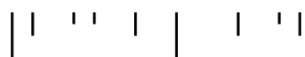


PAPÉL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA  
GESTÃO DOS MARCOS DE DESENVOLVIMENTO À  
LUZ DO MODELO TOUCHPOINTS

Isabel Gomes Flores

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce

2021-2023



# PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA GESTÃO DOS MARCOS DE DESENVOLVIMENTO À LUZ DO MODELO TOUCHPOINTS

Isabel Gomes Flores

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce

Orientadora: Clárisse Nunes  
Coorientadora: Isabel Correia

## Júri

Presidente: Dalila Lino  
Arguente: Marina Fuertes  
Orientadora: Clárisse Nunes

2021-2023

| | ' ' | | ' ' |

*\*O Homem é, pela sua própria natureza, solidário com a Infância, porque, nessa solidariedade, ele identifica-se com as suas próprias raízes e com os seus valores, ele encontra nela as razões últimas das suas vivências e descobre, ainda, através dela, os fundamentos e os mecanismos da sua própria sobrevivência” (Gomes-Pedro, 1999, p.66)*

## **AGRADECIMENTOS**

Muitas vezes pensei no que escreveria nesta página e muitas outras “escrevinhei” palavras que me pareciam insuficientes e meras formalidades que careciam de emoção. A emoção que sinto agora, em que já não há volta a dar e tenho mesmo de colocar um ponto final.

Os anos que dediquei a este mestrado foram anos desafiantes, porventura os mais desafiantes da minha vida, onde episódios bons e menos bons viveram um desequilíbrio constante, mas foram transformadores.

Chego a este momento uma pessoa muito diferente daquela que se predispôs a voltar a estudar depois dos cinquenta anos e de quase trinta de profissão. E neste caminho, em que tantas vezes me senti perdida e duvidei das minhas capacidades, houve sempre alguém que me incentivou, me fez acreditar, ganhando novo folego e a quem estou profundamente grata.

Às famílias que participaram neste projeto e deram o seu contributo, o meu enorme agradecimento. Foi uma descoberta e uma partilha de conhecimentos.

Aos amigos que incentivaram e não se cansaram de insistir para não desistir. Obrigada. Sabem bem quem são.

À equipa de trabalho, as minhas colegas, amigas e camaradas de luta, que todos os dias deste caminho me incentivaram mesmo sem saberem, um imenso obrigado por fazerem do nosso local de trabalho um sítio cada dia melhor. Isto também é vosso!

À orientadora deste trabalho, a Professora Doutora Clárisse Nunes, o meu enorme obrigado pelo seu profissionalismo, empatia e compreensão, sempre disponível para me dar mais um “empurrão”, quando o caminho se fazia difícil. E isto revestido de uma enorme bondade e paciência.

À Professora Doutora Isabel Correia, coorientadora deste trabalho, agradeço também a partilha de conhecimentos, as aprendizagens e conversas pragmáticas, que me faziam recordar que cada degrau me deixava mais perto do meu objetivo.

À Professora Doutora Marina Fuertes, o meu agradecimento pelas aulas apaixonantes, pelas reflexões acerca da vinculação parental e pelo contagiante olhar sobre a infância.

À minha família, que lidou com as ausências, com os momentos de procrastinação e teve sempre uma palavra de incentivo. A minha mãe, que não se dobra e faz dos desafios

objetivos e de quem herdei a resiliência. Ao meu irmão, pelo apoio e também pelo exemplo. Não somos feitos para desistir! Ao meu marido, pela paciência e carinho ao longo deste período que parecia não terminar.

Aos meus filhos, o meu motor, a minha inspiração e o meu maior orgulho. Vasco, Beatriz, Tomás e Teresa, os que mais sofreram com as ausências, as turbulências do caminho e que me motivaram a chegar aqui! Amo-vos até à imensidão.

E à estrela mais brilhante do céu, o meu pai, que tanto desejou que eu fosse “uma advogadazinha”, mas que hoje estará feliz com as minhas escolhas e em ver o meu esforço reconhecido,

Obrigada, PAI!

## RESUMO

Com base na necessidade de compreender as percepções das famílias relativamente às suas dúvidas e dificuldades na gestão dos marcos do desenvolvimento do/a seu/sua filho/a e de que forma é que o educador poderá prestar apoio às famílias na gestão dos marcos de desenvolvimento, surgiu o interesse de elaborar um estudo que permitisse compreender o papel que o Modelo Touchpoints (MTP) pode desempenhar neste apoio, identificando o papel do educador no apoio às famílias à luz do Modelo Touchpoints e percebendo o contributo da relação educador/família na gestão dos marcos de desenvolvimento.

Esta investigação de natureza qualitativa desenvolveu-se em três fases distintas de trabalho, de forma a cumprir os objetivos propostos. Numa primeira fase foram definidos o tema e os objetivos do estudo, e efetuada a seleção dos participantes. Seguidamente, numa segunda fase, realizaram-se vários encontros de reflexão com as famílias, bem como uma sessão com uma especialista no MTP. Procedeu-se em seguida à recolha de dados com recurso a várias técnicas e instrumentos. Posteriormente, numa terceira fase, procedeu-se à análise dos dados recolhidos, através da técnica de análise de conteúdo, e em seguida redigiu-se a dissertação.

Os resultados obtidos indicam-nos que uma abordagem com base no Modelo Touchpoints, colocando a criança e a família no centro da ação do educador, parece aumentar o entendimento e as respostas dos pais aos comportamentos e às necessidades de desenvolvimento de seus filhos. Antecipando os pontos críticos, os denominados “marcos de desenvolvimento”, que são períodos de grande mudança e disrupção, tanto para a criança quanto para os cuidadores, o educador coloca-se ao lado da família, preparando-a para estas transições.

**Palavras-chave:** Modelo Touchpoints, marcos de desenvolvimento, papel do educador, creche, parentalidade.

## **ABSTRACT**

Based on the need to understand families' perceptions concerning their doubts and difficulties dealing with their children's developmental milestones and in which manner the educator can provide support to the families' management of said milestones, interest arose in carrying out a study that allows the understanding of the role that the Touchpoints Model (TPM) can play. This includes identifying the role of the educator in supporting the families regarding the Touchpoints Model and understanding the contribution of the relationship between educators and families in managing developmental milestones.

This qualitative investigation was based on three distinct phases of work to meet the proposed objectives. In the first phase, the theme and objectives of the study were defined, as well as the selection of participants. Then, in the second phase, several reflection meetings were held with families and a session with a TPM specialist. Data was then collected using various instruments. Subsequently, in a third phase, data analysis was carried out, using the content analysis technique, and the dissertation was then written.

The results suggest that an approach based on the Touchpoints Model, which places the child and the family at the center of the educator's actions, appears to enhance parents' understanding and responses to their children's behaviors and developmental needs. Anticipating the critical points, the so-called "developmental milestones," which are periods of significant change and disruption, both for the child and the caretakers, the educator aligns with the family, helping them prepare for these transitions.

**Keywords:** Touchpoints model, developmental milestones, role of the educator, nursery school, parenting

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	18
2.1. Cuidados para as crianças entre os 0 e os 3 anos em Portugal.....	19
2.2. A qualidade da creche em Portugal.....	22
2.3. Objetivos para a creche.....	28
2.4. Perfil do educador de infância.....	29
2.5. A Creche nas suas várias dimensões.....	30
2.5.1. Dimensão educativa em creche.....	30
2.5.2. A dimensão desenvolvimental da creche- A perspetiva bioecológica de Bronfenbrenner.....	31
2.5.3. A dimensão colaborativa na creche: Profissionais e famílias.....	33
2.6. Modelo Teórico Touchpoints.....	34
2.6.1. Touchpoints como um caminho em educação de infância.....	34
2.6.2. Os Touchpoints como períodos sensíveis do desenvolvimento infantil...38	
2.6.3. Touchpoints-Modelo Relacional- A relação do profissional com as famílias.....	40
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
3.1. Definição do problema e questões de investigação.....	43
3.2. Objetivos do estudo.....	44
3.3. Natureza do estudo e fases do processo investigativo.....	44
3.3.1. Natureza do estudo.....	44
3.3.2. Fases do estudo.....	46

3.4. Caracterização do contexto e dos participantes.....	49
3.4.1. Caracterização do contexto.....	49
3.4.2. Caracterização dos participantes no estudo: famílias e crianças.....	51
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	53
3.5.1. Entrevistas semiestruturadas.....	53
3.5.2. Observação.....	54
3.5.3. Pesquisa documental.....	55
3.6. Procedimentos éticos.....	56
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	57
4.1. Resultados das observações.....	58
4.1.2. Comportamentos dos pais.....	58
4.1.3. Comportamentos da Educadora.....	65
4.2. Resultados da pesquisa documental - Mapas das forças e dificuldades.....	75
4.2.1. Forças dos pais.....	76
4.2.2. Forças dos filhos.....	80
4.2.3. Dificuldades sentidas pelos pais.....	84
4.3. Resultados das entrevistas realizadas aos pais.....	87
4.3.1. Perceções sobre os marcos de desenvolvimento.....	89
4.3.2. Perceção sobre o papel do educador no apoio aos pais na gestão dos marcos de desenvolvimento .....	93
4.3.3. Perceção sobre os Encontros temáticos para a gestão dos marcos do desenvolvimento.....	95
4.3.4. Estratégias utilizadas pelos pais na gestão dos marcos do desenvolvimento.....	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
7. ANEXOS.....	114
ANEXO A - Guião das entrevistas.....	115
ANEXO B - Transcrição das entrevistas.....	116
ANEXO C -Tabela-síntese das entrevistas.....	129
ANEXO D - Notas de Campo.....	133
ANEXO E - Tabela-síntese notas de campo.....	137
ANEXO F - Mapa das forças, recursos e necessidades.....	140
ANEXO G - Tabela-síntese do Mapa das Forças, Recursos e Necessidades.....	146
ANEXO H - Consentimento Informado.....	148

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - <i>Transição do modelo tradicional para o modelo Touchpoints</i> .....	36
<b>Tabela 2</b> - <i>Tabela baseada em “Touchpoints at a Glance, 2016”- Brazelton Touchpoints Center</i> .....	39
<b>Tabela 3</b> - <i>Fases do estudo</i> .....	48
<b>Tabela 4</b> - <i>Distribuição das crianças pelas diferentes salas da creche</i> .....	50
<b>Tabela 5</b> - <i>Caracterização das famílias participantes no estudo</i> .....	51
<b>Tabela 6</b> - <i>Dados sobre as crianças participantes no estudo</i> .....	52
<b>Tabela 7</b> - <i>Número de notas de campo elaboradas para cada criança</i> .....	55
<b>Tabela 8</b> - <i>Comportamentos dos pais: Síntese de análise das notas de campo</i> .....	58
<b>Tabela 9</b> - <i>Resultados referentes à Categoria Expõe diversas preocupações</i> .....	59
<b>Tabela 10</b> - <i>Resultados referentes à categoria «Partilha informação sobre o comportamento do/a filho/a»</i> .....	62
<b>Tabela 11</b> - <i>Resultados referentes à categoria «Partilha informação sobre as dificuldades do/a filho/a»</i> .....	63
<b>Tabela 12</b> - <i>Resultados referentes à categoria «Manifesta cansaço e ansiedade»</i> .....	65
<b>Tabela 13</b> - <i>Comportamentos da educadora: Síntese de análise das notas de campo</i> .....	66
<b>Tabela 14</b> - <i>Resultados referentes à categoria «Disponibiliza apoio»</i> .....	66
<b>Tabela 15</b> - <i>Resultados referentes à categoria «Partilha informação relacionada com a criança</i> .....	68

<b>Tabela 16</b> - Resultados referentes à categoria « <i>Procura gerir as preocupações da família</i> ».....	72
<b>Tabela 17</b> - Resultados referentes à categoria « <i>Usa o comportamento da criança como a sua linguagem</i> ».....	74
<b>Tabela 18</b> - <i>Tabela-síntese do mapa das forças e das dificuldades</i> .....	76
<b>Tabela 19</b> - Resultados referentes à categoria « <i>Forças dos pais</i> ».....	77
<b>Tabela 20</b> - Resultados referentes à categoria “Relacionadas com a interação/relação com o/a filho/a”.....	77
<b>Tabela 21</b> - Resultados referentes à categoria “Relacionadas com a promoção do desenvolvimento do/a filho/a ”.....	78
<b>Tabela 22</b> - Resultados referentes à categoria “ <i>Relacionadas com a dinâmica familiar</i> ”.....	79
<b>Tabela 23</b> - Tabela-síntese das categorias relacionadas com as “ <i>Forças dos filhos</i> ”.....	80
<b>Tabela 24</b> - Resultados referentes à categoria “ <i>Referentes à personalidade</i> ”.....	80
<b>Tabela 25</b> - Resultados « <i>Referentes às capacidades de aprendizagem</i> ».....	81
<b>Tabela 26</b> - Resultados referentes à “ <i>Interação social</i> ”.....	82
<b>Tabela 27</b> - Resultados “ <i>Referentes aos gostos/interesses</i> ”.....	83
<b>Tabela 28</b> - Resultados “ <i>Referentes à participação</i> ”.....	83
<b>Tabela 29</b> - Tabela-síntese das dificuldades sentidas pelos pais.....	84
<b>Tabela 30</b> - Resultados “ <i>Gestão dos comportamentos do/a filho/a</i> ”.....	84
<b>Tabela 31</b> - Resultados referentes à « <i>Gestão das rotinas</i> ».....	85
<b>Tabela 32</b> - Resultados referentes à « <i>Garantia de coerência entre ações e palavras</i> »....	85

<b>Tabela 33</b> - Resultados referentes à “ <i>Promoção de um desenvolvimento equilibrado</i> ”.....	86
<b>Tabela 34</b> - Resultados referentes a « <i>Garantir segurança do/a filho/a</i> ».....	86
<b>Tabela 35</b> - Resultados referentes a « <i>Encontro de espaços para a vida “conjugal”</i> ».....	87
<b>Tabela 36</b> - <i>Síntese dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas</i> .....	88
<b>Tabela 37</b> - Resultados da análise da categoria « <i>Situações de conflito</i> ».....	89
<b>Tabela 38</b> - Resultados da análise da categoria « <i>Situações de disrupção</i> ».....	90
<b>Tabela 39</b> - Resultados da análise da categoria « <i>Dificuldades dos pais na gestão de conflitos</i> ».....	92
<b>Tabela 40</b> - Resultados da análise da categoria « <i>Informativo</i> ».....	93
<b>Tabela 41</b> - Resultados da análise da categoria « <i>Especialista</i> ».....	94
<b>Tabela 42</b> - Resultados da análise da categoria « <i>Colaborativo</i> ».....	94
<b>Tabela 43</b> - <i>Resultados da análise da categoria «Empático»</i> .....	95
<b>Tabela 44</b> - Resultados da análise da categoria « <i>Dimensão valorizada – capacitação dos pais</i> ».....	96
<b>Tabela 45</b> - Resultados da análise da categoria « <i>Dimensão valorizada – dinâmicas dos encontros</i> ».....	96
<b>Tabela 46</b> - Resultados da análise das estratégias « <i>Relacionadas com a ação da criança</i> ».....	97
<b>Tabela 47</b> - Resultados da categoria « <i>Relacionadas com a procura de informação</i> ».....	97

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CNE - Conselho Nacional de Educação

ECCE- European Child Care and Education

FBGP- Fundação Brazelton/Gomes Pedro

ME - Ministério da Educação MTSS - Ministério do Trabalho e Segurança Social

MTP- Modelo Touchpoints

MTSS - Ministério do Trabalho e Segurança Social

NAEYC - National Association for the Education of Young Children

NICHD- National Institute of Child Health and Human Development

OPC- Orientações pedagógicas para a creche

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

# 1. Introdução

| ' ' | | ' '

*“Os humanos tornam-se humanos: a capacidade para cuidar, escutar, valorizar, ser empático/compassivo, desenvolve-se por sermos cuidados, escutados, valorizados, amados- o cuidar expressa a nossa capacidade de sermos humanos” (Bruce Perry 2013 citado por Brito 2018)*

Segundo Brazelton e Sparrow (2003) “...ao sublinharmos a individualidade de cada criança, aumentamos a capacidade de a família lhe oferecer um melhor ambiente educativo.” (p.2).

O Modelo Touchpoints (MTP) defende um trabalho articulado entre os profissionais ligados à criança e a família, procurando criar uma linguagem comum que vá ao encontro das suas dúvidas e anseios, para que através de um envolvimento empático e assumindo uma postura colaborativa, se foque nas forças das famílias. (FBGP, 2023). Segundo Brazelton (2005) é possível melhorar a autoestima da criança se a família estiver capacitada para ter um papel ativo no seu desenvolvimento.

Considerando a creche como o primeiro contexto organizado, exterior ao círculo familiar da criança, onde terá as suas primeiras experiências de socialização, qual o papel que poderá ter o educador no apoio às famílias na gestão dos marcos de desenvolvimento à luz do Modelo Touchpoints? E de que forma é que o educador pode ajudar a minimizar o impacto que estes marcos de desenvolvimento causam no sistema familiar?

Partindo destas questões, elaborou-se um estudo qualitativo em que procuramos compreender o contributo do MTP na relação educador/família, perceber como o MTP pode melhorar a relação educador/família bem como identificar o papel do educador no apoio às famílias à luz do MTP

Neste sentido, a investigação assentou em três fases de trabalho distintas:

1ª Fase do Estudo- Foi definido o tema e objetivos do estudo, bem como a seleção dos participantes. A escolha recaiu em 8 crianças com idades compreendidas entre os 18-36 meses, sendo três do sexo feminino e cinco do sexo masculino, que integram a sala onde exerço a minha atividade profissional.

Segunda fase do Estudo- Realizaram-se vários encontros com as famílias, de modo a refletir em conjunto sobre as dificuldades de gestão dos marcos de desenvolvimento numa abordagem colaborativa. Foi ainda convidada uma especialista no MTP para dinamizar

um encontro com as famílias. Procedeu-se à recolha de dados recorrendo a Notas de campo e Mapas de Forças, de forma a registar as inquietações das famílias acerca do desenvolvimento dos/as seus/suas filhos/as e o modo como a educadora de infância apoia essas famílias. Num 2º momento procurou-se recolher dados sobre as perceções das famílias quanto ao apoio recebido pela autora do estudo relativamente às suas dúvidas e dificuldades na gestão dos marcos do desenvolvimento do/a seu/sua filho/a, através de uma entrevista semiestruturada às famílias participantes no estudo.

Terceira fase do Estudo- Realizou-se a análise dos dados através da técnica de análise de conteúdo e redigiu-se a dissertação.

Quanto à forma, este estudo está organizado em diferentes capítulos. O capítulo dedicado ao Enquadramento Teórico debruça-se sobre os conceitos teóricos que sustentam a investigação, onde é abordada a qualidade da creche em Portugal e os seus objetivos, o perfil do educador de infância ou as várias dimensões da creche. Explora-se também o Modelo Teórico Touchpoints.

No capítulo dedicado à Metodologia, descreve-se a natureza do estudo, a caracterização do contexto e dos participantes, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos realizados.

Por último, no capítulo de Apresentação e Discussão dos Resultados, são expostos e analisados os resultados, sendo também debatidos os aspetos mais relevantes e significativos que emergem da análise dos dados obtidos.

Por fim, são feitas as considerações finais, onde são abordados os pontos mais relevantes do estudo, com base na revisão da literatura e identificadas as suas limitações.

## 2. Enquadramento Teórico

| ' ' | | ' |

## **2.1. Cuidados para as crianças entre os 0 e os 3 anos em Portugal**

A creche surge muitas vezes como o seu primeiro contexto educativo durante uma fase crucial do desenvolvimento da criança. A este respeito Bronfenbrenner (1979) sublinha a importância de se olhar para os contextos naturais, de modo a compreendermos as condições de desenvolvimento das crianças. Como afirma Oliveira-Formosinho (2009) “A creche é uma resposta social que visa o apoio à família e à criança, proporcionando o seu bem-estar e desenvolvimento integral, num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar”. Na sociedade atual, com o crescente número de mães trabalhadoras, famílias monoparentais ou com menor apoio, tem justificado o aumento destas estruturas sociais. Segundo o relatório da OCDE (2001) estes serviços devem ser de boa qualidade e contemplar de igual modo tanto os “cuidados” prestados como a “educação”, atendendo às necessidades da criança.

Partindo do princípio de que a qualidade das experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida podem ter um verdadeiro impacto sobre o seu desenvolvimento e sabendo que a perspetiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1997) apresenta a interação entre a criança e o seu meio imediato circundante como o grande fator condicionante do seu desenvolvimento, constatamos que as creches são “contextos educativos por excelência” (Correia, 2019), onde a intervenção deverá ser criteriosamente planeada nas suas várias dimensões.

Vários estudos acerca do impacto da educação de infância comprovam que só uma educação de qualidade trará benefícios duradouros na vida atual e futura da criança, no seu sucesso educativo e na sua integração social (Sylva et al., 2003).

Katz (1998) sugere que programas educacionais de alta qualidade têm a capacidade de impactar profundamente o bem-estar futuro das crianças. Ao proporcionar uma educação de qualidade desde cedo, esses programas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento holístico das crianças, preparando-as melhor para enfrentar os desafios do futuro. Por outro lado, a falta de investimento em tais programas apresenta-se como uma oportunidade perdida, pois deixaria de fornecer as bases essenciais para a melhoria da qualidade de vida e do desenvolvimento integral das crianças. Assim, o mesmo autor

ressalta a importância crucial da educação de infância de qualidade como um investimento no futuro da sociedade.

Importa, pois, definirmos qualidade em creche, levantando-se questões que nos obrigam a refletir sobre este conceito. Para Dahlberg et al. (2003), a qualidade é um termo socialmente construído e conseqüentemente, pleno de significados e intencionalidade, necessitando, por isso, de ser contextualizado, quer a nível de tempo como de espaço, assim como no que toca à diversidade cultural.

Se por um lado se pretende calcular o nível de qualidade das instituições e poder assim estabelecer comparações entre si, por outro lado procura-se compreender as suas especificidades e melhorar a sua qualidade dos seus serviços.

Para Vasconcelos (2011) “a qualidade dos contextos para os 0-3 anos está relacionada com a qualidade das relações que se estabelecem entre o bebé e o educador, entre este e a família, e entre os profissionais que trabalham com a criança e sua família”.

Para esse efeito, salientamos três aspetos: a Estrutura organizacional do contexto; o Processo, que se refere ao modo como as pessoas interagem, ao significado que atribuem às ações e às experiências que desenvolvem em conjunto; e por último os Resultados, que estão relacionados com os aspetos desejáveis para o desenvolvimento das crianças e com o sucesso das aprendizagens futuras (Dahlberg, Moss & Pence, 2007).

Segundo Bairrão (1998) a “qualidade da educação” está estreitamente relacionada com a “qualidade de vida”, pelo impacto que as experiências precoces assumem no desenvolvimento das crianças, bem como pela oportunidade que a partilha dos cuidados e da educação das crianças pode assumir nas suas vidas”.

Também as neurociências são chamadas a dar o seu contributo sobre este tema e investigações recentes nesta área mostram que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para o seu desenvolvimento (UNICEF, 2008), tendo estas experiências um papel crucial "enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção" (Portugal, 2008, p.37).

Durante os primeiros 1000 dias de vida são construídas as principais bases da nossa vida adulta, sendo um período com grande potencial, mas também vulnerabilidade, podendo este conhecimento melhorar o quotidiano da intervenção educativa (Correia, 2018).

De facto, Ahnert e Lamb (2004) salientam que os cuidados não parentais oferecem uma oportunidade de estabelecer contactos sociais mais amplos entre crianças e adultos. Por isso mesmo, são apontadas algumas vantagens na frequência da creche tal como o aumento da capacidade das crianças se adaptarem às rotinas, de resistirem a conflitos, assim como a melhoria das condições de vida das famílias, devido ao apoio prestado aos seus filhos pelos profissionais de educação.

Da necessidade de se olhar para a educação das crianças dos 0 aos 3 anos surgiram as Recomendações para a Creche (2011), com o objetivo de proporcionar às crianças e famílias igualdade de oportunidades num espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pelas suas características (Portaria n.º262, 2011), adotando um papel crucial de equilíbrio entre a vida familiar e profissional das famílias.

A este propósito, Vasconcelos (2011) sublinha o direito à creche como um direito a ser reconhecido, não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham, mas porque a creche, enquanto serviço educativo, tem em si mesma, um valor intrínseco e pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, sobretudo as mais desfavorecidas e que são as que, num estado que afirme princípios de equidade, mais devem beneficiar de estruturas de superior qualidade (p.3). Para Bairrão (1998) a boa qualidade nos contextos de educação de infância passou a ser entendida como uma dimensão de qualidade de vida, isto é, “quando se trata de qualidade de vida de crianças em idade pré-escolar, a qualidade pode dizer respeito à qualidade de educação que estas recebem no seu Jardim-de-Infância ou na Creche ou ainda à qualidade de vida em família” (p.45).

Assim, o papel da creche deve “sobretudo” priorizar a estabilidade, segurança emocional e oportunidades significativas de socialização como é referido na Recomendação 3/2011 do Conselho Nacional de Educação, assegurando o bem-estar e desenvolvimento da criança, em que o trabalho do educador e de toda uma equipa em creche deve estar orientado, proporcionando um ambiente acolhedor e potenciador de aprendizagens, onde

a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa e onde, segundo Fuertes (2010), a qualidade da creche deverá ser boa ou excelente que para que creche tenha um impacto positivo no desenvolvimento infantil.

Recentemente, as Orientações Pedagógicas Para a Creche (Marques et al., 2024) trouxeram um novo olhar para a creche, enfatizando a importância de criar ambientes inclusivos e equitativos, onde todas as crianças, independentemente da sua origem ou necessidades, possam participar e aprender de forma plena, o que pressupõe uma evolução no pensamento sobre a infância, com um foco maior na qualidade do atendimento e nas necessidades emocionais e sociais das crianças desde os primeiros tempos de vida.

Da necessidade de estabelecer normas que permitam avaliar e melhorar a qualidade do ambiente educativo, das suas práticas e do bem-estar e envolvimento das crianças, surgem os *Manuais de Gestão da Qualidade*. Estes manuais são referenciais para o desenvolvimento e implementação de um “Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais” e são eles: *Manual dos Processos-Chave*; *Modelo de Avaliação de Qualidade*; *Questionários da Avaliação da Satisfação*; *Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais- Creche* e *Conhece esta Marca- Creche*, e existem em parceria com as *Orientações Pedagógicas Para a Creche*. Em conjunto, pretendem contribuir para um modelo de educação mais participado e democrático onde a dimensão desenvolvimental é fundamental, mas não podendo deixar de lado a dimensão colaborativa, em que a relação estabelecida entre os profissionais e as famílias assume um papel destacado. A este propósito, a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 1997) refere que um contexto educativo de elevada qualidade é garante um ambiente seguro e educativo, sensível às necessidades das famílias, promovendo o desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e da linguagem das crianças.

## **2.2. A qualidade da creche em Portugal**

A qualidade dos serviços prestados a crianças dos 0 aos 3 tem vindo a ser um assunto debatido e refletido em Portugal. O nosso país tem procurado ir ao encontro das necessidades das famílias, no intuito de garantir uma resposta de qualidade às crianças na

faixa etária dos 0 aos 3. Depois do Exame Temático para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2000) a que Portugal se submeteu, muitas foram as questões que surgiram relativas ao atendimento às crianças desta faixa etária.

Conforme foi observado pelos peritos,

na generalidade, o apoio a prestar a crianças dos 0 aos 3 anos de idade não constitui prioridade em virtude de valores culturais fortemente enraizados (...). A relativa falta de apoio por parte do Estado às crianças nesta faixa etária e, em contradição, a expectativa de que as mulheres exerçam trabalho fora de casa, embora continuem a ser totalmente responsáveis pela educação dos filhos e pelo trabalho doméstico, fazem crer que há importantes problemas por resolver em Portugal em matéria de igualdade entre os sexos (OCDE, 2000, p. 231).

É ainda sugerido, conforme nos relata Vasconcelos (2011), que

o governo deveria considerar a oferta existente para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade, bem como o papel do Ministério da Educação na monitorização da qualidade da educação e cuidados prestados assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças (p. 232).

Sabemos que as importâncias das experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão intimamente relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem, experiências essas que poderão ter um verdadeiro impacto no seu desenvolvimento futuro. Os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para a toda a vida (Manual de Processos-chave Creche, 2005), destacando-se a importância da creche pois “A infância é a etapa fundamental da vida das crianças sendo os primeiros 36 meses de vida particularmente importantes para o seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual”.

Tal como está redigido no parecer sobre A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (2008),

Tendo em consideração as características da sociedade portuguesa, nomeadamente a situação laboral das famílias, a oferta educativa para a faixa etária dos 0 aos 3 anos assume -se como decisiva para o desenvolvimento das

crianças e para a promoção da equidade, pelo que deve ser eleita como prioridade, atuando a dois níveis, por um lado, e retomando as propostas do Estudo do CNE, recomenda--se que a oferta seja alargada e dotada de intencionalidade educativa mais explícita, que haja uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas, bem como entre serviços sociais e serviços educativos, com vista a evitar que os primeiros sejam associados às populações mais carenciadas e os segundos às mais favorecidas.

O caminho já trilhado acerca das crianças e dos seus direitos não exclui a necessidade de uma continua reflexão sobre este tema, e tal como nos diz Fortuna (2014), leva-nos a repensar de que forma a creche pode responder aos direitos das crianças pequenas (0 aos 3 anos), procurando garantir uma educação de qualidade, em que a criança seja efetivamente considerada como pessoa com influencia sobre os seus acontecimentos e as ações que a envolvem, devendo por isso seguir a sua iniciativa e reconhecer a sua capacidade independente de aprendizagem, o que é decisivo para a participação na promoção do seu desenvolvimento.

Falar em creche é fazermos uma viagem ao longo do tempo, procurando entender as transformações sofridas pela sociedade e o papel que estas instituições assumiram no seio dessas transformações.

Se na Europa estas instituições surgiram à boleia da revolução industrial, em Portugal este período da história teve menor impacto, o que retardou o aparecimento deste tipo de instituições. A necessidade da criação de locais onde as crianças pudessem permanecer surge pela necessidade de as mulheres entrarem no mercado de trabalho, deixando de estar exclusivamente ocupadas com as tarefas domésticas. Estas primeiras creches, de carater marcadamente assistencialista, eram destinadas a crianças de classes sociais desfavorecidas e estavam circunscritas às grandes cidades.

Em 1834, no reinado de D. Pedro V, é criada a Sociedade das Casas da Infância Desvalida. Esta, tinha como finalidade dar proteção, educação e instrução às crianças pobres, tal como nos dizem Serrano e Pinto (2015) citando Cardona (1997). A 2 de maio de 1878 foi publicado um decreto-lei, onde foram definidas condições para a criação de Asilos de Educação, destinados a crianças dos 3 aos 6 anos. Este decreto determinava que a criação

deste tipo de instituições devia partir das autarquias, devendo o governo fornecer dinheiro para que isso fosse possível. Apesar da valorização da função educativa atribuída às instituições destinadas à guarda de crianças pequenas, estas apenas passaram a ser chamadas *Jardins de Infância* a partir de 1879 (Cardona, 1997). Em 1882 abriu, assim, o primeiro jardim de infância oficial em Lisboa (Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz, Macedo-Pinto, 1990).

No decorrer deste processo, há uma data a assinalar: em 1882 é construído o primeiro espaço concebido segundo o “*Modelo de Educação Infantil de Froebel- Kindergaten*”, no Jardim da Estrela, em Lisboa. (Durão, 2001)

Embora apenas mais uma ou duas instituições de apoio à infância tivessem surgido em Portugal, a sociedade da época começa a perceber a importância da prestação deste tipo de serviços e a importância da educação infantil, desenvolvendo um movimento em prol do debate dessas questões.

Segundo Vasconcelos e Bairrão (1997) num decreto-lei do ministro do interior de 1911, já se estabelecem como objetivos prioritários o desenvolvimento intelectual da criança, embora na prática muito pouco se fizesse nessa matéria.

Durante o período do estado Novo, também Vasconcelos e Bairrão (1997) referem que algumas destas políticas viradas para a infância dão um passo atrás, com a extinção os jardins de infância oficiais e fundando-se a Obra das Mães em que se assume a educação infantil como uma das funções da família, em que o único papel da mulher é educar os filhos.

No final dos anos 60, o então Ministério da Saúde e Assistência cria creches e jardins de infância destinados à 1ª e 2ª infância e em que a sua função é cuidar das crianças, substituindo as famílias durante o período laboral. Embora nem sempre estes serviços garantissem uma qualidade satisfatória, cumpriam um importante papel devido às mudanças verificadas a nível social, com o estatuto da mulher a alterar-se significativamente, ingressando cada vez mais no mercado de trabalho. Apesar disso, continuava-se a defender que a família era o meio natural para a educação das crianças, proporcionando-lhes educação, proteção e estabilidade.

Também na década de 60, segundo Vasconcelos (2000) as ofertas não-formais de apoio, constituídas pela família, amigos ou vizinhos, por empregadas domésticas ou amas não-licenciadas eram uma forte alternativa às creches tradicionais, mas dificultavam a supervisão da qualidade deste atendimento em termos de segurança mínima, saúde, alimentação, etc. Neste período, as creches abrangiam apenas uma pequena parte da população, sendo importante referir que, nesses anos, as mulheres chegam cada vez com mais força ao mercado de trabalho, devido à emigração em massa dos homens e à guerra colonial, pelo que havia uma necessidade crescente deste tipo de serviço.

Talvez devido a esse aumento da procura, surgem também as amas licenciadas, as mini creches e creches familiares, constituídas por um conjunto de amas residentes na mesma área e integradas institucionalmente pelo Ministério da Solidariedade ou por Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias.

Uma importante conquista desse período é o facto das educadoras de infância– e não apenas as enfermeiras – passarem a trabalhar em creches, encarando-se finalmente a creche, não apenas uma como uma resposta social, mas também educativa.

O papel conferido à creche é o de “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos” e “proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade.” (ME, 2000, p.40). Para esse efeito são estabelecidos três objetivos específicos dos cuidados das crianças dos 0 aos 3 anos, a saber:

Proporcionar o bem estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado. (ME, 2000, p.40)

Para Carvalho e Portugal (2019) subsistia ainda uma forte tradição de desvalorização da educação nos primeiros anos de vida, continuando a perpetuar-se a ideia de serviços focados em prestação de cuidados, pouco estimulantes e emancipadores, embora para

Folque e Vasconcelos, (2019) a creche é cada vez mais vista como um local onde a entrada no mundo social e cultural é apoiada, em interação, por profissionais e famílias. Neste sentido, a creche assume-se como um direito da criança e das famílias, uma resposta simultaneamente educativa e social que acolhe crianças entre os 4 meses e os 3 anos.

Apesar do alargamento da oferta destes serviços, a creche continua a ser socialmente vista como “um mal necessário”. Para Folque e Vasconcelos (2019), constitui uma resposta para quem não possui outras alternativas. Mas as investigações dizem-nos também que os adultos que cuidam de crianças em ambientes isolados, como mães sozinhas ou pais desempregados, socialmente menos ativos, são mais propensos a desenvolverem estados depressivos que poderão ter um impacto negativo na qualidade das interações e das experiências que proporcionam aos seus filhos (Bronfenbrenner, 2005).

Presentemente, podemos afirmar que as creches são uma resposta simultaneamente educativa e social (ou de âmbito socioeducativo), que acolhe crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade. Por outro lado, sem qualquer dimensão educativa, as famílias podem recorrer a amas - pessoas (geralmente mulheres) que, por conta própria e mediante retribuição, cuidam nas suas próprias casas de uma ou mais crianças (até ao máximo de quatro). Também têm sido promovidas creches familiares, modalidade que compreende um conjunto de amas (não inferior a 12 nem superior a 20), residentes na mesma zona geográfica e que estão enquadradas técnica e financeiramente por uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), nomeadamente as Misericórdias.

Para falar adequadamente no atendimento ao nível etário dos 0 aos 3 anos não podemos deixar de ter aqui presente a recomendação da então Ministra da Educação Isabel Alçada, que propôs uma revisão urgente da Lei de Bases do Sistema Educativo de modo a contemplar no sistema educativo a educação dos 0 aos 3 anos, no pressuposto de que a educação se inicia à nascença. Não se verificando essa alteração, a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) não pode contemplar o nível etário dos 0 aos 3 anos.

### **2.3. Objetivos para a creche**

Sabendo que as creches assumem um papel determinante para a efetiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, são um espaço privilegiado de socialização e desenvolvimento integral da criança, com objetivos claros para a promoção desse desenvolvimento. Segundo a portaria nº262/2011 de 31 de agosto, no seu artigo 4º, em Portugal estão definidos os seguintes objetivos para a creche:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individualizado e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

Segundo o Manual de Processos-Chave da Creche, a infância é uma etapa fundamental da vida das crianças, sendo os primeiros 36 meses de vida particularmente importantes para o seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual. Assim, “a creche deve caracterizar-se por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa” (2005, p.2), adotando-se uma estratégia que promova a qualidade, considerando a estrutura educativa - rácios adulto criança, formação do pessoal, espaços e equipamentos - mas também o processo educativo - que se constrói nos contextos com os agentes educativos mas que procure envolver as crianças, os profissionais e famílias nos vários processos de decisão.

### **2.4. Perfil do educador de infância**

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à

construção de aprendizagens integradas”. Quanto ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, o Decreto-lei referido anteriormente, diz-nos que a “formação pode capacitá-lo para o desenvolvimento de funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”.

Este documento vem também veio sublinhar a importância da qualidade na educação pré-escolar, seja ao nível de perfil do educador, como ao nível da formação dos profissionais desta área. Traz ainda novidades importantes em relação à conceção e desenvolvimento do currículo, definindo competências a serem desenvolvidas nas diversas áreas de desenvolvimento.

De acordo com Gabriela Portugal (1995)

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros, que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança, sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional (p.198).

Também nas Orientações Pedagógicas para a Creche (2024) é destacado o papel do/a educador/a de infância como promotor de uma educação de qualidade, garantindo que todas as crianças possam usufruir de experiências e processos educativos que estimulem o desenvolvimento e aprendizagens desde as primeiras idades.

Spodek e Saracho (1988) consideram ainda que a interação contínua do educador com as crianças e a qualidade destas interações pode ter maior um impacto do que as práticas instrucionais específicas

## **2.5. A creche nas suas múltiplas dimensões**

### **2.5.1. Dimensão Educativa em Creche**

As Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) (Marques et al., 2024) enfatizam a dimensão educativa deste contexto, intencionalmente planeado para promover o desenvolvimento integral da criança nas suas várias dimensões, referindo que

O bebé não é apenas um ser humano para ser alimentado, vestido, higienizado, é uma pessoa inteira que está a desenvolver-se, a aprender, a interagir e a formar-se. As experiências precoces, o contacto rico com a(s) língua(s) da família e da comunidade, a estimulação sensorial, visual, auditiva são estruturantes para um sólido desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e emocional. (p.6)

A dimensão educativa envolve aspetos como a organização do ambiente educativo tal como é referido nas OPC que deve ser seguro, acolhedor e diversificado, potenciando o ímpeto exploratório, a curiosidade, a manipulação e a interação das crianças, mas é dado um especial enfoque à qualidade das relações entre adultos e crianças. Essas relações e interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças e as experiências de que usufrui, contribuem para o seu desenvolvimento e são potenciadoras de aprendizagens, uma vez que todos os momentos da rotina diária como a alimentação, muda de fraldas, ou brincadeiras, pressupõem contactos próximos.

Em creche, as dimensões de cuidar/educar são particularmente indissociáveis e as várias interações ocorridas no ambiente educativo deverão promover um desenvolvimento holístico, contemplando as várias dimensões da vida da criança. Entre as várias experiências potenciadoras de aprendizagens, destaca-se o brincar espontâneo, que deve ser reconhecido como uma atividade valiosa e imprescindível, sendo necessário que o contexto esteja organizado a nível de tempo, espaço e materiais para propiciar essa atividade de descoberta.

É no contexto de creche que a criança se torna agente de conhecimento, impulsionando conquistas e fazendo descobertas transversais a todas as áreas de desenvolvimento e

permitindo tal como está referido nas OPC (Marques et al., 2024) “que a criança aprenda com sucesso, isto é, que “aprenda a aprender”.

Tal como já foi referido anteriormente, o educador deve ter presente a necessidade de reflexão e sentido crítico, como forma de ajustar as suas práticas às necessidades da criança e da família, promovendo um clima de respeito, construindo relações de confiança assentes numa boa comunicação.

Os profissionais devem reconhecer as famílias como os primeiros e principais educadores, já que a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo, e segundo Homem (2002), é no seio da família que a criança desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis. Também a este propósito Brazelton, nos seus pressupostos parentais, destaca que os pais são especialistas dos seus próprios filhos, à luz do Modelo Touchpoints (MTP)

### **2.5.2. A dimensão Desenvolvimental da creche - A perspetiva bioecológica de Bronfenbrenner**

A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano desenvolvida por Bronfenbrenner foi publicada no final da década de 70. Esta teoria é uma abordagem ecológica que explica a forma como o ambiente social influencia o desenvolvimento humano, destacando a importância de desenvolver pesquisas em ambientes naturais e chamando a atenção para as condições a que os seres humanos estão submetidos nos seus ambientes. Bronfenbrenner criticava o modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, pois as pesquisas sobre desenvolvimento ocorriam fora do contexto, ao contrário do que defendia.

Para Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo de interação recíproca entre os vários sistemas que o compõem. Segundo ele, a transição entre cada um desses ambientes e a qualidade das relações estabelecidas influenciarão o trajeto desenvolvimental.

Dando continuidade aos seus estudos, anos mais tarde o autor amplia a definição de desenvolvimento humano e caracterizando-o como um fenómeno de continuidade e

mudança, ao longo da vida, das características biopsicológicas de seres humanos, quer a nível individual, quer em grupo (Bronfenbrenner, 2004).

Bronfenbrenner representa quatro sistemas inter-relacionados que compõem o ambiente de um indivíduo. O primeiro desses sistemas é o *Microsistema*, que é o ambiente imediato em que a criança vive, seja a família, o grupo de colegas ou ambiente escolar. Este é o "centro de gravidade" de toda sua teoria

Em seguida surge o *Mesosistema* que representa as ligações entre dois ou mais microsistemas nos quais o indivíduo participa de forma ativa, tal como a ligação escola-família ou família-trabalho.

O sistema seguinte, o *Exossistema* refere-se às forças que influenciam o que acontece entre os microsistemas e constitui um cenário em que o indivíduo não participa ativamente, como por exemplo, o tipo de trabalho dos pais, que pode ser mais exigente e influenciar a forma como os pais interagem com os seus filhos.

Quanto ao *Macrossistema*, refere-se às condições sociais, culturais e económicas das famílias, bem como aos recursos materiais e estruturas de oportunidades.

As inter-relações entre esses ambientes permitem examinar como os padrões de interações nos sistemas se influenciam e afetam os resultados do desenvolvimento dos indivíduos (Bronfenbrenner, 1979).

Os estudos de Urie Bronfenbrenner têm exercido grande influência no campo do desenvolvimento na infância. Bronfenbrenner (1979) destaca a importância de se olhar para os contextos naturais de modo a compreendermos as condições de desenvolvimento. Para o autor, o bebé necessita efetuar interações contingentes recíprocas com quem a criança possa desenvolver uma ligação emocional forte e recíproca, sendo essas pessoas responsáveis pelo seu bem-estar e desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner & Morris, 1997)

Através da teoria de Bronfenbrenner podemos verificar como os diferentes contextos sociais influenciam o modo de pensar, sentir e agir do indivíduo, reforçando ainda mais a importância da creche como um contexto privilegiado para proporcionar interações positivas, repetitivas e duradouras, fundamentais para o desenvolvimento da criança.

O sujeito está em constante interação com o seu ambiente, e essa interação é fundamental para o seu desenvolvimento, tal como destaca Azevedo (2004; 2012), que refere que este é um processo em que existe uma interdependência e em que cada um se constrói com o(s) outro(s) e com o mundo.

É, pois, indispensável que as creches sejam levadas a refletir sobre as condições de qualidade que oferecem para a promoção desse desenvolvimento e apoio, tal como já verificámos anteriormente. São estas condições que suscitam interesse, pensadas no quadro de um paradigma sistémico que integra fatores inerentes à pessoa, ao processo, ao contexto e, ao tempo onde esse desenvolvimento ocorre (Bronfenbrenner, 1979)

### **2.5.3. A dimensão colaborativa na creche: Profissionais e famílias**

A dimensão colaborativa na creche é preponderante para promover a qualidade deste contexto, tal como já analisámos anteriormente neste trabalho. Sendo a creche uma “construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 87), podemos considerar que quanto mais envolvidos estiverem os pais com a educação dos seus filhos, maior interesse nos objetivos e procedimentos adotados nestes contextos eles terão (Hill & Taylor, 2004).

Esta dimensão colaborativa, centrada na relação da família com os profissionais desenvolvendo um trabalho em parceria, assente numa perspetiva partilhada na tarefa de cuidar e educar as crianças (Brazelton & Sparrow, 2003), constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como para as famílias. No entanto, “o conflito tem sido muitas vezes a característica das relações entre escolas, famílias e comunidades, especialmente se estas são pobres ou compostas por minorias.” (Spodek & Saracho 1998, p. 168).

Para Brazelton à luz do MTP, “Os pais são os maiores especialistas dos seus filhos”, devendo para isso ser olhados pelos profissionais como parceiros, criando oportunidades conjuntas de apoio na educação e desenvolvimento das crianças. Para isso, devem encontrar-se pontos de interceção, como é referido por Freire (1997, p.73), para que “quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta

tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado".

Deste modo, “um contexto educativo direcionado para bebés e crianças, direciona-se também, inevitavelmente, para as suas famílias. O acompanhamento e consideração da experiência da família é uma dimensão de qualidade inquestionável.”, tal como é referido nas nos seus pressupostos parentais (2016). Ainda segundo este manual, em parcerias genuínas, as famílias e os educadores/as valorizam os conhecimentos que cada um dos intervenientes tem acerca da criança; valorizam o papel de cada um na vida da criança e o contributo que podem fornecer no âmbito desse papel; estabelecem relações de confiança, comunicando de forma clara e respeitosa; partilham ideias e envolvem-se conjuntamente nas tomadas de decisão relativas à criança.

A colaboração entre creche/família deve ser encarada com base numa abordagem colaborativa, em que os pais sejam verdadeiramente escutados e acolhidos nas suas preocupações e anseios, sentindo-se parte do processo de educação dos seus filhos.

## **2.6. Modelo Teórico Touchpoints**

### **2.6.1. Touchpoints como um caminho em educação de infância**

*“Começando por uma transformação interna, dentro de nós mesmos, entramos nas relações de forma renovada, fazendo emergir os recursos internos e as forças dos outros.” (Sparrow, 2010, p.16).*

Thomas Berry Brazelton, nasceu nos EUA em 1919. Foi um psiquiatra, pediatra e professor de pedagogia da Universidade de Harvard. O seu vasto trabalho científico e a sua prática clínica no campo da pediatria trouxeram-lhe um reconhecimento que deixou marcas até aos dias de hoje, atravessando quatro gerações de profissionais que operam em múltiplas dimensões do desenvolvimento e infantil e familiar. Uma das maiores revoluções operadas pelos seus estudos é a sistematização da Escala Neonatal de Avaliação Comportamental, *The Neonatal Behavioral Assessment Scale* (NBAS), publicada em 1973 e revista em 1984 e 1995. Esta escala pode ser considerada como o exame mais detalhado, disponível, centrado no comportamento neonatal, sendo atualmente, cada vez mais usado em todo o mundo, tanto no domínio da

investigação como em contexto clínico. A NBAS foi concebida para documentar a contribuição do recém-nascido para o sistema pais-criança (extremamente dinâmico do ponto de vista afetivo e comunicacional), de forma a compreender a linguagem do bebê. Sabemos que os bebês nascem aptos a comunicar, apesar de não falarem durante o primeiro ano de vida. Através de movimentos corporais, respostas visuais ou choro, mostram-se dotados de uma linguagem complexa que se traduz no seu comportamento (FBGP)

O Modelo Touchpoints (MTP), desenvolvido por Berry Brazelton a partir da década de 70, é uma abordagem desenvolvimental e relacional focada nos cuidados antecipatórios. (Sparrow, 2013). Os Touchpoints são “fases previsíveis que ocorrem precisamente antes de um surto de crescimento rápido em qualquer linha do desenvolvimento – motor, cognitivo ou emocional – quando, durante um breve espaço de tempo, se verifica uma alteração no comportamento da criança” (Brazelton 1992, p.17). Antecipando esses períodos de crise e desorganização, surge uma oportunidade de construir relações de confiança entre os pais e os profissionais envolvidos.

Partindo do modelo criado por Bronfenbrenner, focado na Pessoa, Processo, Contexto e Tempo, Brazelton procura entender a forma como cada pessoa se organiza, “ (...) em função dos seus nichos, e da sua auto coerência (...) o modo como lê as suas relações, o modo como se adapta ao ambiente, é de longe muito mais significativo do que a própria construção daqueles nichos (...)” (Gomes Pedro, 2017, p.250)

Este desafio de trabalhar colaborativamente com as famílias, enfatizado por Brazelton tem como base os princípios e pressupostos, transversais a todo o MTP e constituem um alicerce fundamental para a construção de relações de confiança, influenciando assim o desenvolvimento da criança (Brazelton & Sparrow, 2003).

O MTP traz-nos um olhar sistémico, em que os profissionais, além da família, fazem parte do sistema (Brazelton Touchpoints Center, 2022). Esse sistema deverá estar em equilíbrio e com todos os seus membros, criança, pais e profissional, em sintonia (Brazelton & Sparrow, 2003).

**Tabela 1**

*Transição do modelo tradicional para o modelo Touchpoints*

<b>De</b>	<b>Para</b>
Modelo deficitário	Modelo positivo
Desenvolvimento linear	Desenvolvimento com avanço e recuos
Prescritivo	Colaborativo
Envolvimento Objetivo	Envolvimento empático
Limites rígidos	Limites flexíveis

Neste Modelo, podemos destacar quatro importantes características:

- Traz consigo uma mudança de paradigma, em que os pais passam a ser olhados como especialistas nos seus próprios filhos, apoiados pelo profissional, que se une às famílias, de forma colaborativa e empática, colocando de parte julgamentos e prescrições (Ayoub & Vele-Tabaddor, 2018; Brazelton & Sparrow, 2006; Brito, 2018).
- Apresenta-se como um modelo desenvolvimental e relacional, que se baseia numa perspetiva sistémica e numa abordagem teórica e prática que integra os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a psicologia familiar e a comunicação interpessoal (Fundação BGP)
- Foca-se nos cuidados antecipatórios, ou seja, na prevenção de problemas e na promoção do bem-estar da criança e da família, através da informação, do apoio e da orientação dos pais e dos profissionais.

### **Pressupostos Profissionais**

São os seguintes os pressupostos profissionais:

1. “Cada profissional é o especialista no contexto da sua ação”;
2. “Todos os profissionais querem ser competentes”;
3. “Os profissionais precisam do mesmo tipo de suporte e respeito que lhes pedimos para dar aos pais”;

4. “Os profissionais precisam de refletir sobre as suas contribuições para a interação pais/cuidadores”;
5. “Todos os profissionais têm pontos fortes”;
6. “Todos os profissionais têm sentimentos ambivalentes”;
7. “Todos os profissionais trazem as suas perspectivas culturais”.

Em educação, o MTP abre-nos uma janela de oportunidades e tal como nos refere Ana Teresa Brito (2018), traz-nos a possibilidade de nós, enquanto profissionais de educação, construirmos uma aliança de suporte que sirva de base a uma mudança de atitude, em que o profissional de educação se envolve de modo a “apoiar as famílias, muitas delas a iniciar uma experiência totalmente nova – a parentalidade” (Folque et al., 2016, p.26).

Já na primeira década do século XXI, Teresa Vasconcelos (2006) chamava a atenção o papel do educador, que deveria assumir a sua profissão “não apenas como uma ação sobre e com as crianças, mas como uma ação sobre e com os adultos” (citada em Folque et al., 2016, p.26).

O MTP traz-nos um olhar sistémico, em que os profissionais, além da família, fazem parte do sistema (Brazelton Touchpoints Center, 2022). Esse sistema deverá estar em equilíbrio, com todos os seus membros, criança, pais e profissional, em sintonia (Brazelton & Sparrow, 2003).

É necessário que o educador seja capaz de observar atentamente, não só a criança como a sua família, refletindo acerca da sua prática e da forma como o seu papel pode influenciar o comportamento dos outros. Diariamente, é-lhe dada a possibilidade de criar relações empáticas, colaborativas com as famílias, trazendo uma nova abordagem ao seu trabalho. Tal como nos diz Sparrow (2010), o MTP convida-nos a construir uma maneira de pensar, ser, fazer, dizer, presente em toda a nossa intervenção, comunicação e interação com as famílias.

Olhando o MTP como um caminho em educação de Infância, o educador poderá operar uma transformação positiva, reconhecendo o que traz para a interação, ajudando e orientando em parceria com os pais (Gomes Pedro, 2001).

As Práticas Reflexivas, subjacentes ao MTP, procuram estimular uma comunicação construtiva, uma vez que este modelo nos convida a unir-nos às famílias nos momentos de crise, refletindo sobre o que “levamos para a interação”, constituindo pistas valiosas sobre as nossas práticas e sobre a família (TP in Reflective Practice 2006).

Estas práticas fomentam a autorreflexão, “obrigando” o profissional a olhar de forma crítica para as suas reações, juízos de valor, comportamentos e intenções, favorecendo uma mudança de atitude, conduzindo à análise dos nossos pressupostos básicos e crenças sobre a aprendizagem e da nossa prática.” (Touchpoints in Reflective Practice, 2006).

### **2.6.2. Os Touchpoints como períodos sensíveis do desenvolvimento infantil**

O MTP traz consigo uma proposta de mudança para explicar a forma como se processa o desenvolvimento da criança e o impacto dos períodos sensíveis na família. À medida que emerge na criança uma nova habilidade ou capacidade, pode haver um momento de crise temporário, provocando uma regressão comportamental que pode traduzir-se em dificuldades no sono, alimentação ou autorregulação. Segundo Brazelton e Sparrow (2006), a uma etapa de desorganização segue-se uma etapa de reorganização.

Estes períodos de vulnerabilidade surgem em diferentes idades e Brazelton, nas suas consultas, percebeu que poderia antecipar as dúvidas dos pais, fragilizados e sentindo a sua competência posta em causa. Como nos refere Gomes Pedro (2017) neste MTP, a progressiva maturidade da criança reforça as competências parentais e é preparada cada nova crise, num recomeço, com novos projetos, novas expectativas e novas forças. (Gomes-Pedro, 2017). Brazelton via os Touchpoints como um “mapa da infância” ( Brito, 2018, p. 5), que permitia, ao longo do tempo, identificar períodos de regressão e desorganização tanto na criança como, conseqüentemente, na família, antes da criança alcançar uma nova conquista. Apesar destes momentos de desorganização e vulnerabilidade trazerem alguma angústia, são também momentos fulcrais para os profissionais desenvolverem relacionamentos fortes com os pais, baseados na confiança, e em conjunto poderem refletir e adotar práticas parentais mais positivas. A este propósito, Gomes Pedro (2017) refere que a relação é o fator mais específico e decisivo na formação do comportamento humano.

## Touchpoints em Relance

A tabela seguinte permite consultar os vários Touchpoints que constituem o Modelo, permitindo destacar os principais marcos de desenvolvimento no contexto da ação, nos encontros com a criança e a família.

