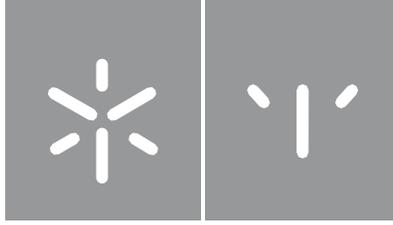




Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Ana Filipa Barros Teixeira

**Qualidade das interações
adulto-criança e envolvimento das
crianças em contexto de creche**



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Ana Filipa Barros Teixeira

**Qualidade das interações
adulto-criança e envolvimento das
crianças em contexto de creche**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Psicologia Clínica
na Infância e Adolescência

Trabalho efetuado sob a orientação da **Professora
Doutora Isabel Soares** e da **Doutora Gabriela
Bento**

junho de 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

À Professora Isabel Soares e à Doutora Gabriela Bento, por toda a ajuda, disponibilidade e conhecimento transmitido ao longo deste período e pela orientação fundamental para a concretização deste trabalho.

À Carla Silva e à Dr.^a Sílvia Barros, pelas sábias, pertinentes e imprescindíveis críticas e sugestões.

Aos meus pais Nani e João e ao meu irmão Gui, por me aturarem diariamente, por me aceitarem como sou, por me guiarem ao longo da minha vida, por serem o meu amparo e por todo o apoio e amor incondicional. Adoro-vos com todo o meu coração.

Aos meus dois amores de quatro patas Alfie e Nina, por serem o meu apoio emocional.

Ao meu bubú Victor, à minha vovó Rosa e à minha tia Filipa, pela presença constante e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

Ao Lucas, por tudo. Não encontro palavras para expressar o quão grata sou por te ter ao meu lado. Obrigada por acreditares sempre em mim e por me salvares todos os dias. *You're my person.*

À Sara, à Caroline e à Joana, pela vossa amizade incondicional. À Sara, por nunca desistires de mim. À Caroline, por seres a outra metade do meu cérebro. À Joana, por me abraçares desde o início.

À Maria, por me teres amparado desde o primeiro momento, por me teres deixado fazer parte da tua caminhada e da tua vida e por seres a minha *soulmate*. Nós, sempre.

À Castro, à Luz, à Mi e à Majó, por me terem guiado e marcado de uma forma especial.

Aos 16 que fizeram esta caminhada ao meu lado, por estarem lá sempre desde o primeiro dia. Nada disto tinha sido possível, nem o mesmo, sem a eterna família OPD.

Às minhas Fadinhas Carol, Duda, Bruno e Gonçalo, por me mostrarem o que é a verdadeira amizade, pela presença constante na minha vida e por me fazerem rir até eu não aguentar mais.

Às minhas meninas do coração bordô e preto, por serem o meu abraço-casa e alegria em momentos difíceis, por trazerem música à minha vida e por libertarem a Shook que há em mim. Gratidão eterna.

A todos os que de alguma maneira me inspiraram e guiaram.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 5 de junho de 2023

Ana Filipa Barros Teixeira

Qualidade das interações adulto-criança e envolvimento das crianças em contexto de creche

Resumo

A qualidade da educação em creche tem vindo a ser associada a vários resultados positivos nas crianças. As interações adulto-criança têm uma grande influência na trajetória desenvolvimental das crianças nos primeiros anos de vida. O apoio emocional dos profissionais de educação de infância e a estimulação em casa por parte dos cuidadores têm consequências positivas nas crianças, nomeadamente nos níveis mais elevados de envolvimento nas atividades. O envolvimento é uma condição necessária e essencial para a aprendizagem das crianças. Com o objetivo de explorar a relação entre a qualidade das interações adulto-criança e o envolvimento das crianças em contexto de creche, os dados foram recolhidos através do *Classroom Assessment Scoring System*, do Questionário de Estimulação em Casa e do *Individual Child Engagement Record*. A amostra envolve 111 crianças dos 12 aos 36 meses e 32 profissionais de educação de infância. Os resultados mostram que o apoio emocional dos profissionais se correlaciona positivamente com o envolvimento das crianças em contexto de creche, mas não evidenciaram que a estimulação em casa está relacionada com o envolvimento das crianças nas atividades em creche. Este estudo evidencia a importância de ambientes educativos de elevada qualidade para crianças com menos de 3 anos de idade.

Palavras-chave: interações adulto-criança, creche, apoio emocional, estimulação em casa, envolvimento

Quality of adult-child interactions and child's engagement in the nursery context

Abstract

The quality of nursery education has been associated with several positive results on children. Adult-child interactions have a great influence on the developmental trajectory of children in the early years of life. Emotional support of childhood education professionals and household stimulation by caregivers have positive consequences in children, in particular in higher levels of engagement in activities. Engagement is a necessary and essential condition for children's learning. With the goal of exploring the relation between the quality of adult-child interactions and child's engagement in the nursery context, data was collected through the Classroom Assessment Scoring System, the Home Stimulation Questionnaire, and the Individual Child Engagement Record. The sample involves 111 children from 12 to 36 months and 32 childhood education professionals. The results show that the emotional support of the professionals correlates positively with the engagement of children in the context of nursery, but do not verify that household stimulation is related to children's engagement in activities. This study emphasizes the importance of high-quality learning environments in children under 3 years of age.

Keywords: adult-child interactions, nursery, emotional support, household stimulation, engagement

Índice

1. Revisão de literatura	8
2. Objetivos.....	13
3. Metodologia	14
3.1. Participantes.....	14
3.2. Instrumentos.....	19
3.3. Procedimento.....	21
3.4. Estratégia analítica	22
4. Resultados.....	22
5. Discussão.....	26
Referências Bibliográficas	30

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	15
Tabela 2.....	16
Tabela 3.....	16
Tabela 4.....	17
Tabela 5.....	17
Tabela 6.....	18
Tabela 7	19
Tabela 8.....	23
Tabela 9.....	23
Tabela 10.....	24
Tabela 11.....	24
Tabela 12.....	25
Tabela 13.....	26

1. Revisão de literatura

Ambientes de aprendizagem e interações sociais de elevada qualidade nos primeiros anos de vida estão relacionados com resultados positivos a curto e a longo prazo no desenvolvimento das crianças (e.g., Pinto et al., 2019). Este estudo incide sobre as interações entre adultos e crianças, especificamente sobre o apoio emocional dos profissionais de educação de infância e a estimulação em casa por parte dos cuidadores, e as suas implicações no envolvimento das crianças em atividades do dia a dia em contexto de creche.

A creche, destinada a acolher crianças até aos 3 anos de idade e vocacionada para apoiar as famílias e as crianças, é um equipamento de natureza socioeducativa, com os objetivos de: a) ajudar o agregado familiar na conciliação da vida familiar e profissional; b) colaborar com a família no processo evolutivo da criança através de uma partilha de cuidados e de responsabilidades; c) assegurar um atendimento individual e personalizado, atendendo às necessidades específicas de cada criança; d) prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco e assegurar o encaminhamento mais adequado; e) proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e social; e f) promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade (Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto, 2011).

A nível internacional, tem-se vindo a dar maior relevância à investigação sobre a importância da educação de infância, procurando mostrar os seus efeitos positivos e duradouros no desenvolvimento das crianças (Lazzari, 2014). Assim, as creches assumem um papel determinante na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, pois são um ambiente privilegiado para a evolução das suas capacidades, nomeadamente de autonomia, de autorregulação, de competência linguística, entre outras, através das interações com os seus pares e com os adultos significativos da sua vida (A. S. Lopes et al., 2021). Salienta-se ainda que as primeiras experiências de vida das crianças, em destaque nos contextos de creche, são centrais enquanto fonte de suporte e de adaptação e permitem desenvolver capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais (Shonkoff & Phillips, 2000).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018), existem discrepâncias no acesso e na qualidade das creches entre os vários países. Contudo, a crescente atenção que tem vindo a ser dada à educação e aos cuidados prestados a crianças com menos de 3 anos tem tido repercussões positivas a nível do apoio financeiro para a educação destas crianças, tornando-a acessível e universal e aumentando a qualidade dos cuidados prestados às crianças (OCDE, 2018). Ainda que todas as crianças sejam beneficiadas pela qualidade das creches, estes resultados positivos são mais evidentes nos rapazes, nas crianças com necessidades específicas e nas crianças

provenientes de contextos de maior vulnerabilidade (Araújo, 2014). No entanto, os dados mostram que, de forma geral, crianças pertencentes a níveis socioeconómicos superiores têm maior probabilidade de frequentar a creche do que as que pertencem a níveis socioeconómicos inferiores (Engle et al., 2011). Deste modo, é essencial diminuir as disparidades socioeconómicas no acesso à educação, ligando a pedagogia de alta qualidade a intervenções que previnem e reduzem os efeitos disruptivos de uma educação de média-baixa qualidade (Shonkoff, 2011).

Portugal é um dos países da OCDE com maior percentagem de mães trabalhadoras com filhos com idade inferior a 3 anos (UNICEF, 2008). Alguns estudos destacam níveis de qualidade médios-baixos nas creches portuguesas, em termos dos cuidados de apoio às necessidades de desenvolvimento, de saúde básica e de segurança, com possíveis impactos negativos no desenvolvimento e no bem-estar das crianças (Barros & Aguiar, 2010; Pinto et al., 2019). Os resultados da investigação a nível nacional e internacional realçam a urgência de avaliar e de melhorar a estrutura, a organização e a qualidade das interações em creche (e.g., Barros & Aguiar, 2010; Cadima et al., 2022; Magão, 2021).

A qualidade da educação em creche tem vindo a ser evidenciada como crucial, pois tem vários efeitos positivos na criança, destacando-se o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar (Araújo, 2014; Magão, 2021). Devido à sua dimensão humana, o conceito de qualidade é complexo e multifacetado e, no contexto de creche, envolve um conjunto de processos dinâmicos e intersubjetivos. O desenvolvimento das crianças é profundamente afetado pela qualidade das suas experiências precoces. Deste modo, para entender os efeitos da creche no desenvolvimento da criança ter-se-á de atender e avaliar a qualidade da educação e dos cuidados das mesmas (Carvalho, 2017).

Para promover uma educação de elevada qualidade nas creches, é fundamental que tanto as características físicas e sociais do ambiente, como as características relacionadas com os profissionais, correspondam não só às necessidades de desenvolvimento da criança, mas também às necessidades e às expectativas da família (Barros & Aguiar, 2010). As principais características dos indicadores de qualidade das creches podem dividir-se em duas dimensões: a) estrutural – relacionada com os aspetos físicos, humanos e organizativos dos programas, ou seja, as características que criam a estrutura para os processos que as crianças experienciam; e b) de processo – relacionada com as interações adulto-criança e criança-criança (Aguiar et al., 2003; Carvalho, 2017). Para cada uma destas dimensões, vários estudos definem alguns dos critérios para a avaliação da qualidade das salas. A nível da qualidade estrutural, referem: a) saúde e segurança – a importância da implementação de práticas de higiene e de rotina para a criação de um espaço seguro para o desenvolvimento das crianças; b) materiais existentes nas salas – a organização do espaço e os materiais que apoiam as interações e a exploração são

essenciais para a criação de um ambiente favorável ao bem-estar das crianças; c) desenvolvimento de atividades adequadas – devem ser organizadas um conjunto de experiências de aprendizagem e de desenvolvimento equilibradas e consistentes; d) tamanho do grupo adequado – grupos mais pequenos usualmente têm resultados mais positivos; e) rácio adulto-criança adequado; f) características do educador – formação, experiência e estabilidade no grupo; g) educação e formação dos profissionais – garantir oportunidades de aprendizagem para que os profissionais se mantenham atualizados sobre as necessidades e as características do desenvolvimento das crianças; e h) comunidade e contexto político – em especial, as estruturas de financiamento e regulação. A nível da qualidade de processo, os estudos destacam as interações entre os profissionais e as crianças, na medida em que interações responsivas e recíprocas, sobretudo as que se centram na estimulação verbal e cognitiva, na sensibilidade, na atenção e no suporte, entre outros aspetos, concorrem para o bem-estar e para o desenvolvimento das crianças (Aguilar et al., 2003; Barros & Aguiar, 2010; Carvalho, 2017; la Paro et al., 2014).

Tendo em consideração esses aspetos, crianças que experienciaram contextos de creche de elevada qualidade durante os três primeiros anos de vida apresentam resultados positivos a curto e a longo prazo no seu desenvolvimento, destacando-se níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo e linguístico, de *performance* académica e de desenvolvimento das competências socioemocionais, a diminuição de problemas comportamentais e melhor relacionamento com pares, pais e cuidadores (Araújo, 2014; Barnett, 2011; la Paro et al., 2014).

Como previamente mencionado, a qualidade de processo, que está relacionada com as interações entre os adultos e as crianças, é um dos aspetos de destaque na qualidade das creches. Nos primeiros 3 anos de vida, as crianças passam por um conjunto de mudanças desenvolvimentais físicas, psicológicas, emocionais e sociais (Brownell & Kopp, 2007; P. Lopes, 2021). Durante esse período, a qualidade das interações sociais da criança é um dos fatores que mais influencia a trajetória desenvolvimental (OCDE, 2018), pelo que relações positivas com adultos significativos e com o ambiente são essenciais para promover um desenvolvimento saudável (la Paro et al., 2014).

Deste modo, o contexto de creche funciona como um microsistema onde ocorrem determinados padrões de interação adulto-criança (A. S. Lopes et al., 2021). Oportunidades de aprendizagem ricas juntamente com relações positivas contribuem para fomentar a aprendizagem das crianças (Cadima et al., 2022). A relação com o profissional de educação de infância ganha maior relevância quanto menor for a idade da criança e maior o tempo que esta permanece em contacto com o adulto (A. S. Lopes et al., 2021). Idealmente, estas relações entre os adultos e as crianças são calorosas, responsivas, sensíveis, com significado e estimulantes (Cadima et al., 2020). Para garantir a qualidade das interações

entre os profissionais e as crianças na creche, é necessário: a) criar um ambiente seguro para que as crianças possam explorar ativamente e desenvolver a sua autonomia através da responsividade das relações; b) fornecer sugestões e feedback gentil e ajustar materiais do ambiente para facilitar a aprendizagem; e c) expandir a linguagem e o entendimento do ambiente por parte das crianças através da reciprocidade e de encorajamento do profissional (Cadima et al., 2022; Guedes et al., 2020).

Um dos domínios mais importantes nas interações entre profissionais de educação de infância e crianças é o apoio emocional, que é fundamental para ouvir, apreciar e entender efetivamente a criança. Profissionais que revelem boas competências a este nível estão mais propensos não só a prestar atenção às necessidades, aos interesses e às tentativas de comunicação da criança, como também a responder de forma apropriada, desenvolvendo interações positivas, responsivas e sensíveis (Cadima et al., 2022). Por sua vez, estas interações são relevantes para o desenvolvimento e o envolvimento das crianças nas atividades em creche (Hamre, 2014).

A riqueza da interação entre adulto-criança depende de diversos fatores, sendo que educadores altamente sensíveis criam um clima de suporte emocional na sala que beneficia o desenvolvimento de relações adulto-criança mais positivas (A. S. Lopes et al., 2021). Dada a frequente variabilidade dos interesses e das necessidades da criança, é necessário um profissional com sensibilidade capaz de ler adequadamente os sinais da criança e de adaptar a sua resposta a essa criança o mais prontamente possível (Cadima et al., 2022).

Crianças em salas de creche em que o profissional providencia apoio emocional adequado tendem a demonstrar uma maior orientação e envolvimento nas atividades e uma melhor regulação emocional (Hamre, 2014). Assim, interações adulto-criança que proporcionam oportunidades de aprendizagem de alta qualidade para as crianças através da sensibilidade e do clima da sala têm efeitos positivos a nível do desenvolvimento socioemocional e do envolvimento das crianças nas atividades (Choi et al., 2019; Hamre, 2014; Hamre et al., 2009).

Por seu turno, as interações entre os cuidadores (no presente estudo, tendencialmente os pais) e as crianças possuem igualmente um papel importante e profundo no desenvolvimento das crianças a vários níveis – da autorregulação, da cognição, da aquisição de linguagem e do ajuste socioemocional. Para assegurar o crescimento da criança, os cuidadores precisam de estar atentos e de serem sensíveis à diversidade de aspetos do dia a dia da criança – ao seu estado físico e psicológico, se tem fome, se está cansada, se está doente, entre outros. Essa atenção contínua às respostas e às reações das crianças torna os cuidadores mais competentes para ajustar as suas ações e para ajudar as crianças a alcançarem um desenvolvimento ótimo (Department of Child and Adolescent Health and Development, 2004).

A qualidade das interações cuidador-criança é influenciada pela reciprocidade, pela sincronia, pela disponibilidade emocional, pela sensibilidade e pela responsividade. Quando os cuidadores tentam comunicar e perceber a criança e as suas experiências, as interações têm uma maior tendência a serem mais sensíveis, mais apoiantes e mais estimulantes, correspondendo a uma qualidade elevada de cuidado por parte dos cuidadores. Cuidados sensíveis e responsivos são um requerimento para um desenvolvimento neuropsicológico, físico e psicológico saudável das crianças (Department of Child and Adolescent Health and Development, 2004; Owen et al., 2000).

Os cuidadores são os primeiros e mais próximos fatores de influência das aprendizagens escolares das crianças. Para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em casa é muito importante considerar algumas estratégias, como por exemplo, incluir atividades literárias na rotina diária e oferecer materiais de aprendizagem adequados às idades, entre outros (Anders et al., 2012; Rodriguez & Tamis-Lemonda, 2011). O ambiente de aprendizagem em casa é especialmente importante para as crianças nos primeiros anos de vida, pois é o pico da emergência de várias competências. Crianças que experienciam ambientes estimulantes em casa apresentam vantagens a vários níveis, como por exemplo, a nível da aprendizagem, das competências cognitivas, da linguagem, entre outros (Rodriguez & Tamis-Lemonda, 2011). Para além disso, crianças cujos cuidadores dinamizam atividades conjuntas em casa de forma apoiante e estimulante desenvolvem um maior envolvimento nas atividades escolares (Bempechat & Shernoff, 2012; Raftery et al., 2012).

Deste modo, é possível concluir que as interações adulto-criança são determinantes para as crianças nos primeiros anos de vida (Cadima et al., 2020). Além disso, interações positivas entre o adulto, seja ele o cuidador ou o profissional de educação de infância, e a criança estão relacionadas com melhor realização académica, melhor competência social, maior persistência nas tarefas, maior iniciativa, participação e cooperação e níveis mais elevados de envolvimento nas atividades (Pinto et al., 2019; Aguiar & McWilliams, 2013), sendo que este último se constitui como variável de foco do presente estudo.

O conceito de envolvimento, considerado uma das condições necessárias e essenciais para a aprendizagem, pode ser definido como a participação ativa das crianças em atividades de sala ou em rotinas ou como as interações apropriadas com o ambiente físico, os materiais ou outras pessoas. Para além disso, o envolvimento é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, interesse, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência e uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório, pelo padrão individual de necessidades a nível desenvolvimental e pelos esquemas fundamentais que refletem o nível de

desenvolvimento atual; e d) indicador de que a aprendizagem se está a efetuar (Araújo, 2014; Kishida et al., 2008; Kishida & Kemp, 2010). Assim, uma criança que está envolvida numa atividade está a ter uma aprendizagem a um nível profundo, motivada, intensa e duradoura (Araújo, 2014). Um elevado nível de envolvimento por parte da criança pode não só indicar que essas atividades são acessíveis para as crianças, como também indiciar quais as atividades mais suscetíveis de proporcionar oportunidades de aprendizagem (Kishida & Kemp, 2010).

Durante as interações, o profissional deve promover o envolvimento da criança nas atividades através de comportamentos verbais, de comportamentos não-verbais e da organização do ambiente, como por exemplo, fazendo perguntas e repetições ou utilizando gestos enquanto lê para as crianças (Gardner-Neblett et al., 2017).

Deste modo, ter em consideração o nível de envolvimento nas atividades tem um potencial benefício para os educadores que interagem com as crianças, uma vez que permite melhorar as condições do ambiente e as interações realizadas (Kishida & Kemp, 2010). Além disso, se as interações forem responsivas e sensíveis, isto é, se existir apoio emocional por parte do educador, os níveis de envolvimento da criança nas atividades das creches podem aumentar significativamente (Pinto et al., 2019). Ademais, quanto mais elevada for a qualidade da educação e dos cuidados prestados às crianças, menor são os seus níveis de não-envolvimento nas atividades (Aguiar & McWilliams, 2013). É simultaneamente importante promover um ambiente em casa estimulante e propício às aprendizagens para contribuir e desenvolver um maior nível de envolvimento das crianças nas atividades em creche (Bempechat & Shernoff, 2012; Raftery et al., 2012).

2. Objetivos

O presente estudo está inserido no projeto Desenvolvimento e Educação em Creche (DEC), desenvolvido pelo Laboratório Colaborativo ProChild CoLAB. Esse projeto tem como principal objetivo conceber e implementar um modelo de desenvolvimento profissional, visando promover o desenvolvimento e o bem-estar de crianças entre os 0 e 3 anos de idade. Atua junto da organização creche e dos seus profissionais, de forma mais direta, e junto das famílias e respetivas crianças, de forma mais indireta. Baseia-se em recomendações internacionais sobre práticas de qualidade em creche e em estratégias de desenvolvimento de crianças dos 0 aos 3 anos.

O presente estudo pretende explorar a relação entre o apoio emocional dos profissionais de educação de infância e a estimulação em casa com o nível de envolvimento das crianças entre os 12 e os 36 meses nas atividades do dia a dia das creches. Este estudo remete para a fase inicial do projeto DEC, prévia a qualquer intervenção. Assim, mais especificamente, pretende-se: a) avaliar o nível de apoio

emocional dos profissionais de educação de infância; b) avaliar o nível de estimulação em casa; c) avaliar o nível de envolvimento das crianças nas atividades do dia a dia das creches; d) analisar se o nível de apoio emocional dos profissionais de educação de infância se relaciona com o nível de envolvimento das crianças entre os 12 e os 36 meses de idade nas atividades em creche; e e) analisar se o nível de estimulação em casa se relaciona com o nível de envolvimento das crianças entre os 12 e os 36 meses de idade nas atividades em creche.

Com base na revisão de literatura, o presente estudo tem como hipóteses: a) o nível de apoio emocional dos profissionais de educação de infância correlaciona-se positivamente com o envolvimento das crianças entre os 12 e os 36 meses de idade nas atividades em creche; e b) o nível de estimulação em casa correlaciona-se positivamente com o envolvimento das crianças entre os 12 e os 36 meses de idade nas atividades em creche.

3. Metodologia

3.1. Participantes

A amostra conta com 111 crianças, e respetivos cuidadores, e 32 profissionais de educação de infância de três creches da zona geográfica de Guimarães. Estas creches são instituições particulares de solidariedade social, possuindo acordos de financiamento com a Segurança Social. Das creches, foram recrutados nove grupos, sendo que os grupos de crianças estão organizados com base na faixa etária – quatro grupos dos 12 aos 24 meses e cinco grupos dos 24 aos 36 meses.

Como apresentado na Tabela 1, em relação aos profissionais de educação de infância, foram recrutadas 10 educadoras de infância e 22 auxiliares de ação educativa, todas do género feminino. O nível de escolaridade das educadoras de infância é semelhante entre todas – Bacharelato/Licenciatura/Mestrado – e o das auxiliares de ação educativa é predominantemente o 12.º ano. O tempo de serviço na instituição varia entre 1 ano e 33 anos ($M = 9.94$, $DP = 11.28$), o tempo de serviço na função atual varia também entre 1 ano e 33 anos ($M = 9.28$, $DP = 11.29$) e 17 profissionais já tiveram experiência noutra instituição.

As crianças (Tabela 2) têm idades compreendidas entre os 14 e os 41 meses ($M = 28.15$, $DP = 6.63$) e 50 são do género masculino e 61 do género feminino. A maioria das crianças está ao cuidado da mãe e do pai em conjunto. As informações que concernem a distribuição das crianças por cada instituição estão apresentadas nas Tabelas 3, 4 e 5. Nas famílias das crianças, apresentado na Tabela 6, a idade dos pais varia entre os 22 e os 46 anos ($M = 36.85$, $DP = 5.88$) e a idade das mães varia entre os 22 e os 47 anos ($M = 34.58$, $DP = 4.96$). No nível de escolaridade, há uma maior incidência no 12.º ano e a grande maioria dos pais das crianças é trabalhadora. A Tabela 7 apresenta informação

relativamente à satisfação das famílias com as creches, constatando-se que estão satisfeitas com o serviço prestado pelas creches ($M = 4.75$, $DP = 0.55$), com o horário de funcionamento das creches ($M = 4.65$, $DP = 0.52$) e com a relação com o pessoal das creches ($M = 4.54$, $DP = 0.54$).

Tabela 1

Estatísticas descritivas para as características das profissionais

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Posição				
Educadora de infância	10	31.30		
Instituição A	5	50		
Instituição B	3	30		
Instituição C	2	20		
Auxiliar de ação educativa	22	68.70		
Instituição A	10	45.46		
Instituição B	8	36.36		
Instituição C	4	18.18		
Género				
Feminino	32	100		
Nível escolaridade – educadoras de infância				
Bacharelato/Licenciatura/Mestrado	10	100		
Nível escolaridade – auxiliares de ação educativa				
4.º ano	1	4.55		
9.º ano	7	31.82		
12.º ano	12	54.55		
Bacharelato/Licenciatura/Mestrado	2	9.09		
Tempo de serviço na instituição (em anos)	32		9.94	11.28
Tempo de serviço na função atual (em anos)	32		9.28	11.29
Experiência noutra instituição	17	53.1		

Tabela 2*Estatísticas descritivas para as características das crianças*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade (em meses)	111		28.15	6.63
Género				
Masculino	50	45		
Feminino	61	55		
Ao cuidado de:				
Mãe e pai	106	95.5		
Mãe e pai – guarda partilhada	3	2.7		
Apenas da mãe	2	1.8		
Prematuridade	14	12.6		
Problemas saúde/desenvolvimento	3	2.7		

Tabela 3*Estatísticas descritivas para as características das crianças da Instituição A*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade (em meses)	45		26.14	6.12
Género				
Masculino	20	44.4		
Feminino	25	55.6		
Sala				
1-2 anos	18	40		
2-3 anos	27	60		

Tabela 4*Estatísticas descritivas para as características das crianças da Instituição B*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade (em meses)	39		30.00	7.32
Género				
Masculino	15	38.5		
Feminino	24	61.5		
Sala				
Aquisição de Marcha	11	28.2		
2-3 anos	13	33.3		
3 anos	15	38.5		

Tabela 5*Estatísticas descritivas para as características das crianças da Instituição C*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade (em meses)	27		28.77	5.55
Género				
Masculino	15	55.6		
Feminino	12	44.4		
Sala				
1-2 anos	10	37		
2-3 anos	17	63		

Tabela 6*Estatísticas descritivas para as características das famílias das crianças*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade (em anos)				
Pai	111	50	36.85	5.88
Mãe	111	50	34.58	4.96
Nível escolaridade				
4.º ano	2	0.91		
6.º ano	12	5.48		
9.º ano	63	28.77		
12.º ano	87	39.3		
Bacharelato/Licenciatura/Mestrado	53	24.20		
Doutoramento	2	0.91		
Situação profissional				
Estudante	2	0.91		
Trabalhador	201	91.36		
Desempregado	15	6.82		
Outra situação	2	0.91		

Tabela 7

Estatísticas descritivas para a satisfação das famílias com as creches

	<i>Escala</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>
Estão satisfeitos com:					
Serviço prestado pela creche	1-5	4.75	0.55	2	5
Horário de funcionamento da creche	1-5	4.65	0.52	3	5
Relação com o pessoal da creche	1-5	4.54	0.54	3	5

3.2. Instrumentos

Neste estudo, foram utilizados os instrumentos Caracterização e Avaliação de Recursos e Necessidades da Família (adaptado de Pereira, 2019), Questionário Sociodemográfico dos Profissionais, *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; la Paro et al., 2012) e *Individual Child Engagement Record* (ICER; Kishida & Kemp, 2013).

