



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

**O IMPACTO DO MODELO TOUCHPOINTS NAS  
REPRESENTAÇÕES DO EDUCADOR**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa,  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
Especialidade Intervenção Precoce

**Débora Raquel Moreira Pinto**

2013



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

**O IMPACTO DO MODELO TOUCHPOINT NAS  
REPRESENTAÇÕES DO EDUCADOR**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa,  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
Especialidade Intervenção Precoce

**Débora Raquel Moreira Pinto**

Sob orientação de:

**Prof<sup>ª</sup>. Doutora Marina Fuertes**

2013

O desenvolvimento humano é, definido como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida".

(Bronfenbrenner, 1989, p.191).

## Resumo

No intuito de contribuir para a investigação sobre a relação creche-família, o presente estudo assenta num paradigma de investigação-ação, onde se pretende implementar práticas reflexivas Touchpoints e avaliar o seu impacto no desenvolvimento infantil, na qualidade do contexto educativo, na qualidade do contexto familiar, nas relações e nas representações do educador de infância.

Participaram neste estudo 11 famílias e 11 crianças (com idades compreendidas entre os 11-33 meses) que frequentavam o contexto de creche no qual sou educadora e participei neste estudo com duplo papel de investigador /ator.

A investigação desenvolveu-se em quatro fases distintas de trabalho, de forma a cumprir os objetivos propostos: 1ª) a recolha de dados, antes da Formação em Touchpoints, recorrendo aos seguintes instrumentos e observações: Escala de Desenvolvimento Infantil Growing Skills II, Observação da interação pais-criança com a escala Care-Index, Avaliação da satisfação dos pais e do educador com Parent Caregiver Relationship Scale (PCRS), avaliação do contexto educativo com a ITERS-R, e os Mapas de Rotinas Semanais da família; 2ª) formação Touchpoints com uma equipa interdisciplinar; 3ª) Práticas reflexivas Touchpoints – o educador agente de mudança que reflete sobre as suas práticas com guiões prévios e coaching (supervisão com formadores que visitaram a creche, a equipa educativa e a sala da educadora); 4ª) repetição da recolha de dados no final do projeto.

Os resultados obtidos, embora exploratórios, indicam-nos mudanças nas representações do educador e consequente prática. Estas mudanças baseadas na prática reflexiva Touchpoints, traduziram-se na melhoria das relações, do desenvolvimento infantil, e da relação educador-família, potenciando pais e educadores confiantes.

A presente investigação abre portas a novos estudos e levanta questões nