de Sousa, Leitão & Russo, 2016). Mais concretamente, sendo um projeto-piloto, foi delineado um estudo experimental que permitisse avaliar o impacto do mesmo junto das crianças e suas famílias. Para o efeito, foi usado um desenho experimental com grupo de intervenção e grupo de controlo, sendo, até ao presente o primeiro projeto Playgroups a recorrer a este tipo de metodologia. Deste modo, os GABC foram implementados em duas fases: numa primeira fase – para as famílias alvo do estudo a ele associado, i.e., o grupo de intervenção, que teve a duração de dez meses, e posteriormente para o grupo de controlo, durante três meses (Barata *et al.*, 2016), após o término do projeto para o grupo de intervenção. No total participaram no projeto mais de 400 famílias, não atingindo, no entanto, a meta estabelecida inicialmente de abranger mais de 900 famílias

(Alexandre *et al.*, 2016). De um modo geral, verificaram-se benefícios nas famílias pertencentes ao grupo de intervenção em comparação com as famílias do grupo de controlo, apesar de serem pequenos e não significativos (Barata *et al.*, 2016).

Capítulo III – Qualidade na educação e cuidados na primeira infância

Como referido anteriormente, em Portugal, como em outros países da OCDE, assistiu-se a uma crescente preocupação com a temática da educação e os cuidados na primeira infância e com isso surgiu a necessidade de avaliar a qualidade dos serviços que prestam esses cuidados (OCDE, 2001). Um dos objetivos da União Europeia passa por providenciar e assegurar a todas as crianças o acesso a um contexto de educação de qualidade. Nesse sentido, é de extrema relevância a existência de informação fidedigna acerca das respostas de educação e dos cuidados na primeira infância, com o intuito de compreender a realidade das mesmas e de forma a encontrar soluções que vão de encontro às necessidades e interesses da criança e das suas famílias (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Apesar de a literatura evidenciar que os primeiros anos de vida são preponderantes na vida da criança e que estes têm impactos positivos no seu desenvolvimento, estes efeitos apenas são passíveis de observar se os contextos onde a criança estiver integrada sejam de qualidade (Bertram & Pascal, 2009).

Deste modo, o preenchimento de critérios de qualidade nos contextos de educação tem sido uma preocupação por parte de autores, profissionais de educação, das famílias bem como a nível político e social (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Laevers, 2014).

Na literatura são apresentadas diferentes definições de qualidade, não existindo um conceito universal. Em termos gerais, a qualidade é considerada como um processo complexo, subjetivo e dinâmico e é sustentada por fatores que variam no tempo e nos determinados contextos (Bertram & Pascal, 2009). Numa revisão de literatura feita por Barros (2007), a mesma identifica algumas das definições sobre qualidade: De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (1999) a qualidade é um conceito construído socialmente, sendo que diferentes pessoas poderão assumir conceitos diferentes, dependendo das variáveis em que se baseiam para a definir. Por sua vez, na perspetiva de Brophy e Stalham (1994), aquilo que consideramos importante para o desenvolvimento das crianças e o que definimos como educação e cuidados de qualidade é, de certo modo, influenciado pelas nossas crenças e perceções sociais. Ainda, para Jensen (1994) a qualidade é construída no decorrer do tempo e qualquer conceção da mesma integra não só os padrões e resultados de investigações atuais, bem como outros valores históricos, i.e., teorias, modelos e eventos do passado.

No contexto da educação e cuidados na primeira infância, a definição de qualidade é conceptualizada como um atributo dos serviços prestados às crianças, de forma a garantir resultados positivos no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas (Moss & Dahlberg, 2008). A qualidade surge muitas das vezes conceptualizada através de variáveis estruturais e

de processo. As variáveis estruturais baseiam-se na estrutura da sala, o tamanho do grupo, o rácio entre adultos e crianças, a qualificação e formação dos profissionais e entre outros aspetos relacionados com a qualidade das instalações NICHD Early Child Care Research Network, 2006).

No que diz respeito às variáveis estruturais, estas assumem os pressupostos básicos da qualidade, i.e., os princípios normativos e legais, contudo não são suficientes para determinar um contexto de qualidade. No que respeita às variáveis de processo, estas correspondem às interações existentes no contexto com os diferentes participantes, i.e., criança-família, criança-educador, criança-criança, criança-materiais (Slot, Leseman, Verhagen & Mulder, 2015). Desse modo, a qualidade do processo remete sobretudo para as experiências que ocorrem nesse contexto, bem como para as interações entre os adultos e as crianças e a sua participação nas diversas atividades (Slot *et al.*, 2015). As variáveis de processo sugerem-se como mais significativas nos resultados do desenvolvimento das crianças, sendo que estão relacionadas diretamente com a criança (Vandell *et al.*, 2010).

De qualquer modo, uma relação consistente entre estas variáveis constitui-se como essencial na qualidade das respostas (Slot *et al.*, 2015).

Por outro lado, estudos realizados no que respeita à qualidade em contextos de educação formais evidenciam que a presença de determinados fatores têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança, tais que: interação adulto-criança marcada por responsividade, sensibilidade, afeto e disponibilidade por parte do adulto; formação dos profissionais que exercem as suas funções com crianças; estruturas com um ambiente seguro e que permitam a presença dos pais; rácios e tamanhos do grupo de crianças com que se trabalha, de forma a que se promovam interações adequadas com todas as crianças; a supervisão dos profissionais com o intuito de garantir melhorias e uma constante aprendizagem na intervenção dos mesmos com as crianças (Moss & Dahlberg, 2008).

Abordagens teóricas na qualidade

É através das interações com o outro que a criança constrói e organiza os seus modelos internos e desenvolve os seus processos psicológicos, através dos quais interpreta e dá significado às experiências e ao contexto que a rodeia (Almeida, Aguiar & Pinto, 2012).