**Tabela 2**

*Tabela baseada em “Touchpoints at a Glance, 2016”- Brazelton Touchpoints Center*

Touchpoints	Objetivo	Temas Principais	Orientação Antecipatória
Pré-Natal	Construir uma aliança funcional entre os sistemas familiar e comunitário	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preparação</li> <li>✓ Bebés Imaginários</li> <li>✓ Apoio/suporte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fundar o conhecimento especializado</li> <li>✓ Alimentação</li> </ul>
Recém-nascido	Apoiar os pais na aprendizagem sobre o seu novo bebé (“bebé real”) e na integração da realidade do nascimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saúde</li> <li>✓ Emoções parentais</li> <li>✓ O bebé real</li> <li>✓ Vinculação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tentativa e erro</li> <li>✓ Alimentação</li> <li>✓ Comportamento como linguagem</li> <li>✓ Brincadeira</li> </ul>
3 semanas	Avaliar o nível de desorganização vivido pela família e conhecer as capacidades e apoios disponíveis para uma reorganização saudável	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exaustão dos pais</li> <li>✓ Alimentação</li> <li>✓ Individualidade</li> <li>✓ Relações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Agitação</li> <li>✓ Chuchar no dedo</li> <li>✓ Stress dos pais</li> </ul>
6-8 semanas	Compreender a emergência do recém-nascido como membro da família e a reorganização desta, para incluir um novo elemento	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Socialização</li> <li>✓ Autoconfiança dos pais</li> <li>✓ Relações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explosão cognitiva</li> <li>✓ Brincadeira</li> <li>✓ Regresso ao Trabalho</li> </ul>
4 Meses	Observar a vinculação e a integração do bebé na família	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vinculação</li> <li>✓ Interesse pelo mundo</li> <li>✓ Padrões de cuidado</li> <li>✓ Exigências do bebé</li> <li>✓ Envolvimento do pai</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alimentação</li> <li>✓ Sono</li> <li>✓ Brincadeira</li> <li>✓ Ansiedade do estranho</li> </ul>
7 Meses	Análise dos padrões familiares Capacidade de adaptação Mudança e reparação funcional	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Habilidades motoras</li> <li>✓ Alimentação</li> <li>✓ Sono</li> <li>✓ Permanência do objeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Segurança</li> <li>✓ Estabelecer limites</li> <li>✓ Sono e alimentação</li> <li>✓ Consciência dos estranhos</li> </ul>
9 Meses	Observação das competências do bebé e da resposta da família à sua nova autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mobilidade</li> <li>✓ Referenciação social</li> <li>✓ Permanência da pessoa</li> <li>✓ Controlo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Separação</li> <li>✓ Alimentação</li> <li>✓ Segurança</li> </ul>
12 Meses	Refletir sobre este ano de desenvolvimento, sobre as novas capacidades do bebe, da família, sobre os padrões de adaptação e relações estabelecidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Independência</li> <li>✓ Habilidades motoras</li> <li>✓ aprendizagem</li> <li>✓ irritabilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Birras</li> <li>✓ Treino da ida ao bacio</li> <li>✓ Agressividade</li> </ul>
15 Meses	Transformação do bebé numa criança mais independente: análise das grandes alterações da natureza de cuidados	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autonomia</li> <li>✓ Brincadeira</li> <li>✓ Habilidades motoras</li> <li>✓ Dependência</li> <li>✓ linguagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Responsabilidade dos pais</li> <li>✓ Mudança nas vinculações</li> <li>✓ Diferenças individuais</li> </ul>
18 Meses	Normalização das tensões e exigências da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cognição</li> <li>✓ Sentido de si</li> <li>✓ Lutas pelo controlo</li> <li>✓ linguagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Birras</li> <li>✓ Segurança</li> <li>✓ Infância</li> <li>✓ Treino da ida ao bacio</li> </ul>
2 Anos	Adaptação da família à personalidade mais marcada da criança e às suas novas competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Brincar ao faz de conta</li> <li>✓ Linguagem</li> <li>✓ Autonomia</li> <li>✓ Habilidades motoras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Treino da ida ao bacio</li> <li>✓ Emotividade</li> <li>✓ Agressividade</li> <li>✓ Responsabilidade</li> <li>✓ televisão</li> </ul>

3 Anos	Celebração da criança através das negociações bem-sucedidas das birras	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imaginação</li> <li>✓ Medos e fobias</li> <li>✓ Linguagem</li> <li>✓ Relação com os pares</li> <li>✓ Compreensão social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Jardim de infância</li> <li>✓ Identidade sexual</li> <li>✓ empatia</li> </ul>
4 Anos		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprendizagem</li> <li>✓ Linguagem</li> <li>✓ Literacia</li> <li>✓ Identificação do género e comportamento</li> <li>✓ Brincar e fantasia</li> <li>✓ Moralidade e relações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preparação para a escola</li> <li>✓ Gatekeeping e novas relações</li> <li>✓ Brincadeira, fantasia e razão</li> </ul>
5 Anos	A criança na etapa pré-escolar está a tornar-se mais independente. Está na altura de reavaliar as estratégias e as expetativas dos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gatekeeping</li> <li>✓ Transição para a escola</li> <li>✓ Consciência de si e empatia</li> <li>✓ Brincadeira e fantasia</li> <li>✓ agressividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dia inteiro na escola</li> <li>✓ Estudos e resultados</li> <li>✓ Independência</li> <li>✓ Reavaliar a parentalidade</li> </ul>
6 Anos	Avaliar o efeito do aumento das exigências sociais na criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola real</li> <li>✓ Relações</li> <li>✓ Desenvolvimento moral</li> </ul>	

### **2.6.3. Touchpoints - Modelo Relacional- A relação do profissional com as famílias**

O MTP é um modelo relacional que permite ao profissional estabelecer uma aliança com as famílias, servindo-lhe de suporte e valorizando as suas forças intrínsecas. Utilizando os Touchpoints/Pontos de Referência já anteriormente enumerados, o profissional parte dos pressupostos orientadores para definir objetivos e criar estratégias que sirvam como guia, servindo de apoio aos pais nessa viagem de descoberta pelo bebé, esse ser que aparece e traz consigo o poder de transformar um casal numa família, tornando-se, como nos diz Gomes-Pedro (2017), a referência afetiva da família.

Berry Brazelton traz-nos um modelo intervenção que tem como objetivo prevenir o desassossego, trazendo um sentido de coerência e bem-estar à criança e à sua família, valorizando as suas forças intrínsecas e para Gomes-Pedro (2005), educar é promover coerência entre identidade, a consciência individual, as forças e as vulnerabilidades e circunstância, o espaço, o tempo, os sistemas exteriores, a vida em si, viabilizando sentido de coerência em cada criança.

Neste modelo, Brazelton definiu pressupostos que o profissional deve ter em conta no que respeita aos pais:

### **Pressupostos em relação aos pais:**

- Os pais são peritos relativamente aos seus filhos
- Todos os pais têm forças
- Todos os pais querem o melhor para os seus filhos
- Todos os pais têm qualquer coisa que desejam partilhar em cada novo estágio de desenvolvimento
- Todos os pais têm sentimentos ambivalentes
- Ser pai representa um processo contínuo de tentativa e erro

O primeiro dos Touchpoints assinalado por Brazelton, a consulta pré-natal, representa o pontapé de saída para o estabelecimento de uma aliança, uma relação de confiança que se quer longa. Nesta 1ª consulta, os pais são convidados a descobrir o seu bebé, que é único e especial, construindo um sentido de coerência, verbalizando ansiedades e expectativas face ao período que se aproxima.

Este caminho começa a desenhar-se à volta de um modelo relacional que dá destaque à relação entre o profissional (neste caso o pediatra) e os pais, antes mesmo de se focar na criança. Como evidenciam os estudos, os pais conseguem apoiar melhor os seus filhos quando também eles se sentem apoiados (Brito, 2018), na mesma medida em que as crianças atingem maior desenvolvimento e bem-estar, quanto maior for o desenvolvimento e bem-estar dos seus pais (Sparrow, 2013).

O MTP possibilita aos educadores olharem de outro modo a experiência e conhecimento dos pais, sem julgamentos “... e criando oportunidades para, de forma positiva, apoiar o desenvolvimento das crianças...” (Brito Nascimento et al., 2011, p.4).

Sabemos que os primeiros mil dias são fundamentais para o desenvolvimento cerebral. Segundo um relatório da Unicef (2017), nesse período, as células cerebrais podem estabelecer até mil novas conexões por segundo, o que influenciará o funcionamento do cérebro e conseqüentemente as aprendizagens das crianças.

# 3. Metodologia de investigação

| ' ' | | ' ' |

Ainda que ao longo de um trabalho de investigação, por vezes, o caminho que percorremos possa ser acidentado, a sede de descoberta e de conhecimento leva-nos a explorar com paixão a realidade desconhecida. Considerando este pressuposto, ao longo deste capítulo, procuraremos definir o problema de investigação, colocando em evidência as questões que nos conduziram a esta investigação e os objetivos que se pretendeu alcançar. Procuraremos também contextualizar as abordagens teóricas e metodológicas que nortearam o presente estudo, assim como descrever o desenho utilizado e identificar os participantes no estudo, as técnicas de recolha e análise dos dados utilizados, bem como os procedimentos de natureza ética que nos guiaram.

### **3.1. Definição do problema e questões de investigação**

*“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy, 1998, p.31)*

Para Maia (2019) toda a pesquisa científica terá de definir o seu objeto de estudo, partindo daí para construir um processo de investigação, delimitando o universo a estudar. Concretizando, Coutinho (2014) refere que a investigação se inicia quando algum fenómeno nos desperta interesse e procuramos aprofundar a compreensão sobre o mesmo. Referenciando-nos ao presente estudo, o mesmo emerge da curiosidade em perceber qual o papel do educador na gestão dos marcos de desenvolvimento à luz do Modelo Touchpoints. Mais precisamente, sentiu-se necessidade de conhecer as perceções das famílias relativamente à gestão dos marcos do desenvolvimento do/a seu/sua filho/a e de que modo o/a educador/a pode ajudar nesse processo.

As questões de investigação que orientaram este estudo foram:

- Como é que os pais vivenciam as explosões de desenvolvimento dos seus educandos e como é que se sentem face a esses momentos de disrupção?
- Qual o papel que o/a educador/a de infância poderá ter no apoio às famílias na gestão dos marcos de desenvolvimento à luz do Modelo Touchpoints?
- De que forma é que o educador pode ajudar a minimizar o impacto que estes marcos de desenvolvimento causam no sistema familiar?

## **3.2. Objetivos do estudo**

Atendendo às questões de investigação antes descritas, com o presente estudo procurámos:

1. conhecer a forma como os pais percecionam os marcos de desenvolvimento dos/as seus/suas filhos/as;
2. identificar o papel que o/a educador/a poderá ter no apoio à gestão desses marcos de desenvolvimento à luz do Modelo Touchpoints, de modo a minimizar o impacto que estes marcos de desenvolvimento causam no sistema familiar.

Em última instância pretendeu-se apurar de que forma é que o educador poderá apoiar as famílias na gestão desses marcos de desenvolvimento e compreender o papel que o Modelo Touchpoints pode desempenhar neste processo.

## **3.3. Natureza do estudo e fases do processo investigativo**

Neste tópico iremos descrever a natureza da investigação realizada, situando-a em termos de opções metodológicas e das fases do processo investigativo. Começamos por descrever a sua natureza.

### **3.3.1. Natureza do estudo**

Face às questões de investigação que orientaram este estudo, a presente investigação enquadra-se na metodologia qualitativa, inserindo-se no paradigma interpretativo (Denzin & Lincoln, 2013). Ou seja, realizámos um trabalho de campo enquadrado por uma abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Guerra, 2006), uma metodologia de pesquisa que se concentra na compreensão aprofundada e na interpretação de fenómenos complexos nos seus contextos naturais. Em contraste com as abordagens quantitativas, que buscam medir e analisar dados numéricos, a pesquisa qualitativa baseia-se em dados não numéricos, como palavras, imagens e observações.

Sublinha-se ainda que um estudo de natureza qualitativa, tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994), assume várias formas e apresenta-se em vários contextos. Segundo os mesmos autores, este tipo de abordagem exige que o mundo seja observado com grande rigor e tudo pode constituir uma pista que nos permita compreender de forma mais clara

o nosso objeto de estudo. Pensamos que o presente estudo assume estas características.

Também André (2013) refere que uma abordagem qualitativa está alicerçada “numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.” (p.97) Outros autores destacam estas características da metodologia qualitativa. É o caso de Denzin e Lincoln (2006), os quais referem que a pesquisa qualitativa tem por base um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, tais como notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias ou gravações. Envolvendo uma abordagem naturalista e interpretativa, torna-se possível para os investigadores desenvolverem o seu estudo nos seus cenários naturais e desse modo procurarem interpretar esses mesmos fenómenos do ponto de vista que as pessoas lhes conferem.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa possui cinco características às quais o investigador tem de estar atento, as quais se passa a referenciar, sendo que no presente estudo procurámos ter estas características em consideração:

- O ambiente natural é verdadeiramente o local de recolha de dados;
- As descrições dos acontecimentos têm uma importância verdadeiramente produtiva;
- Todo o processo de investigação tem maior relevância do que os resultados obtidos;
- Só após a recolha de dados, é que o investigador começa a compreender as questões mais pertinentes para o estudo;
- O significado que se dá ao estudo é efetivamente essencial, na medida que os protagonistas dão grandes contributos para o estudo.

É de referir a importância de os investigadores tomarem consciência do seu sentido pessoal, bem como do seu próprio sistema de crenças e sentimentos em relação ao mundo, e à forma como este deve ser entendido, tal como nos refere Brito (2010).

De notar que a presente investigação se situa na modalidade de estudo de caso (Stake, 2007). Para este autor, o estudo de caso é um exercício de grande profundidade, e

constitui uma oportunidade de ver o que os outros não viram, de refletir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de ativar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos (p. 150).

Portanto, um estudo de caso tem como objeto de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização, uma comunidade (Serrano, 1994), sendo cada vez mais utilizado no âmbito das ciências sociais e humanas. Portanto, o estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que se foca na compreensão profunda e contextual de um fenómeno específico. Segundo Parente (2004) esta abordagem metodológica procura desenvolver um conhecimento intenso e detalhado de um caso único ou de um pequeno número de casos relacionados entre si. Quando a opção é o estudo de caso, a preocupação centra-se na obtenção de um conhecimento pormenorizado de um caso único ou de vários casos relacionados entre si, conhecimento esse que é obtido através de descrições exaustivas e análises do caso tomado como um todo e no seu contexto (Parente, 2004).

Tornou-se ainda essencial garantir rigor científico ao estudo, rigor este que não depende de boas intenções ou de simples intuição (Stake, 2009), mas antes de razões que evidenciem um sentido de responsabilidade ética, exatidão e a lógica do percurso de investigação. Nesse sentido mais adiante descrevemos os métodos e procedimentos usados na recolha e análise dos dados.

### **3.3.2. Fases do estudo**

Como se explicitou anteriormente, nesta investigação pretendemos compreender as perceções das famílias relativamente às suas dúvidas e dificuldades na gestão dos marcos do desenvolvimento do/a seu/sua filho/a, e procurar compreender o papel que o Modelo Touchpoints pode desempenhar neste processo. Assim, refletindo em parceria com as famílias sobre as dificuldades de gestão dos marcos de desenvolvimento, desenvolveu-se um estudo organizado em três fases distintas, as quais decorreram entre novembro de 2022 e junho de 2023, de modo a cumprir os objetivos propostos.

#### **1ª fase- Fase Preparatória**

Nesta fase, após a definição do tema e objetivos do estudo e durante cerca de três meses, realizaram-se os trabalhos preparatórios do estudo, nomeadamente:

- Contacto com a direção da instituição, com vista a ser facultada autorização para se realizar o estudo,
- Seleção dos participantes,

- Informação às famílias sobre os objetivos do estudo e recolha dos consentimentos informados,
- Recolha prévia dos dados das crianças para a investigação – idades, género, posição na fratria;
- Revisão da literatura – início da pesquisa e leituras de acordo com o tema e com a metodologia do estudo.

## **2ª Fase – Recolha de dados**

A segunda fase do estudo prendeu-se com a recolha de dados, tendo-se utilizado diversas técnicas, como passamos a apresentar:

- Pesquisa documental – procedeu-se à consulta do Projeto Educativo da instituição, de modo a caracterizar o contexto educativo e à consulta das fichas de anamnese das crianças, com vista a recolher dados sobre as mesmas e as respetivas famílias participantes.
- Observação e entrevistas - Num primeiro momento, e partindo da realização de encontros de reflexão com os pais, criou-se um mapa das forças e vulnerabilidades de cada família. Foram realizadas 27 notas de campo (NC) referentes às sete famílias participantes, recolhendo-se informações pertinentes para o estudo, partindo da observação da autora do estudo. Foi ainda realizada uma sessão com um especialista no MTP, onde os pais foram chamados a refletir acerca dos momentos críticos do desenvolvimento dos seus filhos. Por fim, realizaram-se ainda entrevistas semiestruturadas a cada uma dessas famílias.
- Revisão da literatura - continuação.

## **3ª Fase - Análise dos Dados**

Na terceira e última fase procedemos à análise dos dados recolhidos bem como à sua interpretação de acordo com a revisão da literatura realizada, de que resultou:

- Análise dos dados recolhidos, com recurso à análise de conteúdo dos dados das observações espelhadas nas NC e das entrevistas materializadas nos protocolos das entrevistas. De referir que a análise de conteúdo assumiu uma natureza indutiva, partindo-se da realidade empírica que se procurou compreender e não de

premissas a verificar (Goetz & LeCompte, 1984).

- Revisão da literatura – continuação.
- Redação do trabalho final.

Seguidamente apresenta-se uma tabela que explicita as fases do estudo, os seus objetivos e instrumentos aplicados em cada fase.

**Tabela 3**

*Fases do estudo*

<b>Fases</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Técnicas e instrumentos usados</b>
1ª Fase <b>Preparação do estudo</b>	- Selecionar os participantes no estudo; - Elaborar e solicitar os consentimentos informados - Caracterizar os participantes no estudo; - Preparar / elaborar os instrumentos de recolha de dados.	- Pesquisa documental: Análise das fichas de anamnese das crianças envolvidas no estudo; - Entrega dos Consentimentos livres e informados
2ª Fase <b>Recolha de dados</b>	- Recolher os dados de observação direta e indireta -Refletir com os pais sobre os TP: realização de uma sessão com uma especialista no MTP e de Encontros de reflexão com os pais.	- Observação direta com elaboração de notas de campo; - Observação indireta: (i) realização de entrevistas semiestruturadas aos participantes, que envolveu a elaboração do guião de entrevista e realização das entrevistas; (ii) Pesquisa documental: mapa das forças, recursos e necessidades.
3ª Fase <b>Análise dos dados</b>	-Tratar e analisar os dados recolhidos através da técnica de análise de conteúdo -Redigir a dissertação final	- Análise de conteúdo de natureza indutiva dos dados resultantes das Notas de Campo, das entrevistas e da pesquisa documental. - Elaboração de grelhas de análise de conteúdo das NC e das entrevistas (individuais e globais).

## **3.4. Caracterização do contexto e dos participantes**

### **3.4.1. Caracterização do contexto**

Este estudo foi realizado numa creche da freguesia do concelho da Amadora. A zona onde se encontra tem boas acessibilidades, o que é uma vantagem para quem trabalha no centro da cidade, pois pode deixar os seus filhos facilmente na instituição. É uma zona onde há grandes superfícies comerciais e vários espaços de serviços, além de ser também uma zona habitacional com claras assimetrias a nível social, uma vez que nas suas imediações encontra-se sediado um bairro social, onde se observam problemas de criminalidade, pobreza e toxicodependência. A Organização Socioeducativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), ou seja, é uma instituição “sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos (...) através do apoio à integração social e comunitária (...)” (artigo do decreto-lei 119/83 de 25 de fevereiro).

O equipamento foi inaugurado há 30 anos, com as valências de creche e educação pré-escolar e funciona de segunda à sexta-feira, das 7h30m às 19h. Possui uma zona exterior relvada, um salão polivalente e salas luminosas e espaçosas. A creche é tutelada pela Segurança Social, pois é um equipamento que beneficia da comparticipação financeira do Estado e em que as mensalidades dos utentes dependem do valor do rendimento das famílias. A sua atividade está sujeita ao licenciamento, inspeção e fiscalização dos serviços competentes do Ministério da Segurança e Serviço Social (Decreto-Lei 119/83). A equipa deste equipamento social é variada, constituída por 20 profissionais:

- Uma diretora técnica
- seis educadoras de infância das quais uma exerce a função de coordenadora
- dez ajudantes de ação educativa;
- duas funcionárias de serviços gerais;
- um funcionário da manutenção;
- uma funcionária administrativa.

A instituição funciona em edifício próprio, adaptado para o efeito e, como se disse antes, dá resposta social às valências de creche e pré-escolar para um total de cerca de 120 crianças. A resposta social creche destina-se a bebés e a crianças dos quatro aos 36 meses

e tem capacidade para 55 crianças, distribuídas como consta na tabela seguinte.

#### **Tabela 4**

*Distribuição das crianças pelas diferentes salas da creche*

<b>Salas</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Nº de Crianças</b>
Sala das Estrelas	dos 4 aos 9 meses	9
Sala das Nuvens	dos 10 meses até à aquisição da marcha	10
Sala da Lua	da aquisição da marcha até aos 24 meses	16
Sala do Arco-íris	dos 24 meses aos 36 meses	20
Total		54

Nota: Conforme o Projeto Educativo da instituição 2023

A resposta social dedicada à educação pré-escolar destina-se a crianças dos três aos seis anos (grupos heterogêneos) e tem capacidade para 69 crianças.

O funcionamento pedagógico da instituição centra-se num trabalho em parceria com a comunidade educativa, desde os profissionais de educação, à família e entidades locais, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de todas as suas crianças.

As equipas contam com uma auxiliar de ação educativa e uma educadora em cada sala, à exceção das salas das Estrelas e Nuvens, cujas equipas são constituídas por uma educadora e três auxiliares, bem como uma auxiliar de apoio.

#### **3.4.2. Caracterização dos participantes no estudo: famílias e crianças**

A autora do estudo trabalha no contexto antes descrito enquanto educadora de infância numa sala da valência de creche (sala da lua), com crianças com idades entre os 18-30 meses e convidou sete famílias, pais de oito crianças que têm os seus filhos a frequentar esta sala de creche, para participar no estudo.

Os critérios usados para essa seleção das famílias foram, em primeiro lugar, a idade das crianças, de modo a integrar no estudo crianças mais novas e crianças mais velhas, em diferentes fases de desenvolvimento e conseqüentemente, a atravessar diferentes Touchpoints. O segundo critério relacionou-se com as características funcionais dos/as filhos/as destas famílias, estas tinham de apresentar um desenvolvimento considerado neuro típico. A disponibilidade das famílias e o seu nível de participação na vida escolar dos filhos foram outros critérios tidos em conta, bem como o interesse revelado em participar no estudo. Portanto, foi aplicado um método de amostragem por conveniência,

que consiste num tipo de amostragem em que os elementos da população são selecionados com base na sua disponibilidade e conveniência e não de acordo com um método estatisticamente aleatório. Uma vez que é uma amostra de conveniência, os resultados deste estudo não podem ter um carácter geral, para além do grupo e da realidade que está a ser estudada (Mills & Gay, 2019; Schutt, 2012). Na tabela 3 descrevemos, de forma mais pormenorizada, algumas características dos participantes no estudo.

**Tabela 5**

*Caracterização das famílias participantes no estudo*

	Pai			Mãe		
	Idade	Escolaridade	Profissão	Idade	Escolaridade	Profissão
P_1	36	12º Ano	Militar	40	Mestrado	Militar
P_2	28	12º Ano	Estafeta	30	Licenciatura	Prof. Natação
P_3	40	12º Ano	Comercial	35	Mestrado em Rec. Humanos	Tec. Recursos Humanos
P_4	31	12º Ano	Vendedor	36	Licenciatura	Enfermeira
P_5	22	6º Ano	Barbeiro	27	12º ano	Op. de Loja
P_7	42	Lic. Inf. de Gestão	Eng. Informático	43	Mestrado em Psi. Clínica	Psicóloga
P_8	44	12º Ano	Eletricista	37	Mestrado	Enfermeira-obstetra

A análise dos dados das famílias participantes acima expostos permite-nos constatar que os pais tinham idades que variavam entre os 22 e os 44 anos ( $M=33$  anos) e as mães entre 27 e os 43 anos ( $M= 35$  anos). Os níveis de escolaridade variavam entre o ensino básico e a licenciatura, com um pai com cada um destes níveis de ensino e os restantes com o ensino secundário. Quanto às mães, uma delas tinha o ensino secundário e a restantes formação superior. Estas famílias eram pais/mães de oito crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 30 meses, como antes se referiu, três das famílias tinham meninas e as restantes cinco meninos, como se retrata na tabela 4. De referir ainda que um destes participantes eram pais de duas crianças gémeas. Todas as crianças viviam na família nuclear e residiam nas imediações da creche.

**Tabela 6***Dados sobre as crianças participantes no estudo*

<b>Participantes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Posicionamento na fratria</b>
P_1	M	18m	gémeo
P_2	F	18m	Filha única
P_3	M	29m	Filho único
P_4	M	25m	2º filho
P_5	F	18m	Filha única
P_7	M	31m	2º filho
P_8	F	27m	2º filha

Constatamos que o grupo era bastante diversificado em termos de idades, observando-se uma grande diferença de idades entre a criança mais nova (18 meses) e a mais velha (30 meses), o que implicou observar crianças que atravessavam marcos de desenvolvimento bastantes distintos, conforme pretendido. Importa referir que também predominavam famílias com mais do que um filho. Das crianças que tinham irmãos, existia um par de gémeos e as restantes tinham a posição na fratria de 2ºs filhos. Nesta amostra não existiam crianças em situação de risco, como se referenciou antes.

### **3.5. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

Tal como Bell (1977) julgamos que uma investigação deverá ter como missão, não só a tentativa de resolução de problemas, mas também a procura de conhecimentos, enriquecendo o conhecimento já existente. Nesta investigação procurámos combinar diferentes técnicas de forma a compreender, de modo mais abrangente e profunda, o fenómeno a estudar.

Existem várias técnicas de recolha de dados que podem ser utilizadas quando se realiza um estudo. A sua escolha depende do objetivo da pesquisa, da natureza dos dados e das características da população a estudar. A este respeito Sarmiento (2011) refere Nisbet e Watt (1984) para reforçar a importância da triangulação dos dados, sendo considerada como um importante meio de confirmação da informação. Também Meirinhos e Osório

(2010) referem a triangulação como forma de obter informação de fontes diversas, trazendo maior credibilidade aos resultados.

No caso do presente estudo, para podermos debruçar-nos sobre a problemática definida e assegurar a triangulação dos dados, recorreremos: (i) à observação direta participante, que Silva e Fossá (2015) consideram uma técnica bastante flexível, que permite registar os eventos no imediato; (ii) à entrevista semiestruturada e (iii) à pesquisa documental, técnicas que propiciaram a recolha de dados de maneira sistemática e confiável.

### **3.5.1. Entrevistas semiestruturadas**

As entrevistas são uma boa técnica de recolha de dados, pois possibilitam a obtenção de informação que não seria conseguida através de um outro meio, uma vez que poderemos sempre pedir esclarecimento sobre o tema em questão. Meirinhos e Osório (2010) referem que a entrevista semiestruturada é caracterizada pela interação verbal existente entre duas pessoas, em que uma questiona para compreender o que necessita para o seu estudo, e a outra responde às questões colocadas.

A seleção dos entrevistados, segundo Guerra (2006) deve ter em linha de conta a sua capacidade de verbalização ao comunicar, além da sua disponibilidade para participar no estudo. Neste aspeto, tivemos em consideração famílias com algum conhecimento dos marcos de desenvolvimento e dos surtos de crescimento inerentes a essas fases, assim como a sua disponibilidade para participar no estudo.

Optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas, para tal foi criado um guião (cf. anexo A), o qual permitiu flexibilidade para explorar temas adicionais que pudessem surgir durante a entrevista. As entrevistas foram realizadas a sete participantes, sendo um elemento do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. Foram marcadas as entrevistas com os pais e no dia da sua realização explicitaram-se quais os objetivos pretendidos, procedendo-se ainda à entrega do consentimento informado. As sete entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente a cada um dos participantes teve a duração média de 40 minutos. As entrevistas foram gravadas e transcritas, tal como que sugere Bogdan e Biklen (1994). Assim, depois da realização das entrevistas transcrevemos as respostas dadas pelos pais (cf. Anexo B), correspondendo aos protocolos das entrevistas concretizadas.

Posteriormente procedeu-se à análise de conteúdo dos dados recolhidos nas entrevistas, que segundo Barelson (1952) é uma técnica de investigação objetiva e sistemática do conteúdo da comunicação. A análise de conteúdo, tal como referem Silva e Fossá (2015), permite realizar inferências, ao categorizar e analisar o conteúdo recolhido para a investigação. Esta técnica consiste na classificação, em várias categorias, que permitem ao investigador compreender e analisar o material recolhido. Para que seja a análise de conteúdo seja objetiva, Coutinho (2005) refere que as categorias de análise devem ser claras, para que possam ser utilizadas por diferentes investigadores, devendo também ser sistemática, sendo necessário que o conteúdo relevante seja analisado e definidas categorias significativas. Procurámos seguir estes princípios. No final foi elaborada uma tabela com os resultados da análise categorial efetuada (cf. Anexo C).

### **3.5.2. Observação**

Segundo Carmo e Ferreira (2008) existem diferentes tipos de observação, consoante o envolvimento do observador no campo do objeto de estudo. Através da observação os pesquisadores podem participar ativamente no ambiente que estudam, fornecendo uma compreensão profunda do objeto estudado.

Através de instrumentos como as notas de campo é possível, segundo Emerson et al. (2014), descrever as observações e experiências vividas pelo investigador enquanto participa e se envolve com o ambiente. Bogdan e Biklen (1994) referem que as notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p.150). Segundo Emerson et al. (2014) as notas de campo caracterizam-se pela descrição dos fenómenos, mas também pela capacidade de o investigador refletir através das mesmas tendo em conta os dados recolhidos.

Para este estudo, que decorreu entre novembro de 2022 e junho de 2023, foram realizadas cerca de quatro notas de campo por criança, num total de 27 (ver tabela seguinte), com base em episódios ocorridos no início da manhã, ou ao fim do dia, momentos em que a comunicação com as famílias era privilegiada (cf. Anexo D). Ou seja, no que respeita ao sistema de registo, as notas de campo permitiram detalhar as conversas e as ações observadas.

## **Tabela 7**

*Número de notas de campo elaboradas para cada criança*

<b>P_1</b>	<b>P_2</b>	<b>P_3</b>	<b>P_4</b>	<b>P_5</b>	<b>P_7</b>	<b>P_8</b>	<b>Total</b>
4 NC	5 NC	4 NC	4 NC	4 NC	3 NC	3 NC	27

De modo a garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, foram definidos códigos para identificar os participantes nos registos de notas de campo, bem como nas entrevistas.

O conjunto de dados recolhidos foi posteriormente analisado com recurso à técnica de análise de conteúdo, a qual permitiu definir várias categorias e os principais temas que emergiram dessa análise de conteúdo, assim como a sua frequência, o que contribuiu para fornecer indicações sobre diferentes aspetos do fenómeno estudado.

Posteriormente, foi criada uma tabela-síntese (anexo E), de modo a organizar e apresentar de forma clara e concisa os resultados da análise de conteúdo.

### **3.5.3. Pesquisa documental**

A pesquisa documental foi outra técnica utilizada neste estudo, tendo como intuito recolher informações acerca dos participantes. Através de alguns documentos, podemos ter acesso a dados relevantes, o que torna esta técnica de recolha de informação útil em qualquer investigação.

No caso do presente estudo recorreu-se ao Mapa das Forças, Recursos e Necessidades (cf. Anexo F), elaborado após a realização de um primeiro encontro de reflexão com os pais. Este documento permitiu acedermos a informação relevante, já que através deste instrumento os pais puderam descrever as suas forças e a dos seus filhos, bem como as suas vulnerabilidades. Isso trouxe-nos uma panorâmica das forças e necessidades das famílias, permitindo, numa primeira abordagem, compreender as forças e vulnerabilidades pessoais dos participantes envolvidos no estudo. Foram também consultadas as fichas de anamnese que constam do processo individual da criança, com os dados significativos, tais como informações relativas às condições socioeconómicas, às características das famílias, da saúde das crianças e do seu desenvolvimento. Posteriormente procedeu-se à criação de uma tabela-síntese com as categorias decorrentes destes mapas (cf. Anexo G).

### **3.6. Procedimentos éticos**

Importa também referir que em todo o processo da investigação tivemos em consideração os princípios enumerados na Carta Ética, elaborada pela Sociedade Portuguesa das Ciências de Educação (SPCE, 2014). Assim, tivemos em atenção as seguintes questões: (i) todos os participantes foram informados sobre a investigação que iríamos desenvolver, quer em relação ao processo de investigação, bem como à divulgação de resultados; (ii) os direitos dos participantes foram respeitados e garantidos no processo de investigação, tais como o seu anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos; (iii) protegeram-se os participantes de eventuais danos ou prejuízos que pudessem advir dos resultados dos dados recolhidos; e (iv) os participantes foram informados das conclusões da investigação (cf. Anexo H).

Explicitado o processo metodológico segue-se a apresentação dos resultados e a sua discussão.

## **4. Apresentação e discussão dos resultados**

| ' ' | | ' ' |

*El proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados. De esta forma el investigador no sólo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, sino que comparte esa comprensión con los demás.” (Gómez et al., 1999, p. 76)*

Conforme exposto na citação anterior, depois de recolher os dados importa apresentá-los e discuti-los. Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos através das técnicas e instrumentos utilizados e referidos no capítulo anterior, nomeadamente a observação e as entrevistas. Procuraremos reconstruir os dados analisados como um todo, estruturado e significativo, explicitando os produtos de investigação e a interpretação que se fez dos mesmos (Gómez et al., 1999), de acordo com os objetivos do estudo. Começamos por apresentar os dados resultantes das observações, da pesquisa documental e depois das entrevistas.

#### **4.1. Resultados das observações**

A análise de conteúdo dos dados resultantes das observações realizadas, materializadas em 27 notas de campo, permitiu definir dois blocos: um referente ao comportamento dos pais e outro relacionado com o comportamento da educadora. Iniciamos a apresentação dos resultados relativos aos comportamentos dos pais.

##### **4.1.1. Comportamentos dos pais**

A análise dos dados permitiu-nos identificar diversos comportamentos dos pais, os quais se descrevem na tabela seguinte.

##### **Tabela 8**

*Comportamentos dos pais: Síntese de análise das notas de campo*

<b>Categoria</b>	<b>Freq.</b>	<b>Total</b>
Expõe diversas preocupações	19	40%
Partilha informação sobre o comportamento do/a filho/a	9	19%
Partilha informação sobre as dificuldades do/a filho/a	8	17%
Manifesta cansaço e ansiedade	7	15%
Partilha informação relativa ao desenvolvimento do/a filho/a	5	10%
Totais	48	100%

A análise global da informação antes apresentada permite-nos, de um modo geral, perceber que os pais manifestam preocupações de diversa ordem, das quais se salientam as relacionadas com o bem-estar emocional do/a filho/a, além da preocupação com o desenvolvimento da linguagem, a sua saúde e segurança. Também expressam dúvidas

acerca das competências parentais, como veremos mais adiante.

Relativamente à partilha de informação relacionada com a criança, o foco é a informação que os pais partilham sobre o modo como o/a filho/a se comporta em diferentes contextos, seja em casa, na creche ou em atividades sociais. Os pais dão também conta sobre a forma como interpretam esses comportamentos e que significado lhes atribuem. Quanto à partilha de informação acerca das dificuldades sentidas pela criança, os pais manifestam-se acerca da forma como estas afetam a vida do filho/a e da família como um todo e indicam o sono ou a gestão da frustração como fatores de instabilidade.

O cansaço e a ansiedade são também relatados pelos pais devido às exigências do cuidado diário e às dificuldades em gerir comportamentos desafiadores da criança, partilhando também alguma informação relativa ao desenvolvimento do filho/a, sobre o atingir ou não alguns marcos de desenvolvimento. Esta informação ajuda a organizar e a entender as experiências e perspetivas dos pais sobre o desenvolvimento e bem-estar dos filhos, bem como os desafios que enfrentam no cuidado e apoio aos filhos. Este aspeto permite uma análise mais detalhada e contextualizada das dinâmicas familiares, das suas vivências e das necessidades de suporte.

Seguidamente analisamos com maior detalhe as preocupações de diversa ordem que os pais manifestam face aos filhos. Os resultados obtidos encontram-se expressos na tabela seguinte.

### **Tabela 9**

Resultados referentes à Categoria *Expõe diversas preocupações*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Expõe diversas preocupações	Indignação pelo que aconteceu ao/à filho/a na creche	4
	Preocupação sobre o bem-estar emocional do filho	4
	Preocupação acerca das competências parentais	3
	Preocupação face ao atual comportamento do/a filho/a	2
	Preocupação pela segurança do/a filho/a	2
	Preocupação pelo desenvolvimento do/a filho/a	1
	Procura validar a opinião do pediatra	1
	Preocupação face à saúde frágil do/a filho/a	1
	Preocupação face ao desenvolvimento da linguagem	1
<b>Total categoria</b>		<b>19</b>

De entre as várias preocupações expostas pelos pais, surge em primeiro lugar a “*Indignação pelo que aconteceu ao/a filho/a na creche*”, onde é manifestada a preocupação em relação a um determinado episódio ocorrido na creche. Isso é destacado pelo P\_7, ao referir “Fogo! Não pode ser! A mãe acaba por deixar transparecer um sentimento de que a filha acaba por ser uma vítima, quando diz que “(...) é a minha que vai sempre marcada!”.

A “*Preocupação sobre o bem-estar emocional do filho*” como refere a P\_3, que manifesta uma preocupação acrescida perante as transformações vividas no seio familiar, com a separação do casal. A mãe refere as birras do filho na chegada à creche, embora enfatize que este lhe diz que gosta da creche, mas que pede para ficar em casa, com ela.

Surge também a referência às “*Preocupações acerca das competências parentais*”. O P\_1 questiona se o seu papel é adequado, perguntando:”. Acha que estamos a fazer um bom trabalho? Acha que está bem para a sua idade? Nós esforçamo-nos, mas temos medo de errar.”

Outra das questões que suscita a atenção é a “*Preocupação dos pais face ao comportamento dos filhos*”, como evidencia o P\_2 ao mencionar que “Isto não está fácil. Tem cá uma personalidade...eu conversei com ela, explico que tem de fazer o que lhe estou a dizer, mas ela não aceita. Grita! Grita muito!”. O P\_5 corrobora esta preocupação quando afirma que “(...) é muito teimosa. Está sempre a provocar”.

A “*Segurança do/a filho/a*” também é indicada como sendo uma preocupação, como relata o P\_8, ao questionar “O que é que a K tem no braço? Quem lhe fez isto?”, assim que chega à escola, para receber a criança, demonstrando alguma ansiedade em relação a esta unidade de registo.

Quanto à questão “*Preocupação pelo desenvolvimento do/a filho/a*”, o participante P\_1 questiona se “(...) os seus bebés estão a acompanhar o ritmo do grupo.”, demonstrando inquietação face a este tópico.

A respeito do tópico “*Procura validar a opinião do pediatra*”, um dos participantes (P\_5) diz que a filha “(...) está atrasada. O médico diz que ela está atrasada!”. Desta forma, procura escutar a educadora, confrontando-a com a opinião do pediatra e referindo que este a questiona sobre este aspeto do desenvolvimento da criança.

A categoria “*Preocupação face à saúde do/a filho/a*” é apontada pelo participante P\_3, quando fala do impacto que a doença do filho tem tido na sua vida, uma vez que a criança nasceu com algumas questões de saúde, enfatizando que “O caminho com o G não tem sido fácil...houve sempre desafios ao longo da vida dele. A nível de saúde, sobretudo.”

A “*Preocupação face ao desenvolvimento da linguagem*” é também um aspeto importante. A este respeito P\_5 questiona a educadora acerca deste tema, em vários momentos, salientando que ao mesmo tem o que a deixa descansada é que “ela entende tudo, faz recados, vai buscar o que lhe dizem.”. No entanto, acaba por referir que “Há meninos da sala que já falam tanto!”

Ao analisarmos as suas diversas preocupações manifestadas pelos pais, percebemos que estas são reflexo do compromisso que assumem com vista a proporcionar um ambiente seguro, amoroso e propício ao desenvolvimento saudável dos seus filhos. Escutar os profissionais que acompanham a criança, como a educadora ou o pediatra, pode ajudar a tranquilizar os pais, apaziguando algumas inquietações e oferecendo orientação antecipatória. Marcos importantes como o desenvolvimento da linguagem ou o bem-estar emocional das crianças são olhados de forma atenta pelos pais, que procuram sentir que são competentes e que fazem o melhor pelos seus filhos, tal como nos mostra Brazelton (1992) nos seus Pressupostos Parentais, ao referir que todos os pais querem fazer o melhor pelos seus filhos, e que a parentalidade é um processo de tentativa/erro.

Na tabela que se segue, procuraremos analisar a categoria “*Partilha informação sobre o comportamento do/a filho/a*”, onde os participantes procuraram partilhar alguns aspetos relacionados com o comportamento da criança, que traduzimos nas subcategorias que se expõem na tabela abaixo.

**Tabela 10**

Resultados referentes à categoria «*Partilha informação sobre o comportamento do/a filho/a*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Partilha informação sobre o comportamento do/a filho/a	Comentário face ao temperamento do/a filho/a	2
	Comentário relativo à diferença de comportamento do/a filho/a nos dois contextos	2
	Tentativa de justificar os comportamentos do/a filho/a	1
	Destaque dos comportamentos positivos do/a filho/a	1
	Partilha de informação sobre o comportamento do filho em relação à creche	1
	Caracterização do comportamento do/a filho/a: energia transbordante	1
	Concordância com a educadora face à mudança de comportamento da criança	1
Total Categoria		9

Observa-se que os participantes partilharam com a educadora, aspetos relacionados com o temperamento da criança. Disso mesmo nos dá conta P\_4 quando diz que o seu filho “Não dorme, Isabel! Foi a noite toda a mamar. Se não o levo para a minha cama, chora. (...) Não nos deixa dormir (...) É horrível! (...)”. Também P\_7 reforça o temperamento obstinado do filho, referindo que “Ele quando diz uma coisa, não quebra. É determinado. Muito determinado”, acrescentando que “(...) É teimoso. Tem lá o seu feitio “.

Também é referido que, por vezes, o comportamento da criança difere em função dos contextos. Isso mesmo é referido por um dos participantes quando diz que “Isto é uma versão do M que não costuma aparecer cá na escola, não é? É a versão do M ao fim do dia.” P\_7. Também outra das participantes (P\_5) diz que a criança “(...) na escola, é muito diferente daquilo que é em casa.”

O comportamento da criança também é caracterizado, por vezes, como possuindo uma energia transbordante, acrescentando que mexe em tudo. A este respeito, P\_5 diz que não consegue “deixá-la um minuto sozinha. Mexe em tudo, desarruma, não para quieta”. Por vezes, os dados revelam ainda haver uma tentativa de os pais justificarem os comportamentos do/a filho/a. Por exemplo, P\_8 diz-nos que a filha “(...) tem muita energia. É provocadora. É tão gozona! Só descansamos quando está a dormir a sesta”, acusando o desgaste provocado pelo comportamento desafiante da criança.

Apesar dos desafios, os pais também destacam aspetos positivos do desenvolvimento da criança e como nos diz P\_8 em relação ao caráter da sua filha, que caracteriza dizendo que “é bem disposta e alegre.”

Há também uma “*Partilha de informação sobre o comportamento do/s filhos/as em relação à creche*”, a este respeito P\_3 diz-nos que o filho “(..) por vezes, não quer vir para a escola.” A mãe refere que a criança lhe diz que gosta da escola, mas que pede para ficar em casa, com ela.

A respeito do apoio que o/a educador/a pode dar aos pais Brito (2018), refere que se estes se sentirem mais apoiados poderão dar também maior apoio aos seus filhos. Diz-nos ainda que, enquanto educadoras, poderemos fortalecer a relação pais/criança, quer junto da criança como com as famílias, através da construção de uma relação de proximidade. Neste aspeto, os participantes no presente estudo destacam a “*Concordância com a educadora face à mudança de comportamento da criança*”, como nos diz P\_1 destacando que “Claro que sim! Estão maravilhosos”, ou P\_7, que revela que o filho, tal como na creche, está “(...) desafiante! Em casa está igual, impaciente, zanga-se muito!”. Estamos, assim, perante um dos princípios de Brazelton (1999) que nos diz que devemos valorizar a desorganização e a vulnerabilidade como uma oportunidade, tornando estes momentos de proximidade com as famílias, momentos privilegiados de partilha e comunicação.

Passamos em seguida à análise dos resultados referente à categoria relacionada com a *Partilha de informação sobre as dificuldades do/a filho/a*, onde são referidas as diversas dificuldades sentidas pelos pais.

**Tabela 11**

Resultados referentes à categoria «*Partilha informação sobre as dificuldades do/a filho/a*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Partilha de informação sobre as dificuldades do/a filho/a	Partilha da dificuldade que o/a filho/a manifesta na gestão do sono	5
	Partilha dos gostos e dificuldades do/a filho/a	1
	Partilha da dificuldade do/a filho/a em gerir as emoções e a frustração	1
	Manifestação de expetativas negativas em relação ao/à filho/a	1
Total Categoria		8

Observando a tabela, destacamos a “*Dificuldade que o/a filho/a manifesta na gestão do sono*”, como a partilha de dificuldades sentidas pelos pais como a mais impactante nas suas vidas. Disso mesmo nos dá conta P\_1, que refere que o filho “(...) não dorme bem, só quer colo, não come bem, está muito choramingão.” Também o sono é destacado como uma dificuldade por P\_7, que salienta que o sono do filho é irregular e quando acorda de noite “(...) levanta-se ou chora zangado (não costuma chamar)” solicitando a companhia dos pais e pedindo "deita aqui".

Outra partilha dos pais relaciona-se com os “Gostos e dificuldades do/a filho/a”. A este respeito P\_8 revela que a filha” (...) adora música! É uma loucura! Quer é dançar... Não ouve uma história, uma brincadeira é difícil de perdurar, não faz um jogo...”. A participante manifesta ainda expectativas negativas em relação à filha, dizendo que “está sempre a fazer algum disparate. Perante a possibilidade de a criança participar na colónia de férias, a mãe antecipou as dificuldades que a educadora poderia sentir, ao dizer “imagino com vocês na praia. Eu bem vejo como é connosco.”

Constatamos que os pais, ao partilharem as dificuldades sentidas com os/as seus/suas filhos/as procuram apoio, obter suporte perante as suas dúvidas e inquietações. A este propósito torna-se importante referir Dunst (2013) e “As três componentes de ajuda eficaz”, que são: (i) a qualidade técnica, (ii) as práticas participativas e (iii) as práticas relacionais. Destacariamos as últimas, as quais implicam que o profissional de educação respeite “os valores pessoais da família”, bem como “reconhecer e valorizar as forças dos membros individuais da família” (Durst, 2013, p.23). Esta afirmação remete-nos para Brazelton (2003) e um dos seus princípios «*Focalize na relação pais/criança*» para dar suporte aos pais na partilha das dificuldades inerentes à parentalidade.

De seguida importa analisar os resultados referentes à categoria “*Manifesta cansaço e ansiedade*”, onde as famílias expressam a essência do cansaço e desgaste familiar, relacionados com fase de desenvolvimento atual do/a filho/a. Os resultados obtidos estão expressos na tabela seguinte.

**Tabela 12**Resultados referentes à categoria «*Manifesta cansaço e ansiedade*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Manifesta cansaço e ansiedade	Manifestação de cansaço perante o comportamento da/o filha/o	3
	Demonstração de desgaste familiar face à fase que o/a filho/a atravessa	2
	Manifestação de ansiedade devido às dificuldades do/a filho/a face ao sono	2
<b>Total Categoria</b>		<b>7</b>

Perante os dados acima expressos observamos uma “*Manifestação de cansaço perante o comportamento da/o filha/o*”, patente quando o P\_2 refere que “(...) na maioria das noites, o pai acaba por ir dormir para o sofá para descansar convenientemente”. Face a estes momentos de disrupção, há uma “*Manifestação de desgaste familiar*” que é patente na observação de P\_1 que relata que muitas vezes (ela e o pai) estão exaustos, mas que depois vê que o problema não são os filhos, mas sim eles, que estão com pouca paciência para as exigências desta fase. A problemática do sono volta a surgir, sendo referida como causadora de ansiedade. A este respeito, P\_4 desabafa dizendo que “(...) entro cedo e tenho de dormir, porque se não, não consigo levantar-me de manhã para ir trabalhar. Já não sei o que fazer...Com o G não foi assim. Foi tão simples...”

Perante estas “*Manifestações de cansaço e ansiedade por parte dos pais*”, podemos evocar outro dos princípios do MTP de Brazelton (2003), é importante o educador estar disponível para discutir assuntos que vão para além do seu papel tradicional. Os profissionais devem estar abertos e acessíveis para conversar sobre uma ampla gama de questões que os pais ou cuidadores possam enfrentar, mesmo que essas questões não se limitem estritamente ao seu papel profissional tradicional.

#### **4.1.2. Comportamentos da Educadora**

Após a análise das notas de campo, classificámos os comportamentos da educadora em diversas categorias, tal como apresentamos na tabela abaixo.

**Tabela 13***Comportamentos da educadora: Síntese de análise das notas de campo*

	<b>Categoria</b>	<b>Freq.</b>	<b>Total</b>
Análise das notas de campo	Disponibiliza apoio	27	37,5%
	Partilha informação relacionada com a criança	25	34,7%
	Procura gerir as preocupações da família	10	13,9%
	Usa o comportamento da criança como a sua linguagem	10	13,9%
	<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

Em seguida analisamos a categoria “*Disponibiliza apoio*”, onde os participantes destacam o apoio prestado pela educadora, que traduzimos nas subcategorias que se expõem na tabela abaixo.

**Tabela 14***Resultados referentes à categoria «Disponibiliza apoio»*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq</b>
Disponibiliza apoio	Sensibilização para os momentos de disrupção/orientação antecipatória	12
	Apoio da mestria dos pais	5
	Disponibilidade para amparo dos pais em momentos sensíveis	5
	Pedido de esclarecimento sobre o comportamento da criança	1
	Apoio à decisão dos pais de ir a uma consulta do sono	1
	Interferência na relação mãe/filho, respeitando o espaço de ambos	1
	Contextualização da situação e relativização da situação	1
	Acolhimento das dúvidas dos pais	1
	Destaque para a oportunidade de desenvolvimento da relação pais/educadora	1
	<b>Total</b>	<b>28</b>

Dentro desta categoria é destacada a “*Sensibilização da disrupção orientação antecipatória*” prestada pela educadora, que enfatiza a prevenção e apoia a parceria colaborativa, criando um desenvolvimento empático com a família (Fundação Brazelton/Gomes Pedro). Isto mesmo é patente quando reforça junto de P\_4 o momento que a filha atravessa, dizendo que “(...) está a entrar nos 2 anos em grande! Esta fase é uma fase de desorganização. Há muita coisa a acontecer. E na LR está a notar-se bastante. (...) Mas vai acalmar. Vai ver que é um momento de transição.”

Estes momentos servem também para “Apoiar a mestria dos pais”, que expressam a sua vulnerabilidade perante os desafios da parentalidade e procuram validação da educadora perante as suas atitudes. P\_1 questiona a educadora acerca do desenvolvimento do filho, e esta acalma as suas angústias com “Claro que sim! Estão maravilhosos.”

Em momentos mais sensíveis, é importante destacar a “*Disponibilidade para amparo dos pais*”, pois tal como ocorreu com P\_8, que se mostrou inseguro nas questões da relação da criança com os pais, é tranquilizado pela educadora, que refere que “(...) vamos procurar ter mais atenção nesta fase (...)”.

A educadora procura também focalizar-se na relação pais/criança e entender de forma mais clara o contexto familiar, pedindo esclarecimentos sobre o comportamento da criança, tal como é evidenciado numa conversa com P\_5, quando pergunta à mãe se o comportamento da filha é assim com todos ou com alguém em especial. É de referir a importância do contexto familiar, já que segundo Bronfenbrenner (1979) é importante entender o contexto multifacetado em que o desenvolvimento humano ocorre, reconhecendo que o crescimento e o comportamento de uma pessoa são moldados por uma série de fatores interdependentes, destacando o Microsistema, nível mais próximo ao indivíduo e que inclui as relações e interações diretas que a pessoa tem no seu ambiente imediato, como família, escola, amigos e vizinhança.

Outro fator a destacar é o apoio prestado aos pais. Perante os desafios relacionados com o sono do P\_4, a educadora “*Apoia a decisão dos pais de irem a uma consulta do sono*” para vencerem esta dificuldade que tanto impacto causa no sistema familiar, sugerindo que os pais insistam em marcar consulta pois este problema tende a agravar-se.

Outra das subcategorias observadas é a “*Interferência na relação mãe/filho*”, respeitando o espaço de ambos, pois num momento em que P\_7 procura a mãe para que esta o ajude a regular as emoções, face a um momento de frustração. A educadora oferece apoio, mas afasta-se para um segundo plano, procurando interferir, mas respeitando o espaço da mãe e da criança.

Quando os pais expressam a sua angústia perante um episódio que consideram traumático, a educadora procura “*Contextualizar a situação, relativizando os factos ocorridos*”. Com P\_8 isso é perceptível quando esclarece a mãe que uma dentada foi fruto

de uma disputa por um brinquedo.

Outro dos propósitos da educadora é o acolhimento das dúvidas dos pais. Ana Teresa Brito (2018) fala-nos *do* “desafio em cascata” que implica que nos interroguemos acerca da forma como cada um de nós, enquanto profissionais de educação, apoiamos e orientamos as famílias, mostrando disponibilidade para escutar os pais, como é evidente quando convida P\_1 a falar, questionando “E quais são os maiores desafios que sentem neste momento?”.

Dá também “*Destaque para a oportunidade de desenvolvimento da relação pais/educadora*”, pois segundo Brazelton (2008) o Modelo Touchpoints apresenta uma viragem, uma mudança de atitude. Cada Touchpoints constitui uma oportunidade para fortalecer este relacionamento. P\_1 demonstra preocupação com o lado emocional do G e a educadora mostra-se disponível quando diz que “Vamos ficar então com atenção. E vamos dando miminhos.”

Considerando agora a categoria “*Partilha informação relacionada com a criança*”, destacamos algumas subcategorias que apresentamos mais detalhadamente na tabela que se segue.

**Tabela 15**

Resultados referentes à categoria «*Partilha informação relacionada com a criança*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Partilha informação relacionada com a criança	Descrição dos progressos da criança a nível da socialização e autonomia	4
	Partilha de informação sobre o comportamento da criança	3
	Comentário face à ambivalência de sentimentos da criança relativamente à creche	2
	Esclarece a explosão de crescimento da criança	2
	Dificuldades na gestão da frustração	1
	Dificuldades sentidas pela criança na relação com os pares	1
	Partilha de novas aquisições na linguagem	1
	Reforço do caráter sociável e afetuoso da criança, na creche	1
	Manifestação de preocupação por parte da educadora	1
	Manifestação de surpresa face ao comportamento da criança nos dois contextos	1
	Indicação de alteração de comportamento da criança - período de vulnerabilidade	1
	Esclarecimento sobre os progressos da criança na creche, em relação ao desfralde	1

Descrição do comportamento conflituoso da criança	1
Tentativa de entender a relação entre os vários elementos da família e a sua rotina	1
Informação sobre o comportamento que a criança adota na creche	1
Partilha de informação sobre o testar os limites por parte da criança em contexto escolar	1
Reforço do caráter sociável e afetivo da criança, na creche	1
<b>Total</b>	<b>24</b>

Considerando a “*Descrição dos progressos da criança a nível da socialização e autonomia*”, constatamos que a educadora partilha os progressos das crianças a esse nível, tal como observamos com P\_2, em que destaca que a criança “(...) está muito independente e já não procura tanto o adulto. Já brinca tão bem com os amigos (...)”.

Fornece também aos pais a “*Indicação de alteração de comportamento da criança - período de vulnerabilidade*”, como acontece com P\_1, em que a mãe refere que o filho está a passar por um pico de crescimento e a educadora explica que a criança está numa fase em que está quase a andar e há muita informação para o cérebro acomodar, havendo por isso um período de retrocesso, antes de uma nova “explosão” de crescimento.

A partilha de informação traz também consigo “*Comentários face à ambivalência de sentimentos da criança relativamente à creche*”. A educadora fornece aos pais informação acerca de episódios que ocorrem no dia a dia e que dão aos pais uma perspetiva diferente em relação ao comportamento da criança. Nesse sentido, em conversa com P\_7, esta relata que por vezes a criança não quer vir à escola, mas que depois fica contente., ao que a profissional acrescenta que “(...) por vezes pergunto se está contente em vir à escola e ele me responde que não (...) nessas alturas até me diz que quer ir para casa. Mas que apesar disso, brinca com os amigos, demonstra interesse nas atividades, anda alegre e contente.”

Em alguns momentos “*Esclarece a explosão de crescimento da criança*”, para que os pais se sintam apoiados, pois segundo Brazelton (1992) estas fases são períodos de desenvolvimento rápido e intenso, tanto a nível físico como emocional, que podem causar mudanças no comportamento e nos padrões de sono e alimentação das crianças. Disso damos conta quando diz a P\_4 que a filha está a passar por um momento de explosão de

crescimento em que “(...) na escola também não quer ajuda de ninguém para comer. (...) está a treinar as novas habilidades.”.

Alerta ainda para as “*Dificuldades na gestão da frustração*”, que embora seja uma emoção que faz parte do crescimento e do desenvolvimento, pode também constituir um desafio, tanto para as crianças aprenderem a lidar com ela, quanto para os pais as ajudarem nesse processo. Perante esta dificuldade, a educadora constata que a filha da P\_2 “(...) nem sempre consegue gerir a frustração de não fazer só o que pretende”. A educadora também relata as “*Dificuldades sentidas pela criança na relação com os pares*”, mencionando que “(...) nem sempre corre bem porque ainda se aproxima muito com o intuito de bater ou tirar os brinquedos e não propriamente para brincar a pares.”. Isto poderá ser reflexo de um momento de disrupção vivido pela P\_2, que antecede um período de explosão da linguagem, que segundo Brazelton (1992) é um dos marcos mais significativos no desenvolvimento infantil. Há, por isso, uma “*Partilha de novas aquisições na linguagem*” por parte da educadora, acrescentando que a menina está a falar cada dia mais, surgindo novas palavras em vários contextos.

A profissional de educação faz um “*Reforço do caráter sociável e afetivo da criança, na creche*”. Perante a P\_1, confessa que o menino “(...) é calmo. (...) vai ter com todos os adultos que chegam, sorri, faz “olhinhos”, é um charmoso!”, muito embora também manifeste alguma preocupação, chegando a *questionar* “Então? Como está o G? Está melhor? O que se passa?”.

Num dado momento, há também uma “*Manifestação de surpresa face ao comportamento da criança nos dois contextos*”. A profissional refere “(...) parece que estou a ouvir falar de outro M. (...) na escola é sempre muito organizado e controlado”, perante os relatos de P\_7 acerca do filho.

A educadora também dá “*Indicação da alteração de comportamento da criança - período de vulnerabilidade*”. Para Brazelton (1998), do ponto vista relacional, esses períodos são oportunidades para os profissionais fortalecerem a sua relação com os pais e são encarados como oportunidades. Acerca de um desses períodos, a educadora explica a P\_4 que “(...) É assim... cresce e mostra o quanto é dona do seu nariz! Preparem-se, vai ser

sempre uma festa com ela.”, procurando mostrar que estes momentos de maior vulnerabilidade impulsionam o crescimento e dão suporte à família.

Nesta fase de desenvolvimento, o desfralde é sempre motivo de preocupação e vulnerabilidade para os pais. A educadora presta “*Esclarecimento sobre os progressos da criança na creche, em relação ao desfralde*”, esclarecendo a P\_4 que “(...) aqui tem feito xixi na sanita sempre. Vai com vontade, com os amigos.”. Mas atrás destes progressos vêm momentos mais desafiantes, em que é feita a descrição *do comportamento conflituoso da criança*. Perante as queixas da mãe acerca da fase que o filho atravessa em casa, a educadora reforça que “(...) na escola também levanta logo a mão se as coisas não lhe agradam. Os amigos nem o chateiam muito porque ele tem logo “resposta” pronta!” (P\_4).

A educadora procura fazer também uma “*Tentativa de entender a relação entre os vários elementos da família e a sua rotina*”, já que é crucial que os profissionais compreendam as relações familiares de modo a compreenderem também o desenvolvimento. A este respeito, questiona P\_8 “E quando está sozinha com vocês, pais. Sem a irmã? (...) Como é que a K gosta de brincar em casa? Quais são as coisas que gosta de fazer?” Urie Bronfenbrenner (1979) na sua obra "The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design" fala do contexto familiar como o nível mais próximo da criança, o microsistema, que inclui as interações diretas e os ambientes imediatos nos quais a criança participa diariamente, denominando-o microsistema.

Da mesma forma que os profissionais procuram conhecer mais acerca do contexto familiar e das relações da criança, procuram recolher também “*Informação sobre o comportamento que a criança adota na creche*”. Desse modo, quando P\_7 fala do comportamento desafiante do filho, em casa, a educadora salienta que “Esta faceta do M aqui na escola é inexistente, já que é sempre muito calmo e tranquilo, tanto com os pares como conosco.”

Há também uma “*Partilha de informação sobre o testar os limites por parte da criança em contexto escolar*”, enfatizada pela educadora ao P\_4, quando descreve o comportamento do menino, dizendo “(...) na escola está igual. (...) sente a força do não, (...) quer mostrar que manda e tem uma palavra a dizer.” Há também um *reforço do*

*caráter sociável e afetuoso da criança, na creche*, destacando o carácter afetuoso, acrescentando que “(...) É um doce. E sabe tão bem levar os outros a fazer o que quer. Sempre a bem. Com um sorriso maroto! Sabe viver!”

No que diz respeito aos resultados analisados na categoria “*Partilha informação relacionada com a criança*”, percebemos a importância dessa partilha por parte da educadora. Através da descrição partilhada, como refere Brazelton (Brazelton Touchpoints center) no seu modelo, um modelo positivo, colaborativo e empático, a educadora oferece cuidados antecipatórios que ajudarão na compreensão do desenvolvimento e no apoio às relações perante os desafios face às conquistas da criança.

No que concerne à categoria *procura gerir as preocupações da família*, apresentamos na tabela 16 as subcategorias destacadas pelos participantes em relação ao comportamento da educadora.

**Tabela 16**

Resultados referentes à categoria «*Procura gerir as preocupações da família*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Procura gerir as preocupações da família	Procura focar-se em aspetos positivos	5
	Respeitar as decisões dos pais	1
	Tranquiliza os pais, reforçando o bem-estar emocional do filho/a	1
	Exposição da sua visão enquanto profissional	1
	Procura sossegar a mãe face aos desafios que a filha manifesta na relação com os outros	1
	Contextualização da situação e relativização da situação	1
<b>Total</b>		<b>10</b>

A educadora, à luz do MTP, *procura focar-se em aspetos positivos*, valorizando a desorganização como fonte da mudança. A este respeito, enaltece a sua curiosidade inata e capacidade de observação da filha de P\_5 e o quanto isso é positivo, embora seja mais desafiante.

Neste contexto, procura também mostrar que *respeita a decisão dos pais*, tal como verificamos quando a P\_8 defende que a sua filha não deveria ir à praia, em virtude do seu comportamento, como justifica a mãe. A educadora deixa claro que “(...) que essa decisão cabe aos pais.

Perante outra preocupação manifestada pela família, a profissional *tranquiliza os pais*, reforçando o bem-estar emocional do/a filho/a, tal como acontece quando é questionada pela P\_1 a propósito do bem-estar das crianças perante a doença da mãe, dizendo-lhe que estão bem, tranquilos. Que são pequeninos e não se apercebem do seu estado clínico.

Manifesta também a *exposição da sua visão enquanto profissional*, defendendo perante P\_1 que “Às vezes as crianças que mais arriscam quando estão com os pais num ambiente protegido, são as que menos arriscam quando saem da zona de conforto”.

Perante a angústia de P\_2, a educadora *procura sossegar a mãe face aos desafios que a filha manifesta na relação com os outros, já que muitas vezes a menina manifesta alguma dificuldade na interação com os pares. A Educadora diz-lhe* “(...) que é normal, que está a começar a estabelecer um vínculo com os outros e vai entender qual a melhor forma de construir vínculos saudáveis.”

Perante situações mais tensas, o profissional assume muitas vezes o papel de mediador, procurando fazer a contextualização e *relativização de* situações que suscitam dúvidas nos pais.

A recomendação 3/2011 do Conselho Nacional de Educação, sublinha a necessidade de criar condições que promovam o desenvolvimento integral das crianças, incluindo a segurança emocional, a estabilidade e oportunidades de socialização. Destaca também a colaboração entre a creche e as famílias como um aspeto fundamental. As famílias devem ser vistas como parceiras no processo educativo, com uma comunicação aberta e transparente entre educadores e pais. A creche deve trabalhar ativamente para estabelecer relações de confiança com as famílias, envolvendo-as no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Perante um momento de tensão com P\_8, a educadora procura contextualizar a situação, para que a mãe entenda o que aconteceu, um confronto entre duas crianças, como algo próprio das relações entre pares e explica isso mesmo, dizendo que “(...) desentendeu-se com uma amiguinha por causa de um brinquedo. Já se sabe que querem todos o mesmo brinquedo!”

Nesta categoria em que *procura gerir as preocupações da família*, a educadora aposta num modelo de trabalho empático, em que são construídas relações de confiança entre os profissionais e famílias, influenciando, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança

(Brazelton & Sparrow, 2003). Ao contrário de um modelo prescritivo, o MTP reforça o sentido de competência das famílias, escutando-as e valorizando as suas forças.

De seguida analisaremos a categoria “*Usa o comportamento da criança como a sua linguagem*” onde apresentaremos as subcategorias enfatizadas pelos pais.

**Tabela 17**

Resultados referentes à categoria «*Usa o comportamento da criança como a sua linguagem*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq</b>
Usa o comportamento da criança como a sua linguagem	Valoriza o momento de desorganização da criança	5
	Indicação de alteração de comportamento da criança - período de vulnerabilidade	4
	Concordância sobre os desafios colocados pela criança	1
<b>Total</b>		<b>10</b>

Sempre que a educadora “*Valoriza o momento de desorganização da criança*”, é também capaz de oferecer um apoio mais eficaz. Os momentos de desorganização ou "crises" nas crianças são oportunidades valiosas para o crescimento emocional e social. Isso mesmo é partilhado com P\_1, que alguma insegurança face às suas capacidades a nível da parentalidade. A educadora oferece apoio, explicando que «Cada vez que há uma explosão de crescimento (...) há uma crise! Mas vai passar. (...) . E, entretanto, vamos aproveitando os momentos mais calmos.» O profissional dá, deste modo, a «*Indicação de alteração de comportamento da criança - período de vulnerabilidade*», constatando junto de P\_1 que a criança tem manifestado alguma alteração de comportamento, e “está mais sério. Menos risonho. Fazia “gracinhas” a toda a gente e agora não há quem o faça rir! (...) Está mais desafiante”. Estes desafios, inerentes aos marcos de desenvolvimento, são muitas vezes observados em casa e na creche em simultâneo, e pais e profissionais manifestam «Concordância sobre os desafios colocados pela criança». Perante as queixas de P\_4, a educadora afirma que “(...) na escola o M também está muito desafiador (...) [adota] comportamentos mais desafiantes, que exigem mais de nós. Há conflitos com os pares porque quer impor-se (...)”

A categoria, «*Usa o comportamento da criança como a sua linguagem*» remete-nos para um dos princípios do MTP, e o papel crucial que as crianças desempenham no seu próprio desenvolvimento. Como Brazelton afirmou, o comportamento é a linguagem do bebé e

está no coração da comunicação entre pais e profissionais (Brazelton, 2003). Esta compreensão da linguagem comportamental da criança, descrita por Brazelton (2003) no seu modelo, é uma ferramenta valiosa para promover e fortalecer o vínculo entre pais e filhos desde os primeiros dias de vida.

## **4.2. Resultados da pesquisa documental - Mapas das forças e dificuldades**

No decorrer do estudo lançámos aos participantes o desafio de participarem em dois encontros em grupo e um encontro individual, de modo a estabelecer e manter uma comunicação e parceria eficaz entre a creche e as famílias. Ou seja, os encontros procuraram contribuir para se construir uma relação de confiança entre os pais e os profissionais de educação. Com a realização destes encontros, procuramos ainda proporcionar oportunidades para os pais compartilharem informações sobre as necessidades específicas de seus/suas filhos/as, incluindo preferências alimentares, rotinas de sono, interesses e preocupações.

Como ponto de partida para a reflexão, pedimos aos pais para levarem um objeto simbólico, alusivo ao/a seu/sua filho/a, e partilharem a razão da escolha desse objeto. Esta estratégia permitiu aos pais falarem sobre os desafios inerentes ao desenvolvimento dos seus filhos. Realizou-se ainda um encontro com a presença da Professora Doutora Marina Fuertes, no qual procurámos utilizar uma metodologia de envolvimento e valorização das famílias, onde trocámos ideias, debatemos problemas decorrentes dos marcos de desenvolvimento, de forma informal e num clima de grande cumplicidade. Como se referiu antes, intentámos, nestes encontros, dar a cada família a possibilidade de se envolver ativamente na construção de laços com os profissionais de creche.

A partir destes encontros, pedimos aos pais que preenchessem num panfleto, um mapa que relatasse as suas forças enquanto pais e as forças dos seus filhos, bem como as dificuldades sentidas (ver exemplo no Anexo D), partindo dos seguintes tópicos:

- O meu filho é fantástico porque...
- Somos bons pais quando...
- Os maiores desafios neste momento são...

A informação descrita pelos pais nos mapas das forças e das dificuldades sentidas foi posteriormente analisada, tendo-se definido três blocos e diversas categorias, como se apresenta na tabela seguinte.

**Tabela 18**

*Tabela-síntese do mapa das forças e das dificuldades*

Bloco	Categorias	Freq.	Total
Forças dos pais	Relacionadas com a interação/relação com o/a filho/a	13	15,1%
	Relacionadas com a promoção do desenvolvimento do/a filho/a	10	11,6%
	Relacionadas com a dinâmica familiar	4	4,7%
Forças dos filhos	Referentes à personalidade	16	18,6%
	Referentes às capacidades de aprendizagem	7	8,1%
	Referentes à interação social	8	9,3%
	Referentes aos gostos/interesses	2	2,3%
	Referentes à participação	3	3,5%
Dificuldades dos pais	Gestão dos comportamentos do/a filho/a	8	9,3%
	Gestão das rotinas	4	4,7%
	Garantia de coerência entre ações e palavras	4	4,7%
	Promoção de um desenvolvimento equilibrado	4	4,7%
	Garantir segurança do/a filho/a	2	2,3%
	Encontro de espaços para a vida conjugal	1	1,2%
<b>Subtotal</b>		<b>86</b>	<b>100%</b>

#### 4.2.1. Forças dos pais

Na tabela 19, apresentamos os resultados obtidos no bloco “*Forças dos pais*”. Neste bloco definiram-se três categorias relacionadas com a interação com os filhos, com a promoção do desenvolvimento da criança e com a dinâmica familiar, tal como vemos descrito abaixo.

**Tabela 19**

Resultados referentes à categoria «*Forças dos pais*»

Bloco	Categoria	Freq.
Forças dos pais	Relacionadas com a interação/relação com o/a filho/a	13
	Relacionadas com a promoção do desenvolvimento do/a filho/a	10
	Relacionadas com a dinâmica familiar	4
	Total da Categoria	<b>27</b>

Na tabela 20, apresentamos os resultados referentes à análise de conteúdo da categoria “Relacionadas com a interação/relação com o/a filho/a”.

**Tabela 20**

Resultados referentes à categoria “Relacionadas com a interação/relação com o/a filho/a”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Relacionadas com a interação/relação com o/a filho/a	Determinação de regras e limites	5
	Dar segurança, apoio e proteção	4
	Estabelecimento de relações afetivas seguras	3
	Capacidade para escutar o/a filho/a	1
<b>Total</b>		<b>13</b>

Nesta categoria é destacado em primeiro lugar a “Determinação de regras e limites”. É enfatizada por P\_2 a capacidade de ditar “(...) algumas regras” como uma força em destaque. Também P\_5 refere a que “(...) o “não” por vezes também tem de ser dito”.

Da mesma forma que realçam a importância das regras e limites, também demonstram a importância de “*Dar segurança, apoio e proteção*”, como nos diz P\_7, que destaca os momentos em que ajuda o seu filho a “(...) alcançar algo que quer ou precisa (...)”, ou oferecendo “(...) apoio para crescerem bem, felizes”, como descreve P\_8.

O “*Estabelecimento de relações afetivas seguras*” é outra das características que os pais referem como uma força que os caracteriza. A este respeito, P\_1 relata a dificuldade da gestão do sono e a opção de “(...) dormir nas suas camas, transmitindo-lhes sempre apoio segurança”. Também P\_3 nos destaca, em relação ao seu filho, que “Acolhemos as suas necessidades, especialmente as emocionais”.

Quanto à “*Capacidade para escutar o/a filho/a*”, no âmbito desta categoria relacionada com a interação/relação, P\_7 salienta que “... ouvimos”, numa clara referência à capacidade de estabelecer uma interação positiva com a criança.

Na tabela 21 analisamos as forças dos pais “*Relacionadas com a promoção do desenvolvimento do/a filho/a*”

**Tabela 21**

Resultados referentes à categoria «Relacionadas com a promoção do desenvolvimento do/a filho/a»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Relacionadas com a promoção do desenvolvimento do/a filho/a	Disponibilidade para proporcionar novas experiências ao/à filho/a	3
	Resposta às necessidades do/a filho/a	3
	Acompanhamento do desenvolvimento.	2
	Estimulação do desenvolvimento da linguagem	0
	Respeito pelo ritmo do/a filho/a	1
	Capacidade de identificar o que é melhor para o/a filho/a	1
<b>Total</b>		<b>10</b>

Olhando agora para os resultados referentes à categoria «Relacionadas com a promoção do desenvolvimento do/a filho/a», vamos debruçar-nos sobre as várias subcategorias apontadas pelos pais.

Em primeiro lugar destacamos a “*Disponibilidade para proporcionar novas experiências ao/à filho/a*”. Os pais referem esta força relacionada com várias experiências, seja o contacto com os animais, como destaca P\_1, revelando que “(...) deixamos interagir com o nosso cão e gatos para que tenham essas novas experiências”, ou P\_7, que revela que leva o seu filho “(...) a ver os patos e ao parque (...)”.

É salientada também pelos pais a procura dos pais em dar “*Respostas às necessidades do/a filho/a*”. P\_8 salienta a procura de “(...) ir ao encontro das suas necessidades (...)”, e P\_1 que consegue “(...) identificar e satisfazer as necessidades dos nossos bebés”.

O “*Acompanhamento do desenvolvimento*” das crianças é igualmente destacado, procurando, por exemplo, potenciar “(...) o interesse pela música” referido por P\_3. Este participante também faz alusão ao “*Respeito pelo ritmo do/a filho/a*”, salientando que é respeitado “(...) o seu ritmo (sono, desfralde)”.

Entre as várias forças, refere-se ainda a “*Capacidade de identificar o que é melhor para o/a filho/a*” e P\_5 diz-nos que “percebemos que o melhor para os nossos filhos não se resume às suas vontades, mas sim necessidades.”

Em relação às forças dos pais importa ainda assinalar a categoria, “*Relacionadas com a dinâmica familiar*”, cujos resultados estão apresentados na tabela 22.

## Tabela 22

Resultados referentes à categoria “*Relacionadas com a dinâmica familiar*”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Relacionadas com a dinâmica familiar	Partilha de momentos em família	2
	Capacidade para gerir o cansaço	1
	Desconstrução de barreiras	1
<b>Total</b>		<b>4</b>

A “*Partilha de momentos em família*”, está presente também nas forças destacadas pelos pais. P\_2 fala-nos dos passeios, dos momentos em que brincam juntos e de quando deixam também a sua filha brincar livremente. Também P\_8 salienta a importância de “Estarmos com ela e a irmã, fazermos coisas em família”.

Por outro lado, a “*Capacidade para gerir o cansaço*” para é referida. P\_1, dado o momento sensível que a família atravessa, chama a atenção para este ponto, dizendo que “conseguimos gerir o nosso cansaço”.

A “*Desconstrução de barreiras*” é salientada por P\_3, procurando mudar alguns paradigmas, “(...) mesmo que isso signifique desconstruir barreiras erguidas pela educação dos pais e pela sociedade”.

Analisando as forças dos pais, percebemos que os *Pressupostos Parentais* identificados por Brazelton (1992) vão ao encontro das categorias enumeradas anteriormente. Para o autor, todos os pais possuem forças únicas que podem ser aproveitadas para apoiar desenvolvimento dos seus filhos, acreditando que reconhecer e valorizar essas forças é essencial para construir uma relação parental positiva e eficaz. Acreditando que “Todos os pais querem fazer bem com os seus filhos” e que “A parentalidade é um processo construído por tentativa e erro”, fica explícito nesta análise que os pais deste estudo procuraram evidenciar o que de melhor podem trazer para a relação pais/filhos.

### 4.2.2. Forças dos Filhos

Vamos de seguida olhar para as forças dos filhos destacadas pelos pais ao longo dos encontros realizados. Na tabela 23 poderemos ver as categorias enumeradas pelos pais. Foram destacadas cinco categorias pelos participantes, que vamos analisar de forma mais detalhadas.

**Tabela 23**

Tabela-síntese das categorias relacionadas com as *Forças dos filhos*

<b>Bloco</b>	<b>Categoria</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Forças dos filhos	Referentes à personalidade	16	44,4%
	Referentes às capacidades de aprendizagem	7	19,4%
	Referentes à interação social	8	22,2%
	Referentes aos gostos/interesses	2	5,6%
	Referentes à participação	3	8,3%
<b>Total da Categoria</b>		<b>36</b>	<b>100%</b>

Na tabela 24, abordaremos as forças relativas à personalidade da criança, a categoria que os participantes mais evidenciaram através das unidades de contexto.

**Tabela 24**

Resultados referentes à categoria “*Referentes à personalidade*”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Referentes à personalidade	Sentido de humor	7
	Determinação	4
	Capacidade de colocar desafios aos pais	1
	Ser fantástico	1
	Sensibilidade	1
	Espontaneidade	1
	Energia transbordante	1
<b>Total</b>		<b>16</b>

No que respeita às forças “*Referentes à personalidade*”, os pais destacam o sentido de humor dos/as filhos/as. O P\_2 refere que a filha é “Brincalhona”, assim como P\_3 diz que o filho tem “(...) grande sentido de humor”. A “*Determinação*” também é outra das forças mais presentes. P\_2 associa a esta categoria à “(...) *personalidade forte*” da filha. Aliado a esta qualidade, também foi realçada a “*Capacidade de colocar desafios aos pais*”, tornando a parentalidade, segundo Brazelton, um processo de tentativa e erro. Assim, P\_5 destaca esta força do filho como tendo a “(...) capacidade de nos lançar desafios e tarefas para a vida, fazendo de nós, pais, aprendizes de um novo mundo chamado maternidade.” O participante, P\_3 fala-nos ainda na “*sensibilidade*”, salientando que o filho “*tem uma grande sensibilidade*”.

Na análise das forças dos filhos, o P\_7 refere também o facto do filho “Ser fantástico”, justificando esta característica com o facto de ser “(...) *fantástico porque é nosso*”.

A “*Espontaneidade*” é destacada por P\_3, reconhece que o filho é “*espontâneo*”. Por fim, a “*Energia transbordante é associada à filha por P\_8, que diz que a filha*” “*Tem uma energia! Não para um segundo*”.

Apresentamos e analisamos, em baixo, os resultados das forças dos/as filhos/as “*Referentes às capacidades de aprendizagem*”, apresentados na tabela 25.

### **Tabela 25**

Resultados «*Referentes às capacidades de aprendizagem*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Referentes às capacidades de aprendizagem	Curioso	5
	Facilidade de aprendizagem	1
	Atento e observador	1
	<b>Total</b>	<b>7</b>

Alguns participantes destacam a curiosidade como uma das características referentes às capacidades de aprendizagem dos filhos. P\_1 diz-nos que em relação ao seu, “*encara sempre as coisas novas que vai conhecendo com uma enorme alegria*”. Também P\_4 reconhece esta característica no seu filho, dizendo que “(...) é um miúdo que gosta de ir mais além (...)” e que quando está a fazer alguma coisa “(...) já está a pensar no que fazer a seguir.

No que concerne à facilidade de aprendizagem, P\_3 também refere que o seu filho “*Aprende pela observação muito rapidamente*”, reforçando esta facilidade como uma força do/a filho/a.

De seguida, na tabela 26, descrevemos as forças dos/das filhos/as relacionadas com a “*Interação social*” evidenciados pelos pais.

**Tabela 26**Resultados referentes à “*Interação social*”

Categoria	Subcategoria	Freq.
Interação Social	Afetivo	3
	Facilidade na interação	2
	Empático	1
	Capacidade para envolver os pais nas suas brincadeiras	1
	Capacidade de tornar os pais melhores pessoas	<b>1</b>
	<b>Total</b>	<b>8</b>

Numa fase de desenvolvimento em que as competências sociais se manifestam em inúmeros momentos, surge em destaque por parte dos pais a capacidade da criança ser “*Afetiva*”, tal como salienta P\_3, que relata que o filho “*Aprende pela observação muito rapidamente*”.

A “*Facilidade de interação*” é reflexo também da maior habilidade social. Nesse sentido, P\_3, adjectiva o filho como alguém “*sociável*”, P\_1 diz que o filho “*é super expressivo e consegue brincar com essa capacidade de interagir com as pessoas*” e de ser “*Empático*” preocupando-se com o outro, sobretudo com o irmão, já que “*(...) quando vê que ele está aborrecido, tenta devolver-lhe o brinquedo ou dar-lhe algo para o animar*”. Por outro lado, o P\_7 chama-nos a atenção para outra característica a “*Capacidade para envolver os pais nas suas brincadeiras*”, como sendo importante para “*(...) promover a relação com a irmã, com a família e as suas brincadeiras*”.

Por último, a “*Capacidade para tornar os pais melhores pessoas*” é acrescentada pelo P\_7, salientando que “*Ajuda-me a crescer, a tornar-me uma pessoa melhor, faz-me ser melhor*”.

De seguida, olhamos para as forças dos/as filhos/as relacionadas com os gostos e interesses, tal como indicamos na tabela abaixo.

### Tabela 27

Resultados “Referentes aos *gostos/interesses*”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Referentes aos gostos/interesses	Gosto pelas expressões artísticas	1
	Gosto por animais	1
	<b>Total</b>	<b>2</b>

Nesta categoria, um dos participantes refere como força do/a filho/a o “*Gosto pelas expressões artísticas*”. Como destaca P\_8 “Adora música, dança, passa o tempo a dançar e imita tudo.” Já P\_2, que diz que a filha “Cuida e brinca com o Tommy”, no que concerne ao “*Gosto pelos animais*”.

A tabela abaixo apresenta as forças dos/as filhos/as “*Referentes à participação*”, enunciadas pelos pais nesta categoria.

### Tabela 28

Resultados “*Referentes à participação*”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Referentes à participação	Autonomia	1
	Alimentação	1
	Participação nas tarefas familiares	1
	<b>Total</b>	<b>3</b>

Os participantes referem que as forças dos/as seus/suas filhos/as ligadas à participação se relacionam com a *alimentação*, a *autonomia* e a *participação nas tarefas familiares*. P\_2 diz-nos que a filha “*come bem*” e também é “*prestável*”. Já P\_3 destaca a autonomia, pois o filho “(...) *gosta de ser independente nas tarefas (calçar, comer, lavar os dentes)*”.

Olhando para as categorias anteriormente analisadas, relativas às “*Forças dos filhos*”, percebemos que as *referentes à personalidade* são as mais destacadas pelos pais, traduzindo-se isso em 16 unidades de registo. Efetivamente, o comportamento, nesta fase de desenvolvimento requer uma maior atenção. Nesta fase, de grande ímpeto exploratório, educar torna-se um processo ainda mais complexo. No MTP, Brazelton (1995) enfatiza o papel com as famílias, convidando os pais a olharem para os seus filhos e a escutarem a sua linguagem. A partir da identificação e descrição dos processos de

desenvolvimento, os pais poderão desenvolver práticas de qualidade que ajudarão a desenvolver as capacidades de confiança, empatia e solidariedade

### 4.2.3. Dificuldades sentidas pelos pais

Vamos agora debruçar-nos sobre uma outra dimensão abordada pelos pais, as dificuldades e os desafios da parentalidade. Na tabela 29, descrevemos essas dificuldades, que resultam do nosso processo de análise dos dados recolhidos.

**Tabela 29**

Tabela-síntese das dificuldades sentidas pelos pais

<b>Bloco</b>	<b>Categoria</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Dificuldades dos pais	Gestão dos comportamentos do/a filho/a	8	34,8%
	Gestão das rotinas	4	17,4%
	Garantia de coerência entre ações e palavras	4	17,4%
	Promoção de um desenvolvimento equilibrado	4	17,4%
	Garantir segurança do/a filho/a	2	8,7%
	Encontro de espaços para a vida conjugal	1	4,3%
<b>Total da Categoria</b>		<b>23</b>	<b>100%</b>

A Gestão dos comportamentos do/a filho/a é uma das dificuldades dos pais que passamos a analisar. Os resultados dessa análise estão apresentados na tabela 30.

**Tabela 30**

Resultados “*Gestão dos comportamentos do/a filho/a*”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Gestão dos comportamentos do/a filho/a	Gestão da frustração	3
	Imposição de limites	2
	Gestão das relações entre irmãs	1
	Gerir a energia do filho/a	1
	Partilha	1
<b>Total</b>		<b>8</b>

A *Gestão da frustração* constitui uma das dificuldades relacionadas com a gestão dos comportamentos do/a filho/a assinaladas pelos participantes. P\_2 fala-nos ainda das “birras” e do “feitio vincado” da sua filha, o que se apresenta como uma dificuldade. Também P\_4 reforça que “(...) às vezes é difícil gerir a energia dele, as birras, sobretudo quando estamos mais cansados”.

Outro dos desafios que surgem é a *Imposição de limites*. P\_3 refere que procura “impor limites sem perder o respeito por ele próprio” e P\_5 reforça também esta ideia da dificuldade acerca “dos limites (...)”.

P\_8 fala-nos ainda da *Gestão das relações entre irmãs* como uma dificuldade, assumindo que a filha “(...) *está sempre à volta da irmã. Quer fazer tudo o que ela faz*”, confessando que se torna difícil “gerir a energia da filha”, pois ela “(...) nunca pára. Não sossega com nada. Anda sempre a ver o que pode fazer e isso é difícil, porque temos de estar sempre com muita atenção”. A *Partilha* também é encarada por P\_1 como um desafio, uma vez que “(...) partilhar os brinquedos com o irmão por vezes gera conflito”.

Na tabela 31, iremos descrever os resultados que dizem respeito à “*Gestão de rotinas*” e a perceção dos participantes.

### **Tabela 31**

Resultados referentes à «*Gestão das rotinas*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Gestão das rotinas	Sono	2
	Ansiedade face amamentação	1
	Alimentação	1
<b>Total</b>		<b>4</b>

Quanto à gestão das rotinas, dois dos participantes relatam as dificuldades face ao *Sono*, sendo que a preocupação de P\_2 é “*combater o sono agitado*” da filha. Já P\_4 manifesta cansaço pois o filho de 24 meses “(...) *continua a querer mamar durante a noite e eu não descanso como devia*”. Para este participante, a *Ansiedade face à amamentação* traz consigo sentimentos ambivalentes e dúvidas, pois, fica sem saber “(...) *se devia dar ou deixar de dar de uma vez!*”

Na tabela 32 vemos refletidos os resultados referentes à *Garantia de coerências entre ações e palavras*, apontada como outras das situações que trazem conflitos aos pais.

**Tabela 32**Resultados referentes à «*Garantia de coerência entre ações e palavras*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Garantia de coerência entre ações e palavras	Aprender a gerir as emoções de forma satisfatória	2
	Articulação entre dar autonomia e segurança emocional	1
	Coerência entre atitudes e palavras	1
<b>Total</b>		<b>4</b>

*Aprender a gerir as emoções de forma satisfatória* foi mencionado por dois participantes. P\_5 fala-nos das emoções e P\_3 diz-nos, em relação ao filho, que a sua “(...) energia imensa desafia-nos a sermos melhores pais e pessoas”.

Na tabela 33 apresentamos os resultados referentes à categoria *Promoção de um desenvolvimento equilibrado*.

**Tabela 33**Resultados referentes à “*Promoção de um desenvolvimento equilibrado*”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Promoção de um desenvolvimento equilibrado	Estar altura da exigência do filho	1
	Valorização da curiosidade como um processo de descoberta	1
	Desenvolvimento da personalidade da criança	1
	Capacidade de desenvolver na criança valores como a aceitação e a partilha	1
<b>Total</b>		<b>4</b>

Na categoria *Promoção de um desenvolvimento equilibrado*, os participantes demonstram *Preocupação em estar à altura das exigências do filho*, tal como nos diz P\_4 quando revela, em relação ao filho que “(...) põe-nos à prova e às vezes é difícil gerir a energia dele” e destaca a *Valorização da curiosidade como um processo de descoberta*, ao salientar a importância de “(...) ter capacidade para responder aos desafios dele.” O *Desenvolvimento da personalidade da criança* também surge como uma preocupação para P\_5, que fala ainda na *Capacidade de desenvolver na criança valores como a aceitação e a partilha*.

A tabela 34 apresenta-nos os resultados relacionados com a preocupação dos pais com a garantia de segurança do filho/a.

**Tabela 34**

Resultados referentes a «Garantir *segurança do/a filho/a*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Garantir segurança do/a filho/a	Garantia dos cuidados de saúde	1
	Diminuição dos riscos	1
<b>Total</b>		<b>2</b>

*Garantir segurança do/a filho/a* é outra das dimensões destacada por um dos participantes. P\_7 fala na importância da criança “(...) *brincar sem que se magoe*”, referindo-se à *Diminuição dos riscos*.

A tabela 35 refere-se à categoria *Encontro de espaços para a vida “conjugal”*, evidenciando uma preocupação explícita por um dos participantes: encontrar espaço para a vida do casal, preocupação mencionada pelo P\_3, ao referir a importância de “(...) encontrar o nosso espaço individual (pais) sem descurar as suas necessidades”.

**Tabela 35**

Resultados referentes a «Encontro *de espaços para a vida “conjugal”*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Encontro de espaços para a vida conjugal	Encontro de espaço individual do casal	1
<b>Total</b>		<b>1</b>

Olhando para as dificuldades relacionadas com os filhos, remetemo-nos para um dos pressupostos parentais do MTP, onde se reconhece que *todos os pais querem fazer bem com os seus filhos*. Procurando entender e apoiar a criança nos momentos de disrupção. Brazelton (1992) enfatiza a importância de uma abordagem positiva e de apoio, focando-se nos pontos fortes em vez de se focarem apenas nos desafios, embora outro dos pressupostos do modelo refira que *Todos os pais têm sentimentos ambivalentes*.

Através de uma abordagem centrada na valorização das capacidades inatas das crianças e no vínculo familiar, reforçamos a importância de os cuidadores primários poderem ter um cuidador adulto que demonstre admiração, afeto e cuidados em relação à criança, como refere (Bronfenbrenner, 2005), que enfatiza a importância do sistema familiar.

### 4.3. Resultados das entrevistas realizadas aos pais

Relembramos que conhecer a perceção que os pais participantes tinham, relativamente aos marcos de desenvolvimento, constituiu um dos objetivos deste estudo. Nesse sentido, recorreremos à entrevista semiestruturada para obtenção dessa informação por parte dos pais, ou seja, auscultando as suas opiniões e preocupações.

A análise do conteúdo dos resultados das entrevistas permitiu-nos definir quatro blocos: (i) «Perceções dos pais sobre os marcos do desenvolvimento», (ii) «Perceção sobre o papel do educador no apoio aos pais na gestão dos marcos de desenvolvimento», (iii) «Estratégias utilizadas pelos pais na gestão dos marcos do desenvolvimento» e (iv) «Perceção sobre os Encontros temáticos para a gestão dos marcos do desenvolvimento». Para cada um destes blocos foram estabelecidas várias categorias, como se ilustra na tabela seguinte.

**Tabela 36**

*Síntese dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas*

Bloco	Categorias	Freq.	%
Perceções sobre os marcos de desenvolvimento	Situações de conflito	23	14,5%
	Situações de disrupção	20	12,6%
	Dificuldades dos pais na gestão de conflitos	19	11,9%
Perceção sobre o papel do educador no apoio aos pais na gestão dos marcos de desenvolvimento	Informativo	17	10,7%
	Especialista	15	9,4%
	Empático	11	6,9%
	Colaborativo	10	6,3%
Estratégias utilizadas pelos pais na gestão dos marcos do desenvolvimento	Relacionadas com a ação com a criança	11	6,9%
	Relacionadas com a procura de informação	5	3,1%
Perceção sobre os Encontros temáticos para a gestão dos marcos do desenvolvimento	Dimensão valorizada – dinâmica dos encontros	15	9,4%
	Dimensão valorizada – capacitação dos pais	13	8,2%
Total		159	100%

Importa agora analisar o conteúdo de cada um dos blocos definidos, iniciando-se com o primeiro bloco temático, relativo às *Perceções sobre os marcos de desenvolvimento*.

### 4.3.1. Percepções sobre os marcos de desenvolvimento

Como se pode observar na tabela anterior os pais descreveram as suas percepções sobre os marcos de desenvolvimento relativas a três situações em particular: (i) situações de conflito, (ii) situações de disrupção e (iii) dificuldades dos pais na gestão de conflitos. De seguida apresenta-se na tabela 37 as diversas situações de conflito sobre as quais os pais partilharam as suas percepções.

**Tabela 37**

Resultados da análise da categoria «*Situações de conflito*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Situações de conflito	Birras	8
	Partilha de objetos/materiais	5
	Agressividade	3
	Dependência de colo	3
	Desafio	3
	Curiosidade	1
<b>Total</b>		<b>23</b>

Os resultados apresentados evidenciam que, quando questionadas acerca das situações de conflito que derivam dos marcos de desenvolvimento, as birras constituem, para os pais participantes, uma situação de conflito relevante. Todos os participantes à exceção de um deles, referiram as birras como uma das situações de conflito com as quais lidam frequentemente, como nos disse o P\_7 “(...) mais marcante nesta fase? São estas birras...”.

A partilha de objetos ou materiais constitui outro desafio, tal como evidenciam as seguintes unidades de registo “A partilha ainda continua a ser um desafio.” (P\_8), “O desafio maior é a partilha dos brinquedos.” (P\_1).

A agressividade também foi uma situação de conflito evidenciada por dois dos pais participantes, como se exemplifica nos seguintes excertos das entrevistas: “A dificuldade de partilha gera alguma agressividade entre os dois.” (P\_1), e “E também bate! Estamos nesta fase.” (P\_4).

A dependência da criança do colo, constitui, no entender de dois dos pais, também uma situação de conflito, como se retrata nas seguintes unidades de registo: “Eu diria que é a dependência que ele tem de colo. Acho que é uma das coisas que se poderia tentar mudar.”

(P\_3). Com a mesma relevância das situações de conflito anteriormente apresentadas, surgiu a referência ao desafio que as crianças colocam aos pais, como expressa um dos pais, ao afirmar: “Ela tenta-nos desafiar...” (P\_5).

A curiosidade também foi referida por um dos participantes como uma situação de conflito, salientando um dos pais que a sua filha se encontra nessa fase, ao afirmar: “Nota-se que ela está numa fase também muito curiosa (P\_8).

Entendemos que as situações de conflito assinaladas pelos pais nos remetem para o modelo de desenvolvimento Touchpoints, caracterizado pela existência de períodos críticos. Segundo Brazelton (1998) estes períodos são inesperados e constituem oportunidades para os profissionais fortalecerem a sua relação com os pais e ajudarem os pais na sua relação com os filhos.

Apresentemos agora os resultados referentes às situações de disrupção assinaladas pelos pais nas entrevistas, as quais se encontram expostas na tabela seguinte.

### **Tabela 38**

Resultados da análise da categoria «*Situações de disrupção*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Situações de disrupção	Sono	10
	Cumprimento de regras	6
	Desfralde	2
	Explosão de linguagem	2
<b>Total</b>		<b>19</b>

No que concerne às *Situações de disrupção*, o sono surge como um dos pontos mais referenciados pelos participantes, sendo a causa de maior disrupção. É referido por P\_1, que “(...) Há aqui um “borbulhar”, uma dificuldade. Ao acordarem mais vezes (...)”. As dificuldades em gerir o sono e o momento de dormir são visíveis e um dos participantes (P\_7) refere “(...) não quer ir para a cama (...)” ou “Resiste, resiste a sair da cama (...)” tem sono e, portanto, tenho de ajudá-lo a descansar mais, que é para de manhã ter mais ânimo para se levantar”. Há também uma alteração dos hábitos de sono, que é relatada pelo P\_5 afirmando: “Ela chegava à cama, via um bocadinho dos bonecos e adormecia. Agora não. Põe-se aos saltos...aos pontapés aos bonecos. Agora está a ser mais difícil para adormecer.”

Outros dos pontos evidenciados pelos pais é o cumprimento de regras. Numa fase de desenvolvimento em que as crianças exploram avidamente o mundo e testam limites, sucedem-se os momentos de desafio. Há a consciência do comportamento desafiante, referindo o P\_5 que: “Ela tenta-nos desafiar...” e que essa fase pode prolongar-se e criar alguma fragilidade, ao afirmar “Tenho receio que piore daqui para frente. Que ela não me obedeça. Que queira fazer o que ela quiser e eu não tenha mão nela, e é isso que me preocupa.”.

Com o cumprimento de regras surge também a consciência da voz ativa que cada criança tem em seu poder, como nos refere P\_4 “(...) eu acho que ele já está a ter consciência de que ele tem algum poder”. Por outro lado, a P\_8 menciona “(...) é na afirmação... ou seja, sinto que ela está na altura dos 2 anos em que “eu vou afirmar a minha opinião. Vou fazer valer a minha opinião “.

O desfralde também surge como uma preocupação dos pais, como se ilustra nos seguintes registos: “Ora no momento... nós estamos a tentar fazer o desfralde.” (P\_2) e “Agora é a fralda, em casa. É um castigo, também. Tiramos, pomos na sanita, levanta-se para ver se já está, senta-se, levanta-se, depois já não se quer sentar, quer ir não sei para onde, sem fralda.” (P\_5).

Por fim, a explosão da linguagem, também parece estar presente nas situações de disrupção, quando afirmam: “E eu noto que está a dizer mais palavras do que o irmão e, portanto, associo isso a mais um salto de desenvolvimento. A cabeça dele deve estar ali “em ebulição” (P\_1).

Analisando estes resultados à luz do MTP, pode-se afirmar que a fase dos Touchpoints dos 24 meses e dos 36 meses traz consigo imensas mudanças na criança e desafios acrescidos aos pais. Sabemos que o desenvolvimento não é linear, caracterizando-se por regressões, surtos evolutivos. De facto, as novas competências que a criança experimenta vêm acompanhadas de alterações no comportamento que podem causar desorganização familiar. Seja um sono mais agitado, as birras que advêm de uma afirmação de poder, o desfralde e as expectativas que os pais alimentam acerca deste ponto causam alguma disrupção no sistema famílias, mas são também oportunidades para a prática, como refere Sparrow (2007).

De seguida apresentamos a análise das dificuldades sentidas pelos pais em relação à gestão de conflitos, tal como se encontra explicitado na tabela.

**Tabela 39**

Resultados da análise da categoria «*Dificuldades dos pais na gestão de conflitos*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Dificuldades dos pais na gestão de conflitos	Manter uma atitude assertiva	9
	Gestão do sentimento de culpa	8
	Rotina	2
<b>Total</b>		<b>19</b>

Os pais expuseram ainda as suas dificuldades na gestão de conflitos, sendo notória a preocupação em manter uma atitude assertiva, procurando adequar as estratégias de acordo com os desafios que vivenciam. Como nos refere P\_4, “(...) eu tenho de ser um bocadinho mais assertiva e que ele perceba que não vai levar a melhor e fica... Eu noto que ele fica mesmo muito sentido e às vezes fica naquele sofrimento... fico triste, não é?”. Por outro lado, P\_2 assinala a necessidade de os pais serem pacientes dizendo: “Muita paciência. É ter muita paciência e...e tentar insistir, insistir, insistir “, ou como refere o P\_4, recorrer “(...) às vezes o reforço positivo. Também utilizo!”

A gestão do sentimento de culpa pode ter um impacto significativo na forma como os pais se percebem como competentes, procurando validar os comportamentos assumidos, como mencionam dois dos participantes. P\_3 afirma, “Mas depois percebi que havia comportamentos que eram necessários. Que ter determinada reação não ia ajudar.” e o P\_8 refere que o sentimento de angústia estava presente, dizendo: “Mas no início desta fase foi muito angustiante. Porque ela queria fazer prevalecer a opinião dela e não abdicava disso. Era mesmo angustiante!”

A rotina e a gestão do tempo, também são dimensões apontadas como uma dificuldade para um dos participantes, ao dizer: “Quando interfere com o tempo ou com a questão da gestão de tempo, é complicado! Só é mais angustiante quando eu tenho horário para cumprir.” (P\_7). De facto, fazer uma adequada gestão de conflitos por parte dos pais pode constituir um desafio, pois “A criança desenvolve uma expectativa acerca do comportamento das outras pessoas e sobre ela própria baseada na forma como todos cuidam, brincam e vivem com ela” (Fuentes, 2011).

### 4.3.2. Perceção sobre o papel do educador no apoio aos pais na gestão dos marcos de desenvolvimento

A análise da perceção dos pais sobre o papel do educador no apoio aos pais na gestão dos marcos de desenvolvimento, permitiu definir quatro tipos de papel: (i) informativo, (ii) especialista (iii) colaborativo e (iv) empático.

Na categoria designada *informativo*, definimos três subcategorias, sendo elas *identificação dos marcos de desenvolvimento*, *troca de informação e recurso à modelagem*, que apresentamos na tabela seguinte.

**Tabela 40**

Resultados da análise da categoria «*Informativo*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Freq.</b>
Informativo	Identificação dos marcos do desenvolvimento	7
	Troca de informação	5
	Recurso à modelagem	5
	<b>Total</b>	<b>17</b>

Os participantes consideram que um dos papéis do educador é ser *informativo*, o que implica, na opinião da maioria dos participantes, dar informações que permitam aos pais identificar os marcos de desenvolvimento. Este resultado denota que estes participantes tinham algum conhecimento acerca dos mesmos, como se regista nas seguintes unidades de registo: “Muito importante. E foi graças à osteopata dele que nós aprendemos isto. Quando ela dizia “vem aí um pico de crescimento”. Foi super importante termos tomado conhecimento disto “(P\_3) e também” identificámos, como diria, os sintomas de cada marco. Ajudou sempre.” (P\_1).

A troca de informação é também apontada, por alguns participantes, como sendo um importante papel do educador, como se ilustra no excerto que se segue do P\_8: “(...) salientando que “A interação do educador nessas alturas ajuda-nos muito porquê? porque têm estratégias muito melhor do que nós definidas... o que é que pode ser feito para antecipar.”

Também o recurso à modelagem é assinalado como sendo um outro papel do educador. A este respeito P\_8 diz: “O educador pode...lá está... como está tanto tempo com elas,

consegue melhor do que nós antecipar o que vem aí. A crise que vem aí. E preparar, de certa forma, os pais (...).”

De seguida centramo-nos na apresentação dos resultados referentes à categoria *especialista*, papel atribuído pelos pais ao educador.

#### **Tabela 41**

Resultados da análise da categoria «*Especialista*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Especialista	Experiência	9
	Apoio	6
	<b>Total</b>	<b>15</b>

Os pais mencionaram que o educador, quer pela experiência que possui, quer pelo apoio que presta desempenha um papel de especialista. Isso mesmo é referido pelo P\_2, reconhecendo que os educadores têm “(...) mais experiência, durante mais anos”. Outra das subcategorias prende-se com o apoio prestado pelo educador, que também é considerado relevante, como nos afirma P\_4: “(...) o educador vai dar algumas ajudas, que consegue de alguma forma apoiar para tentar gerir maneiras de atuar.”

Seguidamente analisamos o papel *colaborativo* do educador, quanto às dimensões *antecipatório* e *definição de objetivos comuns*, espelhadas na tabela que se segue.

#### **Tabela 42**

Resultados da análise da categoria «*Colaborativo*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Colaborativo	Antecipatório	6
	Definição de objetivos comuns	4
	<b>Total</b>	<b>10</b>

Na perceção dos pais participantes, os educadores devem desempenhar um papel *colaborativo*, a dois níveis: (i) *antecipatório* e na (ii) *definição de objetivos comuns*. Os cuidados *antecipatórios* são apontados pelos pais como uma estratégia preventiva, como nos refere P\_8: “Vocês, melhor do que nós, pais, conseguem antecipar isso, prevenir-nos e dizer-nos logo que estratégias é que nós podemos fazer para essa fase. Também para ser muito mais fácil para nós”. Quanto à *definição de objetivos comuns*, estes são

importantes, no entender dos participantes, porque, segundo um dos participantes “(...) estamos todos a trabalhar para o mesmo” (P\_1).

Olhamos agora para a categoria *empático*, outro papel atribuído à educadora pelos participantes, cujos resultados estão expressos na tabela que se segue.

**Tabela 43**

*Resultados da análise da categoria «Empático»*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Empático	Capacidade de acolhimento	7
	Capacidade de escuta	4
	<b>Total</b>	<b>11</b>

Quanto ao papel *empático* que o educador deve desempenhar no apoio aos pais, são realçados dois aspetos: a (i) capacidade de acolhimento “(...) quando eu digo isto do colo, o que eu sinto que estou a fazer é a acolher a necessidade física que ele tem.” (P\_3) e a (ii) capacidade de escuta, “Então eu acho que com isto tudo também fico mais próxima dele, de conseguir estabelecer contato, comunicação...promovem! (P\_7).

Face aos resultados acima apresentados, podemos constatar que, na perspetiva dos participantes no estudo, o educador tem um papel relevante no apoio aos pais na gestão dos marcos de desenvolvimento. Este aspeto é importante, na medida em que através deste modelo de desenvolvimento é possível construir-se uma relação de confiança com as famílias, influenciando simultaneamente o desenvolvimento da criança (e.g., Brazelton & Sparrow, 2003). Por outro lado, sendo o MTP um modelo sistémico, os vários sistemas deverão estar em equilíbrio, isto é, todos os membros (criança, pais e profissional) estarão em sintonia (e.g., Brazelton & Sparrow, 2003). Este modelo é também relacional, pois enfatiza a relação entre os pais e os profissionais, mesmo antes de se centrar nas crianças.

#### **4.3.3. Perceção sobre os Encontros temáticos para a gestão dos marcos do desenvolvimento**

No que concerne à perspetiva dos pais acerca dos encontros temáticos para a gestão dos marcos do desenvolvimento, foram referidas duas dimensões, relacionadas com a (i) capacitação dos pais e as (ii) dinâmicas dos encontros. A tabela abaixo refere-se à

capacitação dos pais através dos encontros, fazendo referência à ampliação do conhecimento sobre os marcos de desenvolvimento, à promoção de momentos de reflexão e à validação das competências parentais.

**Tabela 44**

Resultados da análise da categoria «*Dimensão valorizada – capacitação dos pais*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>Total</b>
Dimensão valorizada – capacitação dos pais	Ampliação do conhecimento sobre os marcos do desenvolvimento	6	46,2%
	Promoção de momentos de reflexão	5	38,5%
	Validação das competências parentais	2	15,4%
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>100%</b>

Segundo os pais os encontros possibilitaram ampliar o seu conhecimento sobre os marcos do desenvolvimento, pois como refere o P\_4 “(...) assim, já sei! Se vai acontecer, posso já antever e perguntar à educadora o que é que posso fazer”. Estes momentos permitem também, aos pais (...) refletir em conjunto (...)” (P\_7), pois como afirma o P\_5 “(...) toda a gente devia refletir um bocadinho”.

Outro destaque atribuído aos encontros prende-se com a validação das competências parentais, como relatam o P\_2 quando diz “É uma partilha entre os pais, outros pontos de vista também, outros ensinamentos que tiramos (...)” e o P\_3 “(...) tenho saído sempre destas reuniões a sentir que este é o caminho.”

No que toca às dinâmicas dos encontros, a tabela seguinte expressa os resultados relativos às dimensões *partilha de experiência entre pais e recetividade dos pais*.

**Tabela 45**

Resultados da análise da categoria «*Dimensão valorizada – dinâmicas dos encontros*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Dimensão valorizada – dinâmicas dos encontros	Partilha de experiências entre pais	11
	Recetividade aos pais	4
<b>Total</b>		<b>15</b>

Quando nos focamos nas dinâmicas dos encontros percebemos que é destacada a partilha de experiências entre os pais, salientando estes que “A partilha acaba por ser sempre uma

“mais-valia.” (P\_3). É ainda dado ênfase à recetividade dos pais, tal como destaca o P\_1 ao afirmar que “(...) nós gostámos da recetividade.”

#### 4.3.4. Estratégias utilizadas pelos pais na gestão dos marcos do desenvolvimento

Quanto às *estratégias utilizadas pelos pais na gestão dos marcos de desenvolvimento* foram definidas duas dimensões: as (i) relacionadas com a criança e as (ii) relacionadas com a procura de informação. Na tabela que se segue, apresentamos os resultados referentes às estratégias *Relacionadas com a criança*.

**Tabela 46**

Resultados da análise das estratégias «*Relacionadas com a ação da criança*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Relacionadas com a ação com a criança	Gestão de comportamentos da criança	4
	Gestão de expetativas	2
	Aceitação/Acolhimento	2
	Diálogo	3
	<b>Total</b>	<b>11</b>

A tabela que se segue apresenta as estratégias *Relacionadas com a procura de informação*, a quais estão ligadas ao *conhecimento prévio dos marcos de desenvolvimento*.

**Tabela 47**

Resultados da categoria «*Relacionadas com a procura de informação*»

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Relacionadas com a procura de informação	Conhecimento prévio dos marcos de desenvolvimento	5
	<b>Total</b>	<b>5</b>

## 5-Considerações Finais

| | ' ' | | ' '

Para os pais, descobrir o seu bebé uma aventura apaixonante. Como refere Gomes Pedro (2017), é nesse caminho de descoberta que se encontra o mistério do destino de cada criança, que mais tarde será adulto, cidadão do mundo e capaz dar início a um novo ciclo existencial. Mas esse caminho não é linear nem isento de desafios, de dúvidas e incertezas.

Foi precisamente a vontade de conhecer as perceções das famílias relativamente às suas dúvidas e dificuldades na gestão dos marcos do desenvolvimento do/a seu/sua filho/a que, motivou este estudo. Para isso, importava averiguar quais as principais dúvidas e dificuldades que as famílias enfrentam.

A partir de uma investigação assente num estudo de caso, uma metodologia de pesquisa que envolve a investigação aprofundada e detalhada de um único caso ou de um número reduzido de casos, procurámos basear-nos num trabalho de campo ou análise documental, com base em múltiplas fontes de evidência, tais como entrevistas, observações, documentos e artefactos (Yin, 1984).

Ao assumir o duplo papel de investigadora e educadora, foi assumido o desafio de “mergulhar” no Modelo Touchpoints, que ganhou um papel de destaque e trouxe outro sentido à prática da investigadora, procurando tornar-se uma verdadeira parceira das famílias, já que são elas o foco da intervenção, tal como refere Novaes e Gaspar (2016).

A abordagem TP é uma metodologia de intervenção preventiva que visa apoiar a relação pais-filhos, aumentando as competências parentais e fortalecendo as relações entre a família e o bebé, como afirmam Brazelton e Sparrow, (2006).

Segundo a recomendação 3/2011, “Pais e mães, enquanto parceiros competentes na educação dos seus filhos, devem, desde o primeiro instante, fazer parte efetiva da dinâmica institucional e estabelecer relações de cumplicidade com os profissionais.” Ao assumirmos o papel de efetiva colaboração educador-família, estamos a demonstrar, segundo Sparrow (2010) relações horizontais, de respeito, onde os intervenientes poderão descobrir novas formas de ser importantes uns para os outros.

Partindo do princípio “Reconheça o que traz para a interação”, procurámos construir com os pais uma relação de colaboração, apoio e respeito ao longo do estudo, desenvolvendo uma colaboração empática e contribuindo para o sucesso do sistema familiar, pois tal

como refere Brazelton e Joshua (2003) os profissionais e os pais podem, juntos, descobrir estratégias para enfrentar os desafios que aparecem pela frente.

Com os encontros realizados com os pais, foi nosso propósito criar uma aproximação entre eles, um momento de comunhão e partilha de ideias. Ao observar os resultados acerca das percepções destes encontros, torna-se evidente que, ao refletirem sobre determinadas temáticas, os pais manifestaram um sentimento de que as dúvidas de uns eram partilhadas pelos outros. Isso permitiu-nos apoiá-los e orientá-los, antecipando dificuldades, um dos aspetos em que este modelo assenta, como refere Gomes et al. (2001).

Com uma metodologia de valorização e envolvimento das famílias, procurámos que estas tivessem um papel ativo na vida escolar dos seus filhos, pois tal como refere Carvalho (2011) ser empático e compreender o ponto de vista da família é crucial para que seja desenvolvida uma prática centrada na mesma.

Outros dos princípios em que assenta este modelo, “valorizar a desorganização e a vulnerabilidade como oportunidades”, foi uma das formas que a investigadora encontrou para apoiar a família em determinadas situações, já que a variável escola/família afeta de forma significativa a qualidade das práticas, o que trará consequências para o desenvolvimento da criança (Fuentes, 2010).

Observando os resultados, constatamos que a introdução deste modelo parece ter tido um impacto positivo na melhoria das interações, pois oferecendo amparo e modelagem, o educador pode desempenhar um papel crucial para o sucesso do sistema familiar.

Através desta investigação, sentimos que a vulnerabilidade das famílias se manifesta sobretudo nos momentos de disrupção, com desafios comuns a todos. As birras, o sono ou o desfralde trazem consigo uma preocupação acrescida, em que os pais sentem que podem não estar à altura do desafio ou a dar uma resposta inadequada às exigências da criança. Este sentimento de incompetência por parte dos pais traz consigo uma angústia, mas tornou possível ao educador, reconhecer que a parentalidade é algo que se constrói de forma complexa, progressivamente, onde se manifestam sentimentos ambivalentes.

Com base nesta constatação, a investigadora procurou desenvolver uma prática atenta às necessidades e preocupações das famílias., alterando as suas representações acerca das

mesmas, considerando que este modelo trouxe uma nova perspectiva e operou uma transformação profunda,

Destacaríamos que as mudanças ocorridas na sua prática profissional advieram sobretudo de uma crescente necessidade de reflexão, com um foco maior nas experiências, na observação e no feedback dos pais. Esta reflexão a partir da ação, assente num paradigma desenvolvimental e relacional, teve sempre como pano de fundo os princípios e pressupostos Touchpoints. O educador, ao estabelecer relações de confiança e parceria, valorizando as famílias e reconhecendo o seu sistema de valores, as suas forças e as suas preocupações, procurou manifestar uma atitude de respeito que, segundo Joshua Sparrow (2010) reforça a crença acerca da forma como o nosso papel influencia o comportamento dos outros enquanto com eles trabalhamos. Para o autor, é necessário operar uma transformação interna, fazendo emergir, não só os recursos internos, mas também as forças dos outros. Esta transformação operada é, segundo Fuertes (2018), algo que está ao alcance de todos e que trará uma maior abertura perante as famílias, construindo com estas uma verdadeira parceria.

Consideramos que esta investigação teve algumas limitações à sua realização., destacando em primeiro lugar a falta de tempo para refletir após a ação. Em alguns momentos essa dificuldade acentuou-se devido ao facto de a investigadora ser em simultâneo educadora da sala onde se desenvolveu o estudo.

Também a falta de tempo para a realização dos registos, das notas de campo, e das reflexões foram uma constante, causando angústia, pois existia perigo de a memória atraiçoar e ser um entrave ao estudo.

A subjetividade do estudo também foi outro dos entraves, devido ao perigo de esta subjetividade influenciar as perspectivas e as interpretações do investigador. Ao mesmo tempo, essa subjetividade também permitiu uma compreensão mais profunda dos fenômenos a estudar em que o investigador foi capaz de “reconhecer o que traz para a interação” (Brazelton, 1992)

A criação de espaços de diálogo com as famílias participantes foi também um desafio por vezes difícil de superar, estando este princípio subjacente a todo o Modelo Touchpoints.

As manhãs em que as famílias saem com pressa e as tardes em que a educadora é muito solicitada e não consegue dar resposta adequada a todas as dúvidas e preocupações deixou alguma preocupação acerca da forma como se poderia criar maior contacto com as famílias.

Todavia, este estudo foi fortemente alicerçado no Curso Intensivo em Touchpoints, realizado na Fundação Brazelton/Gomes Pedro, para as ciências do bebé e da família. Este curso consistiu num programa de formação baseado no Modelo Touchpoints, onde foi apresentado o modelo, os seus princípios e pressupostos, além de darem a conhecer cada um dos Touchpoints da criança. Foram realizadas práticas reflexivas com o objetivo de promover uma compreensão mais rica sobre o desenvolvimento da criança, da família e do próprio investigador e do seu contributo para a interação., salientando a importância da reflexão crítica como uma prática preventiva e de qualidade em educação de infância.

Ao procurar esta formação, a educadora procurou adquirir conhecimentos, construir um diálogo ativo e a possibilidade de reconstrução das práticas pedagógicas, criando maior envolvimento com as famílias.

Em suma, e de acordo com Singer, Goldberg e Vele-Tabaddor (2008), a abordagem Touchpoints é uma ferramenta importante para fortalecer e apoiar, tanto os profissionais, como as famílias. Qualquer desenvolvimento traz consigo uma mudança e essa mudança pressupõe desorganização, sendo fundamental que se criem relações de cuidado e uma comunicação construtiva entre profissionais e famílias.

A importância do legado de Brazelton deixa-nos a responsabilidade de fomentar, desenvolver e difundir um novo paradigma de intervenção inspirado num modelo relacional, no pressuposto de que favorecer o vínculo do bebé à sua família, isso terá repercussões significativas ao longo do desenvolvimento (FBGP).

Com este estudo esperamos ter contribuído para lançar uma nova lente acerca da forma como as famílias vivem os desafios da parentalidade, os marcos de desenvolvimento ou pontos de viragem, e a forma como reagem perante os períodos de desorganização inspirando-nos cada vez mais a refletir sobre o nosso papel de educadores capazes de estabelecer pontes e promover um ambiente de crescimento saudável e positivo.

## **L-Referências bibliográficas**

| | ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 95-103.
- Arthur, S., & Nazroo, J. (2003). *Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia, 1*, 109-137.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação (Edit.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 43-88). Ministério da Educação.
- Bairrão, J., & de Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, NOEEE, ME.
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.  
<http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2472>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (4ªed). Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. 3ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Berelson, B. (2000). Content analysis in communication research. *Media studies: A reader, 200209*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.
- Brazelton, T. B., Greenspan, S. I., Peixoto, M., & de Fátima Morgado, M. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*.

