



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Projeto Sala Aberta - Grupos Aprender Brincar Crescer, perceção de impactos e benefícios, sob o olhar de cuidadores e facilitadores.

Célia Cristina Mendonça Marreiros

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

Orientadora:

Doutora Joana Dias Alexandre, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL

Co-Orientadora:

Doutora Maria Clara Martins Barata Almeida, Gestora de Ciência para as Áreas Estratégicas, Universidade de Coimbra

Novembro, 2020

Projeto Sala Aberta - Grupos Aprender Brincar Crescer, percepção de impactos e benefícios, sob o olhar de cuidadores e facilitadores.

Célia Cristina Mendonça Marreiros

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

Orientadora:

Doutora Joana Dias Alexandre, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL

Co-Orientadora:

Doutora Maria Clara Martins Barata Almeida, Gestora de Ciência para as Áreas Estratégicas, Universidade de Coimbra

Novembro, 2020

*Dedico este trabalho, que simboliza o final de um longo caminho
às minhas filhas, Beatriz e Matilde,
na esperança que lhes sirva de exemplo
e seja fonte de motivação no seu percurso.*

Agradecimentos

Este trabalho representa um percurso que sempre desejei e por isso o meu primeiro agradecimento é para mim mesma, por ter acreditado e superado os obstáculos sem desistir, contudo, apenas foi possível percorrer este caminho com o apoio das pessoas que me são queridas, a quem agradeço de seguida.

Primeiramente quero agradecer às minhas filhas Beatriz e Matilde, por me fazerem acreditar quando o crer se tornava difícil e o desistir me acenava, por serem a minha inspiração nos momentos mais difíceis e de desmotivação. Sem vocês estou certa que esta caminhada que decidi fazer não seria possível.

À minha mãe por todo o apoio e por nunca me deixar desistir do meu sonho. Aos meus avós, sobretudo a ti, avô Marcelino por todo o legado de ensinamentos e valores que me deixaste e por me teres sempre mostrado que só com esforço e trabalho chegamos à meta.

Ana Líbia, irmã de coração, obrigada por teres acompanhado os meus passos, por o incentivo e apoio, por teres estado sempre presente e acreditares tanto quanto eu, muito, muito obrigada! Agradecer-te também a ti, Vânia Pires, por ainda que distante, estares comigo, por todas as palavras de incentivo quando me mostrava desmotivada e sem força, sempre me lembraste que o caminho se percorre a cada passo, e que cada pegada neste trilho tem o seu valor. Obrigada por seres inspiração e porto seguro.

Um obrigada cheio de carinho a ti Sara Almeida, por, ainda que no final, teres desatado os nós que teimava em manter bem apertados, grata por todo o apoio e motivação.

Não esquecendo todos os meus amigos, em especial a vocês: Rute Imaginário, David Varela, Inês Cruz, Luís Costa, Tânia Vinagre, Elisabete Jorge e Sandra Castanho que de uma ou outra forma estiveram presentes ao longo desta caminhada, nem sempre foi fácil, mas mantiveram-se firmes comigo!

Não poderia deixar de agradecer à minha professora e orientadora Doutora Joana Alexandre por todas as aprendizagens, por todo o apoio e motivação que recebi ao longo destes dois anos. Muito obrigada!

Deixo um agradecimento especial ao Centro da Sagrada Família, à Dr.^a Amélia Borges e à Dr.^a Carla Correia pela oportunidade de realizar este meu trabalho convosco, pela disponibilidade e forma acolhedora como me receberam. Agradecer também, às famílias que participaram neste estudo, pela forma imediata e interessada com que se disponibilizaram.

Agradeço ainda, a todos os professores e colegas que desde o início deste caminho, estiveram ao meu lado, me ensinaram, motivaram e fizeram de mim uma pessoa diferente sem dúvida alguma!

A todos vocês, deixo o meu mais sincero obrigada!

Resumo

O projeto piloto Playgroups for Inclusion/Grupos Aprender Brincar Crescer (GABC), revelou um conjunto de impactos positivos sobretudo para as crianças e suas famílias. Esta experiência contribuiu para uma emergência crescente de projetos desta natureza, tendo estes um papel importante nas comunidades devido ao facto de que muitas crianças continuam a não frequentar nenhum equipamento de infância, sobretudo até aos três anos de idade, e que a aposta na intervenção precoce continua a merecer a atenção por parte dos profissionais. O Centro da Sagrada Família (CSF) implementou o projeto Sala Aberta – GABC durante sete meses com o objetivo de colmatar a escassez de resposta educativa para a primeira infância, valorizar o relacionamento intergeracional e diminuir o isolamento e a exclusão social.

Com o intuito de perceber as perceções e benefícios que os cuidadores guardam desta experiência, e a avaliação global que fazem do projeto, foram conduzidas sete entrevistas individuais com cuidadoras e duas com facilitadoras. As participantes reportam benefícios na criança, ao nível da socialização, uma melhor adaptação posterior à creche, e uma melhoria na qualidade da relação cuidador/criança. As facilitadoras destacam o empoderamento resultante da partilha de experiências e o impacto percebido nas famílias. Sobre o projeto em si, as participantes apontam o clima vivido no decorrer das sessões, que globalmente classificam como acolhedor, caloroso e humano.

Os benefícios apontados pelas participantes vêm assim reforçar a implementação de projetos desta índole, reforçando a ideia destes se constituírem como uma forma de capital social que cria uma maior coesão comunitária.

Palavras-chave: *Playgroups*, Educação, Primeira infância, Brincar

Classificação PsycInfo: 2956 Educação infantil e Cuidado das Crianças; 3373 Comunidade e Serviços Sociais

Abstract

The Playgroups for Inclusion pilot group / Grupos Aprender Brincar Crescer (GABC), revealed a set of positive impacts, especially for children and their families. This experience contributed to a growing emergence of projects of this nature, having an important role in the communities due to the fact that many children still do not attend any childhood equipment, especially up to the age of three, and that the bet on early intervention continues to deserve the attention of professionals. The Centro da Sagrada Família (CSF) implemented the Sala Aberta - GABC project for seven months, with the aim of filling the scarcity of educational programs for early childhood, valuing intergenerational relationships and reducing social isolation and exclusion. To understand the perceptions and benefits caregivers keep from this experience and their global evaluation from the project, seven caregivers and two facilitators were individually interviewed.

In general, the results show the recognition of benefits not only in children but also in adults such as socialization, better adjustment when starting nursery school and a better relationship caregiver/child.

Facilitators highlight the empowerment deriving from the exchange of experience and the impact observed on the families.

On the project itself, the participants mention the climate experienced during the sessions, which globally classify as welcoming, warm and humane.

The benefits pointed out by the participants thus reinforce the implementation of projects of this nature, reinforcing the idea that they are constituted as a form of social capital that creates greater community cohesion.

Keywords: Playgroups, Education, Early Childhood, Play

PsycInfo Scientific domains: 2956 Childrearing & Child Care; 3373 Community & Social Services

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Introdução	
Capítulo 1. Enquadramento Teórico	3
1.1. A importância dos primeiros anos de vida da criança e do brincar	3
1.2. A ascensão da mulher na sociedade e os serviços de educação de infância	4
Capítulo 2. Respostas Educativas Formais, Informais e Não Formais	7
2.1. Educação Formal, Não Formal e Informal	7
2.2. Playgroups: uma resposta educativa não formal	8
2.2.1. Sustentação teórica	9
2.2.2. Benefícios dos Playgroups	11
2.3. O projeto Grupos Aprender Brincar Crescer	12
2.4. Projeto Sala Aberta – GABC	13
Capítulo 3. Avaliação de projetos de intervenção comunitária	15
3.1. Tipos de avaliação	15
3.2. Objetivos	16
Capítulo 4. Método	17
4.1. Participantes	17
4.2. Instrumento de recolha de dados	18
4.3. Procedimento de recolha de dados	18
4.4. Procedimento de análise de dados	19
Capítulo 5. Resultados	21
5.1. Conhecimento do projeto	21
5.2. Motivação para participar	22
5.3. Expetivas	23
5.4. Clima vivido	24

5.5. Aspectos positivos	25
5.6. Aspectos negativos	27
5.7 Impactos Percecionados e Benefícios Futuros	28
Capítulo 6. Discussão	31
6.1. Limitações e sugestões para Estudos Futuros	33
Referências Bibliográficas	35
Anexos	41

Índice de Figuras

Figura 5.1 – Conhecimento do Projeto	21
Figura 5.2 – Motivação para Participar no Projeto	22
Figura 5.3 – Expectativas	23
Figura 5.4 – Clima	24
Figura 5.5 – Aspectos positivos	25
Figura 5.6 – Aspectos Negativos	27
Figura 5.7 – Impactos percebidos e benefícios futuros	28

Glossário de Siglas

CSF – Centro da Sagrada Família

GABC – Grupos Aprender Brincar Crescer

PERS – *Playgroups Environment Rating Scale*

PSA-GABC – Projeto Sala Aberta- Grupos Aprender Brincar Crescer

PPCT – Pessoa, Processo, Contexto, Tempo

RCT – *Random Control Trial*

Introdução

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, sendo a sua frequência opcional, apesar de a sua universalidade estar consagrada para crianças a partir dos quatro anos de idade (Estado da Educação 2018, 2019), em Portugal, esta etapa educativa inicia-se aos três anos de idade, terminando aos seis, com a entrada obrigatória no Ensino Básico (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2019).

A rede de educação pública portuguesa não assegura, no entanto, a educação gratuita para crianças dos 0 aos 3 anos, estando esta oferta limitada ao ensino privado que ainda assim, não colmata as necessidades das famílias portuguesas (Estado da Educação 2018, 2019).

Face à escassez de respostas para esta faixa etária, e dado que a intervenção precoce é de extrema importância para o desenvolvimento da criança (Oke et al., 2007), têm surgido respostas educativas informais, como os *playgroups*.

Os *Playgroups*, são definidos por Dadich e Spooner (2008) como grupos informais de pais ou cuidadores e crianças em idade pré-escolar. Surgiram em 1950, tornando-se num serviço a funcionar inicialmente em países como o Reino Unido, Holanda, Irlanda, Espanha, Itália, EUA, Nova Zelândia e Austrália (Ramdsen, 2007), existindo atualmente num maior leque de países (Nyland et al., 2016). Têm como principal objetivo proporcionar aos seus participantes momentos de aprendizagem e interação através do brincar, bem como oportunidades de desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual tanto para crianças como para os cuidadores visando o estabelecimento de redes sociais de apoio, incentivando e apoiando os cuidadores no que concerne às suas competências e funções parentais (Harman et al, 2014).

O projeto piloto *Playgroups for Inclusion* - Grupos Aprender Brincar Crescer, surge em Portugal em 2015. A sua avaliação de impacto (com grupo de intervenção e grupo de controlo e com randomização de participantes) revelou impactos positivos nas crianças, ao nível do seu desenvolvimento mental, temperamento e comportamento, e nos cuidadores, ao nível das competências parentais e envolvimento com a criança (Barata et al, 2016). Estes resultados incentivaram a criação de novos grupos um pouco por todo o país, que embora, tendo como modelo o projeto piloto, sofreram algumas alterações visando uma melhor resposta junto das famílias e comunidades onde se inserem, apresentando assim, características um pouco

diferentes do projeto piloto, pelo que, a sua monitorização se torna fundamental (Durlak & DuPre, 2008).

O projeto Sala Aberta (PSA-GABC) é um desses exemplos. O presente estudo visa averiguar, assim, que impactos e benefícios percecionam as cuidadoras e facilitadoras do PSA-GABC e que benefícios consideram existirem para o futuro / a medio prazo.

A presente dissertação está estruturada por capítulos, num total de seis. O capítulo 1 aborda a importância dos primeiros anos de vida, no que respeita ao desenvolvimento da criança e importância das interações nesta fase inicial da vida, faz ligação ao papel social da mulher em Portugal, a sua ascensão ao mercado de trabalho e conseqüente aumento da oferta educativa para a infância, bem como a melhoria e adaptação das políticas para a parentalidade. No capítulo 2 abordamos os tipos de educação – formal, informal e não formal numa breve descrição de cada um, ligando ao *playgroups*, sendo estes uma oferta educativa não formal. Ainda neste capítulo, definimos o que são *playgroups* e identificamos os seus benefícios, incluído a apresentação dos GABC ou *Playgroups for Inclusion*, apresentando o projeto piloto, e os resultados obtidos da sua avaliação, contemplando também a apresentação do projeto PSA-GABC, no qual incidiu o presente estudo.

O capítulo 3 diz respeito às questões da avaliação de projetos, no qual é explicada a sua importância e os tipos de avaliação existentes ainda neste capítulo são descritos os objetivos deste estudo. O capítulo 4 contempla o método, no qual são descritos os participantes, o instrumento e procedimento de recolha de dados, e também o procedimento de análise dos mesmos. O capítulo 5 diz respeito aos resultados obtidos. Por fim, no capítulo 6 são discutidos os resultados deste estudo, apresentadas as limitações bem como sugestões de melhoria para projetos futuros.

Enquadramento Teórico

1.1 A importância dos primeiros anos de vida da criança e do brincar

O desenvolvimento da criança é um processo dinâmico que ocorre ao nível motor, emocional, social, cognitivo e linguístico, sendo de fulcral importância, neste processo, as interações com adultos e pares, bem como as experiências que são proporcionadas à criança (Silva et al., 2016; Vasconcelos, 2011).

São estas vivências, aliadas ao seu património genético que irão determinar a sua subjetividade, resultando num ser ímpar e de características próprias (Cunha, 2001).

É nesta fase da vida que a plasticidade cerebral é maior, sendo por isso o período em que o cérebro mais carece de estímulos provenientes da interação com os principais cuidadores, outros adultos e pares, que se irão refletir na capacidade da criança aprender, se relacionar com adultos e pares, de uma melhor adaptação à mudança e de resiliência. (Mustard, 2010)

Ainda que a plasticidade cerebral nos permita aprender ao longo da vida, após a primeira infância o ritmo de assimilação de aprendizagens vai diminuindo (Mustard, 2010; Vasconcelos, 2011).

O brincar, é o gatilho do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar (Vygotsky, 1933), assumindo assim, um papel de extrema importância no seu desenvolvimento, já que é através das brincadeiras que a criança revela a sua personalidade (Figueiredo *et al*, 2015). Brincar fomenta a curiosidade e a criatividade, bem como o desenvolvimento das capacidades relacionais (Silva et al., 2016). As mesmas autoras enfatizam ainda que, devemos olhar para o brincar como uma atividade rica e promotora de aprendizagens, prazer e bem estar e não apenas, como uma forma de ocupar a criança, assim, deve ser criado um ambiente com atividades e materiais diversos, que estimulem e cativem o interesse da criança, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, conduzindo à aquisição de várias competências, como a iniciativa, espírito crítico, resolução de problemas, persistência, colaboração e gosto em aprender, abrangendo assim todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem na infância.

São várias as pesquisas que têm evidenciado que as atividades lúdicas contribuem não só para o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, socialização e pensamento lógico-matemático (Santer & Griffiths, 2007), mas também para o desenvolvimento da criatividade,

de competências comunicacionais e colaborativas que lhes serão necessárias nas fases seguintes do seu desenvolvimento (Zosh et al., 2017).

A brincadeira, na sua forma interativa, isto é, em interação com os pares, permite, de igual modo, a exploração e gestão emocional (Bretherton, 1989), por exemplo, nas brincadeiras socio dramáticas, fomentando capacidades essenciais nas fases seguintes do desenvolvimento da criança (Waters & Sroufe, 1993).

Um relatório da *American Academy of Pediatrics* corrobora a importância do brincar, sobretudo se as brincadeiras forem adequadas à idade, e partilhadas com pais/cuidadores e pares. Brincar desenvolve competências socio emocionais, cognitivas, de linguagem e autorregulação, que por sua vez promovem o desenvolvimento da função executiva e um cérebro pro-social. A função executiva relaciona-se com a capacidade de resolução de problemas, colaboração e com a criatividade, que são fundamentais na idade adulta (Yogman et al., 2018).

1.2 A ascensão da mulher na sociedade e os serviços de educação de infância

Antigamente, os cuidados e educação das crianças eram responsabilidade da mulher que era ensinada somente a cuidar da família e da sua casa. A grande mudança surge no século XIX, momento a partir do qual, muitas mulheres oriundas de famílias com maior poder económico, começam a frequentar o ensino, abrindo outros horizontes, dando assim o direito à mulher no que concerne à educação e posteriormente à sua profissionalização (Duarte, sd; Vasconcelos, 2000). Esta profissionalização da mulher surge em paralelo com o movimento migratório das pessoas oriundas do interior do país para o litoral, onde existiam maiores oportunidades de emprego, o que trouxe transformações ao nível da estrutura familiar, a família alargada, predominante em meios rurais, onde a criança era cuidada por todos, deu lugar à família nuclear maioritariamente encontrada nas grandes cidades industrializadas (Vasconcelos, 2000; Wall et al., 2010)

A sociedade democrática pós 25 de Abril, concede à mulher a sua independência face ao sexo oposto, que, a par com a independência económica, que a autonomiza financeiramente, conduz a um aumento das famílias monoparentais (Monteiro, 2011; Wall et al., 2010).

É neste novo estado democrático que, cada vez mais consciente do papel ativo da mulher na sociedade e da conseqüente necessidade de dar às famílias uma resposta educativa para as crianças, que assegurasse os cuidados e educação à primeira infância, surge um sistema público

de educação pré-escolar (Lei 5/77), sendo posteriormente decretado o Estatuto dos Jardins de Infância, em 1979 (Vasconcelos, 2000).

Estas mudanças vieram alterar o lugar social da mulher, abrindo portas para que o papel do homem deixasse de ser o homem provedor, figura de autoridade e sustento para tomar uma posição de maior envolvimento familiar e contacto afetivo com os filhos (Balanchó, 2004).

Em consequência, desta nova parentalidade no masculino, vários países, incluindo Portugal, começaram a implementar políticas para a parentalidade que abrangessem os pais. As licenças de maternidade, que protegiam apenas a mãe, passam a denominar-se licenças parentais, dando a qualquer um dos progenitores tempos para usufruírem da parentalidade, salvaguardando até tempos específicos para o pai (Perista & Lopes, 1999).

Pese embora estas novas políticas para a parentalidade tenham vindo amenizar a necessidade de colocar as crianças em respostas educativas, sejam amas, creches ou jardins de infância, a verdade é que não a suprimiram totalmente, exigindo o aumento do crescimento dos serviços de educação infantil que, se dá de forma lenta, dado que em 1988, dois anos depois da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a sua taxa de cobertura a nível nacional era bastante baixa, cerca de 36%, comparadas com as taxas de países norte europeus onde se verificavam taxas que alcançavam cerca de 60% a 80% da população infantil (Vasconcelos, 2000).

Como já foi referido, em 1986 a 14 de outubro, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, tendo sofrido um conjunto de alterações ao longo do tempo: onze, dezanove, e vinte e três anos depois, em 1997, 2005 e 2009, respetivamente (Conselho Nacional de Educação, 2017).

Na introdução do presente estudo foi referido que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, sendo a sua frequência opcional, apesar de a sua universalidade estar consagrada para crianças a partir dos quatro anos de idade (Lei n.º 65/ 2015, de 3 de julho). Em Portugal, esta etapa educativa inicia-se aos três anos de idade, terminando aos seis, com a entrada obrigatória no Ensino Básico (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice / Eurostat, 2019), assim, a rede de educação pública portuguesa não assegura a educação gratuita para crianças dos 0 aos 3 anos, estando esta oferta limitada ao ensino privado que ainda assim, não colmata as necessidades das famílias portuguesas (Estado da Educação 2018, 2019).

Respostas Educativas Formais, Informais e Não Formais

2.1 Educação Formal, Não Formal e Informal

Os processos educativos não formais tornaram-se mais visíveis a partir da segunda metade do séc. XX.

Esta visibilidade surge da necessidade de adotar práticas educativas direcionadas a adultos no pós II Guerra Mundial (Bruno, 2014). Emergiu por esta altura, a necessidade de repensar e organizar os percursos educativos ficando estabelecidas três categorias, (i) os processos formais, (ii) os processos não formais e (iii) os processos informais (Canário, 2006).

Gohn (2006), faz a distinção destes processos, definindo a educação formal como uma educação estruturada, com conteúdos metodológicos pré delineados que ocorre na escola, a educação informal como aquela em que o individuo aprende pelo processo de socialização no contexto familiar e comunitário, partilhando valores, cultura e vivências. Já a educação não formal, é definida por esta autora, como aquela em que o individuo aprende no “mundo de vida”, através da partilha de experiências.

A mesma autora partiu de seis questões chave para diferenciar estes conceitos: Quem é o educador? Onde se educa, qual é o espaço físico? Como se educa, em que contexto? Porquê, qual é a finalidade? Quais são as características mais pertinentes? Que resultados são esperados?

Respondendo a estas questões, na educação formal, sabe-se que são professores ou outros profissionais de educação, o espaço físico é a escola e a sala de aula, educando num ambiente normalizado que recorre a regras e padrões de comportamento previamente estipulados, objetivando o ensino sistematizado e padronizado. Este modelo educativo requer tempos e espaços físicos específicos, recursos humanos diversificados e especializados, disciplina, organização, regulamentação e legislação, onde as atividades são sequenciais, metódicas e estratificadas por idades e níveis de conhecimento, com a finalidade de certificar e diplomar os níveis atingidos por cada individuo, capacitando-o para os níveis seguintes.

No que respeita à educação não formal, e ainda segundo a mesma autora, o educador é “o outro”, aquele com quem interagimos e nos integramos, o local onde se educa, abrange os territórios que acompanham o percurso de vida dos grupos e dos seus elementos, são locais informais, fora das escolas onde prevalecem os processos intencionalmente interativos levando

a um contexto educativo no qual a participação é por norma voluntária, num ambiente coletivo de interatividade entre os membros. A intencionalidade deste processo educativo, assenta na socialização dos indivíduos, no desenvolvimento de hábitos, atitudes, comportamentos e formas de se expressar, estando o tónus nas relações estabelecidas, na participação, troca de saberes e aprendizagem de cada indivíduo. Não existem objetivos pré-estabelecidos, uma vez que, estes se constroem pela interação, originando um processo de aprendizagem que parte dos interesses e necessidades dos participantes, não se verificando uma estratificação por níveis ou conteúdos, neste processo, são enfatizadas a construção de relações sociais com foco na igualdade e justiça social, fortalecendo a cidadania.

Por fim, a educação informal relaciona-se com o processo de socialização do indivíduo, sendo que o saber se constrói nas redes familiares e pessoais ou pelos meios de comunicação. Este processo educativo promove o desenvolvimento de hábitos, atitudes, comportamentos e valores. Trata-se de um processo educativo de carácter permanente e não organizado, logo não existe uma sistematização dos conhecimentos, estes são partilhados com base em práticas e experiências prévias. Não existem resultados esperados já que estes são fruto do desenvolvimento do sujeito enquanto membro do grupo (ver também Lima et al., 2019).

2.2 Playgroups: uma resposta educativa não formal

Os Playgroups surgiram em 1950, tornando-se um serviço a funcionar sobretudo no Reino Unido, Holanda, Irlanda, Espanha, Itália, EUA, Nova Zelândia e Austrália durante décadas (Ramdsen, 2007), existindo atualmente num grande leque de países (Nyland et al., 2016). Na Austrália por exemplo, existem atualmente mais de 800 playgroups em funcionamento num dos seus territórios (Playgroup Association of NSW, 2020), também na China tem havido uma maior preocupação em proporcionar experiências de educação não formal às crianças em idade pré-escolar, o The Si Huan Playgroup, surge para dar resposta às crianças filhas de migrantes em Pequim (Nyland et al., 2016).

Definidos por Dadich e Spooner (2008) como grupos informais de pais ou cuidadores e crianças em idade pré-escolar, com o objetivo de proporcionar aos seus participantes momentos de aprendizagem e interação através do brincar, bem como oportunidades de desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual tanto para crianças como para os cuidadores visando o estabelecimento de redes sociais de apoio, incentivando e apoiando os cuidadores no que concerne às suas competências e funções parentais (Harman et al., 2014).

Os playgroups podem ser auto-geridos, ou grupos comunitários (*self-management*), ou facilitados (*facilitated-playgroups*). Os grupos autogeridos, tal como o nome indica, partem da iniciativa dos pais e / ou cuidadores e são geridos por estes, as atividades são planeadas e realizadas pelos pais ou cuidadores, que por vezes contam com o apoio de associações locais para a realização das mesmas (Commerford & Robinson, 2016). Os mesmos autores esclarecem, ainda, que este tipo de playgroups responde às necessidades de desenvolvimento das crianças com atividades musicais, brincadeiras no exterior, desenhar e pintar, passeios ou atividades culturais, proporcionando a socialização entre pares, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socio emocionais, e ao mesmo tempo fomentam a criação de redes de suporte entre os pais ou cuidadores.

Quanto aos grupos facilitados, são coordenados por facilitadores remunerados, que planeiam, organizam e mediam as sessões (Boddy & Cartmel, 2011). Nestes playgroups, é comum encontrar famílias que dificilmente, por iniciativa própria, frequentariam os grupos definidos acima, por apresentarem algumas necessidades ou vulnerabilidades como a exposição a situações de vida stressantes, baixos recursos de apoio social, multiculturalidade e que por consequência apresentem dificuldades linguísticas, isolamento social ou até com problemas de saúde mental, crianças com algum tipo de deficiência e pais adolescentes. (Commerford & Robinson, 2016).

2.2.1 Sustentação teórica

Teoricamente os *playgroups* baseiam-se no Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979, 1986). O modelo inicial foi sofrendo algumas alterações, dando origem ao Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, no qual, são valorizadas quatro dimensões, Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT). Na primeira dimensão podemos encontrar os fatores biológicos como o género, estrutura física ou outros, bem como a personalidade, valores ou crenças que interagem com o ambiente. No Processo acontecem as interações entre os fatores de um sistema, eg: a interação das características de uma criança com as características do contexto familiar ou escolar nos quais está inserida. O Contexto engloba os vários sistemas que formam o ambiente no qual a pessoa vive, como a família, escola ou trabalho, subdividindo-se em micro, meso e macro sistemas. No microssistema consideram-se os fatores com os quais a pessoa estabelece uma interação direta, a família, os amigos, a escola/trabalho e a comunidade. O mesossistema diz respeito às interações entre os fatores que integram o microssistema, isto é a forma como cada um deles se relaciona entre si, eg: a forma como a família se relaciona com a escola e vice versa. O macrosistema engloba fatores distais,

mas que influenciam o desenvolvimento individual da pessoa, como por exemplo as leis ou aspetos económicos da sociedade. (Bronfenbrenner, 1986; Hess & Schultz, 2008).

Estes sistemas interagem entre si, pelo que qualquer alteração num deles pode afetar os demais, assim as experiências dos pais ou cuidadores e das próprias crianças num destes contextos, podem vir a influenciar o desenvolvimento das crianças (McLean et al., 2014).

Simultaneamente todos estes fatores se alteram em função da dimensão temporal considerando não só o momento, mas a duração dos eventos, que interferem na forma como o individuo se desenvolve. O cronossistema, envolve todos os eventos significativos que ocorrem durante o ciclo vital do individuo desde a sua infância e que abrange todo o contexto histórico, cultural, económico, ao nível local, nacional ou mundial.

Desta forma para que as interações entre a pessoa e o ambiente se tornem significativas é necessário ter em conta a regularidade e o período temporal da sua ocorrência (Bronfenbrenner, 1986).

A importância dos primeiros anos de vida da criança e do brincar, explorados no primeiro capítulo do presente estudo, bem como a existência de uma rede de suporte para os pais são também fatores que assentam na base destes grupos.

O suporte social engloba o conjunto de recursos disponíveis, aos quais os indivíduos podem recorrer (Dunst & Trivette, 1990). Os mesmos autores acrescentam que este suporte advém de fontes formais (e.g., escolas, hospitais, serviços sociais) e informais (eg., familiares, amigos, vizinhos), aptas a garantir apoio em situações adversas que ocorram ao longo da vida dos indivíduos.

Desta forma, o suporte social revela-se necessário às crianças e suas famílias, tanto mais, quando os seus membros atravessam fases de vida semelhantes, como no caso da paternidade (Hanna et al., 2002; Jackson, 2011). Um bom suporte social, pode melhorar o ajustamento dos pais e consequentemente, o bem-estar das crianças, agindo como mediador dos efeitos resultantes de eventos stressantes na vida destes, revelando-se também como fator protetor no que respeita ao apoio de amigos para criar os filhos. (Hancock et al. (2015); Hanna et al., 2002; Leahy Warren, 2005).

Em Portugal foram surgindo alguns grupos como o *Let's grow up*, ou os Génios e Traquinas, que proporcionam às crianças e seus cuidadores momentos de brincadeira, socialização e partilha.

2.2.2 Benefícios dos Playgroups

A literatura existente sobre os resultados que os playgroups alcançam, sugere que existem inúmeros benefícios para as crianças e famílias que participam em playgroups, bem como para a comunidade envolvente (Oke et al., 2007). A avaliação realizada na Austrália pela *ARTD Consultants* (2008) aos *Playgroups* promovidos pelo *FaHCSIA (Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs)*, pretendeu perceber se estes grupos estavam a alcançar os resultados desejados, na qual, os participantes dos diferentes grupos relataram mudanças significativas tanto em si, como nas crianças (Hancock et al., 2015). Nas crianças estes benefícios verificam-se, sobretudo, ao nível do desenvolvimento de competências sociais e emocionais, no aumento de competências de aprendizagem, numa mais fácil adaptação na transição para um equipamento escolar, que se reflete numa melhor socialização e aceitação das rotinas em contexto escolar. A adaptação à rotina antes de entrar no jardim de infância, é também referenciada num estudo onde a amostra foram cuidadores australianos de origens culturais diferentes (Oke et al., 2007).

Estas crianças apresentam ainda um maior desempenho ao nível da leitura e escrita, da matemática e das ciências (Commerford & Robinson, 2016; McArthur et al., 2010). A meta-análise conduzida por Williams et al (2015) evidencia também esses mesmos benefícios.

Os relatos dos cuidadores nos estudos sobre playgroups, enfatizam como benefícios a socialização, criação de redes de apoio na comunidade e até amizades duradouras com outros cuidadores, bem como o desenvolvimento das suas capacidades parentais, verificando-se uma maior noção sobre o desenvolvimento da criança, uma maior capacidade de resposta e uma melhor qualidade na prestação de cuidados, conduzindo a um aumento dos níveis de confiança, diminuindo o stress, no que respeita ao cuidado e à relação com as suas crianças (Berthelsen et al., 2012; Hancock et al., 2015; Jackson, 2011; Williams et al., 2015).

Ao nível da saúde os resultados apontam uma diminuição de episódios depressivos nos cuidadores, um aumento do seu bem-estar geral e ainda níveis mais elevados de satisfação e um maior envolvimento nas atividades (Berthelsen et al., 2012).

Também na comunidade em que se inserem, estes grupos deixam marcas, no sentido em que os cuidadores tomam conhecimento de outros serviços na comunidade local e demonstram um maior interesse e conseqüente envolvimento em iniciativas comunitárias (Berthelsen et al., 2012; Jackson, 2011).

Outros benefícios percebidos remetem para a inclusão social, sobretudo de famílias migrantes, que nestes grupos encontram aceitação, igualdade e apoio na sua integração no novo país (Warr et al., 2013; Whyte et al., sd).

Este desenvolvimento relacional entre adultos participantes nestes grupos leva a um desenvolvimento das redes sociais de apoio, fortalecendo o capital social da comunidade envolvente (Dadich & Spooner, 2008).

Contudo estes benefícios apenas são percebidos e relevantes se existir um comprometimento das famílias no que respeita à sua assiduidade nos grupos em que participam e existir um verdadeiro envolvimento nas atividades propostas nas sessões, considerando um ambiente de qualidade (Zaslow et al., 2011).

2.3 O projeto Grupos Aprender Brincar Crescer

Em Portugal, surge em 2015 o projeto piloto *Playgroups for Inclusion- Grupos Aprender Brincar Crescer*, que contou com o apoio financeiro da União Europeia, constituindo-se o consórcio pela Direção-Geral da Educação (DGE), a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), a Fundação Bissaya Barreto (FBB), o Alto Comissariado para as Migrações (ACM), a Universidade de Coimbra e o ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Foram implementados grupos em cinco distritos do país, nomeadamente no Porto, Aveiro, Coimbra, Lisboa e Setúbal, dirigidos a crianças dos 0 aos 4 anos de idade, que não frequentassem nenhum estabelecimento de ensino formal, e seus cuidadores, com a duração de 10 meses.

O consórcio pretendia conceber, implementar, avaliar e divulgar este projeto, visando a sua replicação futura, foi também objetivo do consórcio monitorizar e avaliar o projeto, e fê-lo recorrendo a um modelo *RCT- random control trial*, utilizando um grupo de intervenção e um grupo de controlo, sendo que este foi o primeiro estudo quantitativo com um desenho de avaliação desta natureza a avaliar playgroups (Barata et al., 2016).

Desta avaliação surgiram resultados positivos no que respeita às competências sociais e comportamentais, desenvolvimento cognitivo e de linguagem das crianças. No que respeita aos cuidadores viram melhorados os seus objetivos e desejos futuros, bem como o bem-estar pessoal (Alexandre *et al*, 2016).

Após o projeto piloto que se prolongou até 2017, outras entidades reproduziram este modelo, tendo em conta que foram criados recursos para a sua elaboração (e.g., materiais para a implementação e formação para facilitadores promovidos pela DGE e FBB), visando proporcionar às famílias um espaço de partilha, aprendizagem e interação pelo brincar, sabendo que as relações estabelecidas entre as crianças no período pré-escolar, os seus cuidadores e os pares, são promotoras de um bom desenvolvimento socio emocional (Figueiredo *et al*, 2015).

Até então, outros *playgroups* têm vindo a ser objeto de avaliação, mais concretamente na área da Grande Lisboa, tendo sido realizados estudos sobretudo de natureza qualitativa, nos quais foram observados resultados positivos e relevantes para os participantes, que relatam melhorias ao nível do desenvolvimento e bem-estar tanto nos adultos como nas crianças (Castro, 2018).

2.4. Projeto Sala Aberta – GABC

Localizado no concelho de Oeiras, o Centro da Sagrada Família, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, atua principalmente na área educativa com valência de creche, pré-escolar e campos de férias e na área de apoio à comunidade visando contribuir para a capacitação, inclusão e reduzir o isolamento, valência na qual se insere o Projeto Sala Aberta-GABC.

Este projeto é uma resposta educativa informal que resulta da participação do CSF no projeto piloto acima descrito e que objetiva responder às necessidades de crianças até aos quatro anos de idade que não frequentem nenhuma instituição de infância, bem como dos seus cuidadores que as acompanham, quer seja os pais, avós, amas ou outros, sendo que mães em período de gestação também são aceites nos grupos.

O PSA-GABC objetiva (i) valorizar a dimensão relacional e intergeracional; (ii) colmatar a escassez de resposta educativa para a faixa etária compreendida entre os 0 e os 4 anos; (iii) promover a integração de outras culturas na comunidade; (iv) diminuir o isolamento e a exclusão social.

Os participantes destes grupos, no máximo de 10 crianças com o respetivo cuidador, contam com sessões bissemanais, durante duas horas, num horário fixo e pré estipulado, repletas de atividades lúdicas e de partilha como conversas e aconselhamento, brincadeiras de exterior, jogos e atividades motoras, músicas, troca de experiências e conhecimentos entre os cuidadores entre outras.

Prima por ser um projeto inovador, que serve a comunidade, oferecendo um espaço de clima empático, de respeito, partilha e cooperação entre os participantes, privilegiando as relações interpessoais (conforme relatório interno do CSF).

Avaliação de projetos de intervenção comunitária

A avaliação de projetos de intervenção comunitária, visa a análise dos resultados desses projetos relativamente aos seus objetivos, pretendendo aferir se esses objetivos são relevantes e se foram conseguidos (GAA, 2014).

Da avaliação devem retirar-se aprendizagens para futuros projetos, no sentido em que podemos perceber que aspetos necessitam ser melhorados para que os objetivos sejam alcançados, (Silva et al., 2017), o que faz com que a avaliação de um projeto seja fundamental para o alcance dos seus objetivos, garantido que os resultados se devem à sua correta implementação (Durlak & DuPre, 2008).

3.1 Tipos de avaliação

A avaliação de projetos divide-se em três fases, a primeira, a fase ex-ante, também designada de avaliação de diagnóstico ou de necessidades, respeita à avaliação realizada antes do início do projeto, com o objetivo de aferir a probabilidade e identificar indicadores em relação ao projeto avaliado, antes da sua implementação (Fernández-Ballesteros, 1992). A fase de avaliação que ocorre durante o projeto, informa sobre os aspetos da sua implementação que eventualmente careçam de melhorias ou alterações, tendo em conta os resultados obtidos visando aferir o cumprimento dos pressupostos do projeto em causa. A terceira fase, a ex-post, também chamada de avaliação de impacto é realizada no final do projeto e objetiva demonstrar os seus resultados (Sordi & Mendes, 2013).

Outros autores (e.g., Fish & Leviton, 1999) distinguem a avaliação formativa da sumativa. A avaliação formativa acompanha e monitoriza as atividades realizadas no decorrer do projeto, recolhe e trata os dados que respeitam às dimensões de desempenho do projeto, com o intuito de perceber o que está a funcionar, que necessidades emergem e de que forma o projeto em causa pode ser melhorado (Harris, 2010). No que concerne à avaliação sumativa, esta visa reconhecer o progresso e os resultados no final da implementação do projeto, sendo também conhecida como avaliação de resultados, já que identifica, descreve e determina as mudanças que advêm da aplicação do projeto (GAA, 2014).

Existem ainda duas tipologias no que respeita ao processo avaliativo de um projeto que se prendem com o facto do avaliador ser um elemento interno ou externo a este. Assim, a avaliação interna é realizada por elementos que fazem parte do projeto, o que se torna vantajoso, já que existe um maior conhecimento do mesmo e mais facilmente serão identificados eventuais problemas, pese embora exista uma maior probabilidade de enviesamento dos resultados (Fish & Leviton, 1999). A avaliação externa é realizada por elementos externos ao projeto, que fazem uma avaliação isenta de interesse nos resultados que serão obtidos (Harris, 2010).

3.2 Objetivos

O presente estudo tem como objetivo perceber, que impactos e benefícios percebem as cuidadoras e facilitadoras do PSA-GABC e que benefícios consideram para o futuro / medio prazo.

Mais especificamente, pretende-se:

- a. Perceber quais as motivações dos cuidadores e facilitadores para participar no projeto;
- b. Perceber as expetativas dos cuidadores e facilitadores relativamente à sua participação no GABC;
- c. Compreender qual a perceção dos cuidadores e facilitadores, do clima vivido no GABC;
- d. Identificar elementos positivos e negativos do GABC, por parte dos cuidadores e facilitadores;
- e. Identificar quais os benefícios, que cuidadores e facilitadores consideram que os GABC lhes trarão para o futuro.

CAPÍTULO 4

Método

Tendo em conta os objetivos propostos, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, submetendo as entrevistas a uma análise temática (Braun & Clarke, 2006), pois o número de participantes entrevistados era reduzido, ($n = 9$).

4.1 Participantes

Participaram neste estudo um total de sete cuidadoras e duas facilitadoras pertencentes ao grupo Sala Aberta GABC do Centro da Sagrada Família. Esta é uma amostra por conveniência, dado que, as participantes foram selecionadas pela sua relevância para os objetivos do presente estudo (Flick, 2007).

As cuidadoras participantes são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 31 e os 44 anos ($M = 37$, $DP = 4,29$), sendo que, quatro são de nacionalidade portuguesa e três de nacionalidade brasileira. Relativamente às suas habilitações literárias, cinco têm o nível de licenciatura, uma é mestre, uma tem MBA e outra é doutorada. Todas as cuidadoras eram mães das crianças, dedicando-se a estas desde o seu nascimento, não tendo uma ocupação profissional.

As mães participantes tinham no grupo Sala Aberta filhos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 meses, ($M_o = 12$); todos eram filhos únicos, quatro tinham nacionalidade portuguesa, dois tinham nacionalidade brasileira e um tinha dupla nacionalidade (portuguesa e francesa). Nenhum frequentava creche ou outra resposta educativa formal durante a participação no grupo e, após o seu término, três passaram a frequentar creche.

As duas facilitadoras participantes, tinham 32 e 40 anos de idade, uma de nacionalidade portuguesa e outra de nacionalidade brasileira e as suas habilitações literárias estão ao nível da licenciatura. Ambas têm experiência em *playgroups*, uma vez que ambas participaram no projeto piloto, uma como facilitadora, outra como cuidadora.

4.2. Instrumento de recolha de dados

A recolha de dados deste estudo foi realizada com recurso a dois guiões de entrevista semiestruturados, um dirigido às cuidadoras (Anexo A), composto por 19 questões, e outro dirigido às facilitadoras (Anexo B), constituído por 15 questões. Os guiões elaborados para o presente estudo, foram construídos com base nos guiões do projeto piloto (Barata et al., 2016), apresentam uma estrutura e conteúdo semelhante, abordando temas relevantes para a investigação, como os aspetos positivos e negativos sentidos pelas participantes e benefícios futuros percebidos, resultantes desta experiência, foram também abordadas as motivações e expectativas das participantes, face ao projeto.

4.3. Procedimento de recolha de dados

As entrevistas foram realizadas 5 meses após o término do projeto, como tal, o CSF assegurou o contato com as participantes, agendando com cada uma a data e hora em que iria realizar a entrevista cedendo uma sala nas suas instalações para a realização das entrevistas.

Antes do início das entrevistas, os participantes leram e assinaram um consentimento informado (Anexo C), no qual estava referido qual o objetivo da entrevista assegurando-se questões éticas: estava expresso que a sua participação era voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento. Era também mencionado nesse documento que as entrevistas teriam uma duração aproximada de 30 minutos, e que as respostas eram confidenciais, bem como não seriam divulgados os dados pessoais dos participantes. Estes, foram também informados que se iria proceder à gravação áudio das entrevistas que iria servir apenas para a transcrição das mesmas, sendo que os ficheiros seriam eliminados após a sua utilização, conforme os princípios éticos da American Psychological Association.

Ainda antes do início de cada entrevista, foi pedido aos participantes que preenchessem uma ficha de caracterização sociodemográfica.

Das entrevistas individuais realizadas às facilitadoras e cuidadoras, oito foram realizadas nas instalações do CSF, e duraram em média cerca de 20 minutos. Uma das entrevistas, não havendo outra forma para a realizar, face ao tempo disponível para a recolha dos dados, foi enviada por email à participante, que respondeu às questões por escrito, e nos remeteu as respostas também por email.

As entrevistas ocorreram entre os dias dezanove de dezembro de 2019 e oito de janeiro de 2020. Existiu a possibilidade de realizar 12 entrevistas, no entanto no decorrer das mesmas os participantes repetiam a informação pelo que, se considerou que se atingiu um ponto de saturação teórica (Fontanella et al., 2008).

4.4. Procedimento de análise de dados

As entrevistas realizadas aos participantes foram transcritas e posteriormente, submetidas a uma análise temática (Braun & Clarke, 2006), método que permite identificar, analisar e descrever os padrões e temas encontrados nos dados recolhidos, bem como relacionar esses padrões com o tema em estudo (Boyatzis, 1998; Souza, 2019). Na análise às entrevistas decidiu utilizar-se uma abordagem dedutiva, que nos permite chegar aos dados já com alguns temas pré-concebidos, resultantes do conhecimento adquirido pela revisão de literatura (Souza, 2019).

O processo de análise temática das transcrições decorreu em seis fases, (I) familiarização com os dados, realizada pela transcrição *ipsis verbis* das entrevistas e a sua posterior leitura, (II) codificação dos dados, etapa na qual foram criados os primeiros códigos que permitiram agrupar os dados e posteriormente proceder à sua análise; (III) produção de temas, fase que deu origem à criação de temas relacionados com as questões realizadas; (IV) revisão dos temas produzidos: nesta fase, foi confirmada a relação entre os temas encontrados, a codificação criada na primeira fase e os dados; (V) definição e nomeação dos temas: nesta fase os temas foram organizados e definidos e nomeados de forma a serem mais facilmente interpretados na fase seguinte; (VI) descrição dos resultados, esta é a fase final da análise, na qual foram descritas as conclusões obtidas no decorrer do processo (Braun & Clarke, 2006).

No procedimento de análise de dados deve ter-se em conta a fiabilidade dos mesmos (Lima, 2014), para tal, relativamente aos dados obtidos no presente estudo, foi realizado um acordo inter-juízes a 30% das unidades de análise e calculado o *Kappa de Cohen*, com recurso ao programa SPSS. A cada juiz foi facultada a grelha de unidades de registo numeradas, para que fizesse corresponder o código do sistema de temas que considere adequado (Lima, 2014). Por forma a garantir a fiabilidade dos dados e anular o seu enviesamento, o investigador principal do presente estudo foi excluído do quadro de juízes, tendo selecionado os dois juízes, com base nos seus conhecimentos, que se assemelham aos dos investigadores deste estudo, por forma a garantir que compreendiam a linguagem, a terminologia e os procedimentos utilizados (Kolbe

& Burnett, 1991). O cálculo da concordância dos juízes resultou num nível de concordância forte, sendo o $\kappa= 77,4\%$ (McHugh, 2012).

Resultados

A análise realizada às entrevistas fez emergir 103 unidades de análise, que foram enquadradas em sete temas – Conhecimento do Projeto; Motivação para Participar; Expetativas; Clima Vivido; Aspetos Positivos; Aspetos Negativos e Impactos Percecionados e Benefícios Futuros – e 36 subtemas, apresentados pormenorizadamente de seguida.

5.1. Conhecimento do Projeto



Figura 5.1 - Conhecimento do Projeto

No que diz respeito ao modo como tomaram conhecimento do Projeto, globalmente foram referidas as redes de apoio de familiares e amigos (F1: *a minha cunhada... que também tem filho pequeno, que me falou* ; C3: *uma amiga...que me falou* ; C2: *foi através de uma vizinha... porque ela tinha um bebé* ; C4: *porque uma das minhas amigas...* ; C6: *a partir de uma pessoa que frequenta o grupo...* ; C7: *A L., que é uma amiga de longa data... e disse-me...*). Também as redes sociais foram referidas como forma de conhecer o projeto (F2: *tomei conhecimento através das redes sociais*; C5: *Foi no facebook...*).