A qualidade na educação e cuidados na primeira infância tem sido sustentada através de modelos e teorias como o modelo socio-ecológico e as teorias da vinculação e da aprendizagem (Burchinal, 2017).

De acordo com o modelo socio-ecológico, as interações estabelecidas entre a criança e o meio influenciam a construção da sua identidade e o seu desenvolvimento (Burchinal,

2017). A quantidade e qualidade das interações entre a criança e os seus cuidadores constituem-se como fatores preeminentes no desenvolvimento da criança (Burchinal, 2017).

Por seu lado, a teoria da vinculação sustenta que “*interações frequentes, consistentes e sensíveis*” (Burchinal, 2017, p.1) entre a criança e o cuidador, fornecem uma base segura à criança, promovendo assim a regulação sócio emocional que esta necessita, proporcionando assim condições para a aprendizagem (Burchinal, 2017).

Dentro dos modelos teóricos que estão na base do estudo da qualidade, destacam-se ainda, a teoria da aprendizagem de Piaget (1952) e a aprendizagem social de Vygotsky (1978). A primeira esta sustenta que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, sendo através do envolvimento profundo nas atividades adequadas à sua idade que desenvolve as suas competências cognitivas (ver também Burchinal, 2017). Também para (Vygotsky, 1978), a chave para a aprendizagem e desenvolvimento da criança assenta nas interações sociais que a criança estabelece com o outro e com os diferentes ambientes onde está inserida (ver também Portugal, 2009).

Ao longo do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a interação do adulto tem um papel muito importante no envolvimento e bem-estar da criança e nas suas aprendizagens. As interações do adulto com a criança podem ser muito diversas, dependendo da natureza das atividades bem como da resposta e iniciativa por parte da criança.

A interação do adulto deve basear-se numa postura ativa, afetuosa, sensível, responsiva e compreensiva das necessidades de cada criança e dos seus interesses. A comunicação do adulto com a criança deve ser consistente e direta, de forma a transmitir-lhe segurança (Wilcox-Herzog & Ward 2004).

De acordo com Laevers, (2011), é possível conceptualizar alguns estilos ou padrões da forma como o adulto intervém com as crianças nas mais variadas circunstâncias. Para tal, baseia-se em três dimensões, tais que, autonomia, estimulação e sensibilidade.

A autonomia está relacionada com a liberdade que o adulto proporciona à criança para escolher, experimentar, realizar tarefas, exprimir ideias e negociar (Laevers, 2014).

A estimulação abrange uma intervenção aberta com o propósito de incitar ação na criança, o que contribui para o nível de envolvimento da mesma na atividade (Laevers, 2014).

A sensibilidade está relacionada com os comportamentos e respostas do adulto face às necessidades e motivações da criança (afeto, atenção, segurança, apoio) (Laevers, 2014).

A conceptualização destes estilos de interação basearam-se no trabalho desenvolvido por Carl Rogers (1983), no qual o autor identificou algumas qualidades que tendem a facilitar a aprendizagem, sendo estas: sinceridade e autenticidade (quando o educador se apresenta tal

como é); aceitação, valorização e confiança (quando o educador valoriza o aluno); compreensão empática (quando o educador compreende os comportamentos do aluno, colocando-se no lugar do mesmo) (Santos & Brandão, 2008). Nos seus estudos, o autor constatou que quando os educadores apresentavam estas atitudes, existia “*mais comunicação por parte das crianças, um maior envolvimento na aprendizagem, um maior contacto visual, bem como uma maior criatividade*” (Bertram & Pascal, 2009, p.15).

Qualidade em contexto de educação informal

Apesar de não existir um quadro nacional de políticas desenvolvidas que sustentem um padrão para o desenvolvimento deste tipo de respostas (e.g., dos *playgroups*) ou até mesmo linhas orientadoras na formação das equipas envolvidas, ou no que respeita a equipamentos e recursos, tem existido uma preocupação na avaliação da qualidade também nos contextos de educação de carácter informal (Ramsden, 1997; Alexandre *et al.*, 2016).

No projeto Grupos Aprender Brincar, Crescer, a avaliação da qualidade realizou-se por um lado através de medidas subjetivas, como entrevistas e grupos focais com os monitores, supervisores e cuidadores para avaliar as suas perceções e expectativas, e por outro através de instrumentos de medida mais rigorosa (e.g. grelhas de observação).

A literatura internacional não refere a existência de instrumentos específicos de avaliação da qualidade nos *playgroups*, sendo habitualmente usados instrumentos de contextos formais. Contudo, a literatura aponta simultaneamente limitações a este procedimento (e.g. Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, conhecida como *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) desenvolvida por Harms, Clifford e Cryer) (Melhuish, 1994).

Face ao exposto, foi desenvolvida pela equipa de monitorização do projeto, uma escala de avaliação do ambiente dos *playgroups*, denominada *Playgroups Environment Rating Scale* (PERS) (Alexandre *et al.*, 2016). Apesar de se encontrar ainda em estudo, a escala em questão divide-se em duas partes, uma primeira parte que concerne à avaliação da qualidade de elementos estruturais, i.e., “*aspetos relacionados com a estrutura do espaço e materiais*”, e uma segunda parte que diz respeito a variáveis processuais, ou seja, “*atividades e rotinas, aceitação da diversidade, ambiente em geral e às interações sociais*” (Alexandre *et al.*, 2016, p.106). E em específico, na parte da observação das interações sociais, a escala foi construída de forma a serem avaliadas todas as díades de interação que possam ocorrer no *playgroups* (monitores-cuidadores; monitores-crianças; crianças-cuidadores; crianças-crianças), podendo ser usada de forma flexível, i.e., em função das díades existentes.