- Brazelton, T. B. (1992). *Touchpoints: your child's emotional and behavioral development*. Massachusetts: Perseus Books.
- Brazelton, T. B. (1999). How to Help Parents of Young Children: The Touchpoints Model. *Journal of Perinatology*, 19 (6), S6-S7.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo, requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton Touchpoints Project (2006). *Touchpoints in Reflective Practice Provider Workbook*. Boston, MA: Brazelton Touchpoints Centre.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. (2006). A Developmental Approach to Behavioral Problems [PDF]. *Brazelton Touchpoints Center*. Consultado em <http://www.brazeltontouchpoints.org>
- Brito Nascimento, A. T., Goldsmith, T., Ferro Menezes, P., Fuertes, M., & Gomes Pedro, J. (2012). *O impacto do Modelo Touchpoints na formação de profissionais em intervenção precoce*. In 9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde.
- Brito, A. T., & Mata, L. (2023). Perfil de competências para Amas-(re) conhecer, valorizar, capacitar. *Aprender*, (45 (Suplemento)), 30-44.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. W. Damon, & R. M. Lerner, *Handbook of child psychology* (5th Ed.). Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wileys and Sons.
- Cardona, M. (2008). Contributos para a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interações* 4 (9), 4-31.
- Castelão, S. (2013). *A construção de uma parentalidade confiante: influência do Modelo Touchpoints na relação educador família*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa) Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3261>

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem* (2.a Edição). Universidade Aberta.
- Carvalho, A. M. P. D., & Gil-Pérez, D. (2011). *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. Cortez.
- Carvalho, A. M. P. D., & Gil-Pérez, D. (2011). *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. Cortez.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G., (2019). *Avaliação em creche. CRECHendo com qualidade*. (2ª ed.). Porto Editora
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas* (1985- 2000). Braga: Universidade do Minho, CIED.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina, S.A
- Correia, I. (2018). Para além da dicotomia cuidar/educar. *Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche [Tese de Doutoramento]*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- DEB/ME (2000). A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. *Relatório dos Estudos da OCDE* (coord. Teresa Vasconcelos). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International journal of qualitative studies in education*, 19(6), 769-782.
- Diário da República, Decreto-lei 119/83 de 25 de fevereiro *consultado em 31.10.2023*
- Dunst, C. J. (2000). "Revisiting rethinking early intervention". *Topics in early childhood special education*, 20 (2), 95-104.
- Durão, S. (2001). A primeira creche de Portugal. *História*, 23(35), 36-39.

- Emerson, R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2014). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, 7(1), 355-388.
- Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor
- Folque, M. A. (2012). *Desenvolver a qualidade em parcerias (DQP)-Um referencial com potencialidades múltiplas*.
- Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmiento, M. (2016). *Pensar a educação de Infância e os seus contextos*, em <http://hdl.handle.net/10174/19709>
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1671>
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C., & Lino, D. (2018). Pais e educadores, dois grupos à parte?: estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança. In *Psychology in education and health: proceedings of the III Leipzig-Evora scientific meeting in psychology*.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Fundação Brazelton/Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família. Disponível em: [www.fundacaobgp.com](http://www.fundacaobgp.com). (Acedido a 25 de janeiro de 2024).
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Gomes-Pedro, J. (2004). O que é ser criança? Da genética ao comportamento. *Análise Psicológica*, 1, 33-42.
- Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um sentido coerência na criança*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Gomes-Pedro, J. (2017). *Pensar a criança sentir o bebé. Zero a oito*.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Lucerna.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. In

- M. L. Homem (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Instituto da Segurança Social (2005). *Modelo de avaliação da qualidade: Creche*. Ministério do Trabalho e da Segurança Social.
- Instituto da Segurança Social (2005). *Manual de processos-chave: Creche*. Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Katz, L. (1998). The benefits of the mix. Child Care Information Exchange, Redmond, p.46-49.
- Kvale, S. (1996). The 1,000-page question. *Qualitative inquiry*, 2(3), 275-284.
- Maia, J. M. (2019). Ciências sociais, trabalho intelectual e autonomia: quatro estudos de caso sobre nós mesmos. *Dados*, 62.
- Manzini, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, Bauru, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Hom>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 49-65.
- Mills, G. E. & Gay, L. R. (2019). *Educational research. Competencies for analysis and applications* (12d ed.). Pearson.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: D.E.B., Ministério da Educação.
- Ministério do Trabalho e da Segurança Social; Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade; União das Misericórdias Portuguesas e União das Mutualidades Portuguesas. (2003). *Modelo de Avaliação da Qualidade – Creche*. Lisboa: Ministério do Trabalho.
- Ministério da educação (2024), Orientações pedagógicas para a creche, disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc\\_marco2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf)
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (4.a ed.). De Facto Editores.

- NAEYC(1997) Promover la Equidad en la Educación Infantil National Association for the Education of Young Children disponível em [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/promoverlaequidad\\_declaracion.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/promoverlaequidad_declaracion.pdf) consultado em 28.08.2023
- NAEYC. (2006). “NAEYC Develops 10 Standards of High-Quality Early Childhood Education”. Washington D.C. Disponível em [www.naeyc.org](http://www.naeyc.org) acessado a 28.08.2023 <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- Nascimento, A. T. B. (2010). 4. O singular caso do estudo de caso: narrativa de um percurso. *Investigar em educação, desafios da construção de conhecimento*, 64
- NICHD study of early childcare. Does amount of time spent in childcare predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Dev.* 2003 Jul-Aug;74(4):976-1005. doi: 10.1111/1467-8624.00582. PMID: 12938694. Acessado a 30.08.2023
- NICHD study of early childcare. Childcare and children's peer interaction at 24 and 36 months: *Child Dev.* 2001 Sep-Oct;72(5):1478-500. Doi: 10.1111/1467-8624.00361. PMID: 11699683. Acessado a 30.08.2023
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). *Childcare and child development: Results from the NICHD study of early childcare and youth development*. The Guilford Press
- Novaes, M. D. B. (2016). *Educação Parental e a prevenção intersetorial em Saúde Pública: A promoção do desenvolvimento da parentalidade positiva no Brasil* (Doctoral dissertation).
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso. *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*, 79-98.

- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira Formosinho (Ed.) *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (org). (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - Estudos de caso*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (2010). Educação das crianças até aos três anos – Algumas lições da investigação. *Estudos e seminários*, 61-91.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (2001). *Starting strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: Education and Training Division
- Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. [dissertação de doutoramento, não publicada]. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pinto, D. (2013). *O impacto do modelo Touchpoints nas representações do educador*. ESELX.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). Orientações pedagógicas para a creche. *Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE)*.
- Sarmiento, M. J. (2011) “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 - 179). Lamparina (2ª edição).
- Serrano, L., & Pinto, J. (2015). A creche em Portugal: entre uma perspetiva assistencialista e educacional. *Medi@ções: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, 63-70.

- Shonkoff, J. & Meisels, S. (Eds.). (2000). Handbook of early childhood intervention. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). From neurons to neighbourhoods: The Science of early childhood development. Washington: National Academy Press.
- Singer, J., Goldberg, J., & Vele-Tabaddor, E. (2008) A Review of the Early Care and Education Literature Evidence Base [PDF]. Brazelton Touchpoints Center. Consultado em <https://www.brazeltontouchpoints.org>
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1), 1- 14.
- Sparrow J. & Brazelton, TB. (2006) *A Developmental Approach to the Prevention of Common Behavioral Problems* Brazelton Touchpoints Center
- Sparrow, J. (2010). *Aligning Systems of Care with the Relational Imperative of Development. Building Community through Collaborative Consultation*. In B.M. Lester & J.D. Sparrow, *Nurturing Children and Families. Building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp.15-28). New York: Wiley-Blackwell.
- Sparrow J. (2013). Newborn behavior, parent-infant interaction, and developmental change processes: research roots of developmental, relational, and systems-theory-based practice. *J Child Adolesc Psychiatr Nurs*, 26(3), 180-185
- Sparrow, J. D. (2007). Understanding and addressing childhood trauma: The pivotal role of caregivers. *Pediatric Annals*, 36(4).
- Sparrow, J. (2010). *Aligning Systems of Care with the Relational Imperative of Development, building community through collaborative consultation*. Em B. Lester, & J. Sparrow, *Nurturing Children and Families, building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 15-27). UK: WILEY-BLACKWELL.
- Stake, R. E. (2016). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso Editora

- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2003). *Assessing quality in the early years: Early childhood environment rating scale: Extension (ECERS-E), four curricular subscales*. Trentham Books.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014). Apresentação [a]" Metodologia da Investigação em Ciências Sociais da Educação".
- Unicef. (2008). A transição dos cuidados na infância. Obtido de <http://www.unicef-irc.org> consultado em 27.08.2023
- Unicef (2017), consultado a 28.08.2023 em <https://news.un.org/pt/story/2017/01/1573791>
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. Relatório do estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Recomendação – A Educação dos 0 aos 3 Anos. Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 3/2011. Publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de abril
- Yin, R. K. (2005). *Estudos de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

### **Legislação Consultada**

<https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>

[Diário da República n.º 167/2011, Série I de 2011-08-31](#), páginas 4338 – 4343

[https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao\\_Vol2\\_Digital.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf)

Diário da República, Decreto-lei 119/83 de 25 de fevereiro *consultado em 31.10.2023*

Parecer sobre A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (2008) Diário da República n.º 228/2008, Série II de 2008-11-24 *consultado em 27.08.2023*

Portaria n.º 262/2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República – I Série, N.º167 de 31 de agosto de 2011.

Portaria n.º262/2011, de 31 de Agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de agosto de 2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa. Consultado em: <https://dre.pt/application/conteudo/671660>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.

# Anexos

| | ' ' | | ' ' |

## Anexo A. Guião das Entrevistas

Blocos	Objetivos	Formulário de questões
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar. b) Solicitar a participação do profissional de educação, assegurando o anonimato das informações/opiniões. c) Pedir autorização para gravar a entrevista.
II. Conhecer a forma como os pais percecionam os marcos de desenvolvimento e qual o papel que o educador poderá ter na gestão desses marcos	2. Conhecer a forma como os pais percecionam as explosões de desenvolvimento e como é que se sentem face a esta disrupção	a) Na fase em que a criança se encontra, quais os momentos de conflito que surgem e que considera mais marcantes? b) Em que medida é que esses conflitos ocasionados pelos momentos de crise inerentes aos marcos de desenvolvimento, são motivo de angústia ou ansiedade? c) Sente que esse aumento de conflitos pode limitar o seu poder e constituir uma dificuldade no exercício da parentalidade?
III. Papel do educador no auxílio aos pais na gestão dos marcos de desenvolvimento	3. Entender qual o papel que os profissionais de educação poderão ter junto das famílias, ajudando a identificar o mapa que os Touchpoints ajudam a desenhar	a) Até que ponto é que a interação do educador com as famílias poderá ter um impacto positivo nos momentos de disrupção, que antecedem os picos de desenvolvimento? b) Como é que o educador pode oferecer amparo e modelagem para que os pais incentivem o desenvolvimento dos filhos e contribuam para o sucesso do sistema familiar?
IV. Estratégias utilizadas	4. Conhecer as Estratégias utilizadas	a) O que tem feito para ultrapassar essas dificuldades? b) Quais as razões que o levam a optar por essas estratégias? c) Sente que a antecipação dos marcos de desenvolvimento poderão constituir uma estratégia importante na gestão das dificuldades ocasionadas por esses marcos?
V. Encontros temáticos c/ Famílias	5. Percecionar como as Famílias vivenciaram os Encontros temáticos	a) Em que medida as dinâmicas dos Encontros ajudaram a perceber os marcos do desenvolvimento do seu filho? b) Qual o impacto que esta participação teve na relação com o seu filho?
VI. Encerramento da entrevista	5. Finalizar a entrevista	a) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação.

## **Anexo B. Transcrição de entrevista**

**Em primeiro lugar, quero agradecer o tempo me dedicou. O tema desta entrevista é O Papel do Educador no Apoio às Famílias na Gestão dos Marcos de Desenvolvimento à Luz do Modelo Touchpoints. O objetivo é conhecer a forma como os pais percecionam os marcos de desenvolvimento e o papel que o educador poderá ter na gestão desses marcos. Só para contextualizar: Este modelo Touchpoints foi criado pelo doutor Brazelton, médico norte-americano que em contexto de consulta verificava que os pais tinham sempre as mesmas dúvidas e as mesmas ansiedades em determinados momentos do desenvolvimento dos seus filhos. Ele começou a registar e a antecipar essas questões. Se às 2 semanas o aleitamento problema, aos que aos 4 meses seria a introdução das sopas, aos 3 meses seriam as cólicas as aos 12 meses seria a aquisição da marcha e por aí fora... e então percebeu que se desenvolvesse uma relação de proximidade, de parceria com as famílias antecipando as suas dúvidas, as suas angústias, isso teria um impacto positivo no desenvolvimento da criança em último caso. E este modelo foi um modelo que teve um impacto tão positivo em contexto clínico que acabou por ser utilizado também em educação. Peço autorização para gravar a entrevista... E como tal, a primeira questão que eu coloco é:**

**Na fase em que o M. se encontra quais os momentos de conflito que surgem e que considera mais marcantes?**

Sabe que, como tenho outra filha, neste momento não acho que os conflitos nesta idade...não há nada de marcante, de verdade, nesta idade. Faz birras ou porque não quer ir para a cama, ou porque quer continuar a fazer alguma coisa...ou não quer ir para a escola ou...muito associadas a ...normalmente por mudar de atividade. Mas muito associado a... quando está com sono. Mas não é marcante. Mas pronto..., mas o que é que é mais marcante nesta fase? São estas birras...mas quer dizer...são...de verdade...acho que o facto de ser o segundo filho é do género...digo muitas vezes ao M. "Olha, filho. É uma birra. É só uma birra. E ele esperneia...e faz... "E eu não quero!" O pai foi para o futebol e eu cheguei a casa um bocadinho antes do pai ir para o futebol e já passava das 9.30...e eu pensava que eles estavam a dormir. Entrei em casa e estava tudo às escuras. Estavam a fingir que estavam a dormir. Estavam precisamente a começar a

ver um filme “A Bela e o Monstro”. 9.30 já era hora para eles estarem na caminha. Claro que eles ficaram zangados com quem? Com a mãe, claro! Que falou com eles, desligou a televisão e disse que era hora de ir dormir! E não compreendem porque é que o pai deixa ver a Bela e o Monstro às 9.30 e a mãe não deixa. Faz parte. É marcante? Não! Não é nada marcante! Não tenho conflitos com Miguel. Nesta fase é birra, sei lá... normalmente é quando está com sono... posso dizer que o conflito é entre ele e a irmã. Claramente! A irmã como sabe tem 10 anos e que disputa muito a atenção... com ele... muita, muita atenção... desconfio que ele acha até que a mãe gosta mais do M do que gosta dela (por causa de algumas coisas que ela diz) e depois isso traduz-se no comportamento deles os dois, não é? ela não tem... esquece ... o conflito dela com ele é como se tivessem os dois 10 anos. Para ela, o irmão tem de perceber tudo. E de pois, às vezes, o nosso papel é gerir isso... esse conflito. Esse conflito já é ... assim mais... é mais difícil! O conflito entre ela e o irmão, do que as birras dele. Não tem nada a ver. A birra dele é tranquila.

#### **Ele estava a fazer uma birra ontem de manhã, quando cheguei à escola...**

Ontem fez 3 birras de manhã. A primeira foi para sair da cama... agora tem esta... de manhã... por isso é que tem de ir mais cedo para a cama. Pronto! Depois de manhã não quer sair da cama e diz “fecha a luz! Fecha o estore!” Não quer nada! Resiste, resiste a sair da cama. O que me leva a pensar que ele dorme mal, tem sono e, portanto, tenho de ajudá-lo a descansar mais, que é para de manhã ter mais ânimo para se levantar. Depois fez outra birra que foi porque a irmã foi para escola... porque não tinha dado um beijinho. Ela tentou... ele foi o caminho todo a chorar até à escola... porque a irmã não deu um beijinho. Era mentira! Ela tinha dado um beijinho. E a outra birra foi na escola.

**Eu ainda a vi. A dizer adeus, ao fundo. já no recreio e eu quando entrei no recreio ele estava a chorar e depois eu durante o dia meti-me com ele várias vezes. Ele chamava-me ou vinha dar-me um abraço e eu dizia-lhe: “Não queres chorar um bocadinho?” E ele ria-se.**

Ah! Malandra! Isto é assim: de manhã, eu sei que quanto mais tempo eu prolongo, mais tempo está a chorar. Quanto mais tempo eu estou ali ao pé dele, a dar mimo ou a dizer que vai estar tudo bem, a mãe tem de ir trabalhar... pior para ele, portanto, tento que aquele momento seja... se ele começar a birra, digo-lhe “Olha queres ir à janela?” mas há dias

em que ele não quer nada! Fica a chorar e vai. A R. [irmã] não foi assim. Não era assim. Eles são muito diferentes...

### **Muito...**

...Nós também estamos diferentes. Nós também, como pais, também estamos diferentes... e como casal..., portanto isso é há de fazer diferença, depois, também neles. Com certeza. Mas eles são muito diferentes. Não tem nada a ver. A R., por exemplo, dorme muitíssimo melhor que ele. Desde sempre. E ele tem um segundo levezinho...acorda por tudo e por nada... continua a ir ter connosco à cama. E eu vou pô-lo à cama dele e ele volta para a nossa cama, portanto eu o que muitas vezes já faço é... como ele vai ter à nossa cama, deixo-o ficar lá...fica comigo e o pai vai para a cama dele e acaba-se logo ali a questão. Conformamo-nos ...sim! Porque mais importante é o descanso do que a romaria de noite. Portanto, ele vai crescer e nós temos todos que dormir porque ao outro dia é dia de ir trabalhar e ele tem de ir para a escola.

### **E ele dorme a sesta e vocês não!**

Pois. Ele dorme a sesta e nós não! Ainda bem. Eu sei que ele faz boas sestas... ao fim de semana também faz boas sestas e eu não prescindo disso porque... coitado se ele não faz a sesta, às 5 ou 6 da tarde cai literalmente para o lado. Ele ainda precisa muito de descansar.

### **E faz-lhe muito bem...**

Ele acorda muito cedo... dias de escola, agora está a ser ao contrário, mas ao fim de semana continua a acordar cedo e com a vontade de ver televisão, mas durante a semana eu faço de tudo para de manhã não ver televisão e à noite também, a partir de uma certa hora, não há televisão. Mas não tem pressão da mesma maneira... e...porque a televisão é um engodo e muda por completo o humor de um de outro. Dos dois. A televisão altera o humor deles. Mesmo que eu diga “Acabar a televisão e a mãe desliga!” o humor deles depois de qualquer coisa que vejam na televisão ou no telefone é um humor, como eu costumo dizer, um humor de cão.

Se estão envolvidos numa atividade de chão, de jogo pleno, acaba a atividade e eles estão muito bem. Se é de ecrã, é humor de cão. Estão fechados ao mundo e para qualquer coisa

que eu queira fazer com eles. Pronto! Mas às vezes também...verdade que também dá muito jeito que eles passem algum tempo no ecrã a verdade é essa...então depois do banho...ficar aquele bocadinho a ver televisão, ´o tempo que eu tenho para depois fazer outras coisas...preparar o jantar...tratar de alguma roupa... o normal, acho eu.

**E em que medida é que esses conflitos ocasionados pelos momentos de crise, as ditas birras, porque estamos na fase delas, são motivo de angústia ou ansiedade?13.**

Olhe... as birras dele, para mim, não são motivo de ansiedade nem de...só é mais angustiante quando eu tenho horário para cumprir, o comboio para apanhar ou uma reunião de manhã ...

Aí, às vezes cedo até em algumas coisas, não é? Para dar a volta à questão. Pronto! Ainda ontem, por exemplo...olhe, no dia que ele fez essas três birras de manhã, o malandro tirou o cinto. Tirou os braços do cinto. Eu tive de parar o carro, zangar-me mesmo à séria com ele e disse “Olha, tu não deixas por o cinto!” Eu não posso andar com ele sem cinto! Ele berrava, eu olhava pelo espelho e ele estava a tirar o cinto. Ai! Lá tenho de parar o carro! Olha que... e ele só dizia “Eu quero um beijinho da minha irmã!”. Depois eu punha o cinto e ele tirava o cinto. Pronto. Zanguei-me à séria. E depois, claro. Depois foi zangado. Já estava zangado por tudo e mais alguma coisa. Quando interfere com o tempo ou com a questão da gestão de tempo, é complicado!

Agora quando é para tomar banho, para dormir...olhe! Tanto se me dá como se me deu! que Mais 10, 20 minutos... ou mesmo na rua... faz birra no supermercado, no final do dia...não faz mal! Isso é... de verdade! Ou aqui em casa... Hoje a birra, para ir para a cama...ele tem que... tem de pôr cá para fora! É a zanga dele. E depois repete as coisas muitas vezes... é assim! Ele é assim! É angustiante... quando é de manhã posso dizer... a palavra nem é angústia. É...é querer apressar. Coitado! Não tem culpa nenhuma! Por isso eu tento que de manhã... de manhã... nós não vamos tarde, para dar tempo para tudo. Porque se...para dar tempo para fazer o xixi, porque às vezes chega ao carro e às vezes eu aceita fazer o xixi...lá tenho de ir atrás fazer o xixi. Aquelas coisas normais. Ao chegar à escola, dar tempo de ele fazer o xixi, dar tempo de irmos ao cabide...aquele ritual. À tarde, quando o vou buscar, já vou tarde, é o ritual dele beber água...fazer sempre as

mesmas coisas. Beber água, ir à casa de banho, mostrar a sala. Pronto! Esses tempos que são muito importantes. De manhã é mais difícil, à tarde tem o tempo todo do mundo!

**Isso tem muito mais a ver consigo propriamente do que com ele. Essa angústia é ocasionada muito mais...**

Claro! Eu acho que a palavra, de manhã, nem é angústia. Angústia que para mim é outra coisa. Porque eu não fico angustiada que ele esteja a fazer uma birra, ou preocupada que ele esteja a sofrer...ou por exemplo, quando o deixo de manhã, e está a fazer uma birra na escola, não acho que ele esteja, de verdade, em sofrimento, ou seja, o tamanho da birra não tem a ver com sofrimento dele. Ele sofre muito mais quando está a disputar uma coisa qualquer coisa com a irmã., por exemplo. Agora, quando eu o deixo na escola, está a mostrar uma zanga. Preferia estar comigo, ou de acordo com as minhas regras do que com as regras da escola.

Aliás, ele sai de casa a dizer isso. Que não quer ir para a escola. Que quer ficar em casa. E eu digo sempre “Tens que ir para a escola... a mãe vai trabalhar...” esta história, não é? E é verdade. E, portanto, não é angustiante. Nem fico a pensar que ele está em sofrimento. Não. Agora tenho é a parte em que tenho de gerir que ele está a chorar, tenho de dar-lhe algum conforto e a parte do “Não posso chegar tarde!”. É mais stressante do que angustiante. E quando ele faz a birra à noite, para dormir...para mim, de verdade, as birras não são...da R., por exemplo, tinha mais dificuldade em compreender as birras da R. que é a primeira filha, do que do segundo filho. Foi uma aprendizagem como mãe. Também tenho um autocontrolo diferente, portanto já vi o desenvolvimento dela, dela já confirmei, de facto, que a birra acontece, passa, a seguir está tudo bem e aí daqui a não sei quantos anos... ainda...as birras diferentes portanto, exige de nós muito mais do que aos 3 anos. A birra dos 3 anos é...é Peanuts... uma birra aos 10 anos é completamente diferente. Aos 3 anos não tem angústia para mim, a birra. De verdade. Não tem mesmo. Não me angustia mesmo nada!

**E sente que esse aumento dos conflitos, em determinados períodos... que o aumento de conflitos pode limitar o vosso poder? pode constituir uma dificuldade no exercício da parentalidade?**

Como É Que É?

**Sente que o aumento de conflitos pode limitar...pode sentir que o seu poder como mãe, é limitado? Constitui alguma dificuldade no exercício da parentalidade?**

Nada! Nada! Pelo contrário. Volto a dizer... 41, agora tenho 44, mas ele nasceu quando eu tinha 41. Uma birra do meu filho aos 3 anos, nos meus 44 anos e sendo 2º filho, em nada questiona a capacidade de ser mãe, ou de educar, o meu papel como mãe. Mas 34 era diferente. Aos 30 e tal anos com a minha 1ª filha, era completamente diferente. Agora não! Ao ter cinco filhos, deve ser ainda melhor. Agora é diferente! É completamente diferente.

Eu acho que... há uma... se calhar quando era de R. injustamente, implicava com ela, nesta idade, nestas birras. Nunca fui muito de pôr nomes nas coisas, mas tinha menos paciência. Eu acho que é isso. E a paciência aqui é muito importante. Ser paciente, sabe? São 10 m nisto... 15...para passar... daqui a bocado ele dorme...está a fazer outra coisa qualquer e está tudo bem. Quer dizer...não é? É uma zanga...

**Tem de aprender a gerir essa frustração...**

Pois, mas também ele tem 3 anos, não é?

**Tem de aprender *à la longue*, não é? Ele está a aprender. A ter ferramentas...**

Depois de desligar o filme, o que é que ele repetia? Para adormecer, o que é que ele repetia? “Quero o filme! Quero o filme!” depois é “Quero o pai! Quero o pai! Quero o pai!”

**Ele é insistente. Ele na escola, é um menino que não faz birras. Vai guardando! Mas das poucas vezes que eu o vi nesse registo, ele é insistente. Repete sempre a mesma coisa sempre, sempre!**

Sim. E quando está com sono...olhe, eu já cheguei a contar... ele repete mais de 20 vezes a mesma coisa. Ele nem se está a ouvir. Está de olhos fechados. Está quase a dormir e está a repetir.

**Até que ponto é que a interação do educador com as famílias poderá ter um impacto positivo naqueles momentos de disrupção que antecedem os ciclos de desenvolvimento**

Espere aí... o papel do educador...

**A interação do educador..., portanto... sabendo que antes de cada pico de desenvolvimento (o desenvolvimento não é feito de forma linear) portanto... há ruturas e antes de um pico de desenvolvimento, de uma explosão de crescimento, há um momento de disrupção. E até que ponto é que nesse nessa altura o educador pode ter um papel positivo com as famílias. Uma interação positiva com as famílias?**

Então olha acho que pode ter muitíssimo. Tudo aquilo que permite, na minha opinião, antecipar, algo com que vai lidar, um comportamento que pode ser, de certa forma, desafiante, que permite...sabes que quando ele aparecer...Ah! É disto que estavam a falar. Que isto ia acontecer. E portanto, não vamos questionar...ou se acham que estamos a fazer alguma coisa que não está certa, ou se é o nosso filho que está a fazer alguma coisa que não era suposto fazer ou que está a fazer de uma forma exagerada ou não. Saber com antecipação aquilo que pode acontecer...até pode não acontecer naquele nível de intensidade, mas saber que pode acontecer, quando acontece enquadradas. Enquadradas, tranquilizas. Acho que é algo esperado. Podemos ver nos nossos filhos ou não, mas se nós virmos já sabemos que faz parte. Pode fazer parte. E saber que também, isso quando nos é dito, de uma maneira, que para além de fazer parte é natural e é um sinal, também, de desenvolvimento, é muito bom, não é?

As etapas, as tais etapas do desenvolvimento, vamos perceber que aquilo está associado a uma etapa do desenvolvimento. Olha, ele já está a chegar aqui, não é? Está a lidar com isto. Nós todos lidamos de uma forma muito mais consciente. Para mim é muito positivo.

**E como é que o educador pode oferecer amparo e modelagem, para que os pais incentivem o desenvolvimento dos filhos e contribuir para o sucesso do sistema?**

Os educadores? Olhe, eu acho que aqui, nesta fase da vida, e estou a pensar em mim, é dar estratégias aos pais, se os pais falarem nessas questões como dificuldades, e se os pais pedirem ajuda, se estiverem permeáveis a isso, demonstrarem interesse em saber mais,

Acho que o educador tem as ferramentas para não só, naquela fase que falávamos há pouco, daquilo que pode vir a acontecer, como, se acontecer, mostrar-se disponível para vencer as dificuldades, como lidar com isto...tenho aqui algumas ideias ou mesmo de acordo com a criança, ou mesmo de uma forma geral. Mas nesta situação, o que se pode

fazer é isto e isto. Mas eu acho que isto tem muito a ver com o tipo de pai ou o tipo de mãe, porque...eu acho que os pais não estão todos disponíveis, de uma forma geral, para...nem para experimentar, nem para dar muita credibilidade, às vezes, aos educadores. Educadores, pessoas que tem esta competência e que e passam muito tempo com os nossos filhos. De verdade acho isso. De uma maneira geral. Mais à frente é diferente. Mais à frente nas idades mais crescidos é diferente. Nesta idade os pais tendem a atribuir... não a comportamentos associados ao desenvolvimento, mas à personalidade da criança, às situações de poder que os pais associam...” Ai! Está a medir forças comigo!” ...” é manha...” É o que as pessoas tendem a dizer de uma maneira geral. Não é errado, mas muitas vezes é ao lado daquilo que está a acontecer. Você educadores, tem este conhecimento. Se os pais quiserem beber dele, muito bem! Agora...acho que... não sei se os pais vos dão essa possibilidade, se é que me faço entender. OK? Por isso, é ir experimentando.

Uma das estratégias é mostrar-se disponível... se por acaso tiver alguma dificuldade... podemos voltar a falar...estar disponível. E falar. Dar estratégias...isso é normal... não estranhem isto ou aquilo. Eu acho que, por exemplo, faz muito bem isso nas reuniões. Quando fala naquilo que observa no grupo como é que o grupo está a comportar-se... o que já faz isto ou já faz aquilo.