O questionário Caracterização e Avaliação de Recursos e Necessidades da Família é destinado à caracterização da estrutura familiar, do nível de estudos e da situação profissional dos pais, do idioma de comunicação em contexto familiar e de eventuais *stressores* relacionados com prematuridade ou condições crónicas de saúde ou de desenvolvimento. Para além disso, inclui oito itens de avaliação da perceção de eficácia e de apoio parental, seis itens do Questionário de Estimulação em Casa (UNICEF, 2005) e três itens que avaliam a satisfação com a creche. As questões do Questionário de Estimulação em Casa são essenciais para avaliar uma das variáveis centrais deste estudo e averiguam se algum membro do agregado familiar (com idade igual ou superior a 15 anos) envolveu a criança em alguma das seguintes atividades nos últimos três dias: a) ler livros ou ver livros de imagens com a criança; b) contar histórias à criança; c) cantar canções à/com a criança (incluindo canções de embalar); d) nomear (por exemplo, dizer nomes de objetos, ações), fazer contagens ou desenhar coisas à/com a criança; e) brincar com a criança; e, na última semana, f) levar a criança para espaços exteriores pertencentes ou não à casa. No questionário, os cuidadores de cada criança assinalaram as respostas “Sim” ou “Não” para cada uma das seis perguntas.

O Questionário Sociodemográfico dos Profissionais integra questões para os profissionais de educação de infância sobre o género, a função na instituição, o nível de escolaridade, o tempo de serviço na instituição, o tempo de serviço na função atual e a experiência noutra instituição educativa.

Existem diferentes versões do CLASS, de acordo com a faixa etária das crianças. Neste estudo, foi utilizada a versão CLASS-*Toddlers*, especificamente o domínio do Apoio Emocional do profissional de educação de infância. A versão CLASS-*Toddlers* contempla cinco dimensões, no que diz respeito ao Apoio Emocional: a) Clima Positivo – reflete a conexão entre o profissional e a criança e a satisfação, o respeito e o entusiasmo comunicados através de interações verbais e não-verbais; b) Clima Negativo – reflete o nível geral de negatividade expressa na sala, ou seja, a frequência, a qualidade e a intensidade da negatividade nas interações entre o profissional e a criança (por exemplo: demonstrações de zanga, de agressão e de rispidez); c) Sensibilidade do Educador – engloba a responsividade e a consciência do profissional em relação às necessidades individuais e ao funcionamento emocional da criança e define a extensão em que o educador oferece conforto, segurança e encorajamento; d) Consideração pela Perspetiva das Crianças – reflete o grau com que o educador atende e valoriza as iniciativas, as motivações e os pontos de vista das crianças e o grau com que o educador encoraja a responsabilidade e a independência da criança; e e) Apoio ao Comportamento – engloba a capacidade de promover a autorregulação comportamental nas crianças, utilizando abordagens proativas, apoiando comportamentos positivos e orientando e minimizando o comportamento problemático. Na aplicação deste instrumento, dois observadores certificados classificaram as interações da equipa educativa com as crianças no contexto de sala, nas várias dimensões, em ciclos de 20 minutos, sendo que são recomendados pelo menos quatro ciclos de observação por um observador e, posteriormente, um acordo inter-observadores com um segundo observador. Cada dimensão é classificada numa escala de *Likert* com 7 pontos, em que: 1 ou 2 – a interação está num nível baixo nesta dimensão; 3, 4 ou 5 – a interação está num nível médio nesta dimensão; e 6 ou 7 – a interação está num nível elevado nesta dimensão. Excepcionalmente, o Clima Negativo é classificado de forma contrária: 1 ou 2 – a interação está num nível elevado; 3, 4 ou 5 – a interação está num nível médio; e 6 ou 7 – a interação está num nível baixo. A classificação do domínio Apoio Emocional corresponde à média das classificações obtidas em cada uma das dimensões.

O ICER é um instrumento de observação da interação entre as crianças e o educador de infância numa sala de creche e avalia o nível de envolvimento global das crianças, que se divide em: a) Envolvimento Ativo – a criança participa de forma ativa na atividade, interagindo de forma adequada com o ambiente de aprendizagem, através da manipulação de materiais e/ou vocalizações (e.g., a criança toca ou tenta tocar no(s) brinquedo(s) ou aponta para alguma coisa ou alguém); b) Envolvimento Passivo – a criança interage com o ambiente sem manipulações ou vocalizações (e.g., a criança sorri – sem manipulações ou vocalizações – ou olha para o adulto); c) Não-Envolvimento Ativo – a criança interage

com o ambiente, através da manipulação, movimento e/ou vocalização, de forma inadequada (e.g., a criança chora ou põe na boca brinquedos que não são feitos para esse fim); e d) Não-Envolvimento Passivo – a criança não interage com o ambiente e não responde às expectativas durante a atividade (e.g., a criança tem a chupeta na boca, mas não existem movimentos de sucção). Na aplicação deste instrumento, são escolhidas aleatoriamente para observação quatro crianças representativas da experiência média da criança média da sala. Estas crianças devem ser duas crianças do género feminino e duas crianças do género masculino, preferencialmente, não podem ter alguma suspeita de problema de desenvolvimento e não podem estar em fase de adaptação à creche (quando possível). Dois observadores certificados observam as crianças durante ciclos de observação de 10 minutos com registos a cada 15 segundos em relação às várias dimensões, sendo que são recomendados pelo menos quatro ciclos de observação por um observador e posteriormente um acordo inter-observadores com um segundo observador. Após a observação, o observador responde a seis itens, correspondentes: ao envolvimento global da criança; à frequência de comportamentos repetitivos; à frequência de interações entre a criança e os adultos; à frequência de interações entre a criança e os pares; à qualidade das interações entre a criança e os adultos; e à qualidade das interações entre a criança e os pares. Cada um destes itens é respondido numa escala de *Likert* de 5 pontos, em que: 1) os itens relacionados com o envolvimento são avaliados de 1 (não-envolvido) a 5 (altamente envolvido); 2) os itens relacionados com a frequência são avaliados como 1 (nunca), 3 (às vezes) e 5 (sempre) para comportamentos repetitivos ou frequentes na interação; e 3) os itens relacionados com a qualidade da interação são classificados como 1 (negativo), 3 (neutro) e 5 (positivo). Neste estudo, para a análise dos resultados, as variáveis do Não-Envolvimento Ativo e do Não-Envolvimento Passivo vão ser consideradas apenas como uma variável geral (Não-Envolvimento).

3.3. Procedimento

O projeto DEC foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da Universidade do Minho. Obtiveram o consentimento informado e solicitaram às famílias e aos profissionais de educação de infância o preenchimento dos questionários. Os questionários Avaliação de Recursos e Necessidades da Família e Sociodemográfico dos Profissionais podiam ser preenchidos através das seguintes vias: a) formulário *online* gerado pela plataforma tecnológica ProChild CoLAB, partilhando-se um *link* que permite aceder ao questionário; b) documento digital enviado para o endereço de correio eletrónico do respondente (indicado no consentimento informado) e rececionado no endereço eletrónico do projeto, associado ao servidor do ProChild CoLAB; ou c) em papel, havendo entrega dos documentos a cada respondente e a subsequente recolha dos respetivos documentos. Foi

dada preferência às duas primeiras vias, sendo que a terceira só foi utilizada como último recurso. Os dados ficaram alojados no servidor do ProChild CoLAB e as respostas foram automaticamente anonimizadas a partir da atribuição de um código em substituição dos dados de identificação pessoal. O CLASS e o ICER foram preenchidos por observadores externos ligados à equipa do ProChild CoLAB e à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Estas observações foram previamente agendadas com as creches para assegurar a menor perturbação possível no seu funcionamento.

3.4. Estratégia analítica

No presente estudo, os dados provenientes dos instrumentos utilizados foram analisados através do programa SPSS, versão 27.0. Uma vez caracterizada a amostra, foram realizadas análises descritivas para avaliar o nível de apoio emocional dos profissionais de educação de infância, o nível de estimulação em casa e o nível de envolvimento das crianças no dia a dia das creches, na fase inicial do projeto DEC. Adicionalmente, foram realizados testes de correlação para as variáveis em estudo, nomeadamente entre as do apoio emocional dos profissionais de educação de infância e as do envolvimento das crianças nas atividades do dia a dia das creches e entre as do nível de estimulação em casa e as do envolvimento das crianças nas atividades do dia a dia das creches.

4. Resultados

As Tabelas 8, 9, 10 e 11 exibem os resultados das análises descritivas realizadas para as dimensões do apoio emocional dos profissionais, as dimensões do envolvimento das crianças nas atividades em creche, as respostas de cada questão e o total do Questionário Estimulação em Casa, respetivamente.

Na Tabela 8, é possível observar que, a nível do apoio emocional dos profissionais, a classificação do CLASS-*Toddlers* foi de 4.68 ($DP= 0.88$) no Clima Positivo, 6.48 ($DP= 0.58$) no Clima Negativo, 4.38 ($DP = 0.80$) na Sensibilidade do Educador, 4.47 ($DP = 0.71$) na Consideração pela Perspetiva das Crianças e 4.88 ($DP= 0.75$) no Apoio ao Comportamento. De um modo geral, todas as dimensões se encontram no nível médio, com exceção da do Clima Negativo que se encontra no nível baixo.

Tabela 8*Análises descritivas das dimensões do apoio emocional dos profissionais*

(n=9)	Escala	M	DP	Mín	Máx
Apoio Emocional					
Clima Positivo	1-7	4.68	0.88	3.75	6.00
Clima Negativo	1-7	6.48	0.58	5.50	7.00
Sensibilidade do Educador	1-7	4.38	0.80	3.50	5.60
Consideração pela Perspetiva das Crianças	1-7	4.47	0.71	3.40	5.40
Apoio ao Comportamento	1-7	4.88	0.75	4.00	6.00

Em matéria do envolvimento das crianças nas atividades em creche, na Tabela 9, a classificação do ICER permitiu constatar que a percentagem de tempo em que as crianças se encontravam em Envolvimento Ativo foi 48.33% ($DP = 9.18$), em Envolvimento Passivo foi 33.22% ($DP = 6.57$) e em Não-Envolvimento foi 12.22% ($DP = 3.49$). Sobressai que as crianças se encontraram em Envolvimento nas atividades durante mais tempo do que em Não-Envolvimento.

Tabela 9*Análises descritivas da percentagem de tempo de cada dimensão do envolvimento das crianças nas atividades em creche*

(n=9)	M (%)	DP	Mín (%)	Máx (%)
Envolvimento Ativo	48.33	9.18	38.00	67.00
Envolvimento Passivo	33.22	6.57	22.00	44.00
Não-Envolvimento	12.22	3.49	8.00	20.00

Relativamente ao Questionário Estimulação em Casa, apresentado nas Tabelas 10 e 11, é possível notar que a percentagem de respostas “Sim” às seis perguntas do questionário varia entre

72.2% e 100% e que a média dos totais das respostas ao questionário foi de 5.26 (DP = 0.91), explicitando um nível de estimulação em casa bastante elevado.

Tabela 10

Análises descritivas das respostas de cada questão do Questionário Estimulação em Casa

	<i>n</i>	<i>Omissos</i>	<i>Sim (%)</i>	<i>Não (%)</i>
Nos últimos três dias, leu livros ou viu livros de imagens com a criança?	109	2	87.2	12.8
Nos últimos três dias, contou histórias à criança?	108	3	72.2	27.8
Nos últimos três dias, cantou canções à/com a criança (incluindo canções de embalar)?	109	2	89.9	10.1
Nos últimos três dias, nomeou, fez contagens ou desenhou coisas à/com a criança?	110	1	93.6	6.4
Nos últimos três dias, brincou com a criança?	110	1	100	0
Na última semana, levou a criança para espaços exteriores pertencentes ou não à casa?	110	1	91.8	8.2

Tabela 11

Análises descritivas do total do Questionário Estimulação em Casa

	<i>Escala</i>	<i>n</i>	<i>Omissos</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
Total	0-6	107	4	5.36	0.91	2	6

Nota: O total do questionário equivale à soma das respostas afirmativas (i.e., “Sim”) das seis questões de cada criança. Na escala, o 0 (zero) equivale a nenhuma resposta “Sim” e o 6 equivale a todas as respostas “Sim”.

As Tabelas 12 e 13 exibem os resultados dos testes de correlação realizados entre o nível de apoio emocional dos profissionais e o nível de envolvimento das crianças nas atividades em creche e entre o nível de estimulação em casa e o nível de envolvimento das crianças nas atividades em creche, respetivamente.

Realizados os testes de normalidade e após concluir a não-normalidade dos dados, recorreu-se ao teste de correlação de *Spearman* para realizar os testes de correlação entre as variáveis. Para

interpretar os resultados, considerou-se que quanto mais próximo o coeficiente de correlação de *Spearman* estiver dos extremos (-1 ou 1), maior é a força da correlação. Já os valores próximos de 0 (zero) implicam correlações mais fracas.

No que diz respeito às correlações entre o nível de apoio emocional dos profissionais e o nível de envolvimento das crianças, como apresentado na Tabela 12, os resultados demonstram que todas as dimensões do apoio emocional se correlacionam positivamente com o Envolvimento Ativo e negativamente com o Envolvimento Passivo e com o Não-Envolvimento. Consta-se que a única correlação forte é a entre a Consideração pela Perspetiva das Crianças e o Envolvimento Ativo. Todas as correlações são significativas, exceto as correlações entre o Clima Negativo e o Envolvimento Ativo e entre o Clima Negativo e o Envolvimento Passivo.

Tabela 12

Correlações entre o nível de apoio emocional dos profissionais e o nível de envolvimento das crianças

(n=111)	Envolvimento Ativo	Envolvimento Passivo	Não-Envolvimento
Clima Positivo	.432**	-.349**	-.456**
Clima Negativo	.115	-.059	-.250**
Sensibilidade do Educador	.398**	-.268**	-.438**
Consideração pela Perspetiva da Crianças	.782**	-.363**	-.386**
Apoio ao Comportamento	.451**	-.190*	-.246**

**A correlação é significativa ao nível .01

*A correlação é significativa ao nível .05

Na Tabela 13, observam-se as correlações entre o nível de estimulação em casa e o nível de envolvimento das crianças. É possível constatar que os resultados indicam que há uma associação negativa entre a Estimulação em Casa e o Envolvimento Passivo e uma positiva entre a Estimulação em Casa e o Envolvimento Ativo e entre a Estimulação em Casa e o Não-Envolvimento. Contudo, verifica-se que todas as correlações são fracas e que todas são significativas, excetuando-se a correlação entre a Estimulação em Casa e o Envolvimento Ativo.

Tabela 13

Correlações entre o nível de estimulação em casa e o nível de envolvimento das crianças

	<i>n</i>	Envolvimento Ativo	Envolvimento Passivo	Não-Envolvimento
Estimulação em Casa (total)	107	.100	-.282**	.197*

**A correlação é significativa ao nível .01

*A correlação é significativa ao nível .05

5. Discussão

O presente estudo teve como principais objetivos: a) analisar os níveis de apoio emocional dos profissionais, os de estimulação em casa e os de envolvimento das crianças, na fase inicial do projeto DEC; e b) explorar a relação entre o apoio emocional dos profissionais de educação de infância e a estimulação em casa com o nível de envolvimento das crianças entre os 12 e os 36 meses nas atividades do dia a dia das creches.

Na fase inicial do projeto DEC, relativamente ao apoio emocional dos profissionais de educação de infância, a análise dos resultados do CLASS permitiu observar um nível baixo na dimensão do Clima Negativo e um nível médio nas dimensões do Clima Positivo, da Sensibilidade do Educador, da Consideração pelas Perspetivas das Crianças e do Apoio ao Comportamento. Através da análise do Questionário de Estimulação em Casa, constata-se uma percentagem global bastante elevada. Por último, com a análise dos resultados do ICER, verifica-se que o tempo em que as crianças se encontram em Envolvimento é percentualmente superior ao seu Não-Envolvimento nas atividades em contexto de creche. Contudo, é de frisar que não há grande discrepância entre o Envolvimento Ativo e o Envolvimento Passivo, o que significa que, apesar de haver uma percentagem elevada de crianças que se encontra em Envolvimento Ativo nas atividades, existe também um número elevado que se encontra em Envolvimento Passivo. Assim, considerando todas as dimensões, é possível inferir que, previamente à intervenção, o panorama geral das creches se encontra num nível mediano, sustentando a intervenção do projeto DEC quer a nível das creches e dos seus profissionais, quer a nível das famílias e das respetivas crianças.

A qualidade da educação de infância tem vindo a adquirir uma maior relevância, uma vez que as creches, enquanto ambientes de aprendizagem e de desenvolvimento, desempenham um papel determinante nos primeiros três anos de vida das crianças (Lazzari, 2014; A. S. Lopes et al., 2021; Pinto et al., 2019). O apoio emocional, que implica estar atento e responder aos interesses e às necessidades das crianças, é um dos domínios mais relevantes nas interações entre profissionais de educação de

infância e crianças no contexto de creche (Cadima et al., 2022). Crianças em sala de creche, cujos profissionais fornecem apoio emocional consistente durante o dia, revelam níveis de desenvolvimento e de competências acadêmicas iniciais mais elevados, como por exemplo, o envolvimento nas atividades (Hamre, 2014). Deste modo, a literatura indica que, havendo apoio emocional por parte dos profissionais de educação de infância, os níveis de envolvimento das crianças nas atividades em contexto de creche podem aumentar significativamente (Choi et al., 2019; Hamre, 2014; Hamre et al., 2009). O presente estudo pretendia verificar a hipótese de que o nível de apoio emocional se correlaciona positivamente com o envolvimento das crianças entre os 12 e os 36 meses de idade nas atividades em creche. De facto, através da análise das correlações, conclui-se que os resultados vão ao encontro da primeira hipótese colocada, visto que todas as dimensões do apoio emocional se correlacionam positivamente com o Envolvimento Ativo e negativamente com o Envolvimento Passivo e com o Não-Envolvimento. Contudo, de todas as correlações significativas, apenas a correlação entre a Consideração pela Perspetiva das Crianças e o Envolvimento Ativo é forte. Não foi encontrada literatura publicada que sustentasse o porquê desta relação. Refletindo sobre este assunto, é possível que, ao perceberem que os seus pontos de vista estão a ser ouvidos e atendidos, as crianças se sintam valorizadas e motivadas e, por isso, tenham uma maior predisposição para se envolverem nas atividades. Para além disso, se os adultos dão seguimento ao que a criança inicia, é possível que haja um maior envolvimento nas atividades. Não obstante, devido a algumas limitações deste estudo, nomeadamente o número reduzido de participantes da amostra, a força das correlações entre as variáveis não é suficientemente conclusiva.

As interações entre os cuidadores e as crianças são extremamente relevantes no seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida (Department of Child and Adolescent Health and Development, 2004). Assim, é necessário que os seus cuidadores sejam sensíveis e responsivos às suas necessidades e interesses para que estas realizem um desenvolvimento ótimo e saudável em todos os aspetos (neuropsicológico, físico e psicológico) (Owen et al., 2000). Salienta-se ainda a grande influência que os cuidadores têm nas aprendizagens escolares das crianças, uma vez que o ambiente em casa se constitui o pico da emergência de várias competências (Anders et al., 2012; Rodriguez & Tamis-Lemonda, 2011). Crianças que experienciam ambientes de aprendizagem estimulantes em casa e cujos cuidadores apoiam a realização de atividades apropriadas apresentam vantagens a vários níveis, enfatizando-se neste estudo um maior envolvimento nas atividades escolares (Bempechat & Shernoff, 2012; Raftery et al., 2012; Rodriguez & Tamis-Lemonda, 2011). A segunda hipótese colocada neste estudo foi que o nível de estimulação em casa se correlaciona positivamente com o envolvimento das crianças entre os 12 e os 36 meses de idade nas atividades em creche. Os resultados revelam que as correlações entre a

Estimulação em Casa e as três dimensões do Envolvimento são fracas, sendo que entre a Estimulação em Casa e o Envolvimento Passivo e entre a Estimulação em Casa e o Não-Envolvimento são significativas. Deste modo, é possível concluir que a Estimulação em Casa e o Envolvimento não se correlacionam, não se comprovando esta segunda hipótese. Uma vez mais, não foi encontrada literatura publicada que explique estes resultados, contudo várias investigações mostram que a estimulação por parte dos cuidadores e os ambientes estimulantes de aprendizagem em casa contribuem positivamente para o envolvimento das crianças nas atividades em contexto de creche. Neste sentido, coloca-se a possibilidade de os resultados desta segunda hipótese estarem relacionados com algumas das limitações deste estudo, como por exemplo, o tamanho da amostra e o facto de o Questionário de Estimulação em Casa ser bastante limitativo.

Como já foi constatado, na interpretação dos resultados do presente estudo, é necessário considerar várias limitações: a) o Questionário Estimulação em Casa é bastante limitativo, porque não só é pouco discriminativo – não abrange todas as componentes possíveis da estimulação em casa por parte dos cuidadores –, mas também é uma medida de autorrelato – pode conduzir a um enviesamento dos resultados devido, possivelmente, à deseabilidade social; b) o número de participantes que constituem a amostra é reduzido, especialmente o número de creches, pelo que os resultados não são passíveis de generalização; c) os profissionais de educação de infância são todos do género feminino, podendo condicionar a diversidade das interações entre os profissionais e as crianças no contexto das creches; d) o CLASS e o ICER requerem a presença de observadores na sala de creche, podendo influenciar de alguma maneira a preparação e/ou o comportamento do profissional nos momentos agendados para a observação; e e) no ICER, são observadas apenas quatro crianças, que, apesar de serem escolhidas aleatoriamente de um grupo com algumas características definidas para a aplicação deste instrumento, representam a experiência média da criança média de cada sala, impossibilitando a generalização dos resultados do envolvimento das crianças nas atividades.

Este estudo permitiu verificar que as interações entre adultos e crianças são uma base muito importante nos seus primeiros anos de vida. Mais especificamente, evidenciou que o apoio emocional dos profissionais de educação de infância e a estimulação em casa por parte dos cuidadores têm implicações positivas a nível do envolvimento das crianças nas atividades do dia a dia da creche. Assim, com este estudo foi possível explorar e entender melhor como as características que foram analisadas ao longo deste estudo criam um ambiente, quer em casa, quer na creche, mais favorável para aprendizagens de qualidade e para um desenvolvimento adequado das crianças com menos de 3 anos de idade. Ademais, este estudo enfatiza a necessidade da qualificação dos profissionais com a

implementação de modelos de desenvolvimento profissional para não só promover práticas de qualidade em creche, mas também para atuar e apoiar as famílias das crianças, especialmente as que se encontram em contextos mais vulneráveis. Para estudos futuros, seria importante utilizar um instrumento mais abrangente para a estimulação em casa para permitir recolher dados mais robustos e consistentes em relação a esta dimensão. Por último, seria igualmente pertinente incluir creches de outras zonas geográficas de Portugal e/ou de diferentes contextos socioeconómicos, bem como incluir profissionais de educação de infância do género masculino.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2003). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 7–28.
- Aguiar, C., & McWilliams, R. (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly* (28), 102-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.003>
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 25(3), 100–115. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3143>
- Avaliação de Recursos e Necessidades da Família (adaptado de Pereira, 2019). Documento não publicado. Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975–978. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527–535. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. Em S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Edits.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315-342). London: Springer.
- Brownell, C. A., & Kopp, C. B. (Eds.). (2007). *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations*. The Guilford Press.
- Cadima, J., Barros, S., Bryant, D. M., Peixoto, C., Coelho, V., & Pessanha, M. (2022). Variations of Quality of Teacher–infant Interactions Across Play and Care Routine Activities. *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2023791>
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V., & Barata, C. (2020). *Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3* (Vol. 243). OECD Education Working Paper. <https://doi.org/10.1787/a9cef727-en>
- Carvalho, C. M. (2017). *CRECHEndo com qualidade: Contributos de uma avaliação autêntica para a melhoria das práticas educativas em creche*. Universidade de Aveiro.

- Choi, J. Y., Horm, D., Jeon, S., & Ryu, D. (2019). Do Stability of Care and Teacher–Child Interaction Quality Predict Child Outcomes in Early Head Start? *Early Education and Development, 30*(3), 337–356. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1546096>
- Department of Child and Adolescent Health and Development. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children - A review* (World Health Organization, Ed.).
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O’Gara, C., Yousafzai, A., De Mello, M. C., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., & Iltus, S. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet, 378*(9799), 1339–1353. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60889-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1)
- Gardner-Neblett, N., Holochwost, S. J., Gallagher, K. C., Iruka, I. U., Odom, S. L., & Bruno, E. P. (2017). Books and Toddlers in Child Care: Under What Conditions are Children Most Engaged? *Child and Youth Care Forum, 46*, 473–493. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9391-4>
- Guedes, C., Cadima, J., Aguiar, T., Aguiar, C., & Barata, C. (2020). Activity settings in toddler classrooms and quality of group and individual interactions. *Journal of Applied Developmental Psychology, 67*(101100). <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101100>
- Hamre, B. K. (2014). Teachers’ Daily Interactions With Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs. *Child Development Perspectives, 8*(4), 223–230. <https://doi.org/10.1111/cdep.12090>
- Hamre, B. K., Goffin, S. G., & Kraft-Sayre, M. (2009). *The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Implementation Guide - Measuring and Improving Classroom Interactions in Early Childhood Settings*.
- Kishida, Y. & Kemp, C. (2013). Registo Individual do Envolvimento da Criança – Revisto (ICER). Manual. T. Almeida & C. Grande (Trad.). Porto: FPCEUP.
- Kishida, Y., & Kemp, C. (2010). Training staff to measure the engagement of children with disabilities in inclusive childcare centres. *International Journal of Disability, Development and Education, 57*(1), 21–41. <https://doi.org/10.1080/10349120903537764>
- Kishida, Y., Kemp, C., & Carter, M. (2008). Revision and validation of the Individual Child Engagement Record: A practitioner-friendly measure of learning opportunities for children with disabilities in early childhood settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 33*(2), 158–170. <https://doi.org/10.1080/13668250802088085>

- la Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing Quality in Toddler Classrooms Using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875–893. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883586>
- la Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. (2012). Classroom Assessment Scoring System - Toddler. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lazzari, A. (2014). Early childhood education and care in times of crisis. In *European Early Childhood Education Research Journal* (Vol. 22, Issue 4, pp. 427–431). Routledge. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947829>
- Lopes, A. S., Portugal, G., & Figueiredo, M. (2021). Dimensões de análise da interação adulto-criança na Educação de Infância. *Investigar Em Educação*, 11(13), 79–88.
- Lopes, P. (2021). *Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA): Estudo de Validação para a População Portuguesa*. Instituto Universitário de Lisboa.
- Magão, M. J. (2021). *Avaliação da Qualidade em Creche: A Visão dos Profissionais*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- OCDE. (2018). *Engaging Young Children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. Starting Strong, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2000). *Caregiver-Mother Partnership Behavior and the Quality of Caregiver-Child and Mother-Child Interactions* (Vol. 15, Issue 3).
- Pinto, A. I., Cadima, J., Coelho, V., Bryant, D. M., Peixoto, C., Pessanha, M., Burchinal, M. R., & Barros, S. (2019). Quality of infant child care and early infant development in Portuguese childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.003>
- Portaria n.o 262/2011 de 31 de Agosto. (2011). Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. Em *Diário da República no 167 - Série I*.
- Rafferty, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as Facilitators of Student Engagement: Toward a Home-School Partnership Model. Em S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Edits.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 343-364). London: Springer.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-Lemonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058–1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>

Shonkoff, J. P. (2011). Protecting brains, not simply stimulating minds. *Science*, 333(6045), 982–983.

<https://doi.org/10.1126/science.1206014>

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early child development*. National Academy Press.

UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância: uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos*. Innocenti Report Card 8. Florença: UNICEF Innocenti Research Centre.