Em termos gerais, os resultados encontrados com esta escala permitem dizer que os GABC implementados em Portugal apresentam um nível de qualidade médio bom sendo este mais elevado no final do projeto, por comparação com o início do mesmo, constatando-se também um crescendo em termos do clima geral vivido nestes grupos e nas interações monitor-cuidador e monitor-criança (Barata *et al*, 2016).

Capítulo IV – Objetivos

Os objetivos delineados no presente estudo estão inseridos no âmbito do projeto Grupos Aprender, Brincar, Crescer e no projeto de doutoramento "*Examining longitudinal impacts for families and children participating in playgroups: the role of quality and dosage*" da investigadora Vanessa Russo. Parte deste projeto procura analisar a qualidade obtida nos GABC; apesar de ter sido desenvolvida uma escala de observação para o efeito pela equipa de monitorização do projeto (Alexandre *et al.*, 2016), e já referida na secção anterior, para efeitos de análise convergente deste instrumento importa analisar a qualidade das interações recorrendo a outros instrumentos.

Nesse sentido, os objetivos definidos na presente dissertação são:

1. Analisar e descrever o padrão de interação nos diferentes GABC, num primeiro momento (T1);
2. Analisar e descrever o padrão de interação nos diferentes GABC, num segundo momento (T2);
3. Analisar e descrever o padrão de interação dos GABC em geral, no T1 e T2;

Capítulo V – Método

Participantes

Participaram neste estudo um total de nove monitoras pertencentes aos GABC dos distritos de Lisboa, Setúbal e Coimbra. Todos os participantes são do sexo feminino com idades compreendidas entre os 19 e os 36 anos de idade e à exceção de uma monitora, de nacionalidade brasileira, as restantes têm nacionalidade portuguesa. No que respeita às suas habilitações literárias, três têm o nível correspondente ao 12ºano, cinco têm o nível de licenciatura e uma é mestre. A área de especialização de licenciatura e mestrado é diferenciada: uma em Educação de Infância, três em Serviço Social e duas em Psicologia. Quanto aos anos de experiência na área de especialização, estes variam entre zero e dez e o número de GABC dinamizados pelas mesmas variam entre um e quatro. E à exceção de uma, todas tinha experiência prévia com crianças.

A amostra é intencional ou não probabilística e homogénea, i.e., os participantes foram selecionados de forma a responder aos objetivos do estudo e todos apresentam uma uniformidade em alguma variável em estudo (Ribeiro, 2010), mais concretamente ao nível da formação prévia à dinamização dos GABC. Mais especificamente, todas as monitoras realizaram uma formação prévia à implementação do projeto, como mencionado anteriormente (Freitas-Luís *et al.*, 2017).

Instrumento

O instrumento utilizado no presente estudo foi a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto desenvolvida por Laevers (1994). Em 2016, Laevers desenvolveu uma nova versão da Escala do Empenhamento do Adulto, a qual foi utilizada neste estudo, com a devida autorização do autor, decorrente de uma formação³ realizada pelas orientadora e coorientadora da presente dissertação, não estando até ao momento publicada.

A Escala de Observação do Empenhamento do Adulto tem por base o constructo teórico de que a qualidade das interações entre o adulto e a criança constituem um dos fatores preponderantes na aprendizagem da criança e tem como finalidade a observação do estilo do adulto na interação com a criança (Bertram & Pascal, 2009). A escala é composta pelas subescalas autonomia, estimulação e sensibilidade, definidas anteriormente no capítulo III. Deste modo, para avaliar a autonomia, o observador deve ter em conta se o adulto dá espaço à criança para que a mesma possa experimentar determinadas atividades, se deixa a criança proceder consoante a sua vontade e de acordo com a sua ideia, se aceita as propostas e

³ Experiential Education CEGO: The Experiential Adult Style (2016)

iniciativas da criança e se a envolve na resolução dos conflitos e no estabelecimento de regras (Bertram & Pascal, 2009).

A estimulação operacionaliza-se avaliando se o adulto sugere atividades à criança, se dá à criança materiais adequados à realização de uma dada atividade, se promove a sua capacidade de comunicação e reflexão, se introduz atividades e momentos de conversa de forma motivadora e se lhe dá sugestões quando necessário (Ramsden, 1997).

Na observação da subescala da sensibilidade deve ter-se em conta se o adulto respeita a criança e a faz sentir-se valorizada, se satisfaz a necessidade de atenção da criança, se a encoraja e a elogia, se demonstra carinho e afeto para com ela e se lhe concede segurança, reconhecendo os seus medos e inseguranças, devolvendo-lhe a informação de forma clara e autêntica (Luís & Calheiros, 2008; Bertram & Pascal, 2009).

Na versão anterior deste instrumento, cada subescala apresentava uma escala de cotação de 5 pontos; contudo a versão recente usada neste estudo foi reformulada, contemplando 7 pontos. Deste modo os pontos 2, 4 e 6 são considerados pontos de intervalo e devem ser utilizados quando não preenchem todos os critérios da cotação seguinte, mas preenchem os da anterior. Nesta nova versão, os pontos 1 e 2 correspondem a um estilo de total ausência de empenhamento por parte do adulto, os pontos 3, 4 e 5 traduzem-se em atitudes predominantes de empenhamento e os pontos 6 e 7 assumem um estilo de empenhamento total. Esta mudança na escala de cotação (de 5 para 7 pontos) decorre do facto de grande parte das escalas de observação da qualidade em contextos formais terem este formato de cotação (e.g., CLASS - Sistema de Observação das Interações na Sala de Aula, desenvolvido pelos autores Pianta, Paro, Hamre, 2008) (Cadima, Leal & Burchinal, 2010).

Procedimento

Procedimento de recolha de dados

Os dados utilizados no presente estudo pertencem ao projeto “*Playgroups for inclusion*” ou “Grupos Aprender, Brincar, Crescer” (GABC), o qual foi alvo de um estudo acerca de impacto de um estudo que visou a análise do processo de implementação, tal como referido noutras secções deste trabalho.

No âmbito dos GABC, foram realizadas filmagens pela equipa de monitorização em dois momentos no decorrer da implementação dos grupos. O primeiro momento de filmagens foi, sensivelmente, um mês após o início dos grupos (T1) e o segundo momento foi, aproximadamente, um mês antes do *términus* da intervenção (T2). As filmagens tinham como objetivo conhecer o ambiente vivido nos grupos, as atividades que foram realizadas com as

crianças e os seus cuidadores e as interações estabelecidas entre todos os intervenientes (Barata *et al.*, 2016).

Neste seguimento, e após a autorização por parte do consórcio do projeto no que respeita à participação da mestranda nos estudos envolvidos e o consentimento informado por parte da mesma, foi permitido o acesso às filmagens, mas não sem antes ser realizada uma formação e treino na escala em questão, descrita mais tarde.

De um total de 24 vídeos recolhidos nos GABC, oito fazem parte do presente estudo, i.e., cerca de 30% do total de vídeos com o objetivo de realizar o acordo inter-juízes na Escala do Empenhamento do Adulto para o projeto da doutoranda Vanessa Russo, denominado "*Examining longitudinal impacts for families and children participating in playgroups: the role of quality and dosage*".

Dos oito vídeos, quatro pertencem ao T1 e os outros quatro pertencem ao T2 e foram selecionados de acordo com critério de ter pelo menos duas crianças. Os vídeos correspondem a quatro GABC e para efeitos deste estudo são identificados como grupo 1, 2, 3 e 4.

Procedimento de análise de dados

Primeiramente, para que fosse possível a aplicação da Escala do Empenhamento do Adulto (Laevens, 1994), foi realizada uma formação na mesma com a equipa de monitorização dos GABC, ministrada pela coorientadora da presente dissertação. A formação teve uma primeira componente teórica acerca do instrumento e posteriormente uma componente prática, na qual foram visualizados e cotados vídeos-treino para aplicação da escala com discussão dos resultados obtidos. Em seguida, e de forma a testar a fidelidade das cotações realizadas na escala, foi realizado um segundo momento de treino com a investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Vanessa Russo, no qual o acordo interobservadores foi, em média, de 95,53% (considerando um ponto de diferença), o que a literatura refere como sendo bom (Krippendorff, 1980). A realização de formação na escala e o treino prévio à cotação dos vídeos são de extrema importância no sentido de garantir a qualidade das cotações do observador, ou seja, a confiabilidade e rigor nas pontuações atribuídas (Ramsden, 1997).

Posteriormente, a mestranda teve acesso ao conjunto dos oito vídeos sem conhecimento prévio do tempo a que correspondia cada vídeo, nem dos GABC aos quais pertenciam. Nos vídeos estão presentes as crianças e pais/cuidadores dos GABC, as monitoras, sendo por norma duas e em alguns casos, a supervisora.

Para efeitos de cotação, foram seguidos os procedimentos de Bertram e Pascal (2009): No que respeita à estrutura do vídeo, cada vídeo está dividido em quatro períodos, por sua vez

cada período está dividido em cinco momentos de observação, com a duração de dois minutos cada. Neste sentido a observação de cada vídeo perfaz um total de 40 minutos para cada monitora, ou seja, os 40 minutos estão divididos em dois ciclos de observação (dois períodos nos primeiros 20 minutos; dois períodos antes de a sessão GABC terminar). Após cada observação de dois minutos, o observador deve dispensar um minuto para refletir e decidir qual a classificação a atribuir. As observações devem ser registadas na Ficha de Observação da Escala de Empenhamento do Adulto, na qual deve ser identificado o vídeo, o observador, a monitora que se está a observar e o número total de monitoras, cuidadores e crianças presentes (ANEXO A).

Apesar de estarem presentes duas monitoras em cada vídeo, as observações não foram realizadas em simultâneo, tendo sido realizadas primeiramente a observação de uma monitora e numa segunda visualização do vídeo deve ser observada a outra monitora. A observação das monitoras deve ser realizada com base nas subescalas descritas anteriormente – sensibilidade, autonomia e estimulação – procedendo-se à cotação tal como descrito previamente.

Após a observação das interações das oito monitoras com as crianças em dois momentos distintos do projeto, foram dadas as informações no que respeita ao tempo a que pertencia vídeo. De seguida, foi realizada a análise dos dados tendo em conta os objetivos do presente estudo.

A análise dos dados foi feita com recurso a uma análise descritiva do estilo de empenhamento das monitoras em cada GABC no T1 e T2. Para tal, foi realizada a média das pontuações atribuídas, como apresentado no próximo capítulo.

Capítulo VI – Resultados

Os resultados das dimensões sensibilidade, estimulação e autonomia são apresentados neste capítulo, de acordo com os objetivos delineados neste estudo.

De acordo com os objetivos 1 e 2 do presente estudo, que consistem em analisar e descrever o padrão de interação em diferentes GABC no T1 e T2, os resultados obtidos para cada subescala foram os seguintes:

Sensibilidade

Em termos gerais, a subescala da sensibilidade apresenta uma média acima de 5, em ambos os tempos, o que parece evidenciar, por parte das monitoras, um padrão com atitudes predominantes de empenhamento e traduz-se em *“intervenções bastante positivas, que revelam um certo nível de aceitação e empatia com os sentimentos e necessidades das crianças, sentem-se respeitadas, recebem alguma atenção e afeto, o que faz com que se sintam mais menos seguras e compreendidas”* (Laevers, 2016, p.2). O G1 no T1 apresenta uma sensibilidade próxima do ponto 7, o que se traduz num estilo de empenhamento total por parte das monitoras, i.e., *“as intervenções por parte das monitoras são altamente positivas e demonstram empatia e aceitação pelos sentimentos e necessidades das crianças, sentem-se seguras, compreendidas e recebem atenção e afeto”*.

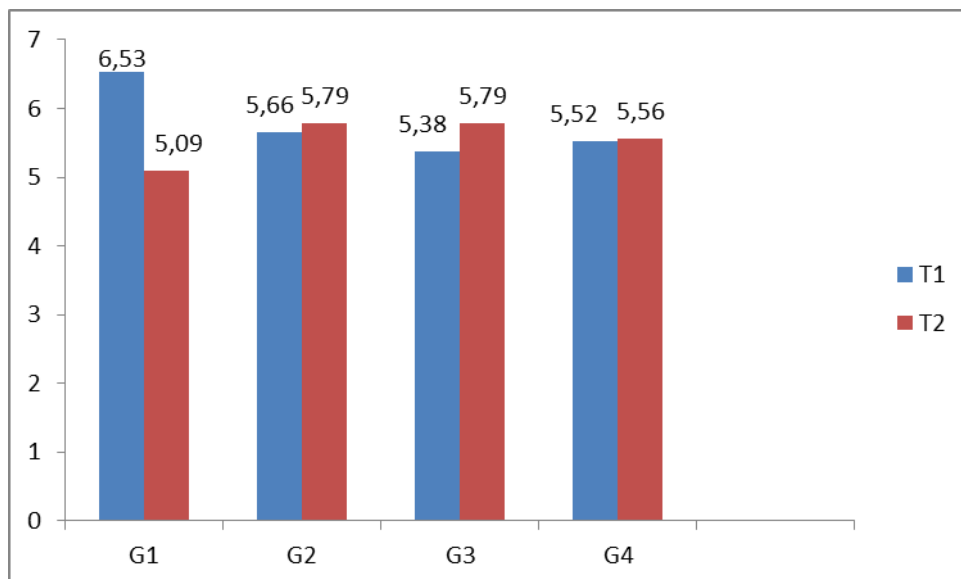


Figura 6.1 – Média da subescala sensibilidade nos diferentes grupos no T1 e T2

Estimulação

De um modo geral, a subescala da estimulação apresenta uma média acima de 4, em ambos os tempos, sendo que o valor médio mais baixo se encontra no G1 no T2 (4,90) e a média mais alta verifica-se no G1 no T1 (6,25). Os restantes grupos apresentam um valor médio de 5, o que evidencia um padrão com atitudes predominantes de empenhamento, o que significa que as monitoras “*intervêm de forma ativa e captam o interesse da criança através do que lhe transmitem, agem de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e ocasionalmente promovem a comunicação, ação e pensamento, deixando através deste estilo de interação uma impressão bastante estimulante (Laevers, 2016, p.2)*”. (Figura 6.2).

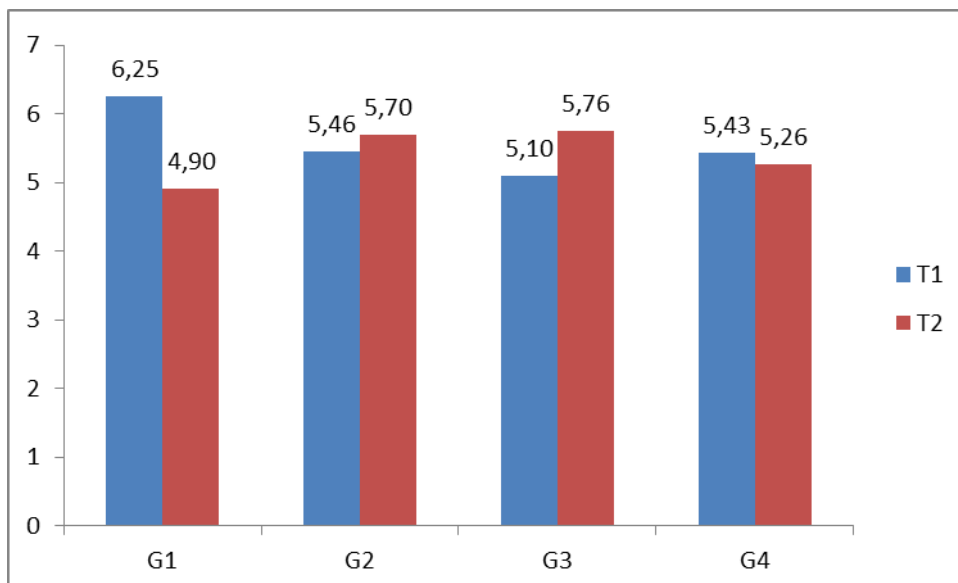


Figura 6.2 – Média da subescala estimulação nos diferentes grupos no T1 e T2

Autonomia

Em geral, a média da subescala de autonomia situa-se acima de 6, em ambos os tempos de observação, o que evidencia um estilo de empenhamento total, ou seja, está próximo de um padrão em que *“as crianças têm um amplo espaço para se manifestar e os seus interesses são bem-vindos. Há muita flexibilidade no que respeita aos procedimentos e ao resultado final, as regras são abertamente discutidas e os conflitos são resolvidos através do diálogo (Laevers, 2016, p.3)”* (Figura 6.3).

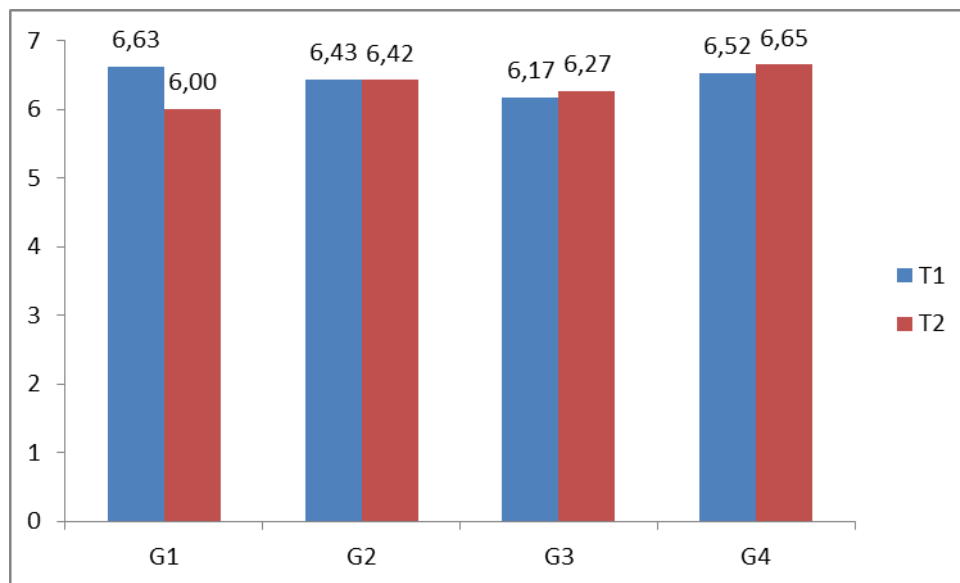


Figura 6.3 – Média da subescala autonomia nos diferentes grupos no T1 e T2

De acordo com o objetivo 3, i.e., analisar e descrever o padrão de interação dos GABC em geral, considerando os dois momentos de observação (T1 e T2), a análise descritiva efetuada mostra que a dimensão onde parece existir uma maior expressividade é na autonomia. Para a estimulação e para a sensibilidade os valores situam-se entre os pontos 5 e 6 (Figura 6.4).

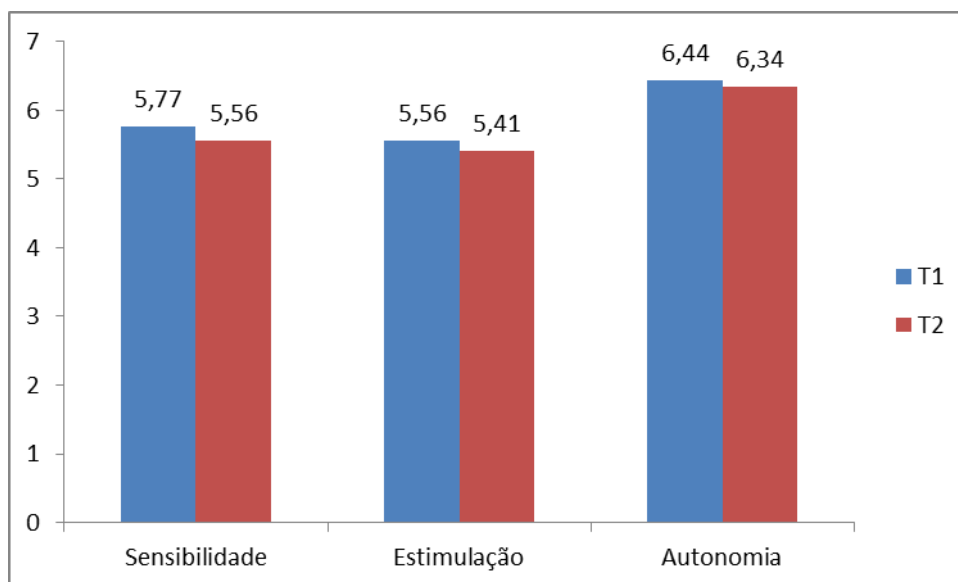


Figura 6.4 – Média geral das subescalas sensibilidade, estimulação e autonomia nos grupos no T1 e T2

Capítulo VII – Discussão

O presente trabalho tinha como questão de investigação “Qual a qualidade das interações monitora-criança ao longo do processo de implementação dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC)?”. Esta questão encontra-se englobada dentro de um projeto de investigação mais alargado, *Playgroups for Inclusion* ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer e no projeto de doutoramento "*Examining longitudinal impacts for families and children participating in playgroups: the role of quality and dosage*" da investigadora Vanessa Russo. Nesse sentido, a presente dissertação procura assim complementar a análise que está a ser feita sobre a qualidade desta nova resposta educativa em Portugal e, simultaneamente, contribuir para a validade concorrente de um instrumento de investigação desenvolvido para o efeito pela equipa de monitorização do referido projeto (Alexandre *et al.*, 2016).

No que ao presente trabalho diz respeito, foram observados os vídeos recolhidos pela equipa de monitorização do projeto-piloto *Playgroups for Inclusion* ou GABC. Tal como referido, e por forma a complementar o trabalho que está a ser desenvolvido por esta equipa a análise da qualidade das interações monitoras-crianças, foi feita através do recurso à Escala do Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994), que se foca em três dimensões-chave: sensibilidade, estimulação e autonomia. Estudos realizados em contextos formais de educação com recurso a esta ferramenta apresentam, por norma, os resultados individuais do adulto, contudo esse tipo de análise tem na maior parte das vezes o objetivo de supervisionar os profissionais em questão (e.g. Luís & Calheiros, 2008; Santos & Brandão, 2008; Bertram & Pascal, 2009; Calheiros & Seixas, 2010). No contexto de supervisão, a utilização da escala é considerada um instrumento de apoio ao desenvolvimento dos profissionais, pois permite ao observador, em específico, ao supervisor, focar-se nas intervenções do adulto e identificar sinais de empenhamento e o estilo de interação com a criança (Santos & Brandão, 2008). Deste modo, possibilita recolher informações e assinalar possíveis necessidades, de forma a melhorar a sua intervenção junto das crianças (Santos & Brandão, 2008).