A sensação que dá é que muitas vocês já observaram esse comportamento da escola e nós em casa não. E a verdade é que muitas vezes isso acontece. Há coisas que eles já fazem a todo o momento na escola e em casa não fazem. Ou nós não demos oportunidade, porque fazemos as coisas por eles muitas vezes, ou porque não estivemos atentos. Não observámos! Não tivemos esse tempo para ver e essa especialidade para ver. Por isso eu acho que o do educador é fundamental. Fundamental, não é? De verem. De alertarem para o que podemos ver. Já me esqueci um pouco da pergunta...

**Mas como é que nós podemos dar amparo e modelagem para vocês incentivarem o vosso desenvolvimento? É isso que diz...escutar, sermos permeáveis...**

E também com exemplos... partilhar algumas histórias... não focar muito na 1ª pessoa na também ajuda imenso. Não dizer que comigo era assim...não, olhe conheço alguém...quando saímos da situação, não é? Leva muito os pais a pensarem “Pensei que

só acontecia comigo! Não é só comigo, acontece também com os outros.” Ou aqui na escola já aconteceu isto...ou houve em tempos um filho a quem acontecia isto...isso ajuda sempre as famílias. Ajuda sempre.

**Está a tocar num ponto interessante porque um dos pressupostos é precisamente não dar receitas, mas envolver os pais, levar os pais a questionarem com o educador, o profissional, no caso no meu caso, educadora, mas podia não ser, mas sempre envolvendo os pais e fazendo os pais refletir, trazendo os pais para o nosso lado e em conjunto refletirmos como é que podemos resolver aquela situação, ultrapassar aquela situação... Eu acho que isso é mesmo muito interessante, porque há muito aquela história (e todos nós conhecemos exemplos seja de profissional de educação ou não) de...” Ai, não devia dar de mamar. Já é muito grande para dar de mamar. “E eu própria ouço isso muitas vezes. Eu própria, em tempos, já terei dito, não sei..., mas aquilo que é válido para mim não é válido para ti, portanto eu, à luz daquela realidade que é a tua realidade não é a minha eu tenho de refletir em conjunto contigo, tentar colocar-me ao teu lado, enquanto profissional para atalharmos um caminho que seja melhor para o M.**

**Esta questão seguinte tem a ver com o que tem feito para ultrapassar as dificuldades, e acaba por já estar respondida...**

O que tenho feito é ...paciência. ...e ...e acho que...ó pá eu acho que a paciência tem limites como tudo, não é? O tempo tem limites. De manhã a paciência é diferente. A paciência às 8.30 da manhã é uma e a paciência a partir das 6 da tarde é outra, na minha opinião. Temos outros fatores, outras variáveis. Mas acho que há outra coisa que é fundamental que é a preocupação, daquilo que nós dizemos no momento uma crise... eu estou a falar de birra... mas... ou porque ele não está se está a expressar bem, na linguagem, ou porque ele não está a ter ... não fica tanto tempo sentado à mesa como era desejável. Tem de ter alguma paciência, mas também ter atenção àquilo que nós dizemos e repetimos muitas vezes, aos nossos filhos, nesta fase. E de acreditar que no caso de ser uma criança com mais dificuldades, aproveitar que isto...ou porque não faz ou não consegue fazer agora, quer dizer, ele está a fazer o caminho dele e há de lá chegar, não é?

A paciência não é só no momento. É esta paciência a médio prazo. De saber que... ok! Não consegue agora e o meu papel agora é fazer com que ele tente e bem, se não conseguir agora, daqui a uns meses vai estar a fazer.

**E essas estratégias são as estratégias que considera mais válidas?**

Não sei...

**Porque é que opta por essas estratégias?**

Olhe, porque... primeiro porque estou na mesma a dar-lhe os limites que ele precisa, a comunicar-lhe aquilo que eu espero que ele faça, que é para ele saber aquilo que é esperado que ele faça, mas se ele não conseguir fazer, que é estar o tempo todo à mesa, por exemplo. Eu tento uma vez...tento duas... “ok. Está bem. Então olha...” quando eu sei que ele vai fazer qualquer coisa, daí a um bocado ele vai voltar para a mesa. Quando ele estiver nessa disposição, eu vou parar aquilo que estou a fazer, para lhe dar comida, por exemplo. Já não vou insistir até ao fim, uma zanga tremenda, só para ele comer exatamente naquela altura em que estamos todos à mesa. Porque não se ganha muito com isso. Porque o tempo também é limitado e às vezes o tempo que estamos com os nossos filhos não pode ser sempre em zanga e é preciso medir o ganho dessa zanga naquele momento. É um equilíbrio de coisas. Não é ele que está certo, mas ele também não tem de vir para a mesa quando estamos todos à mesa. Se calhar, mais uns meses e ele já está “na boa” à mesa. Não é? Percebe? É como esta questão do cocó... ele só consegue fazer o cocó na fralda. Guarda o cocó estes dias todos. Está 3 dias sem fazer cocó. E sofre imenso. Os gases...já pensei nas teorias todas...que ele está a reter...ele está a ter uma adaptação... adaptou-se muito bem ao xixi. A maior parte das noites já deixa a fralda seca...o cocó, está na fase em que não... não quer sentar... e o que é que eu estou a tentar? “Olha filho, quando fizeres cocó na sanita, ou no bacio, vamos andar de comboio. Agora já é andar de comboio, ir à praia e andar de barco. Portanto, ele vai lá chegar. Ele vai lá chegar. Até porque ele já fez outras vezes. Ok! Ouve qualquer coisa, aqui, no caminho, que fez com que ele não queira estar sentado. Está bem! Vamos continuar a lembrá-lo. Há a sanita, há o bacio. Obrigiar? Obrigiar não vale a pena. Calma! Vai lá chegar. Todos lá chegam. Ele também vai fazer isso. Pronto! Se é a melhor estratégia? Não sei! Sei que neste momento... claro que ele precisava fazer cocó todos os dias, mas não faz e também

não está doente. Não está a fazer com que ele tenha outro tipo de limitações, portanto... é a melhor estratégia? Não sei. Haverá, mas esta, neste momento está a funcionar. Pode não funcionar para toda a gente, mas principalmente funciona para ele. Acho que isso é a parte mais importante, não é? Vai funcionando para ele.

**E antecipar os Marcos de desenvolvimento é uma estratégia importante na gestão das dificuldades?**

Muito importante! Para nós, para mim como mãe, é muito importante! As etapas, aquilo que é esperado em determinada idade. Também para eu acompanhar e saber. Às vezes penso “nisto ele até está muito bem” ou “isto, se calhar...”. Na questão...ele...a irmã, por exemplo...tenho esta forma de comparação porque tenho 2 filhos. Se não tivesse, não tinha. A R. sempre disse muito bem as palavras, sempre se expressou muito bem, na construção das frases...ele não. Nós corrigimos e ele há de falar melhor ou pior, não sei..., mas ele percebe tudo, não tem questão nenhuma.

**O M. fala muito bem. Tem ali alguns vocábulos que ele ainda não consegue expressar...**

É! Ele diz primeiro o “G” do que o “Q”, mas há outras palavras que muitas vezes eu já vi que goza comigo. Atenção! Quando ele percebe que eu estou a insistir numa palavra, ele já goza. Eu proveito a brincadeira dele, que ele faz. Aproveito que ele foi por esse caminho e brinco também com a situação e tento que ele repita as palavras de outra maneira. Pronto!

**Ele é muito gozão. Ele tem imenso sentido de humor. Ele já prega partidas. A nós, adultos. Prega muitas partidas...**

Nós trabalhamos o dia inteiro, mas a verdade é que nos momentos em que estamos com eles, prestamos-lhes atenção. Isso tem de influenciá-los de alguma maneira, não é? Corrigir... “ontem fizeste bem...tás bem...”. Eu acho que pelo menos permite isso. Não falamos com eles só na base da zanga. A conversa. A conversa. É muita conversa. Como diz a minha sogra, “estes miúdos são assim porque são muito estimulados.”. Nós, quando estamos, conversamos com eles. Vamos para a cozinha ou vamos estender roupa, ou dar o banho... aqueles momentos...eu costumo dizer isto...uma coisa que eu aprendi com a maternidade e a parentalidade que é... quando os pais dizem não tem tempo para os filhos,

eu digo muito isto... eu penso muito como é que era comigo... A minha mãe sempre foi a minha cuidadora e penso no tempo que eu passava com a minha mãe...A minha mãe ia buscar-me à escola. À creche, na Almirante Reis... e vinha para aqui. Não tinha carro. O tempo que ela estava comigo era o tempo do autocarro, o tempo do caminho para casa, a hora de jantar... e eu penso no tempo...o tempo que nós temos com os nossos filhos. É precioso! É precioso! Esse é o tempo que nós, de verdade, temos. Portanto, não desperdicem! Pôr a mesa, o falar...faz isto, faz aquilo...vamos tomar banho e no banho, falar...o que é que fizeste? E no carro...falar, perguntar, mostrar interesse. Mas também é um pouco defeito de profissão de saber quão importante é isto..., mas também nós...o interesse que temos pelos nossos filhos... de conhecê-los. Interesse genuíno de os conhecer. Como é que eles são? como é que eles pensam? como é que vem as coisas? que eles acham da situação? Pronto! É isso! Nunca parti do princípio de que eles eram pequenos e não entendiam nada. Eles entendem muita coisa! À maneira deles, mas eles entendem muita coisa.

**É fantástico ver o quanto eles entendem para lá do que nós conseguimos apreender...**

**Em relação aos nossos encontros temáticos e nos encontros temáticos eu refiro-me àquele primeiro reflexão em conjunto em que tivemos o brinquedo...em que vocês levaram o brinquedo... depois, aquele encontro que tivemos do yoga que também é uma estratégia que utilizamos muitas vezes para, na sala, gerir os momentos de maior agitação, de maior frustração...Este último encontro com a professora Marina em que não pode estar presente...mas este tipo de encontros... até que ponto é que estas dinâmicas ajudam a perceber os marcos de desenvolvimento?**

Ajudou muito. Até que ponto é que a ajudam?

**Isso tem impacto também?**

Tem impacto! Olhe, estou a pensar... olhe, tem impacto...eu acho que depois de refletir em conjunto, eu pegar num brinquedo do meu filho... 1º ter de escolher um brinquedo, ter de refletir sobre isso e falar sobre isso em voz alta ao pé de outros pais... quer dizer... faz-me ganhar uma consciência da importância da relação que eu tenho com o meu filho.

A atenção que eu lhe dou. Até em perceber que eu sei o que é que é brinquedo importante que é um brinquedo importante, mas era um brinquedo que fazia lembrar...

**Sim! Um objeto que faça lembrar o seu filho...**

E depois, ver o que os outros pais levaram, portanto, haver esta partilha... eh pá! É muito importante! Mas eu sou... sou um bocado Nerd nestas coisas...eu vibro com estas coisas. Eu adoro isto. A partilha, o ouvir, o conhecer...não me sinto muito exposta...é espetacular! Para entender os marcos de desenvolvimento, claro que é importante. Até porque eu estou a ouvir dos outros pais, coisas que nunca pensei. E, portanto, isso ajuda, volto a dizer, a estar mais bem preparada, se quiseres, se tiveres essa disponibilidade. É muito importante. Muito importante!

**E sente que houve impacto na relação com o seu filho?**

A do yoga, eu estava mais preocupada em como é que ia correr a atividade. E ele não foi. Ele estava doente no yoga. Foi a irmã. Fiquei a saber o que é que ele faz no yoga.

**Foi muito nesse sentido. Porque é uma dinâmica de sala que vocês puderam ver também...**

O M às vezes fala no yoga, mas é pouco. Já percebi que há crianças que falam bastante. Na questão da respiração. Ele não fala nisso. Mas ele já falou aqui em casa. E vocês fazem uns exercícios que acho que é da ginástica e eu pergunto se ele faz aquilo com o professor João e ele diz que. Há outras que eu pergunto se ele faz no yoga e ele diz também diz que sim. Então eu acho que com isto tudo também fico mais próxima dele, de conseguir estabelecer contato, comunicação...promovem!

**Obrigada pela sua disponibilidade! Foi uma partilha enriquecedora. Agradeço ter aceiteado este desafio.**

Foi um prazer. Obrigada.

## **Anexo C. Tabela-Síntese das entrevistas**

Bloco	Categorias	Subcategoria	Entrevistas								Total
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	
Perceções sobre os marcos de desenvolvimento	Situações de conflito	Partilha de objetos/materiais	2					2		1	5
		Birras	1	1	1	1	1	1	2		8
		Agressividade	1			1		1			3
		Dependência de colo			2	1					3
		Desafio					2			1	3
		Curiosidade								1	1
	Dificuldades dos pais na gestão de conflitos	Gestão do sentimento de culpa	3	1		1		3			8
		Rotina							2		2
		Manter uma atitude assertiva	3	1		1	1	3			9
	Situações de disrupção	Sono	2	1		1	1	2	3		10
		Cumprimento de regras		1		1	2		1	1	6
		Desfralde		1			1				2
		Explosão de linguagem	1					1			2
		Subtotais								62	
Perceção sobre o papel do educador no apoio aos pais na gestão dos marcos de desenvolvimento	Especialista	Experiência	1	2		2	1	1	1	1	9
		Apoio		1		1	1		1	2	6
	Informativo	Troca de informação	1			1	1	1	1		5
		Identificação dos marcos do desenvolvimento	1	1	1	1		1	1	1	7
		Recurso à modelagem	1			1		1	1	1	5
	Colaborativo	Definição de objetivos comuns	2			1		1			4
		Antecipatório				1			4	1	6
	Empático	Capacidade de acolhimento	1	1	1	2		1		1	7
		Capacidade de escuta	1	1				1		1	4
		Subtotais								53	
Estratégias utilizadas pelos pais na gestão dos marcos do desenvolvimento	Relacionadas com a ação com a criança	Gestão de comportamentos da criança	1			1		1	1		4
		Gestão de expetativas			2						2
		Aceitação/Acolhimento			2		1		1		2
		Diálogo							1	2	3
	Relacionadas com a procura de informação	Conhecimento prévio dos marcos de desenvolvimento	1		1	1		1	1		5
		Subtotais									16

Percepção sobre os Encontros temáticos para a gestão dos marcos do desenvolvimento	Dimensão valorizada – capacitação dos pais	Ampliação do conhecimento sobre os marcos do desenvolvimento	1			1	1	1	1		5
		Promoção de momentos de reflexão	1		1	1	1	1	1		6
		Validação das competências parentais			1	1					2
	Dimensão valorizada – dinâmicas dos encontros	Recetividade aos pais	1	1		1		1			4
		Partilha de experiências entre pais	1	2		1		1	2	4	11
		Subtotais									28
		Totais									159

## **Anexo D. Notas de Campo**

N.º do registo	Participante	Contexto	Tipo de nota de campo				Modelo Touchpoint
			Descritiva	X	Reflexiva		
01	P_2	De manhã à chegada à escola, com a mãe e a Ed.					
Inferência/Comentário		Categorização				Princípio de Orientação	
A mãe da LR chega de manhã. Eu estou na sala a ouvir a mãe conversar com ela. Vem alegre, como tem vindo nos últimos dias, depois de uma adaptação difícil.		A LR parece estar numa fase de desenvolvimento em que manifesta prazer na escola e nas vivências que esta lhe oferece. A ed. procura que a família se sinta escutada, olhada				Valorize a paixão onde quer que a encontre	
Na sala, está numa fase de grande explosão a nível da linguagem. Repete várias palavras. Procura aproximar-se dos outros e normalmente fá-lo batendo, empurrando e puxando os cabelos, esperando para ver a reação dos seus pares.		A criança procura exercitar as novas competências que adquiriu, seja a nível motor, da linguagem ou autonomia O sono parece contribuir para esta mudança de comportamento				Focalize na relação pais/ criança	
		Explosão ao nível da autonomia Tentativa de aproximação dos pares Manifestação do jogo simbólico mais sofisticadas Explosão da linguagem				Use o comportamento da criança como a sua linguagem Reconheça o que traz para a interação	
		O comportamento da LR é semelhante nos vários contextos Os pais procuram modelar o comportamento da LR				Todos os pais têm algo fundamental para partilhar em cada etapa de desenvolvimento	
		A LR está numa fase em que procura os seus pares, Dificuldades em gerir a frustração				Procure oportunidades para apoiar a mestria dos pais	
						Todos os pais têm sentimentos ambivalentes	

Data:	N.º do registo	Participante	Contexto	Tipo de nota de campo				Modelo Touchpoint
				Descritiva	X	Reflexiva		
05.04	02	P_7	À tarde, ao fim do lanche		X			
Descrição dos acontecimentos			Inferência/Comentário	Categorização				Princípio de Orientação
<p>Encontro-me com a mãe do M</p> <p>Pergunto como está o M e as suas birras. A mãe diz-me que “as birras são muitas e intensas. Faz birra para a sesta e grita muito, esperneia e fica mesmo descontrolado. Diz que pede à mãe se está com pai, e o pai se está com a mãe, o que se torna desgastante. Diz que à noite o discurso é outro e pede para ir para a rua, diz que está de dia, que quer ir brincar com os legos. “Nem imagina, I. Fica mesmo zangado e repete a mesma coisa 36 vezes! Pelo menos!” Diz a mãe em tom de brincadeira.</p>			<p>A mãe tinha relatado há algum tempo, que o M andava muito birrento em casas</p> <p>No próximo mês o M fará 3 anos e está a atravessar o Touchpoint dos 36 meses</p>	<p>Birras intensas e descontroladas</p> <p>Dificuldade em gerir as emoções</p> <p>Desgaste a nível familiar pela intensidade e frequência com que estes episódios estão a acontecer</p>				<p>Valorize e compreenda a relação entre si e os pais</p>
<p>Eu pergunto:</p> <p>“E como é que gerem isso durante a noite?”</p>								
<p>A mãe responde-me: “Se acorda de noite, levanta-se ou chora zangado (não costuma chamar).</p> <p>Se vamos ter que ele, pede companhia, "deita aqui ".</p> <p>Se acalmar, demora muito a pegar no sono, as vezes 1 hora.</p> <p>Quando achamos que pegou. Nada. Chama por nós. Então tento afastar dizendo “vou à casa de banho”. Mas ele espera.</p> <p>Se aceitar água, isso pode ser o motivo e então descansa.</p>				<p>Birras, sono irregular</p> <p>Requer a companhia dos pais</p> <p>Pede água ou comida</p> <p>Demora a voltar a adormecer</p>				<p>Todos os pais têm sentimentos ambivalentes</p>

<p>Se aceitar papa, também pode resultar, se for fome.</p> <p>Mas isto depois de muito tempo a gritar de noite. É um filme!”</p>			
<p>Eu respondo que parece que estou a ouvir falar de outro M. Que aqui na escola é sempre muito organizado e controlado. Que tem de descarregar a frustração em casa</p>		<p>Na escola o M é uma criança calma, controlada, que consegue gerir satisfatoriamente as suas emoções</p>	<p>Use o comportamento da criança como a sua linguagem</p>
<p>Diz a mãe: “É isso mesmo, I. As noites por vezes são difíceis. Às vezes parece que acorda e não quer estar sozinho.</p> <p>Outras vezes é mesmo fome ou sede.</p> <p>Numa noite normal, dorme e às 6h costuma levantar-se e ir p a nossa cama, e dorme. Acorda às 7h15, bem-disposto como se não se tivesse passado nada. E nós, a morrer de cansaço!”</p>		<p>A mãe sente necessidade de falar da dificuldade das noites, já que isso parece estar a gerar alguma ansiedade na família</p> <p>Procura suprimir as necessidades básicas, mas nem sempre surte efeito</p>	<p>Procure oportunidades para apoiar a mestria</p>
<p>Digo à mãe: “Vai passar. É uma fase transitória. O M está muito crescido, fala conta tudo, está muito independente. Tirou as fraldas numa semana! Isso desregula um pouco mas vai voltar a tranquilizar, vai ver.</p>		<p>Procuró que a mãe compreenda o que se está a passar com o M e dar algum alento nesta fase, mas desafiante</p>	<p>Reconheça o que traz para a interação</p>
<p>A mãe termina “Obrigada I. É sempre bom perceber que estamos em sintonia!”</p>			<p>Valorize a paixão onde quer que a encontre</p>

**Anexo E. Tabela-síntese notas de campo**

Bloco	Categoria	Subcategoria	Participantes								Freq. Total	
			P1	P2	P3	P4	P5	P7	P8	SC	C	
Comportamentos dos pais	Manifesta cansaço e ansiedade	Manifestação de cansaço perante o comportamento da/o filha/o	1	1						1	3	7
		Demonstração de desgaste familiar face à fase que o/a filho/a atravessa				1		1			2	
		Manifestação de ansiedade devido às dificuldades do/a filho/a face ao sono				1		1			2	
	Expõe diversas preocupações	Preocupação face ao atual comportamento do/a filho/a	1	1							2	19
		Preocupação pelo desenvolvimento do/a filho/a	1								1	
		Indignação pelo que aconteceu ao/à filho/a na creche							4		4	
		Procura validar a opinião do pediatra					1				1	
		Preocupação sobre o bem-estar emocional do filho	1		2					1	4	
		Preocupação face à saúde frágil do/a filho/a			1						1	
		Preocupação pela segurança do/a filho/a					1		1		2	
		Preocupação face ao desenvolvimento da linguagem					1				1	
		Preocupação acerca das competências parentais	1		1	1					3	
	Partilha informação sobre as dificuldades do/a filho/a	Partilha da dificuldade que o/a filho/a manifesta na gestão do sono	1	2		1		1			5	8
		Partilha dos gostos e dificuldades do/a filho/a							1		1	
		Partilha da dificuldade do/a filho/a em gerir as emoções e a frustração						1			1	
		Manifestação de expectativas negativas em relação ao/à filho/a							1		1	
	Partilha informação sobre o comportamento do/a filho/a	Tentativa de justificar os comportamentos do/a filho/a							1		1	9
		Destaque dos comportamentos positivos do/a filho/a							1		1	
		Partilha de informação sobre o comportamento do filho em relação à creche						1			1	

		Comentário face ao temperamento do/a filho/a				1		1		2	
		Comentário relativo à diferença de comportamento do/a filho/a nos dois contextos					1	1		2	
		Caracterização do comportamento do/a filho/a: energia transbordante					1			1	
		Concordância com a educadora face à mudança de comportamento da criança	1							1	
	Partilha informação relativa ao desenvolvimento do/a filho/a	Destaque da alteração no desenvolvimento do/a filho/a					1			1	5
		Partilha de informação sobre a explosão de desenvolvimento da autonomia					1			1	
		Constatação da evolução do/a filho/a após entrada na creche	2							2	
		Enfatiza o carácter calmo do G, face ao irmão gémeo	1							1	
<i>Subtotais</i>			10	4	4	5	7	7	11	48	48

## **Anexo F - Mapa das Forças, Recursos e Necessidade**

## O meu filho é fantástico porque...

- Apesar das dificuldades à nascença conseguiu lutar para estar aqui hoje sem qualquer seqüela.

- transborda amor no seu olhar e é muito meigo para todos as pessoas.

- é super expressivo e consegue brincar com essa capacidade para se meter com as pessoas.

- é muito atento e observador encarando sempre as coisas novas que vai conhecendo com uma enorme curiosidade

- adora brincar com o irmão Francisco e quando ve que ele está aburrido tenta devolver-lhe o brinquedo ou dar-lhe algo para o animar.



## Somos bons pais quando..

- Conseguirmos identificar e satisfazer as necessidades dos nossos bebés.
- Quando conseguirmos gerir o nosso cansaço e estarmos disponíveis para brincar e ensinar coisas aos nossos bebés.
- Conversamos muito com eles para que vão captando os sons e as palavras
- Os deixamos interagir com o nosso cão e gatos para que tenham estas nossas experiências.
- Durante a noite, quando choram, acolhemos o choro deles e optamos por dormirmos nas suas camas, transmitindo-lhes sempre apoio e segurança

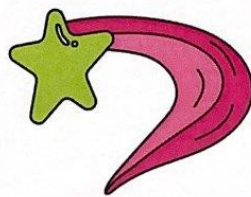


## Os maiores desafios neste momento são...

- Dormir a noite completa sem ter necessidade de nos chamar.
- Nas refeições está mais seletivo e por vezes não come tão bem.
- Partilha de brinquedos com o irmão por vezes gera conflito.



**"A dignidade da criança terá de ser o voto de vida em cada hoje da nossa existência. O meu desejo, quiçá desafio, é que cada leitor deste livro possa traduzir em Dignidade o Afecto que cada criança merece. É por tudo isto que entendo ser este livro uma reflexão a ser partilhada por todos, desde o bebé, à criança, ao jovem, aos pais, aos avós e a todos os profissionais que acrescentam paixão a cada sortilégio infantil.»**  
**João Gomes-Pedro, 2021**



**Anexo G - Tabela-síntese do Mapa das Forças, Recursos e Necessidades**

Bloco	Categorias	Subcategorias	Participantes								SC	C
			P_1	P_2	P_3	P_4	P_5	P_7	P_8			
Forças dos pais	Relacionadas com a interação/relação com o/a filho/a	Determinação de regras e limites		2		1	1	1		5	13	
		Dar segurança, apoio e proteção	1			1		1	1	4		
		Estabelecimento de relações afetivas seguras	1		1		1			3		
		Capacidade para escutar o/a filho/a						1		1		
	Relacionadas com a promoção do desenvolvimento do/a filho/a	Disponibilidade para proporcionar novas experiências ao/à filho/a	1				1	1		3	10	
		Resposta às necessidades do/a filho/a	1					1	1	3		
		Acompanhamento do desenvolvimento	1		1					2		
		Estimulação do desenvolvimento da linguagem								0		
		Respeito pelo ritmo do/a filho/a			1					1		
		Capacidade de identificar o que é melhor para o/a filho/a					1			1		
	Relacionadas com a dinâmica familiar	Partilha de momentos em família		1					1	2	4	
		Capacidade para gerir o cansaço	1							1		
		Desconstrução de barreiras			1					1		
		Subtotais								27		
Forças dos filhos	Referentes à personalidade	Sentido de humor	1	1	1	2		1	1	7	16	
		Capacidade de colocar desafios aos pais					1			1		
		Determinação	1	1		1		1		4		

		Ser fantástico						1		1	
		Sensibilidade			1					1	
		Espontaneidade			1					1	
		Energia transbordante							1	1	
	Referentes às capacidades de aprendizagem	Facilidade de aprendizagem			1					1	7
		Atento e observador	1							1	
		Curioso	1	1	1	2				5	
	Referentes à interação social	Afetivo	1	1				1		3	8
		Facilidade na interação	1		1					2	
		Empático	1							1	
		Capacidade para envolver os pais nas suas brincadeiras						1		1	
		Capacidade de tornar os pais melhores pessoas						1		1	
	Referentes aos gostos/interesses	Gosto pelas expressões artísticas							1	1	2
		Gosto por animais		1						1	
	Referentes à participação	Autonomia			1					1	3
		Alimentação		1						1	
		Participação nas tarefas familiares		1						1	
			Subtotais								36
Dificuldades dos pais		Gestão da frustração		2		1				3	8
		Gestão das relações entre irmãs							1	1	

Gestão dos comportamentos do/a filho/a	Gerir a energia do filho/a							1	1	
	Imposição de limites			1		1			2	
	Partilha	1							1	
Gestão das rotinas	Ansiedade face amamentação				1				1	4
	Alimentação				1				1	
	Sono		1		1				2	
Garantia de coerência entre ações e palavras	Articulação entre dar autonomia e segurança emocional			1					1	4
	Coerência entre atitudes e palavras			1					1	
	Aprender a gerir as emoções de forma satisfatória			1		1			2	
Promoção de um desenvolvimento equilibrado	Estar altura da exigência do filho				1				1	4
	Valorização da curiosidade como um processo de descoberta				1				1	
	Desenvolvimento da personalidade da criança					1			1	
	Capacidade de desenvolver na criança valores como a aceitação e a partilha					1			1	
Garantir segurança do/a filho/a	Garantia dos cuidados de saúde							1	1	2
	Diminuição dos riscos							1	1	
Encontro de espaços para a vida conjugal	Encontro de espaço individual do casal			1						1
Subtotal										23

Totais									89
--------	--	--	--	--	--	--	--	--	----

## **Anexo H - Consentimento Informado**

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Isa Figueira, declaro ter sido informada(o) e estar consciente dos objetivos e benefícios da minha participação no estudo da mestranda Isabel Gomes Flores, cujo tema da dissertação de mestrado se intitula:

*O Papel do Educador no apoio às famílias na gestão dos marcos de desenvolvimento, à Luz do Modelo Touchpoints*

No âmbito do estudo o meu contributo inclui a participação entrevistas e momentos de reflexão em grupo.

A educadora/mestranda compromete-se a fornecer-me dados sobre o desenvolvimento do(a) meu (minha) filho(a), assim como a disponibilizar-me informações e conhecimentos em torno do modelo Touchpoints.

Fui informado que a minha participação não é obrigatória e não me trará qualquer despesa ou risco, permitindo-me a qualquer momento desistir de participar (sem que tal acarrete nenhum prejuízo na minha relação com a educadora do(a) meu (minha) filho(a) ou com a creche).

Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora.

Em suma declaro que entendi os propósitos e termos em que decorrerá este projeto de investigação e concordo, voluntariamente, participar neste estudo.

Assinatura:

Data: 21/9/2023