



**Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa**

Situações de jogo/brincadeira: promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre adultos (pais e profissionais) e crianças em idade de creche

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialidade Intervenção Precoce-

Manuela Augusta da Silva Carvalho

2013



**Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa**

**Situações de jogo/brincadeira: promoção de
interações desenvolvimentalmente estimulantes
entre adultos (pais e profissionais) e crianças em
idade de creche**

**Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Intervenção Precoce-**

Sob orientação de:

**Professor Doutor Francisco Vaz da Silva
Professora Doutora Clarisse Nunes**

Manuela Augusta da Silva Carvalho

2013

As brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas as atividades mais s3rias.

Montaigne (s/d)

Índice

Resumo.....	5
Abstract	6
Introdução	7
Capítulo I. Caracterização do contexto e formulação do problema	9
1. Caracterização do contexto da creche	9
1.1. Caracterização geral da creche	9
1.2. Caracterização do contexto físico da creche	11
1.3. Caracterização do contexto humano da creche	15
2. Fundamentação do problema	17
Capítulo II. Fundamentação teórica	21
2.1. Desenvolvimento de crianças dos 0 aos 3 anos.....	21
2.2. Importância do jogo no desenvolvimento da criança	21
2.3. Jogo e aprendizagem: as perspectivas de Piaget e Vigotsky.....	23
2.4. Importância dos contextos no desenvolvimento da criança	24
2.4.1. Papel da qualidade das interações no desenvolvimento da criança.....	26
2.4.2. Papel da qualidade dos espaços no desenvolvimento da criança	29
2.5. Envolvimento parental e desenvolvimento da criança	31
Capítulo III. Metodologia.....	33
3.1. Objetivos do projeto	33
3.2. Participantes no projeto	34
3.2.1. Caracterização das crianças.....	34
3.2.2. Caracterização dos pais das crianças	35
3.3. Cronologia do projeto de intervenção	37
3.4. Desenrolar do projeto	38
3.5. Procedimentos de recolha e tratamento de dados.....	39
3.5.1. Inquéritos por questionário.....	39
3.5.2. Registos escritos: mapa de atividades e caderno de registo	39

3.5.3.	Notas de campo	40
3.5.4.	Observação não participante	40
3.6.	Métodos e procedimentos relativos à análise dos dados	42
3.6.1.	Análise dos dados de observação não participante.....	42
3.6.2.	Análise dos dados de: questionários, registos escritos e notas de campo.....	52
Capítulo IV- Apresentação e análise dos dados		54
4.1.	Nível de envolvimento das crianças em situações de brincadeira em casa e na creche ..	54
4.2.	Diferenças no envolvimento das crianças em função do contexto.....	59
4.3.	Nível de empenhamento dos pais em situações de brincadeira em casa e na creche	61
4.3.1.	Situações de brincadeira em casa	61
4.3.2.	Situações de brincadeira na creche.....	66
4.4.	Diferenças do empenhamento dos pais em função do contexto.....	71
4.5.	Empenhamento dos profissionais com as crianças.....	72
Capítulo V. Discussão dos resultados		79
5.1.	Envolvimento entre os profissionais da creche e a família	79
5.2.	Envolvimento das crianças com os adultos nas atividades de brincadeira.....	80
5.3.	Empenhamento dos pais nas brincadeiras com as crianças, em casa e em creche	82
5.4.	Empenhamento dos profissionais em situações de brincadeira com as crianças	84
Capítulo VI. Conclusões		86
Referências bibliográficas		93

Índice de Figuras e Quadros

Índice de figuras

Figura 1 – Sala polivalente.....	12
Figura 2a e 2b – Casa de banho (com bancada muda fraldas)	12
Figura 3a e 3b – Sala de berçário (vista em duas perspetivas).....	13
Figura 4a e 4b - Sala dos 12-24 meses (vista em duas perspetivas).....	14
Figura 5a e 5b – Espaço exterior: terraço e parque	15

Índice de Quadros

Quadro 1: Número de crianças da instituição	10
Quadro 2: Material didático existente na sala dos 12-24 meses.....	14
Quadro 3: Horário laboral dos profissionais da creche	16
Quadro 4: Distribuição das atividades ao longo do dia na creche.....	16
Quadro 5: Dados referentes às crianças	35
Quadro 6: Dados referentes aos pais/ mães.....	36
Quadro 7: Dados referentes aos profissionais	37
Quadro 8: Cronograma do projeto de intervenção	37
Quadro 9: Número da observação feita e mês correspondente	42
Quadro 10: Média e desvios padrão do nível de envolvimento das crianças em casa e em creche	54
Quadro 11: Diferenças no envolvimento das crianças em função do contexto.....	60
Quadro 12: Média global do empenhamento dos pais em casa e respetivos desvios padrão.....	61
Quadro 13: Média global do empenhamento dos pais em creche e respetivos desvios padrão .	66
Quadro 14: Diferença do empenhamento dos pais em função do contexto	71
Quadro 15: Correlação entre o envolvimento das crianças e o empenhamento dos pais	72
Quadro 16: Resultados da avaliação do empenhamento dos profissionais	73

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que mais de perto e de uma forma ou de outra tornaram possível este projeto.

Em primeiro lugar, o meu profundo agradecimento aos meus orientadores. Ao Professor Doutor Francisco Vaz da Silva, agradeço os seus conhecimentos transmitidos, a sua disponibilidade, sugestões, comentários extremamente oportunos e incentivo. À Professora Doutora Clarisse Nunes que todas as palavras são poucas para agradecer o seu empenho e ajuda desde a fase do pré-projeto. Agradeço-lhe os seus saberes, as suas palavras, o seu apoio incondicional em todas as minhas dúvidas, angústias e pela motivação que sempre me soube transmitir.

Aos restantes professores do mestrado, principalmente à Professora Doutora Marina Fuertes pela disponibilidade, motivação constante, palavras amigas e muitos ensinamentos.

Às minhas colegas do mestrado, em especial à Cláudia Cardoso e à Rosa Rodrigues companheiras de grandes desafios e de muitas partilhas.

A todas as minhas colegas onde se realizou o projeto, em especial à minha parceira “da análise dos vídeos”, às assistentes operacionais e à coordenadora da instituição.

Um agradecimento especial a todos os pais das crianças de creche que disponibilizaram o seu tempo.

A todas as crianças envolvidas no projeto, porque sem elas a realização do mesmo não teria sido possível.

Agradeço também aos meus Pais, ao meu Irmão, à minha Irmã e à minha Afilhada, pelo incentivo, apoio constante e muito amor que me dão.

A todos os familiares e amigos, principalmente à Ana Baptista, à Carla Rosinha, à Minda Baptista e ao José Guerreiro pelo apoio e compreensão ao longo deste percurso.

A todos, sem exceção, um sincero muito obrigada!

Resumo

Este projeto de investigação-ação surge da necessidade de criar situações de um maior envolvimento entre adultos e crianças em idade de creche, nas situações de brincadeira. Para fomentar esse envolvimento foi pedido aos pais e profissionais da creche que brincassem com as crianças para que posteriormente esses momentos fossem analisados. Para analisar esse envolvimento utilizaram-se a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto, propostas por Laevers, 1994, o que permitiu avaliar a criança e o adulto respetivamente.

Nas crianças foi avaliado o nível de envolvimento da criança nas situações de brincadeira com o adulto (pais e profissionais de educação). Nos adultos foi avaliado o empenhamento atendendo ao nível de sensibilidade, de estimulação e de autonomia demonstrados à criança, nessas situações observadas.

Estes momentos de brincadeira, entre adultos e crianças, foram observados em ambiente formal (creche) e não formal (casa). Em ambos os casos, pais e crianças mostraram um nível de empenhamento/envolvimento superior no final do projeto, comparando com o valor inicial.

Os profissionais de educação mostraram valores considerados elevados no nível do empenhamento, mas também se registaram algumas oscilações durante o projeto.

Este projeto teve como principal finalidade consciencializar os pais para a importância do brincar na promoção do desenvolvimento da criança, impulsionando o envolvimento das famílias na creche, levando-as a melhorar a qualidade das intervenções entre os adultos (pais e profissionais) e as crianças.

Palavras-chave: Brincar/jogar; Envolvimento Parental; Envolvimento da Criança; Empenhamento do Adulto; Desenvolvimento da Criança.

Abstract

This action-research project purpose is creating conditions for greater involvement between adults and children of Kindergarten's age.

As a way to analyze and developed that involvement, it was asked to parents and Kindergarten professionals to play with children in different situations.

In order to study the level of involvement of children, it was used the Involvement Scale for Children and also the Adult Commitment Scale proposed by Laevers in 1994, which allowed us to evaluate the child and adult involvement during their play interactions.

On the first hand, we assessed the children level of involvement in play moments with adults as parents and professionals. On the other hand, we attended to the adults' commitment, sensitivity, stimulation and autonomy demonstrated to the child.

These moments of banter between adults and children were observed in a formal setting (Kindergarten) and non-formal (home). In both contexts, adults and children expressed growing levels of involvement during the different assessment moments. Education professionals showed high levels of commitment, but also some oscillations during the project.

This project main purpose was developed parents' sensitivity, understanding to promote child's development through the real involvement of the family in the Kindergarten. It was also a way to improve the quality of the learning process between adults (parents and professionals) and children.

Results demonstrated that the objectives of this intervention process were successfully achieved.

Keywords: Play; Parental Involvement; Children Involvement; Adults Commitment and Child Development.

Introdução

Os primeiros anos de vida são os mais importantes para a promoção do desenvolvimento das crianças, por isso é fundamental proporcionar-lhes estimulação e experiências sociais e físicas de qualidade a par de cuidados adequados.

Dos zero aos três anos a criança está a operar no limite das suas capacidades, para isso necessita do apoio do adulto ou dos seus pares para poder “atingir um novo estágio de aprendizagem situado além do seu nível de competência” (Pascal & Bertram, 1999, p. 22), pelo que é importante reforçar o papel do adulto, o qual deve estar atento e ser capaz de proporcionar situações estimulantes para a criança, que a ajudem a desenvolver-se.

Nas primeiras idades as situações de brincadeira/jogo constituem uma das atividades mais importantes para as crianças. Além da satisfação das suas necessidades básicas (alimentação, higiene e repouso) as crianças passam grande parte do tempo a brincar, importa por isso que essas atividades sejam motivadoras e estimulantes para elas.

O adulto desempenha um papel relevante na promoção do desenvolvimento da criança, na medida em que este poderá ajudá-la a envolver-se de uma forma mais ativa na brincadeira e criar-lhe situações que conduzam à aquisição de novas competências. É durante esses tempos de brincadeira que a criança faz as suas aquisições que, segundo Bruner (1997), se tornam mais rápidas se forem proporcionadas por uma criança mais velha ou por um adulto (Vigotsky, 1998). Todavia, nos dias de hoje os pais queixam-se da falta de tempo para estarem com os seus filhos, nomeadamente para brincarem com eles, o que de alguma forma nos preocupa enquanto profissionais da educação.

Por outro lado, face à dinâmica da nossa sociedade muitas crianças começam a frequentar creches desde os primeiros meses de vida. Dado que os principais responsáveis pela educação das crianças são os seus pais / encarregados de educação, é importante existir uma relação próxima entre a creche e as famílias das crianças. A existência de um intercâmbio entre pais e profissionais da creche facilita a compreensão da criança e a articulação entre os desejos dos pais e a prática pedagógica desenvolvida no contexto da creche (Hill & Taylor, 2004).

Face a este contexto considerámos importante desenvolver um projeto que promovesse, por um lado, situações de brincadeira entre os adultos (pais e profissionais) e as crianças, e por outro, aproximasse pais e profissionais da creche, tendo em vista a promoção de interações entre adultos e crianças que fossem desenvolvimentalmente estimulantes. Equivale a dizer que o principal objetivo definido para este projeto de intervenção foi “Promover o envolvimento dos adultos (pais e profissionais) em atividades de jogo/brincadeira com crianças em idade de creche, em contextos de educação formal e informal”.

Em termos de organização este trabalho encontra-se organizado em seis partes. Na primeira fazemos a caracterização do contexto onde o projeto se desenrolou e formulamos o problema. Na segunda procedemos à fundamentação teórica, a qual analisa várias temáticas, como seja o desenvolvimento de crianças dos 0 aos 3 anos; a importância do jogo no desenvolvimento da criança; jogo e aprendizagem: as perspetivas de Piaget e Vigotsky; importância dos contextos no desenvolvimento da criança (papel da qualidade das interações no desenvolvimento da criança e papel da qualidade dos espaços no desenvolvimento da criança) e por fim, envolvimento parental e desenvolvimento da criança. Na terceira parte apresentamos a metodologia usada, traçamos os objetivos estabelecidos para o projeto, indicamos alguns pressupostos teóricos, fazemos referência aos instrumentos usados na pesquisa, aos participantes e ao método de recolha de dados. A quarta parte é composta pela apresentação e análise dos dados do projeto, seguindo-se a discussão dos resultados na quinta parte. Na sexta parte apresentamos as conclusões do projeto, bem como algumas limitações observadas.

Capítulo I. Caracterização do contexto e formulação do problema

Neste capítulo apresentamos as características do contexto onde o projeto de intervenção decorreu, considerando as suas particularidades físicas e humanas, e de seguida formulamos o problema a investigar.

1. Caracterização do contexto da creche

1.1. Caracterização geral da creche

A instituição onde desenvolvemos o nosso projeto de intervenção está registada na Direção-Geral da Segurança Social e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos. Localiza-se numa freguesia do concelho de A. Segundo os dados recolhidos nos Censos 2011, tem uma área geográfica de aproximadamente 23,8 Km² e 17805 habitantes.

A instituição foi criada em 1980 para dar resposta às necessidades encontradas na população e em especial nas crianças, iniciando numa primeira fase com a valência de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). As outras respostas sociais (jardim de infância, creche, centro de dia, centro juvenil, centro jovem e lar) foram surgindo e sendo implementadas de acordo com as crescentes carências observadas e sentidas pela população local. As valências de centro juvenil e centro jovem, funcionam num outro edifício pertencente à instituição e o centro de dia e o lar, como o nome indica estão no lar construído para abranger estas duas valências.

A valência creche a funcionar desde 1991 funciona em dois espaços (edifícios) distintos e contém três salas distribuídas da seguinte forma: a sala dos 24 aos 36 meses, denominada por creche B fica situada no edifício do jardim-de-infância, as salas de berçário, dos 4 aos 12 meses, e sala dos 12 aos 24 meses, denominada por creche A situam-se noutro edifício. Daqui para a frente quando nos referirmos à creche, será ao espaço onde foi feito o nosso projeto de investigação.

Segundo o Projeto Educativo da instituição, esta tem como missão promover o desenvolvimento integral da criança, numa óptica de educação para a cidadania, contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua família. Os valores são inspirados nos direitos universais do homem e da criança de acordo com as regras de convivência numa sociedade democrática e assentes no princípio da igualdade de oportunidades para todos. O principal objetivo é promover o desenvolvimento da

criança que lhe são confiadas num ambiente securizante, estimulante e potenciador do seu desenvolvimento global, em colaboração com a família e comunidade.

Os profissionais de educação têm como missão o cumprimento dos princípios e ideais da instituição mencionados no Projeto Educativo, pelo que o aperfeiçoamento e atualização constantes são essenciais para uma prática educativa de qualidade.

No geral, a instituição tem capacidade para receber 240 crianças, distribuídas pelas diferentes valências e salas que as compõem, conforme se apresenta no quadro 1.

Quadro 1: Número de crianças da instituição

Distribuição das crianças por valência	
Creche [36 crianças]	<ul style="list-style-type: none"> • 1 berçário dos 4 aos 12 meses com capacidade para 5 crianças • 1 sala dos 12 aos 24 meses com capacidade para 15 crianças • 1 sala dos 24 meses aos 36 meses com capacidade para 16 crianças
Jardim-de-infância [126 crianças]	<ul style="list-style-type: none"> • 2 salas de 3 anos com capacidade para 21 crianças • 2 salas de 4 anos com capacidade para 21 crianças • 2 salas de 5 anos com capacidade para 21 crianças
CATL [78 crianças]	<ul style="list-style-type: none"> • 1 grupo de cada ano de escolaridade do ensino básico organizado da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1º ano- composto por 21 crianças; ○ 2º ano- composto por 22 crianças; ○ 3º ano- composto por 19 crianças; ○ 4º ano- composto por 16 crianças;
Total: 240 crianças	

Quanto aos recursos humanos existem nas salas de creche (24-36 meses) e de jardim-de-infância dois adultos (um educador de infância e um assistente operacional) por sala. Nos grupos de CATL há um adulto (monitor) para cada ano escolar.

Na instituição há também uma coordenadora pedagógica, um assistente operacional com funções administrativas, uma empregada de limpeza, uma cozinheira e duas ajudantes de cozinha.

Na valência de jardim-de-infância, são oferecidas as atividades de ginástica e dança como atividades extra curricular. A expressão musical faz parte do programa de jardim-de-infância. Estas atividades são da responsabilidade de professores externos à instituição. No CATL todas estas atividades (ginástica, dança e expressão musical) estão incluídas no programa e na mensalidade dos utentes.

A distribuição das crianças pelas salas de jardim-de-infância é feita considerando o ano de nascimento da criança. Em cada uma das salas do grupo de 3 anos, na dos 4 anos e também na dos 5 anos, estão crianças (uma em cada sala)

acompanhadas pela educadora de Intervenção Precoce (externa à instituição). As problemáticas das crianças apoiadas por este serviço são: perturbação do espectro do autismo, trissomia 21 e atraso no desenvolvimento global, pela ordem de idades apresentadas.

No grupo de CATL também há duas crianças com perturbação do espectro do autismo que são acompanhadas por um professor de educação especial na escola do 1º ciclo.

1.2. Caracterização do contexto físico da creche

O espaço físico da creche (ver planta em anexo 1) é um edifício com muita luz natural. Este edifício inicialmente era a residência do pároco da freguesia que foi adaptada e passou a ser composta por duas salas¹: uma de berçário (4-12 meses) e uma de creche (12-24 meses); uma casa de banho para as crianças e outra para funcionários e ainda uma sala polivalente.

A creche usufrui ainda de espaço exterior não coberto, um terraço com piso de cimento e mármore e um parque infantil, com piso de “amortecimento” com diversos equipamentos lúdicos e móveis.

De apoio à creche, funcionam também a cozinha, a lavandaria e a secretaria noutra edifício da instituição.

Seguidamente apresentamos uma breve descrição de cada um dos espaços da creche que são necessários para atendermos as crianças nas suas rotinas.

A sala polivalente (ver figura 1) é considerada um espaço multifuncional utilizado como sala de entradas/saídas ou refeitório conforme a rotina e as necessidades. Esta sala está organizada em dois espaços distintos, nomeadamente a copa, equipada com material adequado (esterilizador, microondas, frigorífico, máquina de triturar os alimentos), e ainda uma zona de refeições, equipada com mesas, cadeiras e cadeiras de apoio para os bebés. Na hora da refeição é aqui que se processa o empratamento das refeições, o aquecimento da comida trazida de casa, por algumas crianças e preparação dos lanches. É neste espaço que se faz também a esterilização de utensílios e de alguns brinquedos dos bebés.

¹ Considerando as idades das crianças no início do ano letivo



Figura 1 – Sala polivalente

O fraldário/casa de banho é um único espaço que apoia as duas salas (sala de berçário e sala dos 12 aos 24 meses). Neste espaço existe uma bancada para a muda de fraldas, assente num armário com gavetas individualizadas para as crianças, onde são guardados os seus pertences. Na outra parte da casa de banho há um lavatório, uma sanita, bacias e um armário com roupa suplente (para colmatar as necessidades das crianças que em situações inesperadas não tenham vestuário próprio), tendo ainda integrado um compartimento para roupa suja (babetes, lençóis, toalhas, fraldas de pano) como se procura retratar nas figuras que se seguem.



Figura 2a e 2b – Casa de banho (com bancada muda fraldas)

A sala de berçário para bebés até aos 12 meses de idade tem cinco berços individuais e um armário com gavetas individuais para guardar fraldas, vestuário e mudas de cama suplentes. Os bebés desta sala, inicialmente, tomam as suas refeições neste espaço. À medida que as crianças iniciam a marcha, passam a frequentar por

alguns períodos do dia a sala subsequente e começam a usar o refeitório para as refeições. Os recursos materiais aqui existentes são versáteis, adequados ao desenvolvimento da criança, diversificados, de modo a apoiar as atividades lúdicas, como se ilustra nas figuras 3a e 3b.

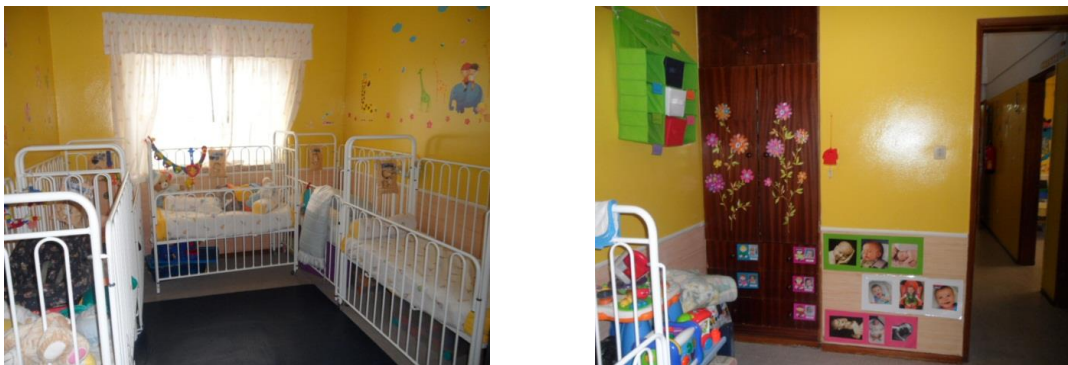


Figura 3a e 3b – Sala de berçário (vista em duas perspetivas)

A sala dos 12-24 meses tem 15 crianças. Esta sala tem uma porta de fole que permite criar dois espaços distintos, um destinado às crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 18 meses, e outro para crianças com mais de 18 meses, caso se justifique para determinada atividade. A sala tem um espaço amplo e está organizada por áreas de interesse e zonas de espaços móveis.

O espaço circundante permite uma exploração coletiva, circulação e visibilidade entre os diferentes espaços. Está disposto por áreas de interesse específico, identificadas de modo perceptível através dos diferentes materiais que a compõem, bem como dos materiais de apoio que permitem a arrumação e organização dos mesmos. As áreas de conteúdo que compõem a sala são: “área da casa”, “área dos livros”, “área dos jogos/legos” e a “área da arte”, sendo que as duas últimas são criadas de acordo com as necessidades das crianças e atividades a desenvolver. A sala tem um armário onde se encontra material de desgaste, uma mesa redonda que pode ter até seis cadeiras à volta e que é utilizada para a realização dos jogos de mesa ou dar apoio à “área da arte”, podendo ser mudada de posição, quando assim se justificar. Todos os materiais de apoio (armários, mesa redonda e respetivas cadeiras e colchões) estão encostados à parede, de forma a permitir um maior espaço possível, com o intuito de facilitar a circulação das

crianças (ver figuras 4a e 4b). Os materiais e jogos têm qualidade, está conservado e limpo.

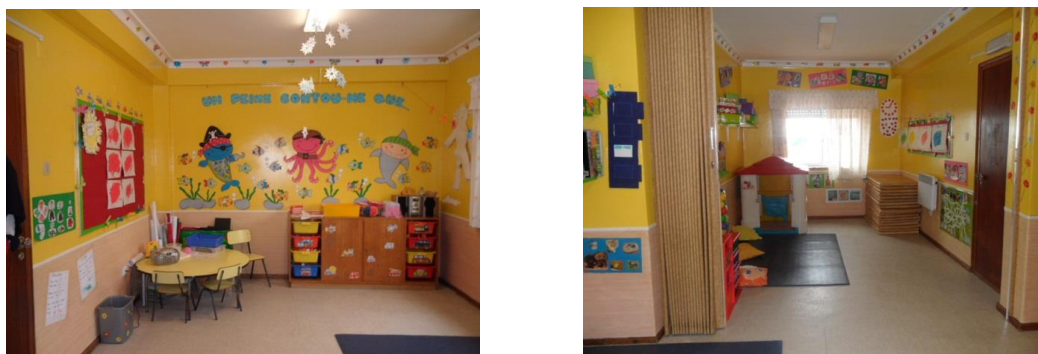


Figura 4a e 4b - Sala dos 12-24 meses (vista em duas perspectivas)

No quadro seguinte apresentamos alguns materiais/jogos existentes na sala dos 12-24 meses.