Tendo em conta que o presente estudo não tinha como objetivo a supervisão das monitoras dos GABC, nem incidia em diferenciar o estilo de cada monitora e em qual tinha um estilo de interação mais adequado ao desenvolvimento das crianças, foram realizadas as médias das interações das duas monitoras em cada um dos grupos, realçando, assim, a importância de avaliar a qualidade geral de interação das monitoras nos GABC.

No que aos resultados diz respeito, estes evidenciaram em geral um estilo de interação com atitudes predominantes de empenhamento nas subescalas sensibilidade e estimulação e um estilo de empenhamento total na subescala autonomia. Estes resultados demonstram

indicadores positivos nas interações das monitoras com as crianças nos GABC nas três dimensões avaliadas, situando-se acima do valor médio que define a qualidade, segundo Laevers (2014). Mais concretamente, no que respeita a estimulação, os resultados revelam que as monitoras utilizaram grande parte das oportunidades para promover e enriquecer as atividades, assumindo um estilo facilitador do pensamento e da comunicação das crianças (Laevers, 2014). Nos grupos observados, as monitoras introduziram atividades de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança, explicaram às crianças as atividades, introduziram informações sobre as mesmas ou sugestões sempre que necessário; promoveram a comunicação entre adulto-criança, questionando e dando espaço à criança para pensar e comunicar. No que concerne à sensibilidade, os resultados evidenciaram sensibilidade por parte das monitoras através das demonstrações de empatia com as necessidades de segurança e afeto das crianças. Com frequência as monitoras encorajaram e elogiaram os comportamentos das crianças, valorizaram as ações e feitos das mesmas no decorrer das atividades; manifestaram respeito e compreensão pelos sentimentos e emoções das crianças de forma a fazê-las sentirem-se seguras. Por fim, e no que à autonomia diz respeito, as monitoras, na maioria das vezes, deram espaço à criança para experimentar e realizar uma determinada atividade, deixaram a criança proceder à sua maneira e entravam, por momentos, no registo da criança; promoveram as sugestões das crianças, estando sempre abertas às iniciativas dadas pelas mesmas; existiu uma grande flexibilidade na implementação de regras e procedimentos, envolvendo a criança nos mesmos e ouvindo as suas sugestões, dando-lhe responsabilidade pelos resultados finais das tarefas; em momentos em que foi necessário a resolução de alguns conflitos, i.e., em brincadeiras entre crianças, as monitoras envolviam as crianças na resolução dos mesmos e estes eram resolvidos através do diálogo.

A qualidade da interação das educadoras com as crianças teve cotações acima de quatro em ambos os momentos de análise (T1 e T2), o que pode indicar que existiu um nível de qualidade desde o primeiro momento de implementação do projeto. Estes resultados de qualidade desde um primeiro momento de avaliação nem sempre se verificam noutros estudos, sendo maioritariamente num segundo momento de avaliação que se podem observar esses resultados e as subescalas mais elevadas tendem a ser as de estimulação e sensibilidade (Bertram & Pascal, 2009).

No presente estudo, a subescala da autonomia foi a dimensão cuja cotação foi mais próxima do nível 7, o nível de cotação máximo. Este resultado pode ser interessante, apesar de não ser corroborado por estudos realizados anteriormente com a Escala do Empenhamento do Adulto em Portugal e noutros países, como apresentado de seguida:

De acordo com um estudo realizado por Ramsden (1997), no Reino Unido no contexto de *playgroups*, constata-se que a autonomia foi num primeiro momento de observação a subescala menos cotada.

Num estudo realizado por Luís e Calheiros (2008), num contexto de educação formal em Portugal, constata-se que a autonomia é a dimensão menos cotada; Tendo por base um estudo realizado por Novo e Mesquita-Pires (2009), também num contexto de educação formal em Portugal, a autonomia apresentou-se como a dimensão com a média mais baixa entre as restantes dimensões; Um estudo realizado no Brasil, por Maiomone e Tomás, (2005) evidenciaram que a autonomia foi a subescala cotada abaixo da média considerada de qualidade;

Os resultados nos estudos mencionados anteriormente sugerem que, dar autonomia às crianças nem sempre é uma tarefa fácil por parte do adulto ou por parte dos profissionais de educação, pelo facto de poderem percepcionar esses momentos como o perder de controlo da situação (Ramsden, 1997). E que por outro lado, os adultos têm tendência em antecipar-se às crianças, não dando o espaço que as crianças precisam para realizar determinadas tarefas consoante o tempo que necessitam para tal (Novo & Mesquita-Pires, 2009).

Em específico, no caso do contexto formal e em comparação com os *playgroups*, os resultados de um nível mais baixo de autonomia poderá relacionar-se com o facto de essas serem respostas mais estruturadas (Bertram & Pascal, 2009) e os *playgroups* centrarem-se num tipo de resposta mais livre e menos estruturada (Alexandre *et al.*, 2016).

Nesse sentido, a promoção de autonomia é de extrema importância na aprendizagem da criança, no sentido em que é considerada “*uma forma de estimulação metacognitiva da criança em que o professor apoia a criança para a auto-planificação, auto-monitorização e auto-verificação*” (Luís & Calheiros, 2008, p.98).