Outra forma de conhecimento sobre o projeto foi a creche da Instituição (C1: *eu fiz a inscrição aqui na creche... e na época não tinha vaga, aí em novembro... convidou-nos para o projeto*).

5.2. Motivação para participar



Figura 5.2- Motivação para participar no projeto

No que concerne à motivação para participar no projeto, as participantes fizeram referência a aspetos como a necessidade de diversificação das atividades da criança (C1: *o facto dele estar dentro de casa 24 horas por dia por causa do frio... eu queria que ele viesse participar para ter alguma atividade fora de casa*).

Outro aspeto referido foi a partilha de experiências entre cuidadores (C2: *sentir que havia outras que me podiam ouvir, receber e partilhar também um pouco das suas experiências*; C3: *o estar um bocado aborrecida em casa...*; C4: *eu pessoalmente estava um pouco aborrecida...sentir-me muito isolada...*; C5: *querer socializar com outras mães...*; C6: *foi o poder tar com outras mães...*; C7: *ser uma atividade também para adultos, para quem cuida da criança...*; F1: *acho que existe um buraco muito grande nessa fase, ... da mulher, quando acaba de ter um filho*).

A contribuição para o desenvolvimento da criança foi outro dos aspetos referidos pelas participantes (C1: *também ajudar no desenvolvimento dele*; C6: *a minha filha poder tar com outras crianças...*; F2: *Desenvolvimento humano e vínculo entre cuidador e criança*).

O contacto com outras crianças foi também referido (C1: *até interagir com outras crianças e tudo mais...*), bem como facilitar a adaptação à creche (C2: *sentir necessidade que ele tivesse contacto com mais crianças como forma de adaptação à creche*), tendo em conta que se trata de crianças que não frequentam nenhuma resposta educativa formal e que são filhos únicos.

5.3. Expectativas

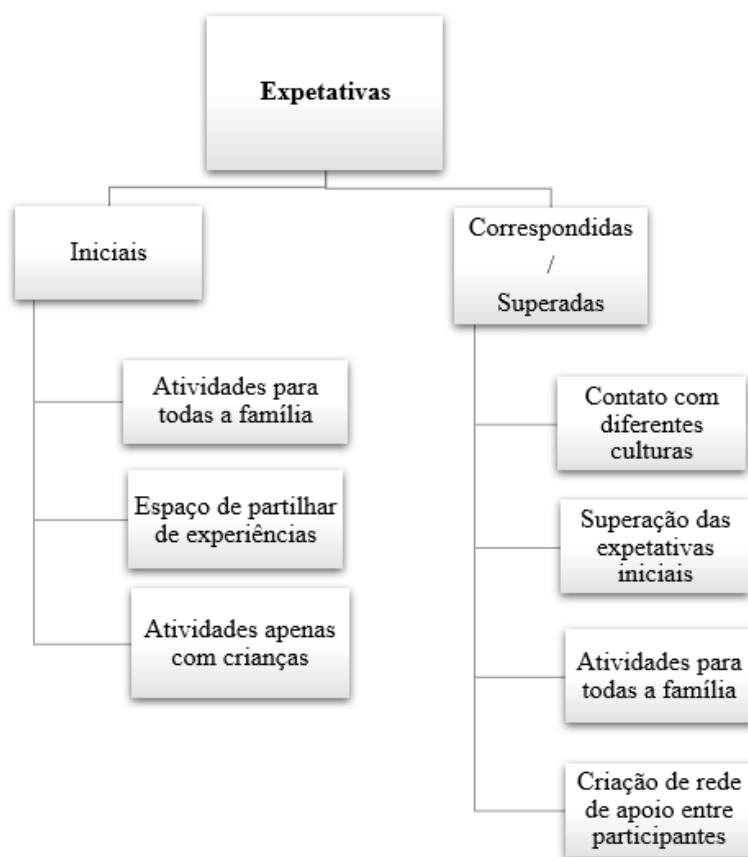


Figura 5.3- Expectativas iniciais e correspondidas/superadas

No que respeita às expectativas iniciais, as participantes referiram nas entrevistas pensar que seriam atividades apenas para crianças (C7: *ah, eu esperava que fosse uma coisa muito mais ligada às crianças* ; C5: *um espaço só... onde só a A. pudesse participar com outras crianças...*; C4: *esperava que fosse uma sala só com outras crianças* ; C2: *achava que era uma coisa mais para as crianças, mesmo uma atividade de crianças*) e um espaço de partilha de experiências (C4: *esperava encontrar alguém com quem partilhar esta experiência da maternidade.*).

Relativamente às expectativas que viram correspondidas ou superadas, emergiram os seguintes subtemas, atividades para toda a família (C2: *afinal era uma atividade mãe e filho, era atividade de mães com mães de filhos com filhos...*; C5: *...vim a descobrir que não, que afinal também há a relação com os pais...*), superação das expectativas iniciais (C2: *foram superadas, foi uma surpresa pela positiva...*; C4: *foram correspondidas e superadas, largamente superadas...*). O contacto com diferentes culturas, foi também valorizado (C4: *contato com outras culturas, pessoas de todos os estilos,*) e a criação de rede de apoio entre

participantes (C4: *Existe uma rede de apoio que eu não estava à espera, existe até um grupo no whatsapp...*; C5: *... eu achei um apoio, um grande apoio.*; F1: *...temos contato com todas as participantes, viramos amigas né!*; C3: *as expectativas foram sendo superadas, criou-se uma dinâmica, uma rede de apoio*).

5.4. Clima vivido



Figura 5.4- Clima Vivido

Relativamente ao clima vivido, este foi considerado como um ambiente integrativo, carinhoso, afetuoso, caloroso, humano (C1: *Um ambiente muito...de muito carinho, afeto, muito bom!*; C2: *Caloroso e humano, muito humano.* ; C6: *esse lugar de afeto e integração.*). O clima vivido foi também considerado como um ambiente descontraído e de boas relações entre os membros (C3: *era muito positivo, muito descontraído, as pessoas davam-se bem, era um bom ambiente.*), e como um ambiente acolhedor, positivo, didático de aprendizagem e brincadeira (C4: *superpositivo, sempre brincadeira aprendizagem, didático.*; C6: *...acolhedor, é a palavra mais...que resume esse estado sim, acolhedor.*; C5... *é um ambiente de muito bom, de aprendizagem, positivo.*).

5.5. Aspectos positivos

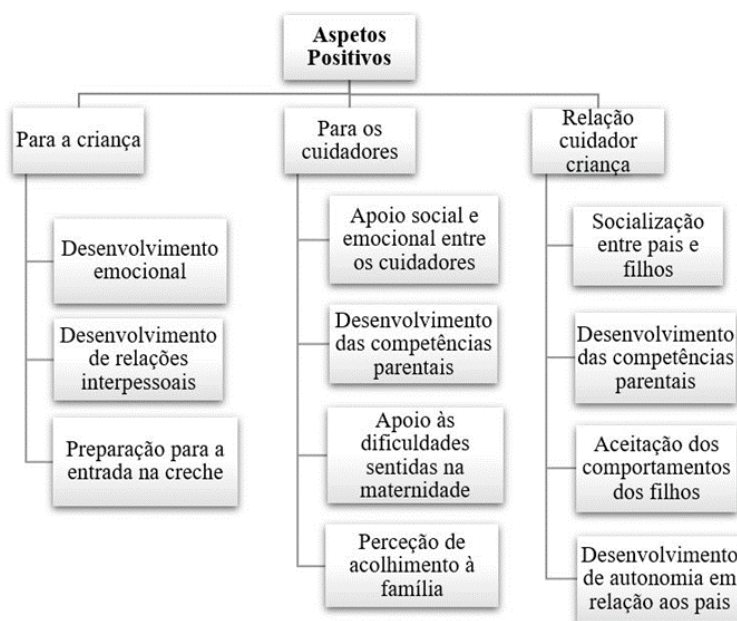


Figura 5.5- Aspectos positivos

No que respeita aos aspetos positivos em relação às crianças, destacou-se o desenvolvimento emocional (F1: *aqui o choro é acolhido, nós entendemos que o choro é a fala deles*), bem como o desenvolvimento das relações interpessoais com outras crianças e adultos (C1: *é uma opção pra tira-lo de casa e fazê-lo interagir com outras crianças... e ajudar também no desenvolvimento dele...; C1: ele não tem irmãos, então ele não tinha como viver com outras crianças, e no projeto ele teve essa capacidade de interagir com outras crianças; C2: o aspeto social foi muito positivo, haver diferença de idades permitiu a imitação de coisas que ele não via...; C3: é um ambiente em que não é ele sozinho comigo, é um ambiente de socialização, é uma socialização familiar; C4: é a interação com outras pessoas, não só crianças mas também adultos... é muito importante eles terem ligação com outras pessoas... ela começou a desenvolver, eu vi que ela desenvolvia as suas capacidades sociais à medida que vínhamos a mais sessões...; C5: na criança acho que foi mesmo a socialização com outras crianças.*); e, a preparação para entrada na creche (C1: *se preparar para entrar na cresce mais tranquilo*).

Quanto aos aspetos positivos inerentes aos cuidadores, foi referido o apoio social e emocional (C5: *ajudou a soltar, a falar... ajudou a crescer a nível social, socializar com as pessoas, eu acho que... foi bastante positivo, sim.*; C6: foi muito importante ter essa

interlocução com outras pessoas...; C3: *o mais positivo ... é eu ter um apoio emocional...*; C4: *sem dúvida o contacto com outros adultos*).

O desenvolvimento das competências parentais foi outro aspeto considerado pelas participantes (F1: *e tudo o que atinge a gente interfere na criança, então assim, é uma coisa mais global, que acabou pegando todo o mundo*; C2: *... de nos sentirmos más mães e percebermos que, que as coisas não são bem assim, nós não somos más mães, existem coisas boas e menos boas, mas que faz parte do crescimento...*; C4: *nós estamos a aprender a ser mães*). Foi referido também o apoio às dificuldades sentidas na maternidade (C1: *no início da maternidade... a mãe de primeira viagem não tá preparada, a gente tem várias dificuldades...*; C1: *a gente acabava trocando experiência... uma ajudando a outra e assim*; F1: *as mães realmente se ajudavam umas às outras... as mães elas tinham uma ligação*; C1: *todas as dificuldades que nós tínhamos no dia a dia, a gente expunha no projeto ... sempre tinha um retorno né, uma ajuda*).

Nesta temática, surge ainda a perceção de acolhimento à família: (F1: *é uma fase complicada, e eu acho que elas se sentem acolhidas*; C2: *todas nós nos sentimos muito acolhidas...*; C1: *no projeto foi como se eles estendessem as mãos pra gente... eu tive apoio psicológico, tive apoio pró meu filho, foi maravilhoso...*; *ajudou muito na nossa adaptação ao país.*; C4: *somos acolhidos, com simplicidade, de forma calorosa... este espaço é seguro; ajudou-me a desmitificar montes de coisas*).

Também foram referidos aspetos positivos para a relação cuidador-criança, ao nível do desenvolvimento das competências parentais (F1: *é o momento que elas têm de respirar, sabe porque quando os cuidadores estão bem, elas estão bem, porque eles têm paciência, eles têm vontade de estar juntos/ e elas também vão vendo a mãe modificar, a mãe se tornar mais leve*).

O ambiente propício à socialização entre pais e filhos surge também como um aspeto percebido pelas participantes (F1: *é uma socialização, que é uma forma da criança, então queria ter uma atividade com ele, já que era inverno / eu acho que é um acolhimento... por acolher tanto a criança como a mãe*). A aceitação dos comportamentos dos filhos foi também referido (C1: *eu era muito chata, eu não deixava o meu filho fazer nada que, ai vai sujar... hoje em dia, vocês me ensinaram a relaxar e... o meu filho faz tudo o que tem que fazer, suja, faz bagunça e isso é bom. Coisas que eu tinha medo...ficava desesperada dele entrar na cozinha, e elas ensinaram que não é bem assim...*; C7: *talvez se eu tivesse sozinha em casa com ele... eu tivesse uma reação um pouco mais bruta... nunca tive porque desde o principio me*

disseram... não temos de brigar com ele, vamos dizer que não pode, vamos dar beijinho, vamos dar carinho. Aprendi, não foi fácil, mas aprendi a fazer isso...).

Outro aspeto positivo referido foi o desenvolvimento da autonomia em relação aos pais (C2: *o melhor foi o perceber que pode estar com outras pessoas mesmo com a mãe presente mas um bocadinho afastada, às vezes eu saía da sala e ele conseguia ficar sem chorar; C2: ...esta atividade permitiu-me estarmos na mesma sala e ele se calhar num canto da sala e eu noutro, com uma relação super saudável; C4: a J. não é de porcelana e no grupo eu percebi isso, eu consegui pela primeira vez deixar alguém cuidar dela sem eu tar a olhar...).*

5.6. Aspetos negativos

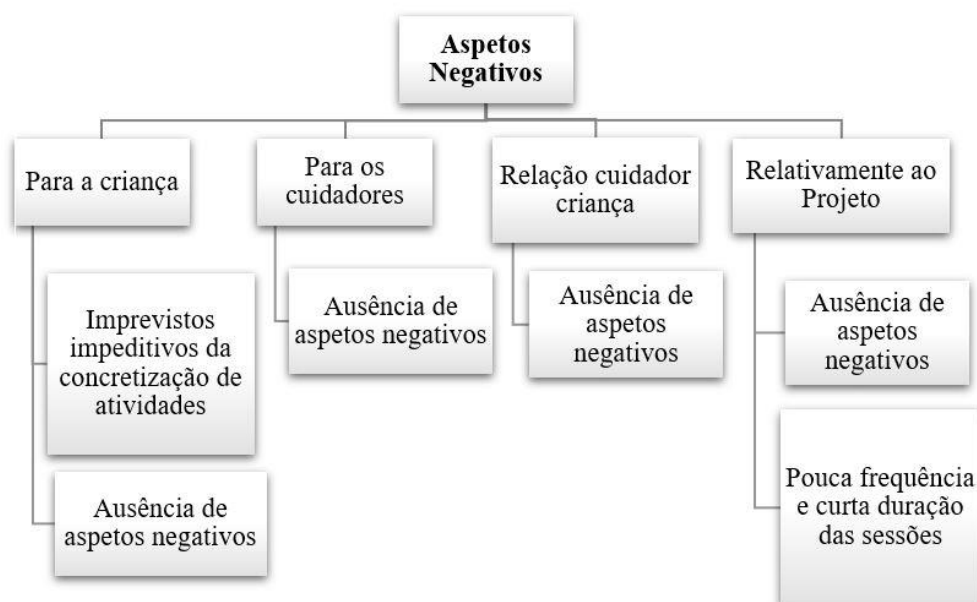


Figura 5.6 - Aspetos negativos

No que respeita à temática aspetos negativos, de uma forma geral, a sua ausência foi referida em todas as subcategorias, assim, relativamente ao projeto emergiram a ausência de aspetos negativos: (C2: *Menos positivo... não vejo nada assim de menos positivo.; C6: ...eu realmente não, não consigo pensar em nenhum, não encontro nenhum ponto negativo...).*

A pouca frequência e curta duração das sessões foi também percebido como negativo relativamente ao projeto (C3: *eram poucas horas, acho que deviam ser mais horas.; C1: podia ter uma frequência maior...; C4: menos positivo é mesmo a frequência, mais vezes.; C5: ... não*

sei, não tenho nada a apontar negativo aqui...; C7: ...acho que deveria ser mais extenso, uma hora mais... acontecer com mais regularidade, uma vez por semana não é suficiente.).

Quanto aos aspetos negativos inerentes às crianças, foram referidos os imprevistos impeditivos da concretização das atividades (C2: ... porque as crianças não estavam viradas praí, ou porque aquilo não funcionava naquele dia... algumas atividades foram perdidas), e, volta a emergir a ausência de aspetos negativos (C3: não acho que haja assim nada de menos positivo.; C5: em relação à criança... não, acho que não tenho mesmo nada a apontar...; C7: eu não tenho mesmo nada pra dizer de negativo...; F2: de menos positivo, nada a assinalar.).

Também no que concerne aos aspetos negativos em relação aos cuidadores, a ausência de aspetos negativos volta a estar presente (C3: não há nada menos positivo, estou a ser muito sincera.; C2: ... na experiência, para mim... não consigo descrever menos positivo na experiência para mim...).

Para a relação cuidador-criança, os participantes voltam a referir a ausência de aspetos negativos (C2: Menos positivo... não vejo nada assim de menos positivo.; C4: Menos positivo... não tenho nada de menos positivo.).

5.7. Impactos percebidos e benefícios futuros



Figura 5.7- Impactos percebidos e benefícios futuros

No que respeita aos impactos percebidos e benefícios futuros em relação à criança, surgem a socialização (F1: *Às crianças com certeza, tanto fisicamente quanto socialmente, eu acho que elas têm um crescimento ali e eu acho que fica.*; C3: *... essa questão da socialização e como os três primeiros anos são tão importantes, traz logo esse benefício...*).

A melhor adaptação à creche foi também referida pelas participantes (C2: *...teve repercussões na entrada para a creche, foi mais fácil.*; C5: *...acho que a participação que ela teve aqui, agora que vai estar na ama, vai ser mais fácil.*; C3: *...estar mais habituado por exemplo quando entrar pra escola, tar mais habituado a este contexto.*), e ainda, o desenvolvimento da criança (C1: *...ajudou no desenvolvimento dele e também me ajudou*).

Já no adulto, os impactos percebidos e benefícios futuros, surgem ao nível de um melhor conhecimento mãe/filho (C2: *A mim fortaleceu o conhecimento mútuo mãe e filho...*; C6: *... eu comecei a entender a S. o tempo dela...*; F2: *...a oportunidade do brincar, de cada um se conhecer a si próprio e ao outro...*).

Emergiu também o bem-estar psicossocial (C3: *Pra mim... talvez tenha a ver com a minha sanidade mental, de eu não ficar maluca a longo prazo...que é sempre uma coisa boa.*; C4: *quando o cuidador se sente compreendido é um ser humano mais saudável...*; C1: *no projeto foi como se eles estendessem as mãos pra gente... eu tive apoio psicológico, tive apoio pro meu filho, foi maravilhoso...*; *ajudou muito na nossa adaptação ao país.*), bem como o desenvolvimento de competências parentais, (C1: *ajudou na forma como eu crio o meu filho*; C4: *a mãe sente-se mais capaz de cuidar do bebê...*; C7: *aprender a lidar com as birras, com a criança, há reflexos fortíssimos para todos...*).

CAPÍTULO 6

Discussão

Os Playgroups, grupos informais de cuidadores e crianças em idade pré-escolar (Dadich & Spooner, 2008), marcam presença um pouco por todo o mundo há mais de meio século. A literatura existente sobre estes grupos tem demonstrado impactos importantes nos seus participantes, bem como na comunidade envolvente, evidenciando benefícios ao nível da aquisição de competências emocionais, sociais e académicas, fomentam a socialização dos cuidadores e divulgam outros recursos comunitários a operar nas localidades em que se inserem (McShane et al., 2016; Williams et al., 2015).

Também em Portugal, estes grupos têm vindo a ser implementados: o projeto Playgroups *for Inclusion* ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC), surgiu em 2015, abrangeu cinco distritos do nosso país, e estava direcionado a famílias com crianças até aos 4 anos de idade que não frequentassem qualquer resposta educativa formal. Este projeto piloto, foi pioneiro no que respeita à metodologia avaliativa, tendo em conta que foi a primeira vez que a avaliação seguiu um desenho RCT (*random control trial*) (Barata et al., 2016). Os seus impactos motivaram a emergência de outros playgroups e a preocupação por processos de monitorização e avaliação, ainda que sobretudo de natureza qualitativa (Castro, 2018).

O presente estudo tinha, assim, como objetivo principal responder à seguinte questão de investigação: que impactos e benefícios percecionam as cuidadoras e facilitadoras do PSA-GABC e que benefícios consideram para o futuro/ medio prazo?

Os resultados obtidos através da análise das entrevistas realizadas às facilitadoras e cuidadoras do projeto SA-GABC, vão de encontro aos resultados descritos na literatura, na medida em que as participantes reconhecem vários impactos e benefícios resultantes da sua participação no projeto (Commerford & Robinson 2016; Jackson, 2011; Oke et all., 2007).

De uma forma global, as participantes relatam melhorias no desenvolvimento das suas crianças, sobretudo ao nível emocional, social e linguístico e, em algumas crianças, uma melhor adaptação aquando a entrada na creche; o que vai de encontro à literatura existente (Commerford & Robinson 2016; Jackson, 2011; Oke et all., 2007).

As participantes reconhecem que pela sua participação no SA-GABC, viram melhorar a qualidade das interações em díade, bem como as suas competências parentais, dado que

passaram a perceber melhor o processo de desenvolvimento das crianças. Evidenciam também que o grupo lhes proporcionou socializar com outros adultos e crianças, num ambiente acolhedor, afetuoso e promotor de boas relações entre os membros, o que levou a um sentimento de pertença e bem-estar, no qual as dúvidas e angústias de cada um eram partilhadas, compreendidas e na sua maioria suprimidas pelas outras cuidadoras ou facilitadoras. Williams et al., (2015), constataram que, os impactos da participação nestes grupos se verificam na socialização com outros cuidadores, no aperfeiçoamento das interações diádicas, e numa melhor percepção da parentalidade, levando a um aumento da autoconfiança, minimizando o stress parental. Os mesmos autores defendem também que a participação em Playgroups fortalece as competências parentais, aperfeiçoa a noção sobre o desenvolvimento da criança, o que conduz a uma maior capacidade de resposta e uma melhor qualidade na prestação de cuidados.

Estes resultados vêm destacar a importância que a participação em playgroups poderá ter nas famílias: a qualidade das relações entre pais e filhos é importante para o desenvolvimento positivo da criança sendo explicativa do facto de algumas crianças apresentam comportamentos desafiadores e outras não (Olson, Sameroff, Kerr, & Lunkenheimer, 2009). A literatura também sugere que o stress parental está associado a problemas comportamentais da criança, caracterizando-se enquanto um antecedente e uma consequência dos problemas de comportamento desta (Mackler et al., 2015). Simultaneamente, os problemas de comportamento da criança são um antecedente e uma consequência do stress dos pais (Neece et al., 2012). Neste sentido os playgroups poderão potenciar, assim, uma parentalidade mais positiva.

A partir da participação no SA-GABC, foram criadas relações de forte amizade entre as participantes, que se perspectivam duradouras, tal como descrito na literatura, dado que, relatos de cuidadores noutros estudos, demonstram como benefícios a socialização, a criação de redes de apoio na comunidade e amizades duradouras com os outros participantes do grupo. (Hancock et al., barata). O desenvolvimento destas relações entre os adultos fortalece as redes sociais de apoio e o capital social da comunidade (Dadich & Spooner, 2008).

Vários estudos apontam para a importância do suporte social na vida das crianças e suas famílias, defendendo que este tem impactos positivos no ajustamento parental e no bem-estar dos filhos, tornando-se mediador em situações adversas na vida destes, promotoras de stress (Hancock et al. (2015); Hanna et al., 2002; Leahy Warren, 2005; Jackson, 2011).

6.1. Limitações e sugestões para estudos futuros

Algumas limitações poderão ser apontadas. O estudo aqui conduzido ocorreu cerca de cinco meses após o término do projeto. Apesar de se tratar de um estudo qualitativo, poderá ser vantajoso voltar a entrevistar os participantes, visto que decorreram cerca de 12 meses após o início deste estudo, por forma a perceber se os benefícios futuros referidos nos resultados, se mantêm.

Para o futuro, sugere-se que ao criar novos playgroups se recorra à elaboração de um modelo lógico do programa. Modelos lógicos representam sucintamente a conceção e planificação de um programa, articulando os seus resultados a curto, médio e longo prazo, com as atividades realizadas, os recursos e a teoria de base do projeto, o que permite fazer uma análise do desenvolvimento do programa no sentido de verificar se os resultados desejados estão a ser conseguidos, possibilitando a sua reformulação caso tal não esteja a acontecer, desta forma, torna-se uma ferramenta útil para a divulgação dos programas no sentido em que possibilita a sua apresentação de forma clara, organizada e sucinta. Por fim, também se mostram úteis na planificação da avaliação do programa, dado que o vai monitorizando ao longo do seu desenvolvimento (Carvalhosa et al., 2012).

Consideramos igualmente importante que no processo de monitorização de novos playgroups sejam incluídas outras metodologias de avaliação, nomeadamente a observação com recurso à *Playgroups Environment Rating Scale-PERS* (Barata et al., 2016) uma ferramenta de observação construída no âmbito do Projeto Piloto GABC, com o objetivo de avaliar a qualidade dos *playgroups*, tendo em conta que a qualidade é um dos fatores mais importantes para a eficácia das intervenções (Meyers et al., 2012). Recorrendo à PERS, é possível avaliar a qualidade do grupo relativamente ao espaço e materiais, atividades e rotinas, diversidade, clima e interações entre os participantes. O recurso a diferentes fontes de informação permite fazer uma triangulação metodológica, o que se constitui como vantajoso (Duarte, 2009).

Torna-se então desejável que respostas educacionais desta natureza sejam implementadas por se revelarem de extrema importância para as crianças, suas famílias e comunidade, contudo é igualmente importante que sejam alvo de um processo avaliativo adequado no que respeita à sua monitorização, que as torne respostas de qualidade para os seus participantes (Ramsden, 1997).

Referências Bibliográficas

- ARTD Consultants (2008). Evaluation of the playgroup program: Final report for the Department of Families, Housing, Community Services, and Indigenous Affairs. Sydney.
- Balancho, L. S. F. (2004). Ser pai: transformações intergeracionais na paternidade. *Análise Psicológica*, 2, 377-386.
- Barata, M. C., Alexandre, J., de Sousa, B., Leitão, C., & Russo, V. (2016). *Playgroups for Inclusion: Experimental Evaluation and Study of Implementation, Final Report*. Portugal.
- Berthelsen, D., Williams, K., Abad, V., Vogel, L., & Nicholson, J. (2012). *The parents at playgroup research report: Engaging families in supported playgroups*. Kelvin Grove, QLD: Queensland University of Technology.
- Boddy, J. & Cartmel, J. L., (2011). National Early Childhood Care and Development Programs Desktop Study. Griffith University: Queensland, Australia.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications, Inc.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Development Review*, 9, 383-401.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. *A Educação em Portugal (1986- 2006) Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Carvalhosa, S. F., Domingos, A., & Sequeira, C. (2012). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – GerAcções. *Análise Psicológica*, 28(3), 479–490. <https://doi.org/10.14417/ap.319>
- Castro, C. (2018). Depois do projeto-piloto: análise compreensiva da implementação dos novos playgroups for inclusion "Grupos aprender, brincar, crescer". Lisboa: ISCTE-IUL, 2018. Dissertação de mestrado. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/17128>](http://hdl.handle.net/10071/17128).
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019. Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa – Edição de 2019. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Commerford, J., & Robinson, E., (2016). Supported playgroups for parents an children: The evidence for their benefits. *Australian institute of Family Studies*. 6, 2-22.

- Cunha, I. (2001). A revolução dos bebés – aspetos de como as emoções esculpem o cérebro e geram os comportamentos no período pré e perinatal. *Revista Psicanalítica da SPRJ*, II(1).
- Dadich, A., & Spooner, C. (2008). Evaluating Playgroups: An examination of issues and options. *The Australian Community Psychologist*, 20(1), 95-104.
- Duarte, S.(sd), O emprego das mulheres e as estruturas de apoio às crianças, *in* Actas do IV Congresso Português de Sociologia: Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos. Disponível em <https://aps.pt/pt/atas-iv-congresso/>
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *Sociologia*, 1–24. <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/1319>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Dunst, C.J. & Trivette, C.M. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. Meisels & Shonkoff (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp.326-349). NewYork: Cambridge University Press.
- Estado da Educação 2018. (2019). Obtido em 27/12 /2019, de Conselho Nacional de Educação: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf
- Figueiredo, M., Gatinho, A., Torres, N., Pinto, A., Santos, A.J., & Veríssimo, M. (2015). Representações de vinculação e qualidade do brincar interativo em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 33(3), 335-345. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1007>
- Fish, L., & Leviton, L. (1999). Program evaluation. In J. M. Raczynski & R. J. DiClemente (Eds.), *Handbook of health promotion and disease prevention* (pp. 51-71). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Research kit: Designing qualitative research*. London, : SAGE Publications, Ltd doi: 10.4135/9781849208826
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(1), 17-27.
- GAA. (2014). *Guia de Avaliação*. Lisboa: Gabinete de Avaliação e Auditoria Camões, Instituto da Cooperação e da Língua Ministério dos Negócios Estrangeiros.

- Gohn, Maria da Glória. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>
- Hancock, K., Cunningham, N., Lawrence, D., Zarb, D., & Zubrick, R. (2015). Playgroup participation and social support outcomes for mothers of young children: A longitudinal cohort study. *PLoS ONE*, 10(7).
- Hancock, K., Lawrence, D., Mitrou, F., Zarb, D., Berthelsen, D., Nicholson, J. M., & Zubrick, S. R. (2012). The association between playgroup participation, learning competence and social-emotional wellbeing for children aged 4-5 years in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 72–81. <https://doi.org/10.1016/j.ifset.2012.02.001>
- Hanna, B., Edgecombe, G., Jackson, C., & Newman, S. (2002). The importance of first-time parent groups for new parents. *Nursing and Health Sciences*, 4(4), 209-214
- Harman, B., Guilfoyle, A., & O'Connor, M. (2014). Why Mothers Attend Playgroup. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 131-137.
- Harris, M. J. (2010). *Evaluating public and community health programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>
- Hess, S. A., & Schultz, J. M. (2008). Bronfenbrenner's Ecological Model. Em K. L. Kraus, *Lenses: Applying Lifespan Development Theories in Counseling* (pp. 52-61). Boston: Lahaska Press.
- Jackson, D. (2011). O que realmente está acontecendo? Opiniões dos pais sobre o apoio aos pais em três grupos de jogos apoiados na Austrália. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4), 29–37. <https://doi.org/10.1177/183693911103600405>
- Kolbe, R.H., & Burnett, M.S. (1991). Content-Analysis Research: An Examination of Applications with Directives for Improving Research Reliability and Objectivity. *Journal of Consumer Research*, 18(2),
- Leahy Warren, P. (2005). First-time mothers: Social support and confidence in infant care. *Journal of Advanced Nursing*, 50(5), 479-488.
- Lima, J. Á. de. (2014). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7–29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
- Mackler, J. S., Kelleher, R. T., Shanahan, L., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2015). Parenting Stress, Parental Reactions, and Externalizing Behavior From Ages 4 to 10. *Journal of marriage and the family*, 77(2), 388–406. <https://doi.org/10.1111/jomf.12163>

- McArthur, M., Butler, K., Grealy, C., & Olver, K. (2010). *Supported Playgroups and Parent Groups (SPPI) Outcomes Evaluation*. Urbis Social Policy Team. Victoria: Victorian Department of Education and Early Childhood Development.
- McHugh, ML (2012). Confiabilidade entre avaliadores: a estatística kappa. *Biochemia medica*, 22 (3), 276–282.
- McLean, K., Edwards, S., Colliver, Y., & Schaper, C. (2014). Supported playgroups in schools: What matters for caregivers and their children? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (4) 73-80.
- McShane, I., Cook, K., Sinclair, S., Keam, G., & Fry, J. M. (2016). Relationships Matter: The Social and Economic Benefits of Community Playgroups. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2814527>
- Meisels, S. & Shonkoff, J. (2000). *Handbook of early childhood intervention – second edition*. Cambridge University Press.
- Meyers, D. C., Durlak, J. A., & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3–4), 462–480. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Monteiro, R. (2011). Virgínia Ferreira (ed.). 2010. A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal: Políticas e Circunstâncias. In *Interacções* (Issue 21).
- Mustard, J. F. (2010). Desenvolvimento cerebral inicial e desenvolvimento humano. *Council for Early Child Development*, 1–4. Nyland, B., Nyland, C., Gao, Y., Ng, J., Zeng, X., Nyland, B., Nyland, C., Gao, Y., & Ng, J. (2016). *The Si Huan Playgroup : an initiative to provide non-formal early childhood education experiences to children of migrants in Beijing*. 8791(March). <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.934783>.
- Neece, C. L., Green, S. A., & Baker, B. L. (2012). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. In *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities* (Vol. 117, Issue 1, pp. 48–66). <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48>
- Oke, N., Stanley, J., & Theobald, J. (2007). The Inclusive Role of Playgroups in Greater Dandenong.
- Olson, S. L., Sameroff, A.J., Kerr, D. C. R., & Lunkenheimer, E. S. (2009). Self-regulatory processes in early disruptive behavior: the preschool to school transition. In: S.L. Olson & A.J. Sameroff (Eds.) *Regulatory processes in the development of childhood behavior problems: Biological, Behavioral, and Social-Ecological Interactions*. NY: Cambridge University Press.

- Perista, Heloísa, e Margarida Chagas Lopes. 1999. *A Licença de Paternidade. Um direito para a promoção da igualdade*. Lisboa: CIDES – Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento.
- Playgroup Association of NSW. (25 de 11 de 2020). Playgroup NSW. Obtido de <https://www.playgroupnsw.org.au/AboutUs/AboutPlaygroupNSW>.
- Ramsden, F. (2007). The impact of the effective early learning quality evaluation and development process upon a voluntary sector playgroup. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5(2), 7-32.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Souza, Luciana Karine de. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51-67. <https://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBC2019v71i2p.51-67>
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: perspetivas de desenvolvimento num quadro de pós-modernidade. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 22, 93-115.
- Vasconcelos, T. (2011). *A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido em 28 de 12 de 2019, de Conselho Nacional de Educação: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Vygotsky, L. (1933). Play and its role on the mental development of the child. *Voprosy Psikhologii*, 1966, No. 6. Versão on-line de Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org) 2002. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Wall, K., Aboim, S., & Cunha, V. (2010). A vida Familiar no Masculino: Negociando velhas e novas masculinidades. In *Comissão para a igualdade no trabalho e no emprego - Coleção Estudos*.
- Warr, D., Mann, R., Forbes, D., & Turner, C. (2013). Once you've built some trust: Using playgroups to promote children's health and wellbeing for families from migrant backgrounds. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 41-48.
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Whyte, J., Daly, A., Bujia, P., & Smyth, N. (s.d.). *Reconceptualising Community Playgroups*. Dublin, Ireland: Children's Research Centre, Trinity College.
- Williams, Kate E., Berthelsen, Donna, Nicholson, Jan M., & Viviani, Maria (2015) *Systematic literature review: Research on Supported Playgroups*. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, *142*(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Tarullo, L., & Burchinal, M. (2011). *Quality dosage, thresholds, and features in early childhood settings: A review of the literature*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

Zosh, J. M., Brinster, M., & Halberda, J. (2013). Optimal contrast: Competition between two referents improves word learning. *Applied Developmental Science*, *17*, 20-28.

doi:10.1080/10888691.2013.748420

Anexos

Anexo A

Guião de Entrevista Cuidadores

Quero agradecer-lhe desde já ter aceite participar na pesquisa que estamos a desenvolver.

O meu nome é Célia Marreiros e encontro-me a conduzir esta entrevista porque se pretende perceber, no seguimento do projeto Sala Aberta - Grupos Aprender, Brincar, Crescer, que avaliação fazem as famílias, deste projeto.

1. Para iniciarmos esta entrevista, gostaria que nos falasse sobre si.
2. Como conheceu o Projeto Sala Aberta - GABC?
3. Porque achou interessante este projeto?
4. Quais foram as suas motivações para participar?
5. O que esperava desta experiência?
6. E como foi o decorrer da experiência?
O que destaca?
7. De que forma as expetativas que tinha foram correspondidas?
8. Como descreve o seu envolvimento na experiência?
9. Pensando na criança, o que acha que foi mais positivo? E menos positivo?
10. E para si, o que considera ter sido mais positivo? E menos positivo?
11. E para a relação cuidador / criança?
12. Na sua opinião, como descreve o ambiente que se viveu neste grupo?
13. Considera que a participação neste grupo terá impactos no futuro?

Que benefícios lhe trará e para quem?

14. Considera que deste grupo resultaram relações duradouras entre os cuidadores e entre as crianças? Se sim, dê-me um exemplo de como essas relações se mantêm.

15. Relativamente às várias respostas sociais ou serviços existentes na comunidade, a participação neste GABC, deu-lhe a conhecer mais respostas e/ou serviços às quais se pode recorrer?

16. Fazendo uma síntese, globalmente o que destaca de mais positivo nesta experiência? E de menos positivo?

17. Tem alguma sugestão ou considera que algo deveria acontecer de forma diferente nos Grupos Aprender Brincar Crescer?

18. E quanto a si, se pudesse voltar ao início deste grupo, faria algo de modo diferente?

Se sim, o quê e porquê?

19. E se houvesse oportunidade de voltar a participar num GABC, voltaria? Porquê?

Da minha parte cheguei ao fim; tem alguma questão ou dúvida que me queira colocar? Ou algo que queria acrescentar?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo B

Guião de Entrevista Facilitadoras

Quero agradecer-lhe desde já ter aceite participar na pesquisa que estamos a desenvolver.

O meu nome é Célia Marreiros e encontro-me a conduzir esta entrevista porque se pretende perceber, no seguimento do projeto Sala Aberta - Grupos Aprender, Brincar, Crescer, que avaliação fazem as facilitadoras deste projeto.

1. Para iniciarmos esta entrevista, gostaria que me falasse um pouco sobre si; o seu percurso profissional, anos de experiência...
2. Como conheceu o Projeto Sala Aberta - GABC?
3. Porque achou interessante este projeto?
4. Quais foram as suas motivações para ser facilitadora?
5. O que esperava desta experiência?
6. E como foi o decorrer da experiência? O que destaca?
7. De que forma as expetativas que tinha foram correspondidas?
8. Pensando nos cuidadores, o que acha que foi mais positivo? E menos positivo?
9. Pensando nas crianças, o que acha que foi mais positivo? E menos positivo?
10. E para a relação cuidador / criança?
11. Na sua opinião, como descreve o ambiente que se viveu neste grupo?
12. Considera que a participação neste grupo terá impactos no futuro? Que benefícios trará e para quem?
13. Relativamente às várias respostas sociais ou serviços existentes na comunidade, a participação neste GABC, deu a conhecer às famílias mais respostas e/ou serviços às quais se pode recorrer?
14. Fazendo uma síntese, globalmente o que destaca de mais positivo nesta experiência? E de menos positivo?

15. Tem alguma sugestão ou considera que algo deveria acontecer de forma diferente nos Grupos Aprender Brincar Crescer?

Da minha parte cheguei ao fim; tem alguma questão ou dúvida que me queira colocar? Ou algo que queria acrescentar?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo C

CONSENTIMENTO INFORMADO

Este estudo incide sobre o Projeto Sala Aberta- Grupos Aprender Brincar Crescer, e pretende compreender qual a opinião das famílias participantes sobre o projeto. Para tal, pedimos-lhe que participe numa entrevista individual que poderá durar cerca de 30 minutos, a realizar no Centro da Sagrada Família. A participação neste estudo é inteiramente **voluntária**, e **confidencial**. Se escolher participar, pode interromper a participação em qualquer momento.

Se nos der a sua autorização, a entrevista será gravada em áudio para posterior análise, sendo a mesma apagada no final do estudo.

O estudo é realizado em colaboração com o Centro da Sagrada Família, por Célia Cristina Mendonça Marreiros, sob orientação da Professora Doutora Joana Dias Alexandre, e Maria Clara Barata, tendo em conta que a análise destes resultados dará origem a uma dissertação de mestrado do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Qualquer questão poderá contactar a estudante – Célia Marreiros (celia_cristina_marreiros@iscte-iul.pt) ou Joana Alexandre (joana.alexandre@iscte-iul.pt)

Face a estas informações, por favor indique se aceita participar no estudo:

Compreendi e aceito participar

Compreendi, mas não aceito participar

Data: _____ Assinatura: _____

Anexo D
Dicionário de temas

Tema	Subtema	Definição	Frases Caracterizantes
Tomada de conhecimento do projeto	Creche da Instituição	Forma pela qual os participantes tiveram conhecimento do projeto	(eu fiz a inscrição aqui na creche... e na época não tinha vaga, aí em novembro... convidou-nos para o projeto)
	Redes de apoio de familiares e amigos e conhecidos		(porque uma das minhas amigas...)
	Redes sociais		(tomei conhecimento através das redes sociais)
Motivação para participar no projeto	Diversificação das atividades da criança	Variedade de ocupações no decorrer do dia a dia da criança	(o facto de ele estar dentro de casa 24 horas por dia por causa do frio... eu queria que ele viesse participar para ter alguma atividade fora de casa)
	Socialização e partilha de experiências entre mães	Expansão das redes de contacto entre adultos	sentir que havia outras que me podiam ouvir, receber e partilhar também um pouco das suas experiências)
	Desenvolvimento da criança	Progressos nas capacidades da criança	(também ajudar no desenvolvimento dele)
	Socialização das crianças	Expansão das redes de contacto entre crianças	(até interagir com outras crianças e tudo mais...)
	Adaptação à creche	Desenvolvimento de competências que permitem à criança ajustar-se à rotina e dinâmica de uma creche	(senti necessidade que ele tivesse contacto com mais crianças como forma de adaptação à creche)

Aspetos positivos	Para a Criança	Desenvolvimento emocional	Conjunto de elementos que interferem positivamente no desenvolvimento da criança	(aqui o choro é acolhido, nós entendemos que o choro é a fala deles)
		Desenvolvimento de relações interpessoais		é uma opção pra tira-lo de casa e fazê-lo interagir com outras crianças... e ajudar também no desenvolvimento dele...)
		Preparação para a entrada na creche		(se preparar para entrar na creche mais tranquilo)
	Para o Cuidador	Apoio social e emocional entre os cuidadores	Conjunto de elementos que tornam o projeto proveitoso para os adultos	(ajudou a soltar, a falar... ajudou a crescer a nível social, socializar com as pessoas, eu acho que... foi bastante positivo, sim.)
		Desenvolvimento das competências parentais		e tudo o que atinge a gente interfere na criança, então assim, é uma coisa mais global, que acabou pegando todo o mundo)
		Apoio às dificuldades sentidas na maternidade		(no início da maternidade... a mãe de primeira viagem não tá preparada, a gente tem várias dificuldades...)
		Perceção de acolhimento à família		é uma fase complicada, e eu acho que elas se sentem acolhidas)

Aspetos positivos (cont.)	Para a relação cuidador criança	Socialização entre pais e filhos	Conjunto de elementos que tornam o projeto proveitoso para o desenvolvimento de competências parentais e que reforçam o vínculo entre pais e filhos	(é uma socialização, que é uma forma da criança, então queria ter uma atividade com ele, já que era inverno / eu acho que é um acolhimento... por acolher tanto a criança como a mãe)
		Desenvolvimento das competências parentais		(é o momento que elas têm de respirar, sabe porque quando os cuidadores estão bem, elas estão bem, porque eles têm paciência, eles têm vontade de estar juntos/ e elas também vão vendo a mãe modificar, a mãe se tornar mais leve)
		Aceitação dos comportamentos dos filhos		(eu era muito chata, eu não deixava o meu filho fazer nada que, ai vai sujar... hoje em dia, vocês me ensinaram a relaxar e... o meu filho faz tudo o que tem que fazer, suja, faz bagunça e isso é bom. Coisas que eu tinha medo...ficava desesperada dele entrar na cozinha, e elas ensinaram que não é bem assim...)
		Desenvolvimento de autonomia em relação aos pais		(o melhor foi o perceber que pode estar com outras pessoas mesmo com a mãe presente, mas um bocadinho afastada, às vezes eu saía da sala e ele conseguia ficar sem chorar)

Aspectos Negativos	Para a criança	Imprevistos impeditivos da concretização de atividades	Elementos que os participantes consideram como negativos em relação ao projeto	(... porque as crianças não estavam viradas praí, ou porque aquilo não funcionava naquele dia... algumas atividades foram perdidas) C2
		Ausência de aspetos negativos		(não acho que haja assim nada de menos positivo.)
	Para o cuidador	Ausência de aspetos negativos		(não há nada menos positivo, estou a ser muito sincera.)
	Para a relação cuidador criança	Ausência de aspetos negativos		(Menos positivo... não vejo nada assim de menos positivo.)
	Em relação ao projeto	Ausência de aspetos negativo		eu realmente não, não consigo pensar em nenhum, não encontro nenhum ponto negativo...) C6
		Pouca frequência e curta duração das sessões		(...acho que deveria ser mais extenso, uma hora mais... acontecer com mais regularidade, uma vez por semana não é suficiente.) C7.
Impactos Percecionados / Benefícios futuros	Para o adulto	Melhor conhecimento mãe/filho	Conjunto de impactos ou benefícios que os participantes consideram ser resultantes da participação no projeto, quer num momento imediato quer para o seu futuro.	(... eu comecei a entender a S. o tempo dela)
		Bem-estar psicossocial		(quando o cuidador se sente compreendido é um ser humano mais saudável...)
		Desenvolvimento de competências parentais		(ajudou na forma como eu crio o meu filho)
	Para a criança	Socialização		(... essa questão da socialização e como os três primeiros anos são tão importantes, traz logo esse benefício...)
		Melhor adaptação à creche		(...teve repercussões na entrada para a creche, foi mais fácil.)
		Desenvolvimento da criança		(...ajudou no desenvolvimento dele e também me ajudou)

Clima Vivido			Aspetos relativos ao ambiente vivido/ sentido no projeto	(Um ambiente muito...de muito carinho, afeto, muito bom!)
				(era muito positivo, muito descontraído, as pessoas davam-se bem, era um bom ambiente.)
				(superpositivo, sempre brincadeira aprendizagem, didático.)
Expectativas	Iniciais	Atividades apenas com crianças	Ideias e esperanças concebidas antes da entrada no projeto	(ah, eu esperava que fosse uma coisa muito mais ligada às crianças.)
		Espaço de partilha de experiências		(esperava encontrar alguém com quem partilhar esta experiência da maternidade.)
	Correspondidas	Atividades para toda a família	Ideias e esperanças concebidas após a entrada no projeto	(ah, eu esperava que fosse uma coisa muito mais ligada às crianças.)
		Superação das expectativas iniciais		(foram superadas, foi uma surpresa pela positiva...)
		Contacto com diferentes culturas		(contacto com outras culturas, pessoas de todos os estilos.)
		Criação de rede de apoio entre participantes		(Existe uma rede de apoio que eu não estava à espera, existe até um grupo no whatsapp...)