Quadro 2: Material didático existente na sala dos 12-24 meses

Áreas	Material didático
Área da casa	Brinquedos representativos desta área: tachos, panelas, talheres, alimentos de plástico, bonecos de diferentes etnias, algumas peças de roupa para os bonecos, como por exemplo, babetes e babygrows.
Área dos livros	Aproximadamente 20 livros de cartão grosso com histórias adequadas a esta faixa etária, alguns livros foram construídos pelo adulto com imagens reais.
Área dos jogos	<ul style="list-style-type: none"> • Três jogos de madeira de encaixes com diferentes temáticas (frutos, transportes, animais da quinta); • Puzzles construídos em cartão grosso de 2, 3 e 4 peças de diversos animais domésticos e imagens de crianças (imagens reais) • Dois jogos de madeira para completarem o esquema corporal (imagem de menino e imagem de menina e com roupas e sapatos) • Ábaco em madeira, com bolas de cores; • Enfiamentos (cubo com figuras geométricas e pino com argolas de cores); • Jogo de copos para enfiamento ou construção; • Peças de lego de tamanho adequado a crianças de creche; • Bolas de plástico de diversas cores; • Carros e outros transportes (comboio, avião)
Área da arte	<ul style="list-style-type: none"> • Fantoches de luva (com diferentes animais)

No espaço exterior existem dois espaços de recreio, um junto ao edifício e outro separado apenas por alguns degraus, designados por terraço e parque respetivamente. Nestes espaços existem diversos equipamentos que são adequados às idades de creche, como seja triciclos, carros e andarilhos para as crianças andarem ou empurrarem e brinquedos de baloiço (ver figuras 5a e 5b).

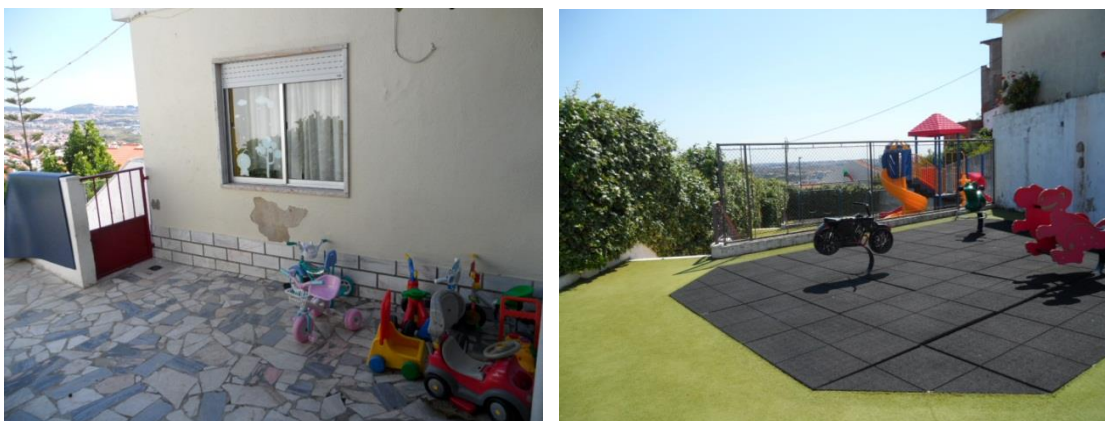


Figura 5a e 5b – Espaço Exterior: Terraço e Parque

O espaço exterior é usado pelo grupo de crianças da creche com alguma regularidade. Algumas vezes, também colocamos à disposição das crianças jogos de encaixe (lego), para que possam fazer construções.




1.3. Caracterização do contexto humano da creche

Na creche trabalham cinco adultos: quatro assistentes operacionais e uma educadora de infância. Face ao número de crianças que frequentam esta componente temos um rácio de quatro crianças por adulto. Os horários destes profissionais são fixos, ou seja não há rotatividade semanal ou mensal, é sempre o mesmo assistente operacional a fazer o acolhimento e outro é responsável por entregar a criança ao fim do dia (regresso à família), a menos que haja a falta de um elemento da equipa onde terão de alargar o horário de trabalho dos profissionais que se encontrem na creche. Se houver necessidade, por questões pessoais, os horários também poderão ser trocados entre os profissionais da creche independentemente da categoria profissional. O horário habitual encontra-se descrito no quadro 3. Salientamos que a assistente operacional (AO3) no período das 13:00 até às 15:00 está na sala das crianças dos 24-36 meses, no edifício do jardim de infância da instituição.

Quadro 3: Horário laboral dos profissionais da creche

	7:00 - 8:00	8:00 - 9:00	9:00-10:00	10:00 - 11:00	11:00 - 11:30	11:30 - 12:30	12:30 - 13:00	13:00 - 14:00	14:00 - 15:00	15:00 - 16:00	16:00 - 17:00	17:00 - 17:30	17:30 - 18:00	18:00 - 18:30	18.30 - 19:30
EI															
AO 1															
AO 2															
AO 3															
AO 4															

Legenda:

	horário na creche		horário feito noutra sala de creche (24-36 M)		horário não letivo
---	-------------------	---	---	---	--------------------

1.4. Caracterização do funcionamento da creche

A creche funciona das 7:00 até às 19:30, de segunda a sexta-feira, durante 11 meses por ano e encerra no mês de agosto. As rotinas são distribuídas pelo espaço da creche e apoiadas pelos seguintes profissionais, de acordo com o horário de trabalho, que se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 4: Distribuição das atividades ao longo do dia na creche

Hora	Atividades	Espaço	Profissionais responsáveis
7:00 – 8:30	Rotina: acolhimento inicial	Sala de entradas e saídas/refeitório	(1-2) Assistentes Operacionais
8:30 – 9:00	Reforço do pequeno-almoço	Sala de entradas e saídas/refeitório	2 Assistentes Operacionais
9:00 – 11:00	Conversa, história, canções Atividades dirigidas, de descoberta e exploração	Sala de atividades	1 Educador de Infância 2 Assistentes Operacionais
11:00 -11:30	Higiene	Casa de banho	1 Educador de Infância 3 Assistentes Operacionais
11:30 – 13:00	Almoço Higiene	Sala de entradas e saídas/refeitório Casa de banho	1 Educador de Infância 4 Assistentes Operacionais
13:00 – 15:00	Repouso Higiene	Sala de atividades e casa de banho	2 Assistentes Operacionais
15:00 – 16:00	Lanche Higiene	Sala de entradas e saídas/refeitório Casa de banho	1 Educador de Infância 2 Assistentes Operacionais
16:00 -17:00	Atividades de descoberta e exploração	Sala de atividades	1 Educador de Infância 3 Assistentes Operacionais
17:00 – 18:30	Retorno à família e Atividades de descoberta e exploração	Sala de atividades	(3-2) Assistentes Operacionais
18:30 – 19:30	Retorno à família; Atividades de descoberta e exploração	Sala de entradas e saídas/refeitório	1 Assistente Operacional

Na creche, de acordo com os princípios educativos da mesma, seguimos alguns procedimentos indicados nos modelos de avaliação da qualidade das respostas sociais para creche do Instituto de Segurança Social (2005). Assim, diariamente, registamos para cada criança, em formulários que se encontram num dossier, a hora de entrada e saída, os pertences que traz para a creche, o seu estado emocional durante o dia, ocorrências importantes.

O horário das refeições e os momentos de higiene que são feitos a cada criança, são registados, em formulário próprio, e afixados num placard, visível a todos os pais. A educadora da creche e investigadora neste projeto participou numa ação de formação, promovida pelo Centro de Formação Profissional para a Qualidade (CEQUAL) e realizada no ano de 2009, com a duração de 12 horas, intitulada “Implementação de sistemas de gestão da qualidade em IPSS”.

2. Fundamentação do problema

O início da prática pedagógica da autora do projeto foi na valência de creche em 1997 e até ao ano 2000 esteve nesta valência, a qual retomou no ano 2006, até à presente data. Desde esse ano, por imposição das orientações referidas no modelo adotado pela instituição, os pais/famílias passaram a ter acesso condicionado aos espaços da creche. Passou a não ser permitida a entrada dos pais nas salas de atividades da creche e as crianças passaram a ser entregues pelos pais a um assistente operacional da instituição, no espaço destinado ao acolhimento. A assistente operacional limitava-se a abrir e a fechar a porta, e a fazer os registos escritos sobre as crianças. Consideramos ser importante recolher este tipo de informações, mas com a preocupação de efetuar os registos as assistentes não conseguiam dispensar a atenção necessária às crianças, pelo que, na nossa opinião, não as acolhiam como seria desejado.

Por outro lado, os pais/famílias com o tempo que demoravam a dar as informações e a rubricar as folhas de registo começavam a deixar a criança sem haver uma “despedida afetiva”, às vezes nem um beijo davam ao (à) filho(a). Esta situação era mais notória no período da manhã, porque a falta de tempo era sempre a justificação dada pelos pais/famílias. Esta circunstância começou a afastar os pais das vivências e das rotinas diárias dos filhos no espaço de creche e do contacto frequente com a educadora de infância dos seus filhos. Esta situação começou a preocupar-nos enquanto profissionais.

Estes constrangimentos foram sentidos também por outros elementos da instituição, entre eles, coordenadora, técnica administrativa, pois algumas famílias queixavam-se da proibição de entrada na creche. Por isso, com o passar dos anos, gradualmente, foram abolidos alguns procedimentos, sobretudo o abandono do uso de alguns impressos nomeadamente a folha de registo de “pertences da criança”.

Enquanto profissionais entendemos haver particularidades referentes a cada criança que se vão descobrindo através de conversas informais com os pais/famílias. Porém, neste caso estas eram muito raras, o que se reporta como um constrangimento ao desenvolvimento da nossa prática pedagógica. Isto é, entendemos ser importante o educador de infância conhecer as especificidades de cada criança, de modo a poder criar estratégias adequadas a cada uma. Ora, à partida os pais são as pessoas que melhor conhecem os filhos, pelo que os consideramos a melhor fonte de informação para nos ajudar a conhecer as crianças. Esta situação também condicionava o trabalho que se desejava concretizar com as famílias das nossas crianças.

Por outro lado, os pais também sentiam a necessidade de entrar no espaço da sala de atividades frequentado pelo(s) seu(s) filho(s). Esta necessidade era reportada pelos pais/famílias, por exemplo, nas reuniões de cada período, quando se lamentavam por não poder entrar nos espaços da creche e poder observar como os seus filhos se integravam na sala.

Consideramos, então ser útil, os pais entrarem no espaço de sala de atividades para poderem conhecer o que os seus filhos faziam nesse contexto e observarem como eles interagiam com as outras crianças e com os adultos. Pensamos ainda que pais bem informados e ativos favorecem um relacionamento harmonioso entre todos os agentes da comunidade escolar, ajudando a construir um bom clima, o que pode aumentar o gosto da criança pela frequência da creche. Salienta-se ainda que a presença frequente de pais na creche pode ser um fator facilitador da adaptação da criança a esse contexto educativo, não esquecendo que os profissionais deverão transmitir segurança aos pais quando estes deixam os filhos na creche. É fundamental “os educadores estabelecem parcerias com os pais porque valorizam e respeitam os pais como principais contribuintes para a saúde e o bem-estar das crianças.” (Post & Hohmann, 2007, p. 338). Os pais, por sua vez, estão cada vez mais conscientes da importância do seu envolvimento na educação do seu filho e sabem que é essencial trabalhar em parceria com os técnicos de educação.

O envolvimento das famílias na creche feita de uma maneira informal e participada constitui uma mais-valia para promover a auto-estima da criança e da família, intensificando sentimentos de estabilidade e de continuidade entre a casa e a creche. Os contactos informais podem constituir uma das formas de se conversar com os pais, e contribuir para o estabelecimento de relações positivas entre os profissionais e os pais. Mas como nos diz Simões (2004) “Eu só sei o que os pais pensam e o que desejam para a sua criança se falar com eles de uma forma honesta e sincera” (p.12).

Face a este contexto surgiu-nos a seguinte questão: como promover condições para os pais participarem de uma forma mais ativa no desenvolvimento dos seus filhos nos contextos de creche, e interagirem mais frequentemente com os profissionais que trabalhavam com os seus filhos? Para responder a esta questão considerámos indispensável implementar um projeto que permitisse às famílias entrar nos espaços da sala de atividades e interagir com os seus filhos nesses espaços. O recurso a atividades de jogo/brincar pareceu-nos ser uma possibilidade viável, dado que os pais e as crianças podem participar de uma forma natural e sem dificuldade. Isto é, este tipo de atividades não implica o uso de materiais específicos, e exige dos pais apenas a disponibilização de um pouco do seu tempo para brincar com o filho. Entendemos que a utilização desta estratégia permite criar condições favoráveis a um autêntico relacionamento entre a creche e a família e não apenas em algumas situações pontuais (festa de Natal, festa de fim de ano, colaboração em alguma atividade de expressão plástica) como acontece neste momento.

Por outro lado, as situações de brincar/jogo são uma atividade fundamental para a promoção do desenvolvimento da criança em idade de creche. Ou seja, o brincar é um dos comportamentos mais comuns e característicos da infância, constituindo-se como um meio importante de aprendizagem e potenciador do desenvolvimento global da criança (Kishimoto, 2010). Esta atividade estimula ainda a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia da criança, além de proporcionar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Como nos diz Marques (2010) o jogo é o meio utilizado pela criança para explorar, influenciar e controlar o seu envolvimento físico e social, permitindo a descoberta do mundo. Entendemos que se a criança brincar/jogar com alguém que a envolva em interações desenvolvimentalmente estimulantes, além de reforçar os laços afetivos, também pode elevar o nível de interesse da criança pela brincadeira e promover o seu desenvolvimento (Rolim, Guerra

& Tassigny, 2008). Cabe, assim, aos adultos que com ela interagem nos ambientes familiar e educativo, proporcionar situações favoráveis à brincadeira e estimular a atividade lúdica (Homem, 2009). No caso de os pais, para que estes possam explorar as situações de jogo e de brincadeira com o seu filho tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento, é importante estarem informados acerca da sua importância para o desenvolvimento da criança e como se podem envolver nessas brincadeiras. Deste modo, esses momentos podem constituir-se, para a criança, como boas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento (Gaspar, 2010).

Pelos constrangimentos encontrados no contexto da creche caracterizada e a importância do envolvimento da criança em interações desenvolvimentalmente estimulantes nas situações de brincadeira/jogo, entendemos fundamental criar oportunidades para que os pais/famílias possam envolver-se mais ativamente nas rotinas desenvolvidas pelos filhos. Assim, considerámos útil criar oportunidades para que os pais/famílias possam vir à creche brincar com os seus filhos, tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento, não esquecendo a participação dos profissionais.

Face ao contexto descrito, no nosso estudo considerámos que o brincar implicava a existência de duas pessoas, o adulto e a criança. Nesta perspetiva entendemos ser importante estudar as características das interações estabelecidas entre ambos os parceiros: a criança e o adulto, nos momentos de brincadeira/jogo. Por isso no nosso estudo consideramos importante olhar para duas variáveis, uma relacionada com os adultos e outra com as crianças. Pensamos que desta forma podemos perceber como é que os adultos (considerando os pais e também os profissionais) interagem com as crianças e como é que estas se envolvem nas situações de brincadeira. Ou seja, analisar o nível de envolvimento nas situações de brincadeira dos adultos e das crianças. Assim, surgiu o projeto “Situações de jogo/brincadeira: promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre adultos (pais e profissionais) e crianças em idade de creche”.

Capítulo II. Fundamentação teórica

2.1. Desenvolvimento de crianças dos 0 aos 3 anos

A primeira infância é a etapa fundamental da vida das crianças, sendo os primeiros três anos de vida particularmente importantes para o seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual. Como nos dizem Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 272) “Independentemente de como os bebês e as crianças pequenas são cuidadas, as experiências dos três primeiros anos de vida constituem um alicerce para o seu desenvolvimento futuro”. Reforçando a ideia Figueira (1998) assinala que nos primeiros três anos de vida os interesses e as capacidades da criança evoluem rapidamente e as experiências que a criança tem nos primeiros anos de vida influenciam o seu desenvolvimento cerebral e o modo como interage com os outros ao longo da sua vida (Estrela, 2008). Contribuem para este processo de crescimento e de desenvolvimento a sua participação em jogos e brincadeiras com parceiros significativos tão importantes para o seu desenvolvimento.

2.2. Importância do jogo no desenvolvimento da criança

O jogo é uma atividade fundamental na vida de uma criança e faz parte do seu dia-a-dia, quer como atividade livre, quer como atividade orientada. O mesmo é dizer que a maior parte do tempo e de energia são utilizadas pelas crianças em atividades de jogo e brincadeira. Através do jogo a criança desenvolve relações interpessoais, cresce e desenvolve-se nas diferentes áreas: sensorial, moral, cognitiva, física e social. O jogo constitui uma forma natural de esta conhecer o mundo (Marques, 2010).

Dada a relevância que o jogo tem na vida de uma criança este é um tema que tem merecido o interesse de muitos investigadores. Vários autores (Kishimoto, 1994; Kamii, 2003; Neto, 2003; citados por Barros, 2003) reportam que as atividades de jogo/brincar são fundamentais para a criança, porque promovem o seu desenvolvimento global. As características do jogo/brincar fazem com que seja uma ferramenta de aprendizagem e de comunicação ideal para o desenvolvimento da criança, incluindo da sua personalidade. Citando Vasconcelos (2012, p. 137) “ o brincar é fundamental para a criança, pois é indispensável para o seu desenvolvimento afectivo, criativo, cultural e intelectual”. Observando a criança nesta atividade o adulto passará a conhecê-la melhor a nível social, e individual. Quanto mais nova for a criança, maior é a relevância do seu

envolvimento nesta atividade para o seu desenvolvimento. As crianças em idade de creche aprendem essencialmente através do jogo e de outras interações com o seu meio ambiente. Contudo, o grau de envolvimento da criança nessas interações é um fator essencial para que ocorram aprendizagens (McWilliam & Bailey, 1995; Vigotsky, 1978, citados por Pinto, 2006). Por isso é essencial o educador estimular as crianças a explorar o mundo por si mesmas, a tomar decisões e a adquirir confiança nas suas ideias, bem como proporcionar um meio e um ambiente favorável a uma aprendizagem ativa. Os estudos mostram que o brincar promove a socialização e as interações sociais tão necessárias ao desenvolvimento infantil quanto a nutrição, os primeiros cuidados e outros fatores que permitem a satisfação das necessidades vitais da criança (Santos, 1999). Através das trocas com os outros a criança vai progressivamente interiorizando valores e ideias. O modo como a criança incorpora esses elementos na sua personalidade depende do caráter dessas interações sociais, assim como da natureza e variedade de transações sociais que lhe estão disponíveis.

Reforça-se que a brincadeira tem um papel especial e significativo na interação criança-adulto e criança-criança. Manipulando objetos a criança descobre o que pode fazer com eles, o que lhe permite avançar no conhecimento de si mesma e progredir no conhecimento do mundo. No caso das crianças em idade de creche estas utilizam, sobretudo, as experiências sensoriais, expressivas e corporais para se conhecer a si mesmo e para conhecer o que as rodeia.

O vínculo afetivo estabelecido com o adulto é a primeira condição para que a criança possa construir uma imagem positiva de si e caminhar para a exploração das coisas que estão ao seu redor (conhecimento do mundo). Esta construção inicia-se desde cedo, pelo que aquando o seu ingresso na creche é importante que o profissional de educação lhe dê atenção e carinho, o que permite construir vínculos entre os dois (Kishimoto, 2008). Porque as crianças aprendem pela interação e imitação, é importante brincarem com parceiros (adultos ou crianças) mais experientes, pois estes proporcionam-lhes "... experiências promotoras do desenvolvimento" (Horn, 2004, citado por Matos et al., 2010, p.43). Brincar com as crianças, estimulando-as, ajuda-as a crescer, além de elevar o interesse da brincadeira, a participação do adulto enriquece e estimula a imaginação da criança. Cabe ao adulto funcionar como estímulo para a criatividade, possibilitando o surgimento de novas ideias, questionando as crianças de modo a que elas procurem soluções para os problemas. A criança brinca com objetos,

brinquedos e manipula-os se estiver motivada para o fazer. Assim quando um adulto brinca com uma criança está a mostrar que gosta dela. Por sua vez, a criança ao brincar com o adulto funciona como um pedido para a ajudar a conhecer o mundo (Gomes, 2010).

2.3. Jogo e aprendizagem: as perspetivas de Piaget e Vigotsky

Piaget e Vigotsky veem a criança como um ser com grandes potencialidades que participa no seu próprio processo de crescimento e de formação. Estes pedagogos valorizam o papel ativo da criança na construção do conhecimento e consideram que o conhecimento surge através da sua atividade sobre o mundo físico e da interação social. Apesar de haver semelhanças entre o pensamento destes dois pedagogos também há diferenças importantes a assinalar. Aqui abordaremos apenas as características referentes às idades das crianças do projeto.

Na perspetiva de Piaget (1978) o conhecimento resulta das ações e da interação do sujeito com o ambiente onde vive. Ou seja, o conhecimento é uma construção que vai sendo elaborado desde a infância através de interações do sujeito com os pares e com os objetos, o mesmo é dizer através do brincar e do jogo. Assim, “o desenvolvimento social e cognitivo da criança resulta, diretamente, do seu jogo interativo com objetos, tais como blocos, para desenvolver a criatividade e de jogos manipulativos para promover capacidades de motricidade fina.” (Piaget, 1977, citado por Pinto, 2006, p. 253).

Ainda segundo Piaget (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993), o brincar apresenta características diferentes na criança de acordo com o seu desenvolvimento. No período que vai desde o nascimento até os dois anos de idade ocorrem os chamados jogos de manipulação, que ajudam a criança a adquirir competências motoras e cognitivas, além de aumentar a sua autonomia. Esta fase é denominada, por Piaget, por período sensório-motor, no qual a criança inicia a diferenciação entre os objetos e o próprio corpo através da perceção e de movimentos. Progressivamente a criança começa a demonstrar alegria nas tentativas de imitação da fala e vai revelando prazer ao nível da descoberta do seu corpo. As suas brincadeiras são elaboradas à volta da exploração de objetos, através dos sentidos, da ação motora e da manipulação. Estes “jogos” oferecem oportunidades para o desenvolvimento de sentimentos importantes, por exemplo de

poder e de eficácia. Fortalecem ainda a autoestima, constituindo-se como experiências fundamentais para a promoção do desenvolvimento global da criança.

No período que abrange a faixa etária dos dois aos sete anos, denominado intuitivo ou pré-operatório, surge a função simbólica (capacidade de representar um significado a partir de um significante), através da qual a criança pode representar a realidade sem tê-la necessariamente perante os seus olhos. O aparecimento da linguagem constitui um marco muito importante, que irá trazer modificações no funcionamento intelectual, afetivo e social da criança. Piaget considera que o desenvolvimento das capacidades cognitivas depende da ação em qualquer dos estádios (*ibidem*). Nesta fase a criança é ativa e curiosa, e as numerosas situações do seu dia-a-dia proporcionam uma fonte de aprendizagens, incluindo o brincar.

A situação ideal de aprendizagem é aquela em que a atividade é de tal modo agradável que aquele que está a aprender a considera como um jogo. Piaget acredita no jogo espontâneo da criança, que percebe como o primeiro e mais importante contexto de trabalho dos educadores de creche, já que o jogo dá à criança uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade. Quando algo desperta interesse nas crianças estas mostram-se ativas, curiosas e estão na atividade por um período “extraordinariamente longo” (Kamii & Devries, s/d citados por Barros, 2003, p. 42) e conduzem ao envolvimento da criança e a aprendizagens mais significativas.

Para Vigotsky (1978) o desenvolvimento cognitivo surge da “interação entre a criança e o adulto juntamente com o objeto que está à mão” (Pinto, 2006, p. 253). O que mostra que “as atividades de jogo das crianças em interação com os adultos, são frequentemente consideradas importantes e necessárias para o desenvolvimento social e cognitivo” (*ibid*).

2.4. Importância dos contextos no desenvolvimento da criança

Nos dias de hoje, quer por necessidade dos pais quer por opção destes, muitas crianças frequentam a creche. Este contexto surge como uma resposta social de âmbito socioeducativo proporcionando às crianças condições adequadas ao seu desenvolvimento global, cooperando com as famílias em todo o seu processo educativo, ou seja, a creche oferece um serviço de apoio à família (Campos, 1991). O trabalho desenvolvido na creche tem como principal objetivo promover o desenvolvimento

integral da criança (a nível socioafectivo, cognitivo e psicomotor), fomentando interações estimulantes entre as crianças e os adultos e entre estas e os brinquedos. A creche pode constituir-se como um contexto educativo promotor do desenvolvimento das crianças, ao proporcionar atividades de qualidade realizadas com intencionalidade educativa e ao ter em atenção a fase de desenvolvimento e as características individuais de cada criança.

A integração de uma criança na creche nem sempre acontece de uma maneira simples. Na opinião de Faria (2009) esse processo será facilitado se os profissionais de educação promoverem o estabelecimento de relações positivas entre a creche e a família da criança. Vários estudos mostram que a interação, a comunicação e a colaboração entre a família e a creche contribuem para o desenvolvimento da criança, além de concorrerem para “a diminuição do stress familiar e para o desenvolvimento profissional dos cuidadores/educadores.” (Formosinho, 2010b, p. 74).

Porque os profissionais das creches intervêm num período precoce da vida das crianças é importante fornecerem cuidados promotores de bem-estar e uma educação de qualidade, de modo a promover o seu desenvolvimento. Ao proporcionarem experiências positivas às crianças contribuem para o enriquecimento do seu desenvolvimento e bem-estar e para apoiar as famílias (Shonkoff & Phillips, 2000).

Atendendo às questões de qualidade destes contextos educativos a investigação e a prática têm demonstrado uma estreita ligação entre os níveis de qualidade dos serviços de educação de infância e os níveis de desenvolvimento e bem-estar da criança (Aguiar, Bairrão & Barros, 2002; Bairrão, Mascarenhas & Pinto, 2004; Portugal, 2011; Cró & Pinho, 2013). Contudo, como nos dizem Pascal e Bertram (1995) a questão da qualidade do contexto não é fácil de abordar, pois “é um conceito socialmente construído e culturalmente variável (...)” (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, citado por Aguiar et al., 2002, p. 8). Na opinião de Pimentel (2011) a definição do conceito de qualidade tem vindo a evoluir ao longo do tempo e tem havido um esforço por parte de investigadores para “identificar um conjunto de características que possam ser aceites como indicadores de qualidade” (p. 122).

A *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC,1998) definiu “um programa de elevada qualidade como aquele que garante um ambiente seguro e educativo, promovendo o desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e da linguagem das crianças, ao mesmo tempo que é sensível às necessidades

e preferências das famílias.” (Aguiar, Bairrão & Barros, 2002, p. 11). Baseando-se na definição de qualidade proposta por Malaguzzi em 1998, Oliveira-Formosinho e Araújo (2002) caracterizam a qualidade como um processo em progresso que depende da dinâmica dos atores (profissionais de educação, pais e crianças), os quais são centrais para esse processo e progresso. Segundo Pascal e Bertram (1999) o próprio processo de análise e de desenvolvimento das práticas torna-se assim, parte da definição de qualidade. Pelo que importa apoiar os vários intervenientes de um contexto educativo a analisar e fundamentar o que considera ser a qualidade do processo de aprendizagem. Para estes autores a qualidade é um conceito valorativo, subjetivo e dinâmico, que varia com o tempo, a perspetiva e o lugar. Assim, é inadequado o estabelecimento de definições precisas, fixas e estáticas do conceito de qualidade.

Para Vasconcelos (2005) o conceito de qualidade apesar de controverso, pode ser resumido como abrangendo duas dimensões: “uma estrutural que abarca os aspetos físicos, estruturais e organizacionais das estruturas, e por outro lado a dimensão do processo (qualidade e características das relações adulto-criança e criança-criança no decorrer das ações educativas)” (citado por Góis, 2009, p.16). Assim, a qualidade do contexto de creche depende maioritariamente dos técnicos que nela trabalham, particularmente das relações que estabelecem com as crianças, bem como das características do espaço circundante. Dada a relevância destes dois aspetos a seguir analisamos de modo mais específico a qualidade das relações e a qualidade dos espaços.

2.4.1. Papel da qualidade das interações no desenvolvimento da criança

O desenvolvimento das crianças reflete as interações que estas estabelecem com os estímulos que recebem nos diversos contextos em que se encontram. Ou seja, para que estas se desenvolvam de uma forma saudável é fundamental interagirem com outras pessoas e estabelecerem relações de qualidade, particularmente nos primeiros anos da sua vida. Como afirmam Brazelton e Greenspan (2002) “é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral das crianças” (citado por Pinho, 2008, p. 66). Portanto, é fundamental para o seu desenvolvimento e bem-estar prestar-lhes cuidados e uma educação de qualidade (Portugal, 1998a). Uma vez que as creches são responsáveis pelo atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos é essencial, os profissionais que trabalham nestes contextos terem este fator em atenção no desenvolvimento da sua prática educativa, pois “as

crianças só aprendem quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com que interagem no âmbito de um contexto educativo estimulante” (Pascal & Bertram, 2009, p. 36), ou seja, quando se encontram envolvidas nas atividades.

Segundo Laevers (1994), quando uma criança está envolvida na atividade que está a desenvolver, está a fazer aprendizagens efetivas e a desenvolver-se, dado que o desenvolvimento ocorre em consequência desse envolvimento. No entanto, para que o envolvimento aconteça, é necessário que haja uma correspondência entre a capacidade da criança e o desafio colocado pela atividade. Ainda de acordo com Laevers, se as atividades apresentam um nível de dificuldade demasiado fácil ou demasiado exigente, o envolvimento não ocorre. Se a criança está envolvida numa determinada atividade pode afirmar-se que está predisposta e aberta para a aprendizagem, para a receção da informação proveniente do exterior e para a construção de conhecimento e saber. O envolvimento pode ser identificado por sinais físicos, expressões faciais, verbalizações, atitudes e comportamentos.

McWilliam e Bailey (1995) definiram envolvimento como a “quantidade de tempo que a criança despende a interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência” (Pinto, 2006, p. 78), o que pressupõe que o comportamento seja adequado à idade e capacidades da criança e também à(s) atividade(s) e expectativas da situação. Sendo assim, o envolvimento é uma medida da qualidade que se aplica adaptavelmente a diversas situações e idades.

Para Portugal (1998b) a qualidade das relações entre a criança e a família, entre a criança e os profissionais e entre os profissionais e a família constituem elementos-chave a considerar a nível dos cuidados de qualidade. Como nos diz Gandini (2002, citado por Matos et al., 2010, p.43) “A interação adulto-criança e adulto-grupo (...) constitui um elemento fundamental para caracterizar qualitativamente a creche como espaço educacional, sobretudo em relação ao jogo, que é um dos mais difundidos e espontâneos comportamentos infantis”. Bairrão (1998) também salienta a importância destes aspetos ao referir que um dos fatores que estão na base da qualidade nas creches tem a ver com as características das pessoas que trabalham nesses contextos.

De salientar ainda a importância do empenhamento do adulto nas interações que estabelece com as crianças ser adequado às suas capacidades, ao seu desenvolvimento e à sua idade, bem como à atividade que está a ser realizada e às expectativas da situação

(Mascarenhas, Pinto & Bairrão, 2004). O conceito de empenhamento tem os seus fundamentos no trabalho de Carl Rogers (1985, citado por Pascal & Bertram, 2009), que considera que as crianças “aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis” (p.136).

É vital implementar práticas desenvolvimentalmente adequadas as quais resultam do processo através do qual os profissionais tomam decisões acerca do bem-estar e educação das crianças, com base: i) nos conhecimentos acerca do desenvolvimento e aprendizagem da criança; ii) no que é conhecido acerca das forças, interesses e necessidades de cada criança no grupo e iii) no conhecimento dos contextos sociais e culturais em que as crianças vivem. Seguir estas orientações exige que os profissionais “permaneçam aprendizes ao longo das suas vidas profissionais.” (Aguiar, Bairrão & Barros, 2002, p. 11).

A NAEYC (op. cit.) sugere linhas de orientação para o desenvolvimento da prática profissional, tendo em vista a promoção de situações de qualidade para o desenvolvimento da criança, as quais estão intimamente relacionadas. De referir a importância de “ensinar de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem” e “estabelecer relações recíprocas com as famílias”, não esquecendo que os profissionais de educação deverão ser os responsáveis pela “implementação e promoção de padrões de elevada qualidade e profissionalismo” nas creches (*ibidem*, p.12).

Salienta-se a relevância da implementação de práticas que conduzam ao estabelecimento de interações sociais desenvolvimentalmente adequadas, na medida em que a investigação tem mostrado que creches desenvolvimentalmente adequadas e com elevada qualidade dos serviços produzem efeitos significativamente positivos no desenvolvimento das crianças e favorecem o seu envolvimento e a atenção, permitindo-lhes aprender mais conceitos e desenvolver mais competências (cf. Aguiar, Bairrão & Barros, 2002; Mascarenhas, Pinto & Bairrão, 2004; Pinto, Aguiar, Barros & Cruz, 2004). Por outro lado, o envolvimento das crianças nas atividades mostra ser um indicador da qualidade dos contextos (Katz, 1998). Outros fatores responsáveis pela qualidade das relações são as características dos programas e as políticas educativas.

Vigotsky (1998) também enfatiza o papel educacional do jogo, considerando que o envolvimento da criança com jogos e brinquedos impulsiona o seu desenvolvimento. Desta forma a criança tem oportunidade de desenvolver a auto-regulação, a imaginação,

as competências sociais e comunicativas e motiva-se para a aprendizagem, a qual é facilitada se tiver o apoio de um par (outra criança) ou de um adulto. Para se promover o desenvolvimento da criança é indispensável envolvê-la com parceiros que estejam num nível mais avançado e possam atuar na zona de desenvolvimento próximo (ZDP). É portanto, importante compreender a natureza interativa e social do desenvolvimento da criança. A ZDP significa a distância entre a tarefa mais difícil que a criança consegue fazer sozinha e a tarefa mais difícil que consegue fazer com o apoio de crianças mais competentes ou de adultos. Como diz o autor “ao brincar a criança está sempre acima da própria idade, acima do seu comportamento diário, maior do que é na realidade” (*idem* p.173) Vigotsky refere-se assim ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, é um domínio em constante transformação: “aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje com ajuda dos outros, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.” (*ibidem*, p. 113). De realçar também que Vigotsky valoriza a aquisição da linguagem por parte da criança como um momento bastante significativo no decurso do desenvolvimento intelectual das crianças, a qual permite que esta continue a atingir níveis mais elevados de desenvolvimento.

2.4.2. Papel da qualidade dos espaços no desenvolvimento da criança

A qualidade do espaço físico de uma creche, onde se inclui o mobiliário e a disposição do mesmo, os materiais e o seu acesso por parte da criança, pode favorecer ou dificultar o processo de desenvolvimento da criança. Para Zabalza (1992) tudo o que a criança faz/aprende acontece num ambiente, num espaço cujas características afetam a sua conduta e a aprendizagem. A forma como o ambiente se organiza condiciona a vivência das experiências por parte da criança. É importante que o educador tenha consciência do papel que o meio desempenha no desenvolvimento da criança. Consequentemente, é útil o profissional controlar o ambiente de modo a torná-lo um contexto de qualidade, promotor do desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem. O educador deve adotar uma postura construtiva, manuseando e modificando o ambiente físico à medida que as condições do processo lho exijam. Porém, o ambiente físico é apenas uma “parte de tudo aquilo que em conjunto faz a qualidade de um contexto” (Portugal, 1998b, p. 27). A organização do espaço na creche é um dos indicadores importantes a considerar porque influencia a qualidade das interações e das

atividades desenvolvidas nesse contexto. Além deste aspeto Friedman (1997, citado por Carvalho, 2005; Portugal, 1998a) considera que outros fatores contextuais interferem diretamente no desenvolvimento da criança, entre os quais: i) o rácio adulto/criança; ii) o tamanho do grupo.

Quando o rácio é baixo as crianças apresentam maior envolvimento em situações de jogo, demonstram mais comportamentos lúdicos, habilidade verbal e interação social. Este fator está ainda relacionado com a quantidade e qualidade das interações estabelecidas entre as crianças e os adultos, visto que, à medida que o rácio aumenta, menores serão as oportunidades de interação. Consequentemente a qualidade das interações também poderá ser afetada, o adulto passará a ter uma atitude de supervisão e controlo do grupo de crianças, em detrimento do seu envolvimento em atividades intencionais.

No que diz respeito ao tamanho do grupo, este fator está intimamente relacionado com o anterior. Perante grupos com um grande número de crianças o educador tende a responder menos às necessidades individuais destas e a diminuir a possibilidade de proporcionar atividades que facilitem a estimulação, o desenvolvimento de interações sociais e linguísticas.

Porque um ambiente de qualidade facilita o desenvolvimento da criança é vital na creche proporcionar um ambiente seguro e saudável; respeitar as necessidades físicas e psicológicas da criança; fomentar uma relação de confiança entre o adulto e a criança para que esta tenha oportunidade para explorar o espaço e interagir com os pares (Portugal, 2000). Assim, o modo como o contexto se encontra organizado, em termos físicos e sociais (considerar as rotinas, a manutenção de brinquedos e equipamentos, as condições de saúde e higiene, de segurança, de bem-estar físico e psicológico) pode promover ou restringir o jogo e as interações entre as crianças e entre estas e os adultos, bem como a sua autonomia. Concluimos que uma creche com elevada qualidade deve “ter educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces da criança e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias”. (Portugal, 2011, p. 47).

2.5. Envolvimento parental e desenvolvimento da criança

A família e a creche não têm as mesmas funções, mas devem “cooperar entre si” (Pinho, 2008, p.16) e partilhar um objetivo comum, o qual passa pela promoção do crescimento, do bem-estar e do desenvolvimento equilibrado da criança. Considera-se que para um bom desenvolvimento da criança é importante os pais e os educadores manifestarem confiança mútua. Quando as creches vivem num clima de harmonia com os pais, isso beneficia não só as crianças, mas também a tarefa que os pais e educadores realizam. Brazelton (1989) realça que o trabalho nas creches deixou de ser exclusivamente centrado nas crianças para valorizar igualmente o envolvimento dos pais. Este autor realça como positivo o fortalecimento das relações pais-educadores, sendo que cabe aos educadores a promoção de situações que conduzam as famílias a uma participação ativa, de tal forma que estas se sintam membros da comunidade educativa (Ministério da Educação, 1997). Ou seja, para criar melhores condições de aprendizagem é necessário criar situações de envolvimento ativo da família em atividades que a liguem à creche. O contacto diário entre a família e a escola é fundamental à promoção de um bom relacionamento entre estes dois agentes educativos, possibilitando criar um ambiente mais harmonioso e promotor do desenvolvimento global da criança. Como nos dizem Andrade (1999) “uma melhor comunicação entre os pais e a creche conduz a uma melhoria na relação” (p. 31) e Portugal (1998a) “Trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais” (p. 127).

Os pais necessitam que os profissionais de educação os informem acerca das competências que a criança deve adquirir em cada momento da aprendizagem e de como estes se podem envolver em atividades desenvolvidas na sala. Por sua vez os profissionais de educação precisam de conhecer a criança e a família (Gaspar, 2004). Uma boa comunicação entre a família e a creche traz benefícios para ambos os parceiros. Facilita a adaptação da criança à creche; as famílias ao falarem com os profissionais transmitem a história da criança e podem obter informações sobre e o que é esperado da creche; os profissionais passam a conhecer melhor a criança e a família e torna-se mais fácil traçar objetivos e as estratégias a utilizar. Na opinião de Katz (1980,

citado por Figueira, 1998, p. 69) “Quanto mais pequena a criança maior a necessidade de estabelecer relações íntimas de parceria com as famílias”. Ou seja, é importante os pais estarem ligados à creche uma vez que as crianças mais pequenas, devido às características do seu desenvolvimento, apresentam ainda muitas necessidades em diversas áreas: afetiva, motora e cognitiva. Uma maior colaboração e participação das famílias na vida da creche poderão, assim, contribuir para que os pais ultrapassem dificuldades e problemas existentes, assim como ajudá-los a compreender os comportamentos das crianças.

Nos vários relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é referido a importância de as interações precoces das crianças com a família e com os adultos que cuidam da criança, por influenciarem significativamente o seu desenvolvimento. Como nos diz *The Child Care Transition* “as relações afetuosas, estáveis, seguras, estimulantes e gratificantes com a família e com as pessoas que cuidam das crianças nos primeiros anos de vida são cruciais para quase todos os aspetos da vida da criança” (IRC, Report Card 8, 2009, citado por Matos et al. 2010).

A articulação entre a família e a creche será ainda importante para se conseguir obter mais sucesso no processo educativo da criança. Na recomendação nº3/2011 sobre a “Educação das crianças dos 0 aos 3 anos” (na alínea G, no ponto 7) é reforçado a importância do envolvimento das famílias “nos serviços para a infância, através da partilha de informação, escuta dos pais por parte dos profissionais, incentivando-os a participar com os seus saberes e criando parcerias com os outros pais.”

Piaget (1978) também valorizou a formação e o envolvimento dos pais, pois só desta forma é possível um intercâmbio e uma ação complementar de ambos os intervenientes, no sentido de se obter um maior equilíbrio emocional das crianças e a facilitação das aprendizagens. Face ao exposto podemos concluir que a articulação entre a família e os profissionais da creche pode proporcionar à criança, qualidade de vida na creche e contribuir para a promoção do bem-estar da criança, do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem.

Capítulo III. Metodologia

Neste capítulo, expomos o enquadramento metodológico do estudo de investigação realizado no âmbito do curso de mestrado em intervenção precoce.

O projeto de intervenção adotou uma abordagem de investigação-ação a qual permite a participação de todos os implicados, mesmo do observador/investigador. A ação como intervenção sobre uma realidade que se pretende transformar, e a investigação como processo de monitorização desse processo de transformação, com a possibilidade de os dados recolhidos poderem influenciar o curso da ação que se empreende. Assim, pretende-se obter melhores resultados naquilo que se faz e, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha. Esta abordagem surge como uma estratégia de investigação, de intervenção e formação em simultâneo.

De seguida apresentamos ainda os objetivos definidos para o projeto de intervenção, caracterizamos os intervenientes, as opções e os procedimentos metodológicos utilizados.

3.1. Objetivos do projeto

Verificada a existência de escassa parceria entre a família e a creche, consideramos pertinente implicar as famílias no nosso projeto de intervenção. Por outro lado, os adultos podem ter uma participação nas situações de brincadeira que sejam desenvolvimentalmente estimulantes para as crianças. Assim, com a realização do projeto de intervenção propomos alcançar o seguinte objetivo geral: Promover o envolvimento dos adultos (pais e profissionais) em atividades de jogo/brincadeira com crianças em idade de creche, em contextos de educação formal e informal. Este objetivo tem como base os seguintes pressupostos teóricos:

1. um maior envolvimento entre a creche e a família, traz benefícios para os intervenientes.
2. pais mais empenhados nas brincadeiras com as crianças, quer em casa, quer na creche, favorecem o desenvolvimento da criança.
3. profissionais de educação mais empenhados nas brincadeiras com as crianças, favorecem o desenvolvimento da criança.
4. crianças que estão em interação com um adulto, beneficiarão de condições desenvolvimentalmente adequadas e estimulantes.

A partir do objetivo geral e dos pressupostos indicados traçamos quatro objetivos específicos:

- 1- Criar condições favoráveis a um maior envolvimento entre os profissionais da creche e a família;
- 2- Aumentar o envolvimento das crianças com os adultos, no contexto de atividades de brincadeira;
- 3- Aumentar o empenhamento dos pais nas atividades de brincadeira com as crianças, em casa e em creche;
- 4- Aumentar o empenhamento dos profissionais nas atividades de brincadeira com as crianças.

3.2. Participantes no projeto

Participaram no projeto de intervenção 13 crianças que frequentavam a sala de creche e os seus pais (pai/mãe), bem como cinco profissionais de educação que trabalhavam com as 13 crianças na creche, sendo uma educadora de infância e quatro assistentes operacionais.

3.2.1. Caracterização das crianças

O grupo inicialmente era constituído por 15 crianças, sem condições de risco, mas apenas 13 fizeram parte do estudo. Uma das crianças, por questões de saúde a partir do mês de março não voltou a frequentar a creche, pelo que tivemos de a excluir do estudo. Uma outra criança também esteve ausente no mês de março por motivos de férias na terra natal dos pais, Angola. Esta criança regressou em abril e retomou o projeto. Porém, para a análise estatística não incluímos essas duas crianças, uma vez que grande parte da análise dos dados será feita com base nas médias finais, e faltando dados dessas crianças não podemos considerar o valor da média fidedigno.

As 13 crianças tinham entre 15 e 27 meses de idade ($M=21,8$ meses), nove eram do género masculino e quatro do género feminino. Deste grupo de crianças cinco frequentaram a creche no ano anterior (três frequentaram a sala de berçário e duas frequentaram a sala do 1/2 anos), as restantes oito crianças, entraram para a creche este ano pela primeira vez, como se descreve no quadro 5.

Quadro 5: Dados referentes às crianças

Número de crianças	Género	Idade (em meses dezembro de 2011)	Frequentou a creche o ano anterior
C1	M	15	N
C2	M	17	N
C3	F	19	N
C4	M	19	N
C5	F	21	N
C6	M	22	S
C7	F	22	S
C8	M	23	S
C9	M	24	S
C10	M	24	N
C11	F	25	N
C12	M	26	N
C13	M	27	S

Legenda: Na primeira coluna a letra C precedida de um algarismo indica a denominação que a criança terá no projeto; M- masculino; F- feminino; S- sim; N- não

3.2.2. Caracterização dos pais das crianças

Os pais das crianças da amostra apresentavam idades compreendidas entre os 20 anos e os 50 anos ($M= 38,00$). As idades das mães variavam entre os 23 e os 44 anos ($M= 34,76$).

Os pais possuíam níveis de escolaridade diversificada, sendo que 26,92% dos pais tinha frequentado apenas o ensino básico (o 6º ano o nível mais baixo). A maioria dos pais frequentou o ensino secundário (53,85% dos pais). Alguns pais (19,23%) tinham formação a nível do ensino superior (licenciatura).

Quanto ao número de irmãos, quatro crianças não tinham irmãos, as restantes nove crianças tinham irmãos (entre um e cinco irmãos, como se pode observar no quadro 6). As crianças residiam com os pais e com os irmãos, à exceção de duas: uma residia com a mãe e os avós maternos e uma outra tinha irmãos maiores de idade que não habitavam a casa dos pais.

Segundo a Classificação Nacional das Profissões, as famílias pertenciam à classe média e média baixa.

A informação demográfica é apresentada somente com fins descritivos e não é utilizada nas análises das crianças e dos adultos (cf. Quadro 6).

Quadro 6: Dados referentes aos pais/ mães

Identificação	Idade		N. de irmãos	N. Agregado familiar	Escolaridade		Profissão	
	Pai	Mãe			Pai	Mãe	Pai	Mãe
C1	35	31	2	5	12º ano	Licenciatura	Empregado bancário	Professora 1º ciclo
C2	37	32	0	3	9º ano	Licenciatura	Chefe de Loja	Educadora de Infância
C3	41	31	2	5	6º ano	12º ano	Operador de máquinas	Assistente Operacional
C4	47	37	4	6	Licenciatura	12º ano	Professor	Desempregada
C5	40	39	1	4	12º ano	12º ano	Informático	Coordenadora de formação
C6	32	32	0	3	12º ano	12º ano	Carpinteiro	Empregada de refeitório
C7	35	32	0	3	9º ano	11º ano	Eletricista	Administrativa
C8	35	37	1	4	12º ano	Licenciatura	Agente PSP	Escriturária
C9	38	37	2	5	12º ano	Licenciatura	Técnico de comunicações	Bancária
C10	20	23	0	5	12º ano	12º ano	Empregado Fabril	Administrativa
C11	50	41	3	6	8º ano	8º ano	Carpinteiro	Auxiliar de Ação Direta
C12	46	44	5	6	9º ano	9º ano	Eletromecânico	Responsável de Lar de Idosos
C13	38	36	1	4	12º ano	11º ano	Agente PSP	Assistente Operacional

Legenda: Na primeira coluna a letra C precedida de um algarismo indica a denominação que a criança terá no projeto.

3.2.3. Caracterização dos profissionais

A equipa de profissionais da creche era composta por um educador de infância e por quatro assistentes operacionais, todos do género feminino. Estes profissionais possuíam idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos ($M=40,2$).

As assistentes operacionais possuíam o 9º ano de escolaridade, uma frequentou o 10º ano de escolaridade, mas não terminou o ano. O tempo de serviço destas profissionais variava entre os 11 e os 24 anos ($M=16,2$), sendo que o tempo de serviço em creche variava entre 4 e 11 anos ($M=6,2$).

A educadora tinha formação inicial em educação de infância, possui uma pós-graduação em Administração Escolar, 14 anos de serviço e foi a investigadora participante neste projeto.

Quadro 7: Dados referentes aos profissionais

Identificação	Género	Idade	Escolaridade	Anos de serviço	Tempo de serviço em creche
EI	feminino	40	Pós-graduação	14	8 anos
AO1	feminino	44	9º ano	24	5 anos
AO2	feminino	42	9º ano	12	4 anos
AO3	feminino	35	9º ano	11	7 anos
AO4	feminino	40	9º ano	20	11 anos

Legenda: EI – educador de infância

AO1, AO2, AO3, AO4 – assistente operacional (1 a 4)

3.3. Cronologia do projeto de intervenção

O projeto desenrolou-se durante sete meses, teve o seu início em outubro de 2011 e ficou concluído em abril de 2012.

Como forma de atingir os objetivos delineados, elaboramos um cronograma que nos ajuda a compreender o tempo despendido em cada fase do projeto. De referir que as fases do projeto relacionadas com a organização e análise de dados e com a redação do projeto não estão contempladas no cronograma. Essas fases foram iniciadas depois de terminada a fase de filmagens.

Quadro 8: Cronograma do projeto de intervenção

Fases	Meses do ano de 2011			Meses do ano de 2012			
	out.	nov.	dez.	janeiro	fevereiro	março	abril
Caracterização inicial do grupo	x						
Apresentação do projeto	x						
Questionário aos pais	x						
Termos de consentimento	x						
Caderno de registos	x	x	x	x	x	x	x
Mapa de atividades	x						
Sessões formativas	x						
Sala aberta	x	x	x	x	x	x	x
Treino do uso das escalas		x					
Filmagens			x	x	x	x	x

3.4. Desenrolar do projeto

O projeto teve início em outubro de 2011 depois de a direção da instituição ter autorizado a realização do mesmo. Ainda neste mês, foi entregue aos pais um pedido de autorização (anexo 2) para participarem no projeto e este foi apresentado às famílias numa reunião geral de início de ano letivo, realizada com a presença de todos os pais (incluindo os pais das outras cinco crianças da sala de berçário), o que incluiu o pedido para se efetuarem registos em vídeo dos pais a brincar com os filhos, bem como dos seus filhos a brincar com os profissionais no contexto de creche.

Os profissionais participantes no projeto também assinaram um termo de consentimento informado (anexo 3), para que autorizassem a realização de filmagens entre eles e as crianças.

Na reunião geral de início, agendamos ainda três sessões formativas exclusivamente para os pais das crianças da sala 1/2 anos, sala dos crescidos, como assim é designada. O grupo de pais (15 no total) foi dividido em três grupos de cinco. Esta organização foi feita de forma aleatória pelos participantes. O dia da semana escolhido pelo grupo para a realização destas sessões foi a sexta-feira, no horário das 18:00h às 19:00h. O objetivo destas sessões formativas era mostrar alguns exemplos de atividades realizadas com as crianças e o adulto (profissional) na creche. Na primeira sessão com o primeiro grupo compareceram as cinco mães. Na segunda sessão, com o segundo grupo de pais, apenas estiveram presentes duas mães. A terceira sessão não foi realizada, porque nos dias que a antecederam fizemos uma sondagem aos pais para saber se estariam interessados em participar ou não, uma vez que alguns foram-nos questionando qual seria a importância da reunião e começavam a queixar-se da falta de tempo. Para fazer frente a este constrangimento, os pais seguiram o seguinte procedimento: a maioria dos pais contactava diariamente com a investigadora, e assim os pais consideraram que as sessões não eram necessárias, porque já sabiam o assunto que iria ser abordado.

Os pais passaram a fazer as filmagens em casa e a registar no caderno disponibilizado para o efeito algumas situações de brincadeira entre o adulto (pai ou mãe) e a criança. Também foram convidados a vir à creche brincar com a criança (filho/filha) para que estas situações fossem filmadas. Ou seja, com este projeto a sala de creche passou a estar disponível sempre que os pais quisessem entrar e ficar a brincar

com o seu filho, fosse com os brinquedos existentes na creche, ou outros que quisessem trazer de casa, se os pais preferissem.

3.5. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

Para procedermos à recolha de dados recorreremos aos seguintes instrumentos: i) Inquérito feito aos pais através de questionário escrito; ii) Registos escritos, no mapa de atividades e no caderno elaborados pelas famílias das crianças; iii) Notas de campo, registadas no diário; iv) Conversas informais e formais com os pais e com os profissionais e v) Observação não participante, recorrendo à utilização de registos em vídeo.

3.5.1. Inquéritos por questionário

Recorremos à elaboração e distribuição de um inquérito por questionário que os pais preencheram (anexo 4) para saber se tinham recursos tecnológicos que lhes permitisse não só visualizar os registos de vídeo das situações de jogo/brincadeira filmadas na creche, como também filmar situações de jogo/brincadeira entre o adulto e a criança em casa. Todos os pais (pai e mãe) à exceção de um possuíam telemóvel com câmara de filmar. O objetivo deste questionário era perceber se os pais tinham recursos necessários para participarem no projeto.

3.5.2. Registos escritos: mapa de atividades e caderno de registo

Os pais também preencheram o mapa de atividades (anexo 5) da criança o que nos permitiu conhecer a rotina familiar de cada criança. Interessava-nos saber o tempo que os pais dedicavam a brincar com o seu filho. No mapa de atividades os pais descreveram as atividades realizadas durante o dia e que adultos costumavam participar nessas atividades. Este mapa foi criado para percebermos o dia-a-dia da criança. Estes registos foram depois entregues à investigadora para posterior análise.

Foi ainda entregue aos pais, um caderno para registos das interações (anexo 6) com o objetivo de nele descreverem as situações de jogo ou de brincadeira realizadas com os filhos, diariamente. Com o objetivo de ajudar os pais a perceber o que lhes estava a ser pedido com o caderno, juntámos uma folha com alguns exemplos do tipo de registos que poderiam ser feitos no mesmo (anexo 7). Na sua maioria, os pais registavam o nome da brincadeira/jogo, quem tinha colaborado no jogo e se a criança

tinha gostado ou não. Os cadernos foram distribuídos aos pais em outubro de 2011 e deviam ser utilizados durante o projeto. Inicialmente os pais traziam-nos para a creche diariamente, mas a partir do momento em que iniciámos as filmagens na creche (dezembro de 2011) os pais começaram a fazer esses registos com um intervalo de tempo mais alargado. Alguns pais traziam os cadernos semanalmente, outros quinzenalmente, e algumas vezes tinham de ser lembrados para o fazer.

3.5.3. Notas de campo

Além dos registos escritos feitos pelos pais, também registamos no diário de bordo notas de campo de algumas situações relacionadas com o jogo/brincar entre as crianças e os adultos (pais e profissionais), sempre que observávamos algo que não era filmado, ou alguma informação importante que retirávamos de alguma conversa informal ou formal, ou até de alguma filmagem.

Através das conversas diárias mantidas com os pais fomos recolhendo diariamente informação e registada no diário de bordo sobre os hábitos de jogo/brincadeira que as crianças tinham em casa.

3.5.4. Observação não participante

Foram realizadas observações em vídeo de momentos de brincadeira/jogo entre os adultos (pais ou mães) e as crianças, desde o mês de dezembro de 2011 até ao mês de abril de 2012. Em cada mês efetuámos dois vídeos em contexto de creche, em ambiente de educação formal, e outros dois em contexto familiar (casa), em ambiente de educação não-formal. No total recolhemos por cada criança e por cada adulto (pai ou mãe) quatro filmagens por mês durante cinco meses, o que totalizou um conjunto de 20 filmagens por criança em momentos de brincadeira/jogo. O tempo de observação de cada registo vídeo foi de dois minutos. Assim, recolhemos 40 minutos de registos vídeo, por cada díade, o que correspondeu a um total de 520 minutos de vídeo.

Observámos ainda as interações entre os profissionais da creche e as crianças em ambiente de educação formal. Cada profissional foi observado duas vezes por mês, num horário pré-determinado, durante dois minutos em dois períodos distintos do dia, uma observação feita no período da manhã e outra observação feita no período da tarde. Pelo que resultou em 10 registos de vídeo durante cinco meses, o que correspondeu a 20 minutos de registos vídeo para cada profissional. No total foram analisados, 100

minutos de interações entre as crianças e os profissionais em momentos de brincadeira/jogo.

Pelo facto de não termos colocado o profissional em situação isolada com uma criança, apenas analisamos duas situações mensais por profissional em interação com uma criança aleatoriamente, sem fazer a análise entre o profissional e as 13 crianças participantes. Inicialmente fizemos algumas filmagens em sala isolada entre o profissional e a criança, mas por falta de recursos humanos passamos a realizar as filmagens aos profissionais na sala de atividades durante o horário laboral desses. Por esse facto não avaliamos quantitativamente os comportamentos das crianças que colaboraram nas filmagens com os profissionais.

Estes dados de observação não participante registados em vídeo foram posteriormente analisados para cotarmos os comportamentos dos pais, dos profissionais e das crianças nos momentos de interação entre eles. À medida que fomos fazendo as observações procedemos à sua visualização. Os registos vídeo feitos na creche eram visualizados no próprio dia, sempre que os pais participantes no filme manifestavam interesse em ver, mostrávamos a filmagem, fazíamos uma breve apreciação e esperávamos também ouvir a opinião dos pais. Recorriamos à câmara de vídeo, para visualizar os filmes, quando tal não era possível os pais, se o exigiam, levavam para casa, o “cartão” da câmara de filmar. Realizamos duas sessões formativas de esclarecimento sobre as filmagens realizadas.

Para que os pais pudessem trazer as filmagens efetuadas em casa foi oferecido a cada família uma “*pen drive*”, a qual serviu também para lhes facultar as filmagens feitas na creche. Esta “*pen drive*” fazia o percurso vai e vem entre casa e creche. Portanto, todas as filmagens feitas na creche foram também passadas para a “*pen drive*”, para que os pais, pudessem ver em casa com a família. No início do projeto os pais solicitavam a filmagem, mas com o decorrer do tempo deixaram de querer levar a filmagem para casa.

Por vezes, algumas filmagens feitas ao fim do dia não eram vistas pelos pais, por não haver tempo para o efeito. A creche fechava e, na maioria das vezes, os pais estavam com pressa por causa das suas obrigações familiares. As gravações feitas em casa foram trazidas pelos pais para a creche, visualizadas e avaliadas pela autora do projeto e pela observadora externa ao projeto.

As filmagens para recolha de dados sobre os momentos de brincadeira entre os pais e as crianças e também entre os profissionais da creche e as crianças foram iniciadas em dezembro (de 2011) e terminaram em abril (de 2012). Por sua vez, também quisemos perceber se os pais em casa davam continuidade ao trabalho que era feito na creche. Deste modo para vermos como era o empenhamento dos pais e o envolvimento das crianças em casa, solicitámos aos pais que realizassem filmagens de momentos de brincadeira entre eles e os filhos.

3.6. Métodos e procedimentos relativos à análise dos dados

3.6.1. Análise dos dados de observação não participante

Para melhor identificação das observações feitas começámos por proceder a uma classificação das mesmas, considerando o contexto onde se realizaram (ver quadro 9). As observações feitas em casa às crianças foram numeradas de 1 a 10, referindo-se a observação nº 1 à primeira observação, a observação nº 2 à segunda observação e assim sucessivamente, até à observação nº 10. As observações realizadas na creche foram numeradas de 11 até 20. Assim a observação nº 11 refere-se à primeira observação feita na creche, referindo-se a observação nº 12 à segunda observação realizada neste contexto, e assim por diante até chegar à observação nº 20.

Quadro 9: Número da observação feita e mês correspondente

Meses do ano	Observações em casa	Observações na creche
dezembro	Obs. 1 Obs. 2	Obs. 11 Obs. 12
janeiro	Obs. 3 Obs. 4	Obs. 13 Obs. 14
fevereiro	Obs. 5 Obs. 6	Obs. 14 Obs. 16
março	Obs. 7 Obs. 8	Obs. 17 Obs. 18
abril	Obs. 9 Obs. 10	Obs. 19 Obs. 20

Legenda: Obs. - observação

Esta denominação tornou-se útil para identificarmos se se tratava de uma observação feita no início do projeto, no meio ou no fim e para percebermos as variações que aconteceram durante o mesmo. As observações feitas aos pais foram

classificadas pela mesma ordem. Os profissionais, apenas foram filmados na creche pelo que as filmagens foram classificadas desde o nº 11 até ao nº 20, para seguir a mesma numeração atribuída às observações feitas no contexto de creche.

Para podermos analisar esses momentos de envolvimento da criança e empenhamento dos adultos usámos as escalas que avaliam esses itens, envolvimento e empenhamento, que fazem parte dos objetivos do projeto de investigação.

Todas as filmagens foram registadas em grelhas de observação, adaptadas pela observadora, nas Fichas do Envolvimento da Criança (anexo 9), e na do Empenhamento do Adulto (anexo 10). Em cada uma das fichas também foi assinalado o nome do observador, do observado, número total de crianças presentes durante a observação, hora a que foi feita a observação, local onde foi realizada a observação e uma breve descrição do que foi observado. Esta informação foi depois classificada segundo as categorias das escalas.

Para treino do uso das escalas de envolvimento da criança e de empenhamento do adulto realizaram-se observações numa sala de educação pré-escolar, na mesma instituição onde foi realizada a investigação, com a ajuda da observadora externa ao projeto. Os pais das crianças dessa sala foram informados por escrito e autorizaram a observação das mesmas (anexo 8).

Assim, durante o mês de novembro de 2011, recorreremos ao uso de observações e filmagens feitas num grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5/6 anos (na instituição as crianças de idade do pré-escolar são agrupadas por ano de nascimento) no seu dia-a-dia numa sala de jardim-de-infância, constituído por 22 crianças, sendo que uma delas tinha atraso do desenvolvimento global.

Para garantir uma maior credibilidade destes dados cada filmagem foi analisada individualmente pela investigadora e também por uma outra profissional de educação, externa ao projeto que avaliou as mesmas filmagens. Esta escolha foi propositada, a educadora responsável pelo grupo de crianças foi a observadora que colaborou com a investigadora na classificação das escalas. Estas crianças não faziam período de repouso e a investigadora usou a sua hora de descanso, das 14h00 até às 15h00 para fazer observação. Em algumas situações observámos só o envolvimento da criança na atividade, noutras situações observámos também o empenhamento do adulto, para aprofundarmos o nosso treino. Neste período de tempo as crianças estavam aos cuidados do assistente operacional da referida sala que também assinou um termo de

consentimento informado (anexo 3) para autorizar que as suas práticas fossem observadas e filmadas. Depois de um mês de treino com este grupo de crianças, iniciámos as filmagens com os participantes do projeto (crianças, pais e profissionais da creche).

Entendemos pertinente avaliar também o nível de empenhamento dos profissionais, de forma a implicá-los no projeto, visto que a investigadora também iria ser participante no mesmo. Pelo que realizámos filmagens entre os profissionais e as crianças, em situações de brincadeira, para que posteriormente fossem observadas e analisadas.

As filmagens foram analisadas e cotadas de acordo com os procedimentos sugeridos por Laevers (1993, 1994) no Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal; 2009). A escala de envolvimento da criança avalia o envolvimento da criança quando está a aprender e é classificada em valores que podem variar do 1 (valor mais baixo que indica menos envolvimento – sem atividade) até ao 5 (valor mais alto que indica mais envolvimento – atividade intensa prolongada), segundo os nove indicadores de envolvimento da escala: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; linguagem e satisfação. De seguida explicamos cada um dos indicadores:

Concentração:

Sucedo quando toda a atenção da criança está orientada para a atividade que se encontra a praticar. E é visível através de alguns sinais de expressão corporal e linguística, como por exemplo, o movimento das mãos, as conversas com adultos ou outras crianças, o olhar fixo em determinado objeto ou trabalho, etc.

Energia:

A criança mostra-se interessada e estimulada, dedica-se e empenha-se. A energia mental colocada na atividade que concretiza pode ser inferida através da realização das atividades num curto espaço de tempo, da pressão exercida sobre aquilo que usa, no seu tom de voz ou nas suas expressões faciais.

Complexidade e Criatividade:

Manifestam-se quando a criança mobiliza todas as suas capacidades físicas e cognitivas, numa atividade mais complexa do que uma simples ação de rotina, por sua livre e espontânea vontade. Quando a criança está totalmente envolvida,

significa estar a trabalhar na zona de desenvolvimento próximo (Vigotsky), ou seja, traduz-se no investimento de todas as suas potencialidades naquilo que faz, sendo que está a dar o seu melhor. A criatividade, não significa que a criança produza algo original, mas no sentido que ao dar-lhe um “toque individual”, contribui para a sua expansão criativa.

Expressão Facial e Postura:

Estes indicadores não-verbais (expressões faciais ou posturas corporais) revelam se a criança está envolvida numa situação de contentamento, concentração e empenhamento. O observador também deve estar atento aos sinais que são dados, que podem ser distinguidos num olhar brilhante ou num olhar vago e disperso.

Persistência:

Diz respeito à durabilidade da concentração da criança durante uma atividade. Quando está inteiramente envolvida, concentra toda a sua energia e atenção no que está a desenvolver, sem abandonar a atividade. Quer, simplesmente, continuar o trabalho que lhe interessa e dá prazer, não se deixando distrair com o que se passa à sua volta. Normalmente dedica-lhe mais tempo do que é frequente, sendo que estes factores dependem da idade e da experiência da criança.

Precisão:

As crianças estão muito atentas aos pormenores, demonstrando um grande cuidado na execução do seu trabalho. Mostram precisão nas suas ações, que se traduz em envolvimento.

Tempo de Reação:

As crianças mostram-se muito atentas, reagindo com rapidez aos estímulos, sendo este um indicador determinante para identificar a sua envolvimento no que está a fazer.

Linguagem:

Quando a atividade está a ser marcante para a criança e ela está envolvida tem necessidade de se expressar fazendo comentários sobre o que está a decorrer, manifestando o seu gosto por aquilo que está a desenvolver.

Satisfação:

A criança sente um grande prazer perante os resultados obtidos, expressando-se com alegria e contentamento, mostrando de igual forma, o quanto está envolvida.

Estes indicadores permitem ao observador analisar o envolvimento da criança, contudo deve “colocar-se na perspetiva da criança para tentar saber o que ela realmente sente.” (Pascal & Bertram, 2009, p. 130).

Seguem-se exemplos recolhidos nos cadernos das crianças e também do diário de bordo da autora do estudo, os quais procuram mostrar exemplos de cotação para o nível de envolvimento da criança.

Exemplos de observações realizadas em casa:

Exemplo de um registo cotado com o valor 2.

1- *“Hoje foi para o parque, mas tem muita vergonha, quase sempre esteve sentado, só ía para o baloiço se o pai ou a mãe também fossem para o baloiço e andassem com ele”.* (C13 – 27 meses, caderno, 17-12-11).

Exemplo de um registo cotado com o valor 3.

2- *“Começou a fazer um desenho com os lápis, mas quando tocou o telefone foi ouvir a conversa, pedi-lhe para terminar o desenho, mas não quis”.*(C13- 28 meses, caderno, 14-01-12).

Exemplo de um registo cotado com o valor 4.

3- *“Hoje estivemos a fazer uma torre com os legos. Eu ponho uma peça e [a criança] de seguida põe outra. Enquanto fazemos a torre vamos dizendo as cores. Às vezes temos de dizer um bocadinho da palavra, mas depois adivinha. Acerta sempre à primeira a cor do seu clube (...) Gosta muito de fazer construções, com os legos, faz, desmancha, volta a fazer e ri-se, ri-se. Acha que tudo o que consegue construir, nem que sejam apenas 2 peças encaixadas é motivo para chamar a atenção: “mãe, ... [nome da criança] fez uma casa”.* (C13- 31 meses, caderno, 13-04-12).

A análise do primeiro exemplo mostra que a criança não se envolveu na atividade, que teve momentos de ausência da atividade, nos quais a criança não mostrou concentração. Quanto ao segundo exemplo a criança participou na atividade mas num nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real. A criança distraiu-se facilmente do que estava a fazer. Pelo contrário no último exemplo, a criança mostrou estar concentrada e interessada na atividade, realizando-a com entusiasmo e intensidade.

Exemplos de observações realizadas em creche:

Pela análise qualitativa de alguns registos, apresentamos exemplos de valor 2:

- 1- *“A mãe está sentada no sofá que se encontra no refeitório/sala de entrada da creche. Pega num brinquedo (piano) que está na caixa dos brinquedos e começa a tocar nas teclas. A criança olha quando ouve barulho, olha para a mãe, mas anda de um lado para o outro à volta das mesas e não fica ao pé da mãe a brincar com o piano”.* (C1 – 15 meses, diário de bordo, 11-12-11).

Segue-se um exemplo de valor 3, alcançados durante o projeto:

- 2- *“ Fizemos um jogo com a bola, a rolar pelo chão, lançou a bola uma vez, viu outro interesse na sala, levantou-se e não quis continuar o jogo.* (C1- 16 meses, diário de bordo 16-01-12).

Por fim um exemplo de valor 4 obtido no projeto:

- 3- *“A criança brinca com os legos que têm carros. Faz uma construção com as peças e coloca os carros, uns ao lado dos outros (três carros) como se estivessem arrumados”.* (C1- 19 meses, diário de bordo, 20-04- 12).

A escala de empenhamento do adulto avalia o tipo de interações que o adulto estabelece, ou não, com as crianças e é classificada com o intervalo dos mesmos valores, de 1 (significa atitudes de total falta de empenhamento) a 5 (significa atitudes de total empenhamento), mas considerando três categorias de empenhamento: a sensibilidade, a estimulação e a autonomia (Bertram & Pascal, 2000).

A **sensibilidade** indica o modo como o adulto responde às necessidades da criança a nível do respeito, atenção, segurança, afeto, afirmação ou valorização, clareza, compreensão.

Por sua vez, a **estimulação** indica o modo como o adulto estimula a criança, introduzindo ou oferecendo uma atividade (implícita ou explicitamente), dando

informação, intervindo numa atividade para estimular a ação, a comunicação e o pensamento.

A **autonomia** refere-se ao modo como o adulto confere liberdade à criança ao nível de escolha da atividade, escolha do processo e direção da atividade, respeito pelo trabalho da criança, pelas suas ideias e julgamentos perante o produto final, oportunidade para a criança negociar ou resolver problemas e conflitos, participação da criança no estabelecimento das regras e acordos (*ibidem*).

Exemplos que mostram o nível de empenhamento do adulto na dimensão **sensibilidade** no contexto de casa:

1- *“No banho brincou com o patinho dentro da sua banheira, chapinhou, molhou tudo mas ela gosta ...tive de me zangar para terminar a brincadeira...”* (C3- 20 meses, caderno, 02-01-12).

2- *“na hora de arrumar tenho de o ajudar, deixa tudo espalhado, mas se eu for ajudar é num instante que fica tudo no lugar!”* (C1- 16 meses, diário de bordo, 12-01-12).

Nos exemplos assinalados por 1, o adulto não demonstra sensibilidade pela atividade que a criança está a realizar. No segundo exemplo, a mãe colabora na tarefa com a criança e mostra sinais de empenhamento. Cotamos o exemplo 1 com valor 3 e valor 4 no exemplo 2.

Exemplos que mostram o nível de empenhamento do adulto na dimensão **sensibilidade** na creche:

1- *“A mãe senta-se no terraço junto às outras crianças e a criança vai ter com a mãe, mas esta não lhe presta atenção e observa as outras crianças.”* (C6 – 23 meses, diário de bordo, 18-01-12).

2- *“A criança está a fazer um jogo, na hora da saída, a mãe vem buscar a criança e interrompe a atividade não o deixa terminar a atividade”* (C12- 26 meses, diário de bordo 19-12-12).

3- *“Na sala a mãe observa os trabalhos expostos na parede e pergunta à criança qual é o dela. A criança aponta, mas a mãe pega-lhe ao colo para a criança apontar junto ao próprio trabalho.”* (C7 – 26 meses, diário de bordo, 04-04-12).

4- *“A criança está a explorar a mesa de atividades que está na sala, a mãe aproxima-se da criança, observa e diz-lhe que está na hora de irem para casa.”* (C12- 28 meses, diário de bordo, 03-02-12).

Nos exemplos 1 e 2 a mãe não mostra sensibilidade pela criança, pelo que esta observação foi cotada com o valor 2. No exemplo 3, a sensibilidade foi cotada com o valor 4, bem como no exemplo 4, pois o adulto participante estabelece contacto visual com a criança.

Seguidamente apresentamos exemplos que retratam o nível de empenhamento do adulto na dimensão **estimulação** no contexto de casa:

- 1- “...durante o banho tento estimulá-lo a dizer várias coisas, quando lava os pés peço para ele dar o pé, as mãos, a barriga.” (C13- 27 meses, caderno, 10-12-11).
2. “fizemos uma estrada com os legos, eu dei-lhe as peças para a mão, ele gosta muito de fazer pistas para os carrinhos” (C12- 26 meses , caderno, 15-12-11).
- 3- “... mostra o que já sabes dizer” [a mãe aponta para as imagens, a criança nomeia os animais que vê no livro, a mãe refere que traz o livro para verem enquanto esperam o autocarro na paragem, para ir para casa]” (C6 – 26 meses, diário de bordo, 03-04-12).

Nos exemplos apresentados verificamos que a estimulação é adequada correspondendo às capacidades e interesses da criança. O adulto motiva a criança para continuar a brincadeira, e estimula o diálogo e atividade. Nos exemplos 2 e 3, o adulto fomenta ainda a confiança na criança, motiva-a oferecendo “acessórios” para a criança continuar a atividade e dá-lhe oportunidade para fazer experiências. As cotações atribuídas foram valor 3 para o exemplo 1 e valor 4 para os exemplos 2 e 3.

Exemplo verificado no contexto de creche, cotado com o valor 4, uma vez que o adulto respeita e valoriza a criança e fomenta a confiança:

- 1- “ A mãe chega à creche e traz uma revista na mão. Na capa vem a publicidade ao jardim zoológico. A criança quer ver o elefante que vem na capa. A mãe mostra a imagem à criança e diz que vão procurar mais bichos na revista. Começam à procura mas não encontram. A mãe conversa com a criança sobre algumas imagens que estão na revista. A criança exprime-se muito bem, comparando com o que a costumamos ouvir falar”. (C5 – 21 meses, diário de bordo, 22-12-11).

Resta-nos apresentar exemplos relativos ao nível de empenhamento do adulto na dimensão **autonomia**. O exemplo que se segue ilustra um registo efetuado em casa cotado com o valor 4, o adulto permite que a criança escolha.

1- “...fizemos um desenho, deixei-o pintar com a mão que ele quis... e já começa a dizer as cores, eu pergunto e ele responde” (C12 – 29 meses, caderno, 06-03-12).

O exemplo que se segue retrata um registo efetuado no contexto de creche e cotado com o valor 4, pois a mãe permite que a criança faça escolhas:

1- “A mãe traz a criança à creche, esta traz um livro na mão, a mãe pergunta à criança se arruma a história no cacifo, ou se a vai contar aos amigos. A criança leva o livro na mão para a sala, a mãe entra na sala e pergunta onde se senta que também quer ouvir a história.” (C4 – 22 meses, diário de bordo, 13-03-12).

Depois de termos procedido à descrição de todas as observações feitas às crianças, aos pais e aos profissionais, procedemos à cotação dos dados recorrendo às grelhas construídas para esse efeito (anexo 11). Nestas grelhas registámos só os valores numéricos para facilitar o tratamento dos dados recolhidos.

Estes dados quantitativos foram depois introduzidos numa base de dados em SPSS (*Statistic Package Social Science*), versão 19.0, criada para o efeito. Para analisar esses dados utilizámos testes não-paramétricos onde usamos as médias globais de cada variável, quer por mês, quer por média global final.