Os resultados positivos nas interações do adulto com as crianças em contexto de educação formal tendem a ser sustentados na literatura pela experiência profissional e habilitações literárias (Wilcox-Herzog, 2002). Em contexto informal, no caso de um estudo de avaliação da qualidade dos *playgroups*, o desenvolvimento e formação dos adultos parece reforçar os resultados positivos nas interações com as crianças (Ramsden, 1997). À semelhança desse estudo, os participantes da presente dissertação, i.e., as monitoras, realizaram uma formação prévia ao início dos grupos, bem outras formações de aperfeiçoamento e consolidação no decorrer dos mesmos (Freitas-Luís *et al.*, 2017). As formações que decorreram durante a implementação dos grupos, tiveram um espaço para partilha e discussão de experiências das monitoras nos GABC, onde a informação foi

devolvida de forma construtiva, com sugestões para a sua intervenção, promovendo sempre nas monitoras uma intervenção adequada às necessidades das crianças (Freitas-Luís et al., 2017). A realização de constantes formações por parte das monitoras poderá ter contribuído de forma positiva para os resultados encontrados no estilo de interação das mesmas. Outro aspeto que pode ter contribuído foi a constante monitorização dos grupos, sendo que existia por distrito uma supervisora com formação em educação infantil, que esteve presente em algumas sessões dos GABC, de forma também a auxiliar no que fosse necessário a intervenção das monitoras (Alexandre *et al*, 2016).

De forma a complementar e reforçar os resultados encontrados na presente dissertação, foi pertinente evidenciar os resultados do projeto no que respeita a perceção dos cuidadores face às monitoras. No geral, a perceção dos cuidadores perante as monitoras do GABC, é bastante positiva, sendo que estes mencionam gostar das monitoras e reconhecem-lhes um papel muito importante no decorrer dos GABC. Os cuidadores referem que as monitoras estabelecem um bom relacionamento quer com as crianças quer com os próprios cuidadores, num registo de afeto, atenção e disponibilidade; E que têm a capacidade de organizar e mediar as sessões, sendo percecionados como um modelo facilitador de aprendizagem, tendo em conta que os cuidadores ao observarem as interações das monitoras, conseguem adquirir estratégias para lidar com as crianças (Alexandre *et al.*, 2016).

Apesar das diferentes respostas na educação e cuidados na primeira infância, i.e., formais e informais, estas apenas apresentam resultados positivos no desenvolvimento das crianças e nas suas famílias, se forem consideradas respostas de qualidade. A qualidade das respostas pode ser avaliada de diferentes formas, contudo, um conceito que parece unânime na literatura, é a necessidade de operacionalizar e suprir as variáveis estruturais e processuais, que consigam ir ao encontro das necessidades das crianças nos contextos de educação, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor, promotor de um desenvolvimento e aprendizagem adequados (UNICEF, 2000; OCDE, 2010).

Por outro lado, um estudo realizado por Burchinal (2017) evidencia que para garantir a qualidade das respostas educativas formais deverá manter-se o foco no conteúdo dos programas, i.e., nos currículos de aprendizagem adequados ao desenvolvimento das crianças, na forma como o profissional explora as oportunidades de aprendizagem bem como nas interações entre este e a criança.

Os *playgroups* existentes noutros países há mais de quatro décadas têm sido documentados como uma resposta com impactos nas crianças, nos cuidadores e na comunidade (e.g. Dadich & Spooner, 2008; Berthelsen *et al*, 2012; Williams *et al.*, 2015). Na

criança têm sido evidenciados impactos no seu desenvolvimento, em específico na aquisição de competências; Para os cuidadores conseguem providenciar de uma rede de suporte social, com os outros cuidadores ou com os monitores; E na comunidade, nota-se uma maior consciencialização dos recursos disponíveis na mesma (Williams *et al.*, 2015).

Deste modo, é importante que surjam outras respostas e programas na educação, e que estas sejam alvo de uma avaliação, para que se possam constituir como respostas de qualidade para as crianças e para as suas famílias (Ramsden, 1997).

Limitações

Foram identificadas algumas limitações no presente estudo, nomeadamente ao nível da amostra e da análise de resultados. Tendo em conta que a presente dissertação está inserida num projeto de maiores dimensões e que foram definidos alguns critérios por parte do consórcio, não foi possível a visualização da totalidade dos vídeos, não sendo assim possível a observação de todos os grupos constituintes do projeto e de todas as monitoras.

Na mesma linha, e tendo em conta a amostra reduzida, não foi possível realizar uma análise estatística mais sofisticada, para comparar médias e avaliar possíveis resultados significativos, o que limitou a que a análise dos resultados fosse exclusivamente descritiva. Podia ter-se optado por testes não paramétricos de comparação de médias para amostras emparelhadas (sendo um N inferior a 30, optando pelo teste Wilcoxon Rank-sum test), no entanto tal não pareceu adequado tendo em conta que se tratava de quatro grupos (GABC) (Marôco, 2014).

Por outro lado, não foi realizado o acordo interjuizes, i.e., o grau de concordância entre dois ou mais avaliadores acerca de uma mesma situação observável, com recurso ao mesmo instrumento (Matos, 2014). Contudo, foram realizados dois treinos acerca da cotação de vídeos, no qual um deles apresentou um acordo interobservadores de 95,53%, o que em muitos estudos sugere a confiabilidade de resultados suficiente para avançar para as observações em causa (Ramsden, 1997). Os resultados desta tese servirão para o acordo interjuizes a realizar no âmbito do projeto de investigação supracitado.

Por fim, e como sugestões para estudos futuros, propõe-se que possa ser utilizada Escala do Envolvimento da Criança (Laevers, 1994), que avalia o envolvimento da criança na realização das atividades, de forma que possa posteriormente ser relacionada com os dados obtidos na Escala do Empenhamento do Adulto. Tendo em conta que a literatura evidencia uma relação entre a intervenção do adulto, i.e., o empenhamento, e a aprendizagem da criança (envolvimento), na medida em que quanto maior é o empenhamento do adulto, maior a aprendizagem da criança e vice-versa (Santos & Brandão, 2008; Bertram & Pascal, 2009).