Para analisar os dados referentes ao nível de envolvimento das crianças e ao nível de empenhamento dos pais, fizemos uma análise quantitativa. Calculámos a média e o desvio padrão do nível de envolvimento das crianças, e também a média do nível de empenhamento dos pais, em cada uma das categorias: por mês e o total.

Usámos também o teste não paramétrico de Wilcoxon Z, e o valor de r , este teste permitiu medir as diferenças nos resultados obtidos pelo mesmo grupo de sujeitos em duas situações diferentes, neste caso em casa (ambiente de educação informal) e em creche (ambiente de educação formal). Como esta amostra é relativamente pequena (13 crianças), pode conduzir a resultados que não são significativos estatisticamente, mesmo que “as diferenças práticas entre os dois grupos sejam consideráveis” (Maroco, 2010, p. 182).

Na interpretação dos resultados, porque a dimensão da amostra tem grande influência, fizemos referência ao nível de significância e ao tamanho do efeito d de Cohen. O coeficiente d de Cohen, ou diferença estandardizada entre as médias, deve ser interpretado como a diferença entre os resultados de dois grupos em termos de unidades de desvio padrão (isto é, a proporção de um desvio padrão a que corresponde a

diferença entre as médias de dois grupos). É calculado como a diferença entre médias de dois grupos, dividida pela média dos desvios padrão. O tamanho do efeito baseado em diferenças estandardizadas de médias é considerado como pequeno ou modesto se $.20 < d < .40$, como moderado se $.40 < d < .70$, e como grande se $d > .70$ (Cohen, 1988; citado por Vaz da Silva, 2009, in Cascalho, 2012).

Para verificarmos se a relação entre o empenhamento dos pais e o envolvimento das crianças nas situações de brincadeira correspondiam a médias positivas de ambas as variáveis usámos o coeficiente de correlação de Spearman que “é uma medida de associação não-paramétrica entre duas variáveis pelo menos ordinais.” (Maroco, 2010, p. 42).

3.6.1.1. Fiabilidade da análise das observações efetuadas

Para analisar os registos de vídeo feitos com os pais e as crianças tivemos sempre a colaboração de outra profissional, no sentido de se garantir o acordo interobservadores. Para que a análise destes dados tivessem credibilidade para o estudo tínhamos de ter as cotações idênticas pelo menos em 90% das situações, quer para os registos feitos em casa, quer para os realizados na creche. Quando surgia alguma divergência entre os observadores tentávamos chegar a um acordo, pelo que podemos afirmar que atingimos os 100% de acordo interobservadores.

Os procedimentos tidos foram: i) víamos os registos pelo menos duas vezes seguidas, ii) combinávamos qual seria a parte do registo que iríamos observar, precisávamos de analisar dois minutos, mas muitas vezes para se perceber o contexto da situação e/ou perceber como terminava a atividade tínhamos de analisar mais tempo da filmagem; iii) víamos outra vez a filmagem com mais atenção nesse intervalo de tempo definido, e depois cada uma (investigadora e observadora externa ao projeto) preenchia de imediato, com os valores que lhe pareciam mais convenientes para cada situação as grelhas definidas para esse registo (Escala de Observação de Empenhamento do Adulto e Escala de Observação do Envolvimento da Criança (Laevens, 1994)). Em cada observação tínhamos sempre de analisar os dois participantes na situação de brincadeira, o adulto e a criança; iv) no fim da descrição da observação comparávamos se tínhamos atribuído o mesmo valor nas escalas quer do envolvimento da criança, quer do empenhamento do adulto.

Se os valores atribuídos, pelas observadoras, fossem iguais considerávamos aquele registo de observação analisado. Se os valores atribuídos fossem diferentes, visualizávamos as vezes que fossem necessárias para chegarmos a um consenso.

Aconteceu que em alguns registos a observadora externa à creche classificava com um valor superior à investigadora, outras vezes sucedia o inverso, nestas situações de divergência, a investigadora quase sempre detinha o poder de tomar a última decisão, porque conhecia o grupo de crianças e porque tinha assistido (algumas vezes) às observações e sabia justificar algumas situações existentes entre o adulto e a criança. No caso dos registos feitos em casa e levados pelas famílias para analisarmos, também era a autora do estudo que tinha o poder de decisão final porque conhecia melhor a criança.

Para realizar as observações dos profissionais com as crianças, inicialmente começámos por proceder a gravações numa sala isolada das outras crianças. Porém, tivemos de alterar este procedimento porque o resto do grupo de crianças que se encontravam na sala de atividades não podia estar sem estes profissionais. Assim, as observações passaram a ser realizadas com os profissionais e as crianças no local onde estava o restante grupo de crianças. Esta alteração exigiu a escolha da criança que estava mais visível no vídeo, para que realizássemos a nossa observação com o máximo de rigor possível. Esta circunstância fez com que alguns registos de vídeo tivessem de ser eliminados, pois não estavam nas condições que seriam desejáveis, quer a nível do espaço físico, quer a nível das crianças (momentos de choro, de birra, de conflito, entre as crianças).

3.6.2. Análise dos dados de: questionários, registos escritos e notas de campo

Os restantes dados aferidos através do questionário, do mapa de atividades, das conversas informais e formais apenas nos forneceram dados indicadores de informação considerada pertinente para a caracterização do objeto de estudo, não sendo alvo de análise. Os dados escritos no caderno de registos e as notas expressas no diário de bordo da investigadora foram analisados de forma qualitativa. Ainda que em alguns casos a investigadora tenha atribuído um valor quantitativo, não recorreu ao registo e análise nas grelhas das escalas usadas. Nesta análise considerou-se se no registo havia referência a palavras/frases que indicassem se a criança estava envolvida na brincadeira e/ou se o adulto estava empenhado nessa situação. Alguns registos permitiam-nos

perceber ainda se a criança mostrava interesse pela atividade, como por exemplo, “gostou”, “estava radiante”, “não queria parar de jogar”. Permitiu também analisar o empenhamento do adulto (pais e profissionais) como por exemplo, “aproximou-se da criança”, “ajudou a criança”, “colaborou na atividade”. Procedeu-se à classificação das brincadeiras descritas atendendo às dimensões: sensibilidade, estimulação e autonomia, no caso do empenhamento do adulto e avaliámos o nível de envolvimento da criança. Para analisar os dados registados nas escalas recorreremos a uma análise quantitativa, considerando a observação efetuada nos registos de vídeo.

Capítulo IV- Apresentação e análise dos dados

Neste capítulo iremos apresentar os dados recolhidos através dos procedimentos descritos no capítulo referente à metodologia, particularmente no que à recolha de dados diz respeito – realizada ao longo da implementação do projeto. Portanto, os dados que a seguir apresentamos resultam: i) da análise do envolvimento das crianças em situações de brincadeira em casa e na creche, ii) da análise do envolvimento dos adultos (pais e profissionais) nas situações de brincadeira com as crianças e iii) da análise de registos escritos, recolhidos no diário de bordo, através de conversas formais e informais com os pais e com os profissionais, e nos cadernos das crianças.

Apresentamos os dados globais referentes ao envolvimento das crianças em casa e em creche. Estes dados só foram passíveis de serem recolhidos, graças à colaboração e participação dos pais, o que de certa forma evidencia o seu envolvimento com os profissionais da creche, no decorrer do projeto.

4.1. Nível de envolvimento das crianças em situações de brincadeira em casa e na creche

Os dados relativos ao envolvimento das crianças em situações de brincadeira com os adultos nos dois contextos observados encontram-se descritos no quadro 10, o qual apresenta os valores médios e o desvio padrão obtidos no final de cada mês de intervenção.

Quadro 10: Média e desvios padrão do nível de envolvimento das crianças em casa e em creche

Meses	Média (em casa)	Desvio Padrão	Média (em creche)	Desvio Padrão
dezembro	3,19	.434	3,50	.500
janeiro	3,42	.607	3,88	.711
fevereiro	3,53	.518	4,23	.330
março	3,80	.325	4,23	.563
abril	3,92	.640	4,38	.681
Média total	3,572	.5048	4,044	.557

Pela interpretação dos dados do quadro 10 podemos verificar que houve uma progressão no nível de envolvimento das crianças em situações de brincadeira em ambos os contextos: casa e creche. O nível de envolvimento das crianças oscilou entre os valores 3,19 (valor mínimo registado no contexto casa) e 4,38 (valor máximo

observado no contexto de creche). Os resultados evidenciam um crescimento do nível de envolvimento ao longo do tempo, em ambos os contextos, o que vai ao encontro do objetivo do nosso projeto.

Interpretando os dados do quadro 10 verificamos que com o desenrolar do projeto o nível de envolvimento das crianças em situações de brincadeira em casa ($M=3,572$ e $D.P.=.640$) aumentou ao longo dos meses, passando do valor 3,19 ($D.P.=.434$) em dezembro para o valor 3,92 ($D.P.=.640$) em abril. O aumento foi progressivo, sendo mais acentuado nos meses de janeiro (0.23), ($D.P.=.607$) e março (0.27), ($D.P.=.325$).

Podemos observar ainda que o nível de envolvimento das crianças em situações de brincadeira em creche ($M=4,044$ e $D.P.=.557$) aumentou ao longo dos meses, começando com o valor de 3,50 ($D.P.=.500$) no mês de dezembro e no fim do projeto, no mês de abril, apresentou um valor de 4,38 ($D.P. =.681$). Os meses onde se verificou um maior aumento na média do envolvimento na situação de brincadeira em relação ao mês anterior, foram os meses de janeiro (0.33) ($D.P.=.711$) e fevereiro (0.35) ($D.P.=.330$).

Como os valores obtidos na Escala de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994) foram valores médios, apresentamos de seguida alguns exemplos descritivos de vários níveis de envolvimento observados em três crianças: i) C1-15 meses, ii) C7-21 meses e iii) C13-27 meses. Os registos vídeo que descrevemos de seguida resultam de observações realizadas em casa e em creche, no início e no fim do projeto, e pretendem mostrar a evolução que houve durante o mesmo (ver anexos das observações feitas às crianças; anexo 12 – C1; anexo 13 – C7 e anexo 14 – C13). A escolha destas três crianças deveu-se à idade e respetiva diferença de idades entre elas (6 meses). Iniciamos com a descrição dos níveis de envolvimento da criança observados em casa ao longo do projeto. Isto é, descrevemos exemplos de observações cotadas com os diversos valores observados: valor 3, valor 4 e valor 5 e tecemos alguns comentários a esses dados. Começamos por apresentar registos de **observações realizadas em casa** e cotadas com o valor 3, no início do projeto:

I- “A criança traz a base do jogo (...) vai buscar uma peça de cada vez para cima do sofá. (...)A criança pára o jogo e olha para a televisão(...) A criança por tentativa vai fazendo o jogo”. (C1- 15 meses, observação 1, 14-12-11).

- 2- *“A criança está sentada em cima da cama com alguns livros à sua volta. Vai folheando um mas não o termina. A mãe senta-se na beira da cama e pede à criança “conta-me a história”, mas a criança desce da cama (...) A criança deita o livro para o chão e corre até ao fundo do quarto”.* (C7- 22 meses, observação 1, 15-12-11).
- 3- *“A criança, em pé, está no hall de entrada, tem um comando na mão de um carro telecomandado. A criança mexe no comando do carro e este anda para um lado (...) afasta-se e corre para o quarto dela”.* (C13- 27 meses, observação 1, 04-12-11).

Analisando os dados expressos verificamos que em cada um dos exemplos apresentados, a criança tem momentos de algum envolvimento, mas distrai-se com facilidade. A duração da concentração na atividade que está a ser realizada é variável, umas vezes parece atenta, outras não. A criança encontra-se envolvida a um nível rotineiro.

Passamos agora a apresentar exemplos de observações cotadas com o valor 4 (exemplo 1) e valor 5 (exemplos 2 e 3), em casa, no fim do projeto:

- 1- *“(...) a criança está na cozinha ao pé da mãe. Abre a porta do armário e mexe na loiça que está dentro deste (...). A criança abre e fecha a porta. A mãe tira uma colher da gaveta e dá à criança (...). A criança agita a colher dentro da taça e grita de satisfação (...) mexe a boca como se estivesse a mastigar, e faz o gesto a estender o braço com “a papa” para a mãe (...). A criança continua a mexer com a colher na taça e a “dar papa”, uma vez leva a colher à boca dela, outras estica o braço para a mãe”.* (C1- 19 meses, observação 10, 27-04-12)
- 2- *“A criança, de chucha na boca, está a brincar com a boneca na casa de banho. Dá banho à boneca no bidé (...) esfrega a boneca com uma esponja e ao mesmo tempo abre a torneira para molhar a esponja. Volta a esfregar a boneca. A criança põe a boneca em cima da tampa da sanita e tira a toalha de bidé do toalheiro, tapa a boneca com a toalha e começa a destapar a boneca à medida que a limpa (...) A criança põe uma fralda descartável à boneca. Põe a fralda em cima da tampa da sanita, levanta a boneca e coloca-a em cima da fralda (...) começa a vestir a boneca (...) A criança enfia as pernas e os braços da boneca, olha para a mãe e sorri de satisfeita. Ao apertar as molas de pressão do babygrow, a criança repara que uma não tem par para apertar, a criança volta a desapertar e a apertar novamente. A criança consegue apertar todas as molas corretamente. A criança pega na boneca de barriga para cima, coloca a escova debaixo*

da torneira do bidê e “esfrega os dentes à boneca”. Volta a colocar a escova debaixo da torneira e esfrega os dentes à boneca. A criança retira a chucha da boca e tenta colocá-la na boca da boneca (...) A criança embala a boneca no seu colo como se a fosse adormecer”. (C7- 22 meses, observação 10, 13-04-12)

- 3-** *“A mãe vai estender roupa, no estendal que está na cozinha e pede ajuda à criança. Esta pega num cesto que tem molas de várias cores para segurar a roupa (...) A criança responde acertadamente [em resposta às perguntas da mãe “de que cor é?”] e coloca algumas molas no bordo do cesto (prende-as e as molas vão ficando alinhadas no cesto) (...) dá corretamente a mola vermelha (...) mexe no cesto até encontrar a mola azul (...) [cores pedidas pela mãe] pede para dar a mola verde, a criança dá a mola à mãe e logo com a outra mão tira outra mola verde do cesto e diz “duas”. A criança procura “pares” para as molas que já estão no bordo do cesto e começa a colocá-las por cores”. (C13- 31 meses, observação 10, 25-04-12).*

A análise aos dados expressos nos exemplos apresentados diz-nos que a atenção da criança se encontra orientada para a atividade e passa por momentos de grande intensidade. A criança está muito interessada na brincadeira. No exemplo 2 a mãe vai dando tarefas à criança para a concretização da atividade e ela nunca a abandona. No exemplo 3 a energia com que a criança realiza o jogo é manifestada pela alegria que demonstra quando a mãe elogia a criança do que faz. A criança mobiliza de livre vontade as suas capacidades cognitivas quando encontra outra mola verde, sem que a mãe lhe tivesse pedido “duas”, reagiu com rapidez ao estímulo (pedido da mãe). A criança demonstra grande satisfação perante os resultados alcançados. Nos dois últimos casos, a criança mostra através da atividade realizada que atingiu o mais alto nível de envolvimento. Nunca abandona a atividade, mostra concentração, energia, persistência, criatividade e complexidade.

Passamos agora à apresentação dos níveis de envolvimento da criança **observados em creche**, ao longo do projeto. Isto é, descrevemos exemplos cotados com os valores 3 e 5, e tecemos alguns comentários a esses dados, à semelhança do efetuado para o contexto de casa. Exemplos de observações cotadas com o valor 3 no início do projeto:

- 1-** *“(…) A mãe (...) começa a mexer nos jogos que a mesa de atividades apresenta. Rola uma bola que se encontra num canto da mesa e espera que a criança faça o mesmo. A criança*

(...) começa a mexer noutra atividade (livro em plástico) e que está noutro canto da mesa, mas que a criança facilmente chega às duas atividades ao mesmo tempo (...) A criança olha para outros brinquedos que estão nesta sala. Uma vez mexe nas folhas do livro, outras na bola”. (C1- 15 meses, observação 11, 17-12-11).

- 2- *“(...) A criança pega num jogo que são vários copos, de plástico, com vários tamanhos, de várias cores (...) deita os copos em cima da manta. Nem todos saem de dentro do copo grande, alguns rolam para debaixo das camas da sala [de berçário]. A criança deita-se no chão para os apanhar (...) debaixo das camas estão caixas com brinquedos. Começa a mexer nas caixas e não traz o copo para a manta. A criança olha para a mão da mãe que tocou nas calças [para a chamar], mas continua a mexer nos brinquedos das caixas”. (C7- 22 meses, observação 11, 16-12-11).*
- 3- *“(...) A criança traz uma história do “Noddy”(...) a mãe senta-se para contar a história, a criança começa a puxar o livro e a apontar para as imagens do livro (...) segura o livro com força para o adulto não conseguir mostrar. Ela não quer que as outras crianças se aproximem do seu livro e com a mão tenta afastá-las”. (C13- 27 meses, observação 11, 22-12-11).*

A análise aos exemplos apresentados permite-nos verificar que a criança não termina a tarefa, porque se distrai do que está a fazer ou porque não quer que a atividade se concretize de determinada maneira. Ou seja, a criança colabora na atividade, mas de uma maneira rotineira, não demonstrando sinais de envolvimento real. No início da tarefa mostra alguns progressos, mas sem muito interesse nem especial concentração.

Apresentamos de seguida exemplos de observações cotadas com o valor 5 no fim do projeto:

- 1- *“A criança está sentada na manta e a mãe também. Estão virados um para o outro com peças de lego junto deles. Estão a fazer construções. A criança coloca as peças de modo a encaixá-las umas nas outras, (...) A criança não responde à mãe e continua a construção. A criança já não consegue chegar ao cimo da torre porque está sentada. Faz o gesto de que se vai levantar (...) para que a criança coloque mais uma peça no cimo da torre. A torre fica inclinada e a criança mostra-se assustada. (...) A criança coloca mais uma peça no cimo da torre. (...) e a criança continua a colocá-las uma a uma na torre. [a mãe a ajudar a criança]”. (C1- 19 meses, observação 19, 02-04-12).*
- 2- *“(...) A criança tem um jogo com peças de madeira. O objetivo do jogo é trabalhar o esquema corporal e o vestuário (...). A criança pega numa peça do tronco e começa a*

colocá-la. Procura a parte das pernas da mesma cor da parte do tronco e dos pés e coloca nos sítios correspondentes. A criança tira as peças e faz outra combinação seguindo as cores para que fique tudo igual. (...). A criança faz a combinação que ainda não tinha feito (...). A criança retira as peças do tabuleiro (...). a criança vai procurando o que falta em cada um e completa corretamente". (C7- 26 meses, observação 19, 27-04-12).

3- *"A criança mexe numa caixa de brinquedos e tira um cubo que tem orifícios para fazer encaixes com formas geométricas. A criança agita o cubo para o tentar abrir, mas não consegue. A criança senta-se no chão da sala e tenta abrir o cubo (para retirar as peças que estão dentro do cubo). Abrem o cubo e a criança despeja as peças no chão, o barulho que as peças fazem ao cair faz com que a criança ria de satisfação. A criança bate palmas (uma vez) emite um som de alegria (...) por tentativa, vai colocando as peças nos orifícios correspondentes (...) encaixa as últimas peças esta ao levantar a face do cubo que serve de tampa, consegue-o abrir e fica toda satisfeita, ao mesmo tempo levanta o cubo para cima para deixar cair as peças". (C13- 31meses, observação 20, 18-04-12).*

Tecendo uma breve reflexão aos exemplos apresentados diremos que a criança mostra estar interessada no que está a fazer e realiza a atividade do princípio ao fim, sem a abandonar. Verificamos ainda que é persistente no jogo que está a realizar. A energia e concentração são demonstradas pela sua expressão facial e na maneira como manipula as peças para realizar o jogo. A criança está envolvida na tarefa e demonstra grande satisfação perante os resultados alcançados.

Como síntese, diremos que pelos exemplos apresentados verificámos que o nível de envolvimento da criança em casa e em creche foram aumentando ligeiramente ao longo do projeto. Como justificativa podemos considerar a idade da criança e o empenhamento dos pais. Por outro lado, as crianças mostram-se mais envolvidas na brincadeira, quando os pais também estiveram mais empenhados na concretização da brincadeira.

4.2. Diferenças no envolvimento das crianças em função do contexto

Pretendemos investigar ainda as diferenças no envolvimento das crianças em função dos contextos, familiar e creche. Para determinar o nível de importância destas diferenças usámos o teste de Wilcoxon, para comparar as médias de envolvimento em creche, ou seja em ambiente de educação formal, e em casa, isto é, em ambiente de educação informal. Como referido, para a interpretação dos resultados foi também

calculado o tamanho do efeito, d de Cohen e os valores de r . Os resultados obtidos estão apresentados no quadro 11.

Quadro 11: Diferenças no envolvimento das crianças em função do contexto

Meses	Contexto Familiar		Contexto de Creche		Z de Wilcoxon	Significância	d de Cohen	r
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão				
dezembro	3,19	.434	3,50	.500	-2,12	.033*	-0,66	-0,31
janeiro	3,42	.607	3,88	.711	-1,98	.048*	-0,69	-0,32
fevereiro	3,53	.518	4,23	.330	-2,81	.005*	-1,61	-0,62
março	3,80	.325	4,23	.563	-2,29	.022*	-0,93	-0,42
abril	3,92	.640	4,38	.681	-2,32	.020*	-0,69	-0,32
Média total	3,572	.504,8	4,044	.557	-2,304	.0256	-0,916	-0,398

Legenda: d de Cohen, Dimensão do efeito: Pequeno $.20 > d < .40$; Médio $.40 > d < .70$; Grande $d > .70$

Valor do tamanho do efeito r , $-1 < r < +1$; Nível de significância, * $p < .05$; ** $p < .001$

Comparando as médias do nível de envolvimento em casa e em creche, com base nos valores do tamanho do efeito, d de Cohen, verificamos que apresenta médias do envolvimento moderadas nos meses de dezembro e janeiro, é grande em fevereiro e voltam a ser moderadas nos meses de março e abril.

Para analisar o valor do tamanho do efeito, usamos o d de Cohen e os valores de r , e verificou-se que no mês de fevereiro, o valor foi $d > .70$, neste caso elevado. O valor de r também é mais elevado em relação aos outros meses. De igual modo o mês de março também apresentou um valor do efeito elevado $d = .93$, o que indica que a diferença do envolvimento, foi mais elevado em contexto de creche comparativamente ao contexto familiar.

Comparando os valores do envolvimento das crianças em casa e em creche verificamos que no contexto formal as crianças apresentaram um maior nível de envolvimento comparando com o contexto familiar. As crianças neste contexto têm os pais apenas disponíveis para brincarem com elas, facto que não acontece em casa, onde as solicitações surgem a vários níveis, tarefas domésticas, outras crianças em casa, podem ser alguns desses factores.

4.3. Nível de empenhamento dos pais em situações de brincadeira em casa e na creche

Procurámos perceber qual o nível de empenhamentos dos pais em situação de brincadeira nos dois contextos, em casa e na creche, considerando três dimensões: sensibilidade, estimulação e autonomia. Começamos por apresentar os dados relativos ao contexto familiar (casa).

4.3.1. Situações de brincadeira em casa

Para compreendermos o nível de empenhamento dos pais nas situações de brincadeira com os filhos em casa calculámos as médias finais para cada mês as quais se encontram registadas no quadro 12.

A análise dos dados apresentados permite-nos verificar que houve uma pequena evolução do valor médio no empenhamento dos pais, nas três dimensões analisadas: sensibilidade, estimulação e autonomia, considerando o início e o fim do projeto. Observemos os valores médios obtidos em cada uma destas dimensões (quadro 12).

Quadro 12: Média global do empenhamento dos pais em casa e respetivos desvios padrão

Meses	Sensibilidade		Estimulação		Autonomia	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
dezembro	3,03	.593	3,11	.681	3,15	.554
janeiro	3,23	.695	3,11	.845	3,00	.645
fevereiro	3,53	.471	3,38	.711	3,42	.862
março	3,69	.325	3,50	.763	3,69	.722
abril	3,57	.493	3,26	.832	3,84	.921
Média total	3,41	.515	3,27	.766	3,42	.740

O nível de sensibilidade evidenciado pelos pais em situações de brincadeira aumentou entre dezembro até março (M=3,41 e D.P.=.515), verificando-se uma ligeira descida no mês de abril. Considerando a categoria estimulação podemos verificar que o empenhamento do adulto em casa aumentou também ao longo do projeto (M=3,27 e D.P.=.766), à exceção do mês de janeiro que apresentou o mesmo valor que no mês de dezembro, e no mês de abril também se verificou uma descida em relação ao mês anterior.

A nível da autonomia constatamos que houve sempre um aumento dos valores ao longo do projeto (M=3,42 e D.P.=.740), exceto no mês de janeiro onde o valor foi

inferior ao mês de dezembro. Registamos uma observação com o valor 1, no mês de janeiro o que fez com que não houvesse evolução em relação ao mês de dezembro.

As médias obtidas foram muito próximas e em termos de valores médios, os progressos verificados foram relativamente pequenos, pelo que podemos indicar que se verificaram pequenas variações em cada uma das dimensões analisadas. Contudo, apesar de as diferenças em termos quantitativos serem pequenas, qualitativamente foram significativas e permitiram-nos fazer uma análise com mais rigor da situação observada. Os meses onde se observou uma ligeira diferença nos valores médios mensais relativos ao empenhamento dos pais, em casa, em situações de brincadeira foram: a nível da sensibilidade verificou-se uma pequena diferença nos meses de janeiro e fevereiro; a nível da estimulação o mês onde se verificou uma maior diferença foi no mês de março. Já na autonomia podemos assinalar o mês de fevereiro como o mês onde houve maior diferença.

Para se ter uma perceção da evolução registada durante o projeto iremos apresentar dados referentes às três crianças escolhidas e referidas anteriormente, as quais apresentaram níveis significativos de evolução, 1 valor e em alguns casos até 2 em relação às primeiras observações. Ou seja, para se ilustrar a evolução do nível de empenhamento dos pais nas situações de brincadeiras com os seus filhos em casa, apresentamos de seguida alguns exemplos dessa evolução analisando o nível da sensibilidade, da estimulação e da autonomia.

Nomeadamente no início do projeto verificaram-se algumas observações onde o nível de empenhamento do adulto, nas três dimensões foi cotado com o valor 3.

1- *A mãe está sentada no sofá, a criança tem um piano no colo. O piano faz a melodia se lhe tocarem nas teclas mas tem uma opção que dá a música sem haver necessidade de tocar nas teclas. A criança toca com a mão em várias teclas em simultâneo. A mãe toca outra vez e a criança sorri. “Vamos tocar a canção do Panda. Tu gostas do Panda?” A criança olha para a mãe e sorri. A criança toca novamente nas teclas e começa a tocar ainda com mais força que a mãe tem de segurar o piano. “Devagar” lembra a mãe “que podes magoar-te!” A mãe mexe no piano e diz que vai ser ela a tocar. Muda a função do piano e o piano toca uma melodia. O menino abana o corpo como se estivesse a dançar. A mãe diz-lhe “é bonita esta música não é?” A criança ri e agita as pernas. (C1- 15 meses, observação 2, 19-12-11).*

2- *A criança, em pé, está no hall de entrada, tem um comando na mão de um carro “telecomandado”. A criança mexe no comando do carro e este anda para um lado. Ouve-se a mãe a dizer para ter “cuidado”, porque o carro bate num jarrão decorativo que está nesse espaço. O carro pára em cima do tapete que está no chão e fica sem andar. A mãe aproxima-se da criança para tirar o carro que está preso no tapete. A mãe fica sentada no tapete, a criança põe o pé em cima do carro. “Assim vais estragar o carro” diz a mãe. A criança afasta-se e corre para o quarto dela, a mãe chama a criança pelo nome para vir brincar com o carro, mas a criança não aparece. A mãe coloca um joelho no chão, como se fosse levantar-se e volta a chamar a criança. Esta aparece no hall. A mãe pergunta pelo comando, (a criança não o traz na mão) a criança sai do hall, mas não aparece. A mãe volta a chamar pelo nome e pergunta se “hoje não te apetece brincar com o carro?” (C13- 27 meses, observação 1, 04-12-11).*

Analisando os registos apresentados nos exemplos 1 e 2 verificamos que a nível da sensibilidade o adulto estabelece contacto visual com a criança, tem um tom de voz encorajador em algumas questões que coloca à criança, mas também lhe dá ordens e fala para a criança com um tom um pouco ríspido. A maneira como a mãe solícita a colaboração da criança nem sempre é feita com sensibilidade. Quanto à estimulação a atividade é feita de um modo rotineiro. Considerando o nível de autonomia, constatamos que o adulto deu oportunidade à criança para fazer experiências, mas quer que ela cumpra as regras. O adulto tenta que haja uma maior interação, mas a criança nem sempre colabora.

Segue-se outro exemplo:

3- *A criança está sentada em cima da cama com alguns livros à sua volta. Vai folheando um mas não o termina. A mãe senta-se na beira da cama e pede à criança “conta-me a história”, mas a criança desce da cama, coloca as mãos e desce de costas para a câmara. A mãe olha para a criança para ver o que ela vai fazer. A criança mexe nos livros que se encontram uns por cima dos outros desordenadamente. Estes estão na prateleira ao alcance da criança. Ela pega num livro, olha para a capa e atira-o para a prateleira. “Não contas a história?” diz a mãe. A mãe continua sentada na cama, a criança mexe nos livros, pega num livro e coloca-o na cabeça, a criança segura o livro com as duas mãos, formando um triângulo (sem base). “O livro é um chapéu? Vais estragar o teu livro...” A criança ri para a mãe e roda o corpo para um lado e para o outro como se estivesse a dançar. A criança deita o livro para o chão e corre até ao*

fundo do quarto. A mãe pede para ela arrumar o livro no lugar. (C7- 22 meses, observação 1, 15-12-11).

Comentando o exemplo apresentado verificamos que a intervenção da mãe estimula o diálogo, mas a criança não responde, a mãe não acompanha os interesses da criança, pelo que nestas duas dimensões cotamos o valor do empenhamento do adulto com o valor 3. Quanto à autonomia a mãe permite que a criança escolha o que quer para brincar, e respeita as opiniões da criança e assim, cotamos esta dimensão com o valor 4.

No fim do projeto, verificaram-se algumas observações onde o nível de empenhamento do adulto, foi superior ao inicial, como seguidamente se descreve.

1- A mãe está a fazer o jantar e a criança está na cozinha ao pé dela. Abre a porta do armário e mexe na loiça que está dentro deste. A mãe chama-a a atenção para ter cuidado com os dedos. A criança abre e fecha a porta e a mãe aproxima-se da criança e diz-lhe para não mexer.

A mãe tira uma colher da gaveta e dá à criança. Diz-lhe para ele mexer a papa. A criança agita a colher dentro da taça e grita de satisfação.

A mãe senta a criança na cadeira e pede-lhe um bocadinho de papa. Ele mexe a boca como se estivesse a comer, e faz o gesto a estender o braço com a papa para a mãe. A mãe abre a boca e faz que come. A mãe pergunta-lhe o que é a papa, mas a criança não responde. “É arroz?” Pergunta a mãe. “ Está bom?” “Tu és um bom cozinheiro vou contratar-te... Vá, não partas a loiça toda!” A criança continua a mexer com a colher na taça e a “dar papa”, uma vez leva a colher à boca dela, outras estica o braço para a mãe. (C1-19 meses, observação 10, 27-04-12).

2 - A mãe vai estender roupa, no estendal que está na cozinha e pede ajuda à criança. Esta pega num cesto que tem molas de várias cores para segurar a roupa. A criança pega numa mola olha para a mãe e ela vai questionando as cores das molas “de que cor é essa?” A criança responde corretamente e coloca-as no bordo do cesto (prende-as e as molas vão ficando alinhadas no bordo do cesto). A mãe pede-lhe a mola vermelha e ele dá corretamente a mola vermelha à mãe. De seguida pede uma mola azul, e ele mexe no cesto até encontrar a mola azul. A mãe diz “lindo!” A mãe pede para lhe dar a mola verde, a criança dá a mola à mãe e logo com a outra mão tira outra mola verde do cesto e diz “duas”. A criança procura “pares” para as molas que já estão no bordo do cesto e começa a colocar cada mola junto do “par”. (C13- 31 meses, observação 10, 25-04-12).

Analisando os dois exemplos apresentados verificamos que a mãe mostrou sensibilidade pelo tom de voz com que fala com a criança. Por outro lado, fez gestos encorajadores e estabeleceu contacto visual com a criança; também respeitou e valorizou a criança e estimulou o diálogo, a atividade ou pensamento. A estimulação foi adequada, correspondeu às capacidades e interesses da criança. E ainda partilhou e valorizou as atividades da criança, quando esta acertava na cor da mola. No primeiro exemplo a mãe também deu oportunidade à criança para fazer experiências, deixou-a mexer na loiça que estava no armário e deu-lhe uma colher, apesar de lhe destinar uma finalidade. No segundo exemplo a mãe respeitou o tempo que a criança levou a procurar a mola da cor solicitada. Consideramos que a intervenção do adulto foi adequada.

Seguidamente, apresentamos um outro exemplo, mas este do fim do projeto.

1 - A criança, de chucha na boca, está a brincar com a boneca na casa de banho. Dá banho à boneca no bidé. A mãe olha para a criança. Esta esfrega a boneca com uma esponja e ao mesmo tempo abre a torneira para molhar a esponja (...). A mãe pede-lhe para fechar a torneira. A criança põe a boneca em cima da tampa da sanita e tira a toalha de bidé do toalheiro, tapa a boneca com a toalha (...) dobra a toalha (de bidé) e deixa-a em cima da sanita. A criança põe uma fralda descartável à boneca (...) levanta a boneca e coloca-a em cima da fralda. A mãe sai da casa de banho (e traz um babygrow para a boneca), dá a roupa à criança e esta começa a vestir a boneca. A mãe observa a criança. A criança enfia as pernas e os braços da boneca, olha para a mãe e sorri de satisfeita. Ao apertar as molas de pressão do babygrow, a criança repara que uma não tem par para apertar, a criança volta a desapertar e a apertar novamente. A mãe pede para a criança “toma atenção para não te enganares, queres que a menina fique mal vestida”. A criança consegue apertar todas as molas corretamente e a mãe diz-lhe que ela não lavou os dentes. A mãe dá a escova à criança (provavelmente a escova é da criança). A criança pega na boneca de barriga para cima, coloca a escova debaixo da torneira do bidé e “esfrega os dentes à boneca”. Volta a colocar a escova debaixo da torneira (...). A mãe pede-lhe para dar um beijinho de boa noite à boneca. A criança retira a chucha da boca e tenta coloca-la na boca da boneca. Olha para a mãe e ri para ela, a chucha está presa pela corrente à roupa da criança. A criança embala a boneca no seu colo como se a fosse adormecer. (C7 – 26 meses, observação 10, 13-04-12).

Neste exemplo cotamos a dimensão sensibilidade com o valor 3, pois como verificamos o adulto inicialmente teve um tom de voz ríspido (a mãe não se mostrou

satisfeita por a criança estar a brincar na casa de banho). A estimulação foi cotada com o valor 4, observamos que o adulto motivou a criança oferecendo “acessórios” para a criança continuar a atividade. Por fim, a autonomia foi cotada com o valor 5, porque o adulto permitiu à criança que esta escolhesse as atividades, deixou-a experimentar e encorajou a criança a resolver as situações (conflitos) com que se deparou (apertar as molas, retirou a chucha para dar um beijo à boneca).

4.3.2. Situações de brincadeira na creche

No quadro 13 apresentamos a média global do empenhamento dos pais obtida em situações de brincadeira na creche. Analisando os valores relativos à média global do empenhamento dos pais e o respetivo desvio padrão verificamos que, os valores finais das três categorias foram ligeiramente superiores aos iniciais, considerando as três dimensões estudadas. O nível de sensibilidade (M=3,86 e D.P.=.526) em situações de brincadeira aumentou de dezembro até fevereiro, verificando-se uma ligeira descida no mês de março, para voltar a subir em abril. A dimensão relativa à estimulação (M=3,82 e D.P.=.514) foi a que oscilou mais ao longo do projeto, não apresentando uma evolução muito linear. A nível da autonomia (M=3,87 e D.P.=.527) constatamos que houve um ligeiro decréscimo no mês de fevereiro, mas nos restantes verificou-se sempre pequenos acréscimos. Esta última foi a dimensão em que houve uma maior evolução ao longo do tempo.

Quadro 13: Média global do empenhamento dos pais em creche e respetivos desvios padrão

Meses	Sensibilidade		Estimulação		Autonomia	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
dezembro	3,73	.388	3,69	.480	3,65	.427
janeiro	3,76	.525	3,88	.506	3,88	.463
fevereiro	3,92	.449	3,73	.695	3,84	.657
março	3,88	.711	3,88	.416	3,92	.640
abril	4,03	.557	3,96	.477	4,07	.449
Média total	3,86	.526	3,82	.514	3,87	.527

Para ilustrar a evolução registada no empenhamento do adulto, a nível das três dimensões, durante o projeto apresentamos de seguida alguns exemplos de observações realizadas. Salientamos que as três crianças (C1, C7 e C13) registaram níveis significativos de evolução, 1 valor e em alguns casos até 2, em relação às primeiras

observações. Começamos pela apresentação de alguns exemplos elucidativos da evolução do nível de empenhamento dos pais, no início do projeto, na dimensão sensibilidade, estimulação e autonomia.

1- *A criança e a mãe estão junto a uma mesa de atividades. A mãe ajoelha-se e começa a mexer nos jogos que a mesa apresenta. Rola uma bola que se encontra num canto da mesa e espera que a criança faça o mesmo. A criança olha para a mãe e começa a mexer noutra atividade (folhas de livro em plástico que se podem movimentar para um lado e para outro) e que está noutra canto da mesa, mas que a criança facilmente chega às duas atividades ao mesmo tempo. A mãe mexe também nas folhas. A mãe repete o movimento e diz à criança para fazer o mesmo. A criança olha para outros brinquedos que estão nesta sala. Umas vezes mexe nas folhas do livro, outras na bola. (C1- 15 meses, observação 11, 15-12-11).*

O exemplo apresentado foi cotado com o valor 3 nas dimensões: sensibilidade, estimulação e autonomia. Ou seja, considerámos que: i) o tom de voz da mãe não foi suficientemente encorajador para motivar a criança fazer a atividade; ii) o adulto brincou junto à criança, de um modo rotineiro e não deu responsabilidades à criança e iii) demonstrou atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento.

Seguidamente, descrevemos um exemplo que foi cotado de forma diferente.

2- *“A mãe vem trazer à criança à sala de atividades da creche. A criança traz uma história do “Noddy”. A mãe oferece-se para contar a história ao grupo. A mãe senta-se no chão em frente a todas as crianças e encaixa o seu filho nas suas pernas de modo a que fique virado para as crianças e assim, ele fica de costas para a mãe. A mãe começa a contar a história e a mostrar ao seu filho também. À medida que a mãe conta, a criança que já conhece a história, pois é com regularidade que traz este livro, começa a puxar o livro e a apontar para as imagens do livro. A mãe levanta o livro para mostrar às crianças, mas a criança não quer e segura o livro com força para o adulto não conseguir mostrar. A mãe faz força e puxa o livro das mãos da criança que começa a choramingar. A mãe coloca o livro aberto à frente da criança, as outras crianças aproximam-se mais para ver e tocar no livro. Ele não quer que as outras crianças se aproximem do seu livro e com a mão tenta afastá-las. A mãe pede-lhe para não fazer isso. (C13- 27 meses, observação 11, 22-12-11).*

Neste exemplo, o adulto tentou mostrar a história, mas teve muita dificuldade em fazê-lo, porque a criança não deixava. A criança ficou sentada de costas para o adulto o que dificultou o contacto visual, entre ambos. O adulto demonstrou empatia

com as necessidades e preocupações da criança. Também correspondeu às capacidades e interesses da criança e respeitou as opiniões da criança. Nesta observação os valores atribuídos foram valor 3 para sensibilidade e valor 4 para a estimulação e para a autonomia.

De seguida, apresentamos um outro exemplo cotado com um nível ainda mais elevado.

3- *Sentada no chão da sala, a mãe pergunta à criança o que ela quer fazer. A criança pega num jogo que são vários copos, de plástico, com vários tamanhos, de várias cores. Este jogo permite colocar todos dentro do copo grande por ordem de tamanhos, ou fazer uma torre se colocarmos os copos por ordem do maior para o mais pequeno em cima uns dos outros. A criança deita os copos em cima da manta. Nem todos saem de dentro do copo, alguns rolam para debaixo das camas da sala. A criança deita-se no chão para os apanhar. A mãe coloca o copo grande no chão, “ agora é a tua vez ” e deixa que a criança, procure o copo para colocar em cima do copo grande para fazer a torre. A criança procura um copo, este fica seguro em cima do copo grande, mas não era nessa ordem. A mãe pergunta-lhe a cor do copo que a criança colocou. Ela olha para o copo e não responde, sorri para a mãe. A mãe põe a mão nas calças da criança e diz-lhe “ azul como as tuas calças ”. A criança olha para a mão da mãe que tocou nas calças e continua a construir a torre. Algumas das vezes não seleciona o tamanho do copo corretamente, mas a mãe vai dizendo “ não serve, procura outro ”. A mãe ajuda a criança, dando-lhe os copos pelo tamanho certo de encaixe. A mãe dá-lhe um copo para a mão e diz “ toma este. Este também é azul. ” C7- 22 meses, observação 11, 14-12-11).*

Neste exemplo o adulto teve um tom de voz encorajador, houve contacto visual entre o adulto e a criança e o adulto respeitou a opinião da criança. Consideramos que a sua intervenção foi diversificada e clara e estimulou o diálogo e a atividade. Para além de partilhar e valorizar as atitudes da criança também encorajou a criança a resolver conflitos, a elaborar e a aplicar regras. Nesta observação as três dimensões (sensibilidade, estimulação e autonomia) foram cotadas com o valor 4.

Observemos agora alguns exemplos que ilustram o nível de empenhamento do adulto, nas três dimensões, no fim do projeto:

1 - *A criança está sentada na manta e a mãe também. Estão virados um para o outro com peças de lego junto deles. Estão a fazer construções. A criança coloca as peças de modo a encaixá-las umas nas outras, a mãe vai dando algumas peças ao filho para as colocar*

no cimo da torre, conforme lhe dá as peças vai fazendo-lhe perguntas. “quem mora na tua torre?” “Toma a peça amarela”. De que cor é a peça?” A criança não responde à mãe e continua a construção. A criança já não consegue chegar ao cimo da torre porque está sentada. Faz o gesto de que se vai levantar e a mãe segura na torre para que a criança coloque mais uma peça no cimo da torre. A torre fica inclinada e a criança mostra-se assustada. A mãe diz que está a segurar que pode levantar-se para colocar mais peças. A criança coloca mais uma peça no cimo da torre. A mãe aponta para as peças que estão junto dela e a criança continua a coloca-las uma a uma na torre. A mãe sorri para a criança e começa a contar as peças que a criança vai colocando “uma, ...duas,...” (C1- 19 meses, observação 19, 04-04-12).

Nesta observação o adulto estabeleceu contacto visual com a criança e fez gestos como incentivo à criança. Fomentou igualmente a confiança da criança e estimulou o diálogo, a atividade e o pensamento. A sua intervenção motivou a criança e deu oportunidade à criança para fazer experiências e permitiu que a criança escolhesse como queria fazer a sua construção. Pela análise feita, cotamos a sensibilidade e a estimulação com o valor 4 e a autonomia com o valor 5.

Segue-se um segundo exemplo:

2 – A mãe está sentada numa cadeira junto à mesa. A criança está sentada noutra cadeira. A criança tem um jogo com peças de madeira. O objetivo do jogo é trabalhar o esquema corporal e o vestuário. O boneco, que representa um menino, é constituído por 3 partes; a cabeça junto com o tronco, as pernas e os pés. As opções de roupas, caras e calçado estão no próprio tabuleiro e podemos “vestir” o boneco com as peças da mesma cor, ou fazer combinações de roupas diferentes. A mãe pergunta à criança o que vai vestir o menino. A criança pega numa peça do tronco e começa a colocá-la. Procura a parte das pernas da mesma cor da parte do tronco e dos pés e coloca nos sítios correspondentes. A criança tira as peças e faz outra combinação seguindo as cores para que fique tudo igual. A mãe elogia a criança “muito bem”. Agora “as outras roupas”. A criança faz a combinação que ainda não tinha feito. A mãe diz-lhe para fazer outra vez. A criança retira as peças do tabuleiro. A mãe começa a fazer as três opções em cima da mesa. Coloca uma das partes do corpo do boneco e pede à criança “agora é a tua vez”. Em cada um dos bonecos coloca uma das partes do corpo, numa coloca a cabeça, noutra as pernas e noutra os pés e a criança vai procurando o que falta em cada um e completa corretamente. (C7- 26 meses, observação 20, 27-04-12).

Consideramos que neste exemplo o adulto teve um tom de voz encorajador, fez gestos encorajadores e estabeleceu contacto visual com a criança. Também encorajou, elogiou e fomentou a confiança da criança. Entendemos ainda que motivou a criança, estimulou o diálogo, a atividade ou o pensamento e permitiu que a criança escolhesse, quando lhe perguntou que roupa quer vestir ao “menino”, e apoiou a sua escolha. E deu ainda oportunidade à criança para fazer experiências. Nesta observação as dimensões sensibilidade e estimulação foram cotadas com o valor 5 e a dimensão autonomia foi cotada com o valor 4.

Segue-se um terceiro exemplo.

3- A mãe está sentada no chão da sala. A criança mexe numa caixa de brinquedos e tira um cubo que tem orifícios para fazer encaixes com formas geométricas. A criança agita o cubo para o tentar abrir, mas não consegue. A criança senta-se no chão da sala e tenta abrir o cubo (para retirar as peças que estão dentro do cubo). A mãe aproxima-se da criança, para a ajudar a abrir o cubo. A mãe coloca a sua mão por cima da mão da criança e diz “vamos dar um ajudinha”. Abrem o cubo e a criança despeja as peças no chão, o barulho que as peças fazem ao cair faz com que a criança ria de satisfação. A mãe apanha algumas peças que se tinham afastado com a queda. “Vamos encher o cubo para depois despejar?” A criança bate palmas (uma vez) emite um som de alegria e sorri para a mãe. A mãe pede para colocar as peças no “buraquinho”, “Vê se cabe” “é essa?” “repara bem”. A criança, por tentativa, vai colocando as peças nos orifícios correspondentes. “Está quase” diz a mãe, quando faltavam 2 peças (no total são 8). A criança encaixa as últimas peças sem dificuldade e aproxima o cubo da mãe para o abrir. “Agora não abre” “não sou capaz”. A mãe finge que não consegue abrir o cubo, mas abre-o, entrega-o para a mão da criança, esta ao levantar a face do cubo que serve de tampa, consegue-o abrir e fica toda satisfeita, ao mesmo tempo levanta o cubo para cima para deixar cair as peças. (C13 – 31 meses, observação 20, 18-04-12).

A observação deste exemplo evidencia que o adulto mostrou sensibilidade pelo tom de voz encorajador; respeitou e valorizou a criança e demonstrou empatia com as necessidades e preocupações da criança. Consideramos que a sua intervenção foi adequada e correspondeu às capacidades e interesses da criança. Isto é, estimulou o diálogo, a atividade e o pensamento; partilhou e valorizou as atividades da criança; encorajou-a a assumir as suas responsabilidades [tem de abrir o cubo] e a aplicar regras; e deu oportunidades à criança para esta fazer experiências. Nesta observação cotamos a

dimensão sensibilidade com o valor 4 e a dimensão estimulação e autonomia com o valor 5.

De um modo geral constatamos que os valores atribuídos, a cada observação no final do projeto foi superior aos valores iniciais. As pequenas variações encontradas podem ser justificadas por nem sempre os pais ou a criança estarem motivados para a concretização da atividade. Se considerarmos apenas os exemplos das três crianças escolhidas verificamos que houve uma evolução do princípio para o fim do projeto.

4.4. Diferenças do empenhamento dos pais em função do contexto

Para analisar a importância das diferenças nas diferentes dimensões (sensibilidade, estimulação e autonomia) do empenhamento dos pais em função dos dois contextos (casa e creche) usamos o teste de Wilcoxon. Para a interpretação dos resultados foi também calculado o tamanho do efeito, *d* de Cohen e os valores de *r*, por se tratar de uma amostra pequena. Os resultados obtidos apresentam-se no quadro 14.

Quadro 14: Diferença do empenhamento dos pais em função do contexto

	Casa		Creche		Z de Wilcoxon	Significância	d de Cohen	r
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão				
Sensibilidade	3,40	,467	3,86	,259	-3,068	.002*	-1,21	-,52
Estimulação	3,32	,451	3,82	,329	-2,907	.004*	-1,26	-,53
Autonomia	3,39	,569	3,84	,335	-3,077	.002*	-0,96	-,43

Legenda: *d* de Cohen, Dimensão do efeito: Pequeno $.20 > d < .40$; Médio $.40 > d < .70$; Grande $d > .70$

Valor do tamanho do efeito *r*, $-1 < r > +1$; Nível de significância, * $p < .05$; ** $p < .001$

Comparando as médias do nível de empenhamento na dimensão sensibilidade, estimulação e autonomia em casa e em creche, com base no teste de Wilcoxon, verificamos que as diferenças dos resultados dos pais nas três dimensões apresenta um tamanho do efeito grande porque $d > .70$, sendo que os pais (adultos cuidadores) mostraram maior sensibilidade, estimulação e autonomia à criança no contexto de creche do que no contexto familiar, a média do valor da sensibilidade é maior em creche do que em casa.

Para estudar a relação entre o envolvimento da criança e o empenhamento dos pais usamos o teste de correlação de *Spearman* um teste de correlação que serve para

medir a associação entre as variáveis, neste caso concreto o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto a nível da sensibilidade, da estimulação e da autonomia.

Quadro 15: Correlação entre o envolvimento das crianças e o empenhamento dos pais

	Crianças	Sensibilidade	Estimulação	Autonomia
Crianças	1	.843**	.584*	.650*
Sensibilidade casa	.843**	1	.726**	.749**
Estimulação casa	.584*	.726**	1	.860**
Autonomia casa	.650*	.749**	.860**	1
Crianças	1	.767**	.727**	.831**
Sensibilidade creche	.767**	1	.636*	.637*
Estimulação creche	.727**	.636*	1	.853**
Autonomia creche	.831**	.637*	.853**	1

**correlação é significativa $p < .001$; *correlação é significativa $p < .05$

Os valores mostram que a correlação é positiva e significativa indicando que existe uma relação entre o envolvimento das crianças nas atividades e o empenhamento dos pais. As crianças que obtiveram resultados mais elevados no envolvimento interagem com pais com maior nível de empenhamento. Os pais mais sensíveis são também os que têm mais comportamentos de autonomia e de estimulação. Por sua vez, os pais que têm mais comportamentos de estimulação são os que permitem uma maior autonomia e são mais sensíveis.

Como síntese afirmamos que pais que apresentaram níveis mais elevados nas dimensões estudadas para o empenhamento do adulto, foram responsáveis por um maior nível de envolvimento nas crianças.

4.5. Empenhamento dos profissionais com as crianças

Analisando os valores relativos à média global do empenhamento dos profissionais e o respetivo desvio padrão nas três dimensões estudadas, podemos verificar que houve evolução do valor médio do empenhamento, nas três dimensões estudadas: sensibilidade (M=4,22 e D.P.=.588), estimulação (M=4,14 e D.P.=.505) e autonomia (M=4,12 e D.P.=.632), comparando o valor inicial de cada dimensão com o

valor final obtido. Contudo, verificaram-se algumas oscilações dos valores médios mensais durante o projeto, isto é, ora as médias subiam, ora desciam, mas no final do projeto os valores médios mantiveram-se relativamente estáveis.

Quadro 16: Resultados da avaliação do empenhamento dos profissionais

Meses	Dimensões					
	Sensibilidade		Estimulação		Autonomia	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
dezembro	4,30	.836	4,10	.418	4,20	.447
janeiro	4,00	.612	3,90	.821	4,10	.741
fevereiro	4,20	.447	4,20	.570	4,00	.612
março	4,10	.547	4,20	.273	4,00	.790
abril	4,50	.500	4,30	.447	4,30	.570
Média total	4,22	.588	4,14	.505	4,12	.632

Os registos de observação efetuados permitem-nos afirmar que os profissionais manifestaram diferentes níveis de empenhamento nas três dimensões estudadas: sensibilidade, estimulação e autonomia, variando entre o valor 3 e o valor 5. Apresentamos de seguida alguns exemplos desses registos feitos ao longo do projeto, os quais ilustram as cotações atribuídas, considerando que estes são dados mais qualitativos.

Relativamente à **dimensão sensibilidade**, seguidamente apresentamos exemplos de comportamentos que ilustram os diferentes níveis de empenhamento dos profissionais.

Começamos pela apresentação de exemplos do nível de empenhamento do adulto cotado com o valor 3, no projeto:

- 1- “(...) pedimos que todas as crianças coloquem no saco as bolas... dizemos a cor. O profissional segura o saco e diz às crianças ”Arrumar! Está na hora de arrumar!” (AO 4, observação 13, 11-01-12).

Exemplos do nível de empenhamento do adulto cotado com o valor 4, no projeto:

- 2- “Na sala estão (...) sentadas sete crianças. O adulto está sentado junto a elas. As crianças fazem construções. Uma criança bate na perna do adulto para que este olhe para a sua torre. “Linda! Continua”. Diz o adulto a sorrir para a criança. Apoia todas as crianças que estão perto de si a fazer a construção, dando peças de lego e comunicando com elas. Algumas vezes faz-lhes festinhas na cara, outras vezes dá-lhes

beijinhos, quando as crianças conseguem encaixar as peças sem ajuda.” (AO2, observação 11, 13-12-11).

Exemplo do nível de empenhamento do adulto cotado com o valor 5, no projeto:

- 3- *“O adulto está a brincar “como andam os animais?” vai deslizando, rebolando, gatinhando conforme o animal que cada criança escolhe. O adulto questiona uma criança, olha-a nos olhos, depois de a ter chamado. Se a criança demora a pensar, o adulto ajuda-a dando pistas possíveis de animais que podem imitar. Outras vezes as crianças não se exprimem de uma maneira perceptível e o adulto tenta adivinhar, as crianças riem porque o adulto exagera nos movimentos e nos gestos de imitação.” (AO1, observação 10, 14-12-11).*

A análise dos comportamentos descritos permitem-nos verificar que no exemplo 1, o adulto falou com um tom de voz um pouco ríspido, mas no exemplo 2, o adulto foi carinhoso e afetuoso com a criança, demonstrou empatia com as necessidades e preocupações da criança. No terceiro exemplo, o adulto fomentou a confiança na criança, ouviu-a e respondeu, fez gestos encorajadores e estabeleceu contacto visual com a criança. Portanto, os dois primeiros exemplos mostraram momentos de interação em que as atitudes do adulto se caracterizaram por «atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento». Mas, no exemplo 2 evidenciou adultos carinhosos e afetuosos com as crianças, demonstrando empatia com as necessidades das crianças. No último exemplo (3) o adulto demonstrou empatia com as necessidades da criança, respeitou-a e valorizou-a, teve um tom de voz encorajador e fomentou a confiança da criança.

Quanto ao nível de empenhamento dos profissionais na **dimensão estimulação**, apresentamos de seguida alguns exemplos que representam os diversos níveis observados, iniciando pela apresentação de exemplos de níveis mais baixos.

Exemplos do nível de empenhamento do adulto cotado com o valor 3:

- 1- *“As crianças estão sentadas na manta, com o adulto junto delas. Brincam ao faz de conta com bonecos e loiça da casinha. Uma criança tem um boneco no colo e tenta chegar a um prato que está um pouco desviado. O adulto pega no prato e coloca-o no colo da criança”. (AO3, observação 12, 10-02-12).*

Exemplos do nível de empenhamento do adulto cotado com o valor 4:

- 2- *“A criança está sentada na manta a brincar com um tacho e uma colher. Mexe com a colher dentro do tacho e leva à sua boca [faz de conta que come]. O adulto aproxima-se,*

senta-se frente à criança e pede-lhe um bocadinho de papa. A criança estica o braço como se fosse alimentar o adulto. O adulto faz de conta que mastiga e volta a pedir mais. A criança volta a “dar papa”. O adulto diz que a papa é muito boa. A criança “põe” uma colher de papa na sua boca, enquanto olha para o adulto”. (AO4, observação 18, 23-03-12).

Exemplo do nível de empenhamento do adulto cotado com o valor 5:

- 3- *“A criança observada, dirige-se para o adulto, traz um boneco (bebé) e uma camisola (dos brinquedos que existem na sala) para que o adulto vista o boneco. O adulto diz-lhe que o bebé “ tem frio e que temos de o vestir”. O adulto segura o boneco no seu colo virado para a criança e vai apontando e nomeando as partes do corpo. A criança repete as palavras e ri. O adulto segura a mão do boneco na sua mão de modo a que não se veja. Pergunta onde está a mão (do boneco). A criança aponta para a mão do adulto e toca com o seu dedo na mão do adulto. Este com uma voz modificada como se fosse um robot a falar, cria suspense até abrir a mão. “Onde será que está a mão do bebé” pergunta o adulto. Quando abre a mão volta a fechá-la e a perguntar novamente. A criança ri e tenta abrir a mão do adulto” (AO2, observação 20, 24-04-12).*

Observámos no exemplo 1 que a intervenção do adulto foi pobre e feita de modo rotineiro. Ou seja, o adulto não mostrou sinais de empenhamento, teve uma atitude mais de vigia em vez de estimular a criança. A sua intervenção revelou falta de energia. Mas no exemplo 2 a intervenção do adulto já correspondeu às capacidades e interesses da criança. Este motivou a criança, estimulou o diálogo, a atividade e o pensamento. O nível de empenhamento do adulto apresentado no exemplo 3 foi superior, sendo que o adulto teve momentos em que a sua intervenção foi não-verbal, motivando a criança e partilha e valorizou as atividades da criança. O adulto também deu oportunidades à criança para fazer experiências, encorajou a criança a dar as suas ideias e respeitou as suas opiniões.

Resta-nos apresentar exemplos referentes ao nível de empenhamento dos profissionais na **dimensão autonomia**, considerando os diversos valores da escala utilizada.

Exemplos do nível de empenhamento do adulto cotado com o valor 3:

- 1- *“A criança e o adulto estão sentados cada um numa cadeira, junto à mesa da sala a fazer um jogo de encaixes, com figuras de animais, em madeira. A criança tenta colocar as*

figuras no lugar, o adulto coloca a peça no jogo quando a criança não consegue.” (AO3, observação 16, 18-03-12).

Exemplo do nível de empenhamento do adulto cotado com o valor 4:

- 2- *“O adulto senta-se na manta junto das crianças e ajuda-as a vestir roupas dos bonecos a estes. Dá uma camisola a uma criança para vestir ao seu boneco, ela vai tentando mas acaba por pedir ajuda ao adulto (dá o boneco e a camisola para a mão do adulto). O adulto pergunta se quer que vista o bebé. A criança sorri e faz que sim com a cabeça. O adulto veste o boneco e diz que assim já não vai ter frio. Olha para a criança e pergunta se ela tem roupa. A criança morde os lábios, mas não responde. O adulto toca na camisola da criança e diz “tu também tens uma camisola”. O adulto continua a nomear peças de vestuário que a criança traz vestidas, a criança olha para as roupas nomeadas cada vez que o adulto a nomeia e lhe toca. (AO4, observação 11, 14-12-11).*

Exemplo do nível de empenhamento do adulto cotado com o valor 5:

- 3- *“A criança e o adulto estão sentados no chão. A criança está a fazer um jogo de enfiamentos (um pino com argolas). A criança realiza os enfiamentos depois o adulto pede à criança para identificar as cores das argolas. A criança identifica-as e começa a retirá-las do pino. O adulto pega em duas argolas e coloca-as junto aos seus olhos fingindo tratar-se de uns óculos. A criança imita-o. Depois coloca as argolas nos braços como se fossem pulseiras. No jogo há uma argola que é bastante larga, a criança pega nessa argola e procura a mão do adulto para lha enfiar no braço. O adulto agradece a pulseira.” (E1, observação 20, 17-04-12).*

A observação dos registos expressos permite-nos dizer que no exemplo 1, o adulto não deu oportunidade à criança para fazer experiências, quando a criança não conseguia realizar a tarefa. Isto é, o adulto fez a tarefa pela criança e não permitiu que a criança escolhesse e experimentasse. Contudo, no exemplo 2 o adulto já teve atitudes diferentes, pois encorajou a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades, permitiu que escolhesse, apoiou a sua escolha, deu-lhe oportunidades para fazer experiências e, respeitou as suas opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou (respeita a ordem com que colocou as argolas). No exemplo 3, o adulto evidenciou um comportamento que situámos no nível mais elevado, pois além das atitudes apresentadas no exemplo 2, também respeitou as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos realizados, encorajou a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades (questiona a criança), e ainda permitiu que esta escolhesse e apoiou a sua escolha.

Como síntese, verificámos que o nível de empenhamento dos profissionais participantes mostrou valores considerados elevados nas três dimensões estudadas. As pequenas variações encontradas podem ser justificadas por situações do dia-a-dia alheias à vontade dos profissionais. Como por exemplo, falta de recursos humanos, número de crianças atendidas por profissional elevado, cansaço dos profissionais.

Após a apresentação dos resultados, considerando as crianças, os pais e os profissionais, verificamos que os pais aderiram ao projeto e não foi difícil conseguir a colaboração deles. A maioria dos pais tinha filhos mais velhos que já frequentaram a creche e/ou que frequentam o jardim-de-infância da instituição, ou o CATL, pelo que já conheciam os profissionais da creche, o que facilitou o envolvimento entre os profissionais e a família. Os pais foram observados em 10 situações de brincadeira com os seus filhos em casa e outras tantas em creche. Cada situação tinha pelo menos três a cinco minutos de duração, precisávamos de analisar apenas dois minutos dos registos de vídeo, pelo que o tempo definido seria o suficiente. Os registos de vídeo feitos em casa foram realizados com regularidade, apesar de alguns não servirem para o estudo, porque não se conseguia observar o adulto ou porque apenas gravavam a criança a brincar sozinha. Nestas circunstâncias foi necessário pedir outros registos.

Muitos pais, mesmo sabendo que para o nosso estudo necessitávamos de situações de brincadeira entre o adulto e a criança, ficavam muito orgulhosos por nos mostrar situações dos filhos a brincar sozinhos, ou em alguma situação que não fosse comum (por exemplo, mexer no estojo de maquilhagem da mãe, desenhar nas paredes de casa). Esses registos quase sempre eram mostrados ao profissional no telemóvel pessoal do pai ou da mãe (apenas um pai não possuía telemóvel com câmara). O caderno de registos foi um instrumento que alguns pais participaram pouco, uns queixavam-se que não tinham tempo, outros que se esqueciam, outros ainda que não gostavam de escrever. Apesar de todos estes constrangimentos houve que fosse registando com alguma regularidade, mesmo que não fosse diário os registos efetuados. Pelos registos feitos no diário de bordo, verificamos a satisfação e o prazer que os pais evidenciaram ao longo do projeto. Os pais começavam a sentir-se importantes pela valorização que lhes dávamos e orgulhosos por estarem a mostrar as capacidades dos filhos, como se retrata de seguida:

“olhe aqui a tocar viola, foi ele sozinho que a foi buscar” [mostrou a criança a tocar viola] (C13- 27 meses, diário de bordo de 05-12-11).

“não fala?! Eu já lhe mostro a (...) a cantar” [depois de a educadora ter dito à mãe que a criança comunicava pouco oralmente com os adultos e com os colegas]. (C10 – 24 meses, diário de bordo, 12-12-11).

“ o (...) também se quer vestir sozinho, (...) às vezes ao contrário, mas tudo bem...no fim batemos palmas...” (C5- 21 meses, diário de bordo, 13-12-11).

Os profissionais também mostraram uma participação cada vez mais ativa, além de se sentirem valorizados por participarem no projeto. Conversavam regularmente sobre as práticas pedagógicas e refletiam em conjunto sobre essas práticas, o que levou a um conhecimento mais profundo sobre o desenvolvimento da criança de idade de creche.

Do diário de bordo retiramos estes exemplos que mostram o envolvimento da criança.

“... estive mais de 10 minutos a brincar com o lego, e já faz encaixes tão bem!” (AO2, diário de bordo, 27-02- 12).

“olha a ... a imitar o que tu fizeste ontem!” [referindo-se a uma criança que colocou um boneco sentado na manta e a criança com um prato e a colher na mão dava-lhe a papa]. (AO3, diário de bordo, 20-02- 12).

Capítulo V. Discussão dos resultados

5.1. Envolvimento entre os profissionais da creche e a família

Uma das finalidades do nosso projeto também era criar uma maior participação dos pais na creche. Podemos afirmar que esta finalidade foi alcançada pelas vindas dos pais à creche, pelas filmagens efetuadas em casa, por todo o interesse demonstrado pelos pais no projeto. As observações realizadas na creche mostraram também pais envolvidos no projeto e preocupados em cumprir o que pretendíamos, apesar de alguns terem de ser lembrados constantemente que nesse mês ainda lhes faltava mostrar um ou até dois dos registos previamente estabelecidos por adulto/criança. Algumas crianças começavam a chamar os pais para entrar na sala de atividades, com regularidade, sempre que vinham trazê-las à creche. Os pais sentiam-se muito importantes, para os seus filhos e estes mostraram-se muito contentes por terem os pais a brincar com eles. Os pais perceberam que estando em interação alguns minutos com os filhos, ajuda-os a saber os progressos dos filhos, quais as suas capacidades e dificuldades, além de valorizarem a importância do brincar. Relativamente às situações de brincadeira à medida que o projeto avançava os pais passaram a trazer registos vídeo com maior duração.

De um modo geral, nas primeiras filmagens os pais, estavam um pouco envergonhados, e mostravam receio em ser avaliados, mas com o passar do tempo os pais não se inibiam tanto para participar, como retratamos de seguida:

“pensei que fosse mais difícil, ou que me ia fazer perguntas sobre algum jogo...” (C5- 21 meses, diário de bordo 13-12-11),

“pelo menos já brinquei hoje também!” [referindo-se ao prazer que dá o brincar]. (C11- 26 meses, diário de bordo 21-12-11) e

“isto é que foi brincar! nem me preocupei com o que tenho para fazer, até eu estava a gostar” (C9- 24 meses, diário de bordo 27-12-11).

Os resultados parecem indicar uma evolução nos tipos de brincadeira registados, o que por sua vez indica mudanças desenvolvimentais nas crianças. Pelas manifestações registadas no diário de bordo e que mostram a satisfação dos pais no projeto, como podemos exemplificar com alguns registos:

“já vi o jogo que ele gosta, vou tentar comprar um igual quando vir.” (C1, diário de bordo, 12-01-12).

“ele aqui porta-se tão bem, em casa destrói tudo, não brinca com nada.” (C3, diário de bordo 04-04-12).

“eu agora sempre que estou a fazer alguma coisa ponho-me logo a pensar no que posso brincar com ele, para depois gravar”. (C8 – 26 meses, diário de bordo de 05-03-12).

5.2. Envolvimento das crianças com os adultos nas atividades de brincadeira

Sabemos que passaram seis meses desde o início do projeto pelo que as crianças também estão mais velhas e que passaram por um período de maturação. Como tal verificamos um maior desenvolvimento a nível global. Vários estudos (de Kruijff & McWilliam, 2000; McWilliam & Bailey, 1995, citados por Pinto, 2006) mostraram que “o nível de sofisticação do envolvimento das crianças e a frequência das interações com pares aumentam à medida que a idade cronológica e a idade desenvolvimental aumentam.” (p. 441).

Consideramos que às crianças que participaram no estudo foi-lhes proporcionado momentos com alguma qualidade, verificados pelas cotações obtidas na escala de empenhamento do adulto. As crianças ao terem adultos disponíveis e atentos obtiveram valores médios de envolvimento bastante elevados. “Os níveis de envolvimento indicam a intensidade das atividades da criança e fornecem informação acerca do que se passa com a criança como resposta imediata às condições educacionais criadas pelo adulto e ao contexto como um todo” (Laevers, 1997, citado por Aguiar, 2002, p. 82). São por isso, um indicador do nível de desenvolvimento da criança e, simultaneamente, um indicador de qualidade dos contextos. Onde, um aumento do nível de envolvimento ao longo do projeto indica mudanças desenvolvimentais das crianças e, simultaneamente podem ser vistas como um indicador da qualidade dos contextos.

As crianças estando envolvidas nas atividades não mostram comportamentos desadequados (birras, choro). Os adultos também sentiram que se demonstrarem empenhamento na atividade que realizam com a criança ela também demonstrará maior envolvimento, e que criam mais situações de aprendizagem e desenvolvimento para a criança. Segundo a literatura sobre envolvimento (McWilliam et al., 1985) “o tempo que as crianças despendem envolvidas em atividades de jogo (adequadas à sua idade) é

uma condição necessária, se não suficiente, para que ocorra mudança desenvolvimental” (citado por Cascalho, 2012, p. 52).

Um maior empenhamento dos adultos nas brincadeiras com as crianças tem assim como fim criar condições desenvolvimentalmente adequadas e estimulantes para elas. Assim, o desenvolvimento da criança está dependente do envolvimento nas atividades, condição necessária mas não suficiente para que ocorram mudanças desenvolvimentais, ou seja, uma criança pode estar envolvida e não mostrar aquisições, é uma condição necessária, visto ser difícil uma criança aprender uma tarefa na qual não esteve envolvida (Pinto, 2006).

Verificámos que existiu uma relação entre o envolvimento das crianças e o empenhamento dos adultos. Os resultados mostraram a existência de uma relação positiva significativa entre as variáveis indicando que foram as crianças que obtiveram resultados mais elevados na avaliação do envolvimento, quem interage com adultos (pais) com comportamentos de empenhamento (características da interação) de níveis mais elevados. Este facto poderá ser justificado por duas razões principais:

- i) os níveis de empenhamento dos adultos são promotores do desenvolvimento. Vários estudos (Novo & Pires, 2009; Calheiros & Seixas, 2010) consideram as interações dos adultos com as crianças como uma das componentes importantes da dimensão de processo da qualidade dos ambientes;
- ii) pela adequação desenvolvimental, “feita à medida” (*goodness-of-fit*), conforme a necessidade. Segundo Lerner (1998), os adultos intuitivamente adequam os seus comportamentos de interação (neste caso de empenhamento) ao nível de desenvolvimento da criança que depende da adaptação mútua, das características da criança e das exigências do ambiente. De acordo com o referido autor, “quando existe congruência entre determinada característica individual e um conjunto de pedidos estruturados efectuados à pessoa em desenvolvimento, produz-se adaptação positiva e se existe incongruência, é provável que ocorra uma adaptação negativa” (Lerner, 1998, citado por Pinto, 2006, p. 256).

A investigação mostrou que a interação, a comunicação e a colaboração entre a família e a creche promove ganhos desenvolvimentais nas crianças (cf. Formosinho, 2011) e “contribuem ainda para a diminuição do stress familiar e para o desenvolvimento profissional dos cuidadores/educadores.” (p.74).

Segundo os resultados de alguns estudos (Aguiar, 2006, Pinto, 2006, Allen & Daly, 2007 e Cascalho, 2012) semelhantes a este, quando o envolvimento da criança é frequentemente promovido, “as probabilidades de as crianças participarem em atividades desenvolvimentalmente adequadas com pares, adultos e materiais aumentam” (Pinto et al. 2006, p. 448).

Por sua vez, para de Kruif et al (s/d); McWilliam e Bailey (1992, 1995) e McWilliam *et al.* (1985), as características dos adultos, as características das crianças e o ambiente social “são responsáveis pela quantidade, pela sofisticação e tipo de envolvimento”, (*ibid.* p. 449).

5.3. Empenhamento dos pais nas brincadeiras com as crianças, em casa e em creche

Como vimos, ao longo do projeto verificamos uma evolução nas diferentes dimensões de análise do empenhamento dos pais. No início do projeto predominavam comportamentos caracterizados por “atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento”, isto é com um nível médio de empenhamento e cotados com o valor 3. Enquanto, no final do projeto predominavam comportamentos caracterizados por “atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento” cotados no nível 4.

Com as conversas informais que tivemos com os pais, alguns admitiram que até à participação no projeto, grande parte do tempo, apenas faziam as rotinas da higiene e da alimentação, ou por falta de tempo, ou porque achavam que não era necessário, uma vez que os irmãos (os que os tinham) encarregavam-se de brincar com eles. A justificação pode ser dada pelo facto de os pais mostrarem-se mais atentos e preocupados com o desenvolvimento das crianças, pelo que a qualidade das interações foi mais adequada proporcionando o desenvolvimento das crianças. Por sua vez, o desenvolvimento das crianças está relacionado com a qualidade e adequação desenvolvimental das interações com os adultos.

Os dados obtidos mostram que os níveis de empenhamento dos pais são geralmente mais elevados em contexto de creche do que em contexto familiar. Neste contexto também verificamos algumas oscilações no nível de empenhamento dos pais, ora os valores eram mais elevados, ora desciam ligeiramente. As diferenças entre níveis

de empenhamento em função do contexto são consideradas grandes ou chegam a valores próximos ($d = .69$).

Depois de refletirmos e analisarmos todas as situações pensamos ter justificação para estas diferenças. Pelas fichas de observação do empenhamento do adulto foram registados algumas notas (número de adultos presentes, número de crianças, local da filmagem) que nos ajudam a perceber melhor a interação existente. Nos registos feitos em casa havia fatores externos à própria filmagem que os pais não conseguiam evitar, como sejam as tarefas domésticas para realizar, a televisão ligada e a presença de irmãos das crianças.

Quando o adulto não pode estar disponível só para o momento de brincadeira com a criança, verificam-se valores mais baixos no empenhamento dos pais, comparando com outros momentos em que o adulto está a brincar com a criança e não é solicitado para nenhuma tarefa.

Há uma correlação positiva entre o valor do empenhamento dos pais e o valor do envolvimento das crianças. Se o primeiro foi cotado com um valor baixo (inferior ou igual a 3), o nível de envolvimento da criança também foi cotado com um valor baixo. Por outro lado, no contexto de creche, os pais não tinham outras tarefas para realizar, como acontecia em casa, nem havia interrupção da atividade, a menos que decidissem terminar a tarefa, ou quando tocava o telemóvel, como se verificou algumas vezes. Neste ambiente (formal) os pais tinham como tarefa brincar com a criança, nada os impedia de realizarem a atividade, o tempo que quisessem, com os materiais disponíveis e da maneira que preferissem.

Porém, no caso de os irmãos mais velhos também estarem presentes no momento de brincadeira, estes podem ter um papel desenvolvimental numa situação de interação. No exemplo que se apresenta, quer o valor do empenhamento do adulto, em ambas as categorias, quer o valor do envolvimento da criança, foram cotados com valor 4.

“A mãe tira de dentro do balde alguns animais que fazem parte das peças de lego (...) A irmã (10 anos) coloca a mão dentro do balde e tira mais animais, tigre, girafa e diz “tenho uma ideia, vamos pôr o tigre aqui em cima?” [no cimo da construção do lego]. A criança põe a mão dentro do balde para tirar mais animais. Tira uma girafa e coloca-a ao lado do tigre”. (C8 – 25 meses, observação 4, 14-01-12).

5.4. Empenhamento dos profissionais em situações de brincadeira com as crianças

A análise das observações permitiu-nos verificar que não houve uma marcada evolução dos níveis de empenhamento dos profissionais, ou seja, os valores permaneceram relativamente estáveis ao longo do projeto, ainda que em níveis de empenhamento dos profissionais relativamente elevados em todas as dimensões (níveis iguais ou superiores a 4, sendo o valor máximo da escala o nível 5) segundo a escala usada. Assim, pela sensibilidade da escala, esta não permitiu também contemplar outros comportamentos de interação dos adultos.

O valor da média global do nível de empenhamento dos profissionais serviu para confirmar que os auxiliares são capazes de criar situações de empenhamento do adulto e consequentemente de envolvimento nas crianças. Até este projeto ser concretizado a maioria das profissionais delegava toda a situação de prática direta com as crianças para a educadora de infância e apenas realizavam as atividades relacionadas com a higiene e a alimentação das crianças. Após análise das observações e respetiva cotação mostrámos que estes profissionais são capazes de realizar atividades/brincadeiras com bastante qualidade. Contudo, inferimos que o facto de os profissionais saberem que estavam a ser observados pode ter influenciado o seu comportamento. Mas pelo menos durante esse período executaram inúmeras atividades com bastante qualidade.

As pontuações elevadas também podem ser justificadas porque o observador informou todos os profissionais sabiam quais as variáveis que iriam ser investigadas. O observador procurou sempre filmar situações específicas de jogo, mesmo que algumas fossem criadas especificamente para este estudo, o que pode justificar algumas médias bastante elevadas.

O facto de algumas filmagens terem sido feitas individualmente só com a criança observada também contribuiu para que se alcançassem valores elevados (atitudes de total empenhamento), ou seja, valor 5 em cada uma das dimensões estudadas (sensibilidade, estimulação e autonomia). Quando as observações eram realizadas ao fim do dia, o que implicava que estivessem menos crianças na sala, os profissionais observados apresentavam valores mais elevados (quase sempre valor 4, ou superior). O que nos permite inferir que se os grupos de crianças forem reduzidos será mais provável conseguir-se um melhor empenho por parte dos adultos e,

consequentemente melhor envolvimento por parte das crianças. Contudo, também se registaram alguns valores de nível 3 nas diversas dimensões. Alguns profissionais inibiram-se e deixaram que as crianças fizessem o jogo, sem que houvesse grande intervenção por parte deles, justificando que preferiram estar “*quietas e caladas*” (AO3, diário de bordo, 03-01-12), com receio que não estivessem a corresponder ao pretendido. Deduzimos ainda que o facto de os profissionais estarem um pouco nervosos devido às circunstâncias de estarem a ser filmados, pode ter condicionado os resultados obtidos.

Das observações realizadas houve crianças que foram observadas na sala da creche em grande grupo, no seu contexto real, o que fez com que houvesse fatores externos na sala que atuaram como elementos distratores, e que também influenciaram as cotações atribuídas a nível do empenhamento dos profissionais.

Outros profissionais levaram algum tempo até se adaptar ao que se pretendia e se começavam a atividade/brincadeira com o grupo de crianças rapidamente se esqueciam de “estimular a criança”, e passavam de participantes na ação a meros observadores ou, em algumas vezes, abandonavam mesmo a atividade/brincadeira, o que nos levou a ter de repetir várias vezes as observações. Essas observações obtiveram sempre uma cotação bastante elevada, porque os profissionais estavam como que “ensaiados” sobre o que iriam fazer.

Vários profissionais referiam que em grande grupo, na sala, era muito difícil estar a fazer um jogo apenas com uma criança. Percebemos essa dificuldade, até porque são crianças muito pequenas e que todas querem experimentar alguns jogos que só surgiam na altura da observação.

Verificámos ainda alguns momentos de interação em que os níveis de empenhamento do adulto não foram muito elevados, pelo que consideramos ser possível melhorar algumas situações. Os profissionais estiveram ausentes por doença ou por substituição de outros assistentes operacionais noutras valências, o que em algumas situações fez com que estivessem poucos profissionais para o número de crianças na sala (rácio adulto-criança elevado).

O uso das escalas permitiu aos profissionais fazer uma autoavaliação, conhecerem indicadores determinantes no processo, e aprenderem sobre qualidade das aprendizagens das crianças (cf. Folque, 2012). Os profissionais afirmaram que aceitariam participar noutro projeto semelhante e reconheceram que por estarem a ser observados desempenharam o seu papel profissional com mais dedicação.

Capítulo VI. Conclusões

Este trabalho teve como objetivo geral “Promover o envolvimento dos adultos (pais e profissionais) em atividades de jogo/brincadeira com crianças em idade de creche, em contextos de educação formal e informal”. Com base neste objetivo traçámos outros mais específicos: i) criar um maior envolvimento entre os profissionais da creche e a família; ii) aumentar o envolvimento das crianças com os adultos (pais e profissionais) em atividades de brincadeira em casa e na creche; iii) aumentar o empenhamento dos pais nas atividades de brincadeira com as crianças, em casa e em creche; e iv) aumentar o empenhamento dos profissionais nas atividades de brincadeira com as crianças. Face aos resultados obtidos no projeto consideramos que estes objetivos foram alcançados. Ou seja, com este projeto proporcionámos uma abertura da creche aos pais e criámos condições para uma maior comunicação entre profissionais e pais, incentivando a participação ativa dos pais, no dia-a-dia dos seus filhos.

A dinâmica de contactos entre pais e família que foi desenvolvida a propósito do projeto resultou num melhor conhecimento mútuo e numa aproximação entre os pais e os profissionais. Ao analisarmos as observações realizadas em casa, percebemos melhor as rotinas e hábitos das famílias para com as crianças. Esses dados permitiram-nos assim, perceber melhor determinados comportamentos dessas crianças. Por exemplo, constatamos que algumas crianças dormem sempre com os pais, outras só comem alimentos triturados, etc.

Os pais ao participarem no projeto criaram laços com outros pais e também com as outras crianças da sala. Surgiram alguns momentos em que os pais tiveram de “fazer tempo”, à espera que a câmara de filmar estivesse disponível porque estava a ser filmada outra situação de interação entre pai e filho, acabaram por promover momentos informais de troca e partilha sobre o desenvolvimento das crianças.

Outro aspeto positivo da participação dos pais neste projeto foi que estes começaram a conhecer melhor as rotinas da creche, pelo que perceberam melhor quais os horários que seriam menos propícios para se realizarem as filmagens na creche, principalmente na hora de repouso das crianças. Algumas famílias trouxeram artigos sobre o brincar e livros com sugestões de jogos/atividades para partilhar com os profissionais da creche.

Depois do projeto ter terminado, em abril de 2012, muitos pais continuaram a partilhar os registos vídeo até final do ano letivo. Alguns pais continuavam a entrar na sala para brincar com os filhos e mostravam-se livres para serem filmados. Reconheceram ainda, que em casa não tinham a mesma disponibilidade para a criança, que tinham na creche. Outros pais disseram que “*o sorriso da criança na creche era diferente do de casa*” (C4- 23 meses, 24-04-2012) pelo que preferiram brincar com a criança na creche.

Outro indicador de que o projeto alcançou os seus objetivos foi o facto de que os pais estavam muito interessados em saber resultados do projeto e frequentemente questionavam a investigadora sobre o mesmo.

Face aos resultados obtidos considera-se que o maior empenhamento dos pais foi benéfico para a creche pela parceria que se criou entre ambos. Quando os pais estavam implicados as crianças conseguiram um maior envolvimento nas atividades, logo um melhor desempenho e o relacionamento entre os profissionais e as famílias foi facilitado. Como referido pelo CNE (2011) quanto mais o espaço creche e o espaço família estiverem juntos para tratar, cuidar e educar a criança, melhores resultados haverá. Sabemos que se nos contextos educativos houver a participação dos pais, as relações entre ambos os parceiros, sejam entre os profissionais e os pais, entre os profissionais e as crianças, ou mesmo entre os profissionais, serão melhoradas (cf. Post e Hohmann, 2007) e neste projeto essas situações foram verificadas.

Concluimos ainda que este grupo de crianças começou a interiorizar as regras dos jogos, que os adultos iam reforçando constantemente, como por exemplo não colocar as peças na boca, não estragar os materiais, saber esperar pela vez. Estas aquisições também se vão aperfeiçoando em consequência do desenvolvimento da criança, mas se as crianças não forem implicadas a fazer, ou não tiverem um modelo a imitar levarão mais tempo a adquirir determinadas práticas. No nosso projeto, constatámos que as crianças adquiriram termos específicos, imitando as expressões verbais usadas pelo adulto em determinados jogos, como por exemplo: “*pacha a bólha*” (C6- 24 meses, diário de bordo, 10-02-12) [referindo-se a “passar a bola”, num jogo em que as crianças estão sentadas no chão com as pernas afastadas e a bola vai rolando pelo chão, de uma criança para a outra] e “*é azuli*” (C8- 26 meses, diário de bordo, 12-03-12), quando a criança se referiu à peça de cor “azul” que estava a colocar na torre que

construía com as peças do lego “já tá!” (C8- 27 meses, diário de bordo, 20-04-12) dizia a criança para dizer que já estava terminado o jogo de encaixes e que tinha sido realizado com sucesso.

As crianças também associavam algumas situações a outras que tinham sido vivenciadas pela criança e pelo adulto, como por exemplo cantar a canção “*parabéns a você*” quando faziam uma torre com os legos como se fosse as velas de um bolo. Outras vezes pegavam nas peças do lego e aproximavam-nas do vestuário dos colegas quando era da mesma cor da peça de lego, como viam o adulto fazer. Nas paredes da sala, ao nível das crianças, havia imagens reais com fotografias de bebês e regularmente as crianças aproximavam-se e com o dedo apontavam na imagem e nomeavam algumas partes do corpo humano. Brincavam com os “bebês” (bonecos) e imitavam o adulto. Várias vezes, verificámos que todos os gestos e atitudes que tínhamos feito numa brincadeira anterior, como por exemplo “dar a papa” com o prato e a colher que o adulto tinha usado, vestir o “bebê” (boneco) com as roupas que o adulto tinha vestido eram imitados pelas crianças.

As crianças têm sempre tendência a imitar o adulto, mas desta vez em consequência do projeto estávamos mais atentas e reparávamos nesses pormenores assim como em todo o desenvolvimento da criança de uma maneira mais minuciosa. Para isso, os registos vídeo foram uma mais-valia principalmente para os profissionais onde regularmente, podíamos ver as vezes que quiséssemos para observar com um maior rigor o que não estava correto, ou a evolução que a criança já fez desde essa data.

Os pais valorizaram também o trabalho dos profissionais enquanto agentes educativos e não apenas “de guarda”. Notaram ainda a importância das interações entre o adulto e a criança para o desenvolvimento desta.

Por outro lado, a qualidade do ambiente, o estado emocional das crianças e dos adultos, é uma condição importante para que as interações estabelecidas possam efetivamente constituir-se como verdadeiros momentos de aprendizagem e de cumplicidade.

Como pontos fortes do projeto, evidenciamos o facto de termos feito observações em ambientes naturais, o que nos permitiu analisar a maneira como os adultos (pais e profissionais) se empenhavam nas atividades com as crianças. Isto é, obtivemos dados reais, e consideramos esta metodologia indispensável para alcançar os

objetivos traçados para este projeto e para se poder alterar as práticas que necessitam de ser melhoradas.

Para os profissionais, este projeto serviu como um processo de formação contínua, e uma melhoria das suas práticas, principalmente pela possibilidade de trabalho em equipa o qual permitiu criar situações de partilha e reflexão que permitiram ao profissional formar-se enquanto pessoa e enquanto profissional (Vonta, 2007).

Para os pais o projeto possibilitou-lhes passar mais tempo com os filhos a brincar, valorizando a importância dos momentos passados entre eles, ou seja, a qualidade das aprendizagens e compreenderam como a família pode participar mais ativamente na creche, enriquecendo todos os intervenientes. Isto é, o projeto contribuiu para o desenvolvimento profissional e o *empowerment* dos profissionais, famílias e crianças.

De salientar que no início do ano letivo 2012/2013 foi criada na instituição a “Escola de pais – VIP - vamos intervir precocemente” com sessões sobre temáticas específicas relacionadas com o desenvolvimento das crianças. Estas sessões foram dinamizadas por uma equipa constituída por uma enfermeira, uma psicóloga e uma educadora de infância (a própria investigadora). Todas as temáticas abordadas foram vistas por três vertentes distintas: saúde, comportamental e educacional, mas que se conjugam para uma melhor percepção dos temas. Os pais puderam sugerir temas considerados mais importantes, mas também se tentou que houvesse alguns momentos mais lúdicos. Esta “escola de pais” abrangiu todas as valências da instituição, desde creche a CATL e teve por missão promover sessões para aconselhamento/ajuda de cuidadores de crianças (pai e/ou mãe, ou outros adultos) principalmente para as mães adolescentes, muitas vezes sem suporte familiar e para famílias com fracos recursos económicos, cujos filhos frequentam a instituição, no sentido de melhorar as suas vidas através da reflexão, debate, e troca de opiniões (cf. Catarsi, 2013). Nestas sessões valorizamos sempre o papel das famílias/cuidadores, respeitando os seus saberes, experiências e percursos de vida (Guerreiro & Sousa, 2004).

Como limitações do projeto podemos salientar o tamanho da amostra que não nos permite generalizar os resultados. Uma outra limitação encontrada no nosso estudo relaciona-se com o facto de não termos outros estudos que tenham usado as escalas do envolvimento com crianças em idade de creche. De facto os estudos analisados

(Craveiro, 2009; Góis & Portugal, 2009; Luís & Calheiros, 2008; Novo & Mesquita-Pires, 2009) utilizaram as mesmas escalas que nós, mas com crianças em idade pré-escolar.

Para a observadora participante (investigadora) tornou-se um pouco difícil não intervir nas situações que os profissionais ou os pais e crianças estavam a ser filmados. A atitude deveria ser a de apenas observador, mas nem sempre foi possível. Aconteceram algumas intervenções em situações com os pais e também com os profissionais. Por outro lado, a partir do momento em que colocámos a câmara fixa num local da sala e quando a observadora não estava presente tornou-se mais difícil analisar esses registos de vídeo. Esta dificuldade deveu-se ao facto de a câmara não acompanhar todos os movimentos da criança e do adulto. Consideramos que teria sido benéfico usar duas câmaras para filmar, as quais deveriam ser colocadas em pontos opostos da sala. Por outro lado, também era importante que a autora do estudo estivesse sempre presente para tirar algumas notas de campo, sobre as filmagens realizadas, que facilitassem depois a análise dos registos de vídeo.

Uma outra possibilidade seria ter na creche uma outra sala disponível com brinquedos, jogos e material técnico para proceder ao registo vídeo das interações entre os profissionais e pais e as crianças. No caso do presente estudo foi mesmo impossível por não termos mais espaço físico. Em algumas situações, os pais tiveram de aguardar que a sala onde fizemos a maioria das observações ficasse disponível, pois a grande parte das filmagens foram feitas apenas entre o pai/ou mãe e a criança (isolada do grupo dos seus pares).

Como todas as crianças (bebés e crianças mais velhas) estão no mesmo edifício, os pais, principalmente as mães, dos bebés da sala de berçário começaram a perguntar porque não podiam participar, uma vez que tinham mais tempo disponível, pois todas beneficiavam da licença do período de amamentação que é definido por lei. Assim, com a realização deste projeto sentimos a necessidade de proporcionar a estes pais também a sala aberta, quando quisessem entrar na creche. Estes pais/mães queriam perceber o que se fazia numa sala de berçário e ver como é que os seus filhos ficavam na sala quando os progenitores se afastavam. Não filmamos as situações entre eles e as crianças, porque não faziam parte do nosso estudo, mas criámos o “caderno de registos creche e casa”, onde partilhávamos com a família o dia-a-dia do bebé e os pais se quisessem faziam o mesmo em relação aos comportamentos em casa, para que os pais também se sentissem

valorizados, enquanto pais de crianças da mesma creche. A creche também estava disponível para os pais dos bebés se quisessem entrar e ficar a brincar com o(a) seu(sua) filho(a).

Por sua vez, os pais participantes, disseram que se tivessem mais tempo disponível teriam colaborado mais. As obrigações profissionais e familiares foram os grandes entraves à participação dos pais no projeto, os quais vinham à creche quase sempre com horários marcados, quer fosse no período da manhã ou ao fim do dia. Por muito que se deseje, em Portugal, e com as dificuldades no mercado de trabalho, os pais evitam ou não podem sair mais cedo do seu posto de trabalho para vir participar numa atividade na creche do filho. Esta circunstância acabou por condicionar o desenrolar deste projeto.

Outra limitação do presente estudo relacionou-se com a análise dos registos escritos feitos pelos pais, uma vez que nem todos os pormenores eram mencionados. O que possivelmente levou a que determinada atividade não fosse cotada com o valor exato, como se tivesse sido visualizada. Quanto às notas de campo registadas pela observadora, como tinham resultado das situações presenciadas, a análise feita foi mais fidedigna. Por outro lado, consideramos que o facto de neste projeto, os pais e os profissionais saberem que iam ser filmados, para depois as suas práticas serem analisadas, fez com que tentassem desempenhar o seu papel com o máximo rigor.

Os projetos de investigação-ação exigem muito tempo disponível por parte do(s) investigador(es), este não foi exceção, muitas vezes a investigadora participante esteve muitos dias, cerca de 12 horas diárias na creche para realizar as filmagens, mas a relação que se criou com todos os pais e a satisfação das crianças superou todas as adversidades do projeto. Os projetos sofrem mudanças, e neste verificou-se o abandono por duas crianças da amostra, por motivos pessoais, mas a mudança que ocorreu na amostra não impediu a concretização deste projeto.

Como pistas para futuras investigações, salientamos que após este estudo, seria importante que outros investigadores continuassem a realizar projetos semelhantes, onde as famílias e/ou os profissionais pudessem participar. Algumas características do desenvolvimento das crianças como por exemplo, linguagem, marcha, socialização, choro, sorriso, controlo esfíncteriano, poderão ser averiguadas e percebermos a implicação dos pais nesses projetos.

Em relação aos profissionais poderá ser averiguado se a formação destes é responsável por um maior empenhamento e também por um maior envolvimento da criança nas atividades.

Ainda neste projeto, ou noutros que possam surgir, mais variáveis poderiam ter sido investigadas como, a idade dos pais, a situação profissional destes, o género (pai ou mãe), o número de irmãos das crianças, o temperamento da criança, a frequência ou não da creche no ano anterior.

Consideramos que os resultados deste projeto de intervenção poderão contribuir para aproximar cuidadores e profissionais, salientando a importância da colaboração entre eles. Citando Fuertes (2011) “a intervenção precoce não requer investimento económico suplementar nem uma vaga de contratação de técnicos, mas a reorganização dos recursos existentes e a mudança das práticas.” (p. 116).

Sintetizando este trabalho, podemos dizer que um maior empenhamento dos pais e dos profissionais foi responsável por um maior envolvimento das crianças, que por sua vez contribuiu para que a criança evidenciasse desenvolvimento, de acordo com a teoria (zona de desenvolvimento próxima) de Vigotsky. Importa ainda referir que todos saíram beneficiados com estas relações, profissionais, pais e principalmente as crianças.

Referências bibliográficas

- Aguiar, C. (2006). *Comportamentos interativos maternos e envolvimento da criança*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto: Tese de Doutoramento.
- Aguiar, C.; Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o Estudo da Qualidade em Contexto de Creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Allen, S. & Daly, K. (2007). *The Effects of Father Involvement: An Updated Research Summary of the Evidence Inventory*. Centre for Families, Work & Well-Being. University of Guelph.
- Andrade, P. (1999). Envolvimento parental em jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 50, 29-32. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Barros, L. (2003). *O envolvimento da criança de 3 anos em grupos heterogêneos. Um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança: Tese de Mestrado.
- Bertram, T.; Pascal, C. & Oliveira-Formosinho, J. (coord.) (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Brazelton, T.; & Cramer B. (1989). *A relação mais precoce: os pais, os bebés e a interação precoce*. Lisboa: Terramar.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calheiros M. J. & Seixas, S. (2010). Supervisão das interações educador-criança: que relevância na prática pedagógica? *Revista interações*, 14, 185-215.
- Campos, B. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança: Dissertação de Doutoramento.
- Cascalho, M. J. (2012). *Projeto creche: as histórias infantis. Estratégias promotoras do desenvolvimento da comunicação e linguagem em crianças surdas*. Escola Superior de Educação de Lisboa: Tese de Mestrado.
- Catarsi, E. (2013). A “educação das famílias” na Toscana. *Infância na Europa: edição especial*.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. Universidade de Aveiro: Tese de Mestrado.

- Faria, M. C. (2009). *Promoção das relações da família-escola na primeira infância*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Figueira, M. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 69-70. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Folque, M. A. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 14-19. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Fuertes, M. (2011). Intervenção precoce: em que perspectiva? *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*, 113-116. Conselho Nacional de Educação.
- Gaspar, M. F. (2004). *Projeto Mais-Pais. Fatores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vigotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Góis, S. (2009). *A avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso*. Universidade de Aveiro: Tese de Mestrado.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 45-46. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Guerreiro, A. & Sousa, M. (2004). Projeto “Entre Mães”. *Cadernos de Educação de Infância*, 69, 21-46. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Hill, N. & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children`s academic achievement. *Current Directions in Psychology*, 4, 161-164.
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, 21-24. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Instituto da Segurança Social. (2005). *Modelos de avaliação da qualidade*. Creche.
- Katz, L. (1998). *Cinco perspetivas sobre a qualidade. Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística. Com a utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Marques, A. (2010) Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 24-30. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Mascarenhas, M. P.; Pinto, A. & Bairrão, J. (2004). O registo do Envolvimento de grupo. X *Conferência Internacional – Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 208-215. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Matos, T.; Silva, A.; Neves, D.; Martins, I.; Tavares, L.; Matos, M. & Banza, R. (2010). Direito à educação desde o nascimento. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 42-45. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2002). *O envolvimento da criança na tarefa: estudos empíricos* (XI colóquio Psicologia e Educação). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M.; Azevedo, N. & Nascimento, A. (2012). Compreender a qualidade na creche sob a perspetiva das famílias e dos profissionais. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 36-39. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Piaget, J. (1978). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimentel, J. (2011). Atendimento e intervenção precoce a crianças em risco dos 0 aos 3 anos: em busca da qualidade. *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*, 117-136. Conselho Nacional de Educação.
- Pinho, A. (2008). *Avaliação do Desenvolvimento Pessoal e Social dos 0 aos 3 anos*. Universidade de Aveiro: Tese de Mestrado.
- Pinho, A. & Cró M.L. (2013). Avaliar o desenvolvimento pessoal e social em contexto educativo de creche: instrumentos e procedimentos. *Cadernos de Educação de Infância*: 98, 4-6. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Pinto, A. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto: Tese de Doutoramento.
- Pinto, A.; Aguiar, C. ; Barros, S. & Cruz, O. (2004). O Sistema de avaliação da qualidade do envolvimento III – um procedimento de avaliação do envolvimento da criança em contexto de creche. X Conferência Internacional. Braga: *Psiquilíbrios* Edições.

- Pinto, A. ; Barros, S. ; Aguiar, C.; Pessanha, M. & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*: 4, XXIV, 447-466.
- Portugal, G. (1998a). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998b). "Qualidade da Creche e Organização do espaço físico, materiais e equipamentos". *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 25-27. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche. Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Revista do GEDEI, nº 1*, 85-106. Infância e Educação: Investigação e Práticas.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*, 45-57. Conselho Nacional de Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª edição.
- Rolim, A.; Guerra, S. & Tassigny, M. (2008, julho/dezembro). Uma leitura de Vigotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, v. 23, 2, 176-180. Fortaleza.
- Santos, L. (1999). "Os tempos lúdicos". *Cadernos de Educação de Infância*, 49, 13-15. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Santos, M. L. (2010). Relato de uma experiência de utilização do Projeto DQP. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 18-21. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Simões, A. (2004). "O educador como prático reflexivo..." *Cadernos de Educação de Infância*, 71, 8-13. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa. Ciências da Educação: McGraw-Hill.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalhos por projeto na educação de infância. Mapear aprendizagens. Integrar metodologias*. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vigotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes.
- Vonta, T. (2007). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Destacável Noésis*, 77, 22-23.

Zabalza, M. (1992). *Didática da educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Despachos normativos

Recomendação nº 3/2011- *A educação dos 0 aos 3 anos*. (Diário da República nº 79, 2ª série, de 21/04/2011). Conselho Nacional de Educação.

Anexos (em Cd-rom)

Anexo 1: Planta da creche

Anexo 2: Autorizações pais

Anexo 3: Autorizações profissionais

Anexo 4: Questionário sobre as tecnologias dos pais

Anexo 5: Mapa de atividades

Anexo 6: Pedido do caderno de registos feito aos pais

Anexo 7: Folha de exemplos para o caderno

Anexo 8: Autorizações dos pais das crianças “treino”

Anexo 9: Ficha de envolvimento da criança (adaptada)

Anexo 10: Ficha de empenhamento do adulto (adaptada)

Anexo 11: Grelhas construídas para a cotação

Anexo 12: Observações - criança C1

Anexo 13: Observações - criança C7

Anexo 14: Observações - criança C13

Anexo 15: Observações aos profissionais

Anexo 16: Exemplo de um caderno de registos feito pelos pais

Anexo 17: Exemplos retirados do diário de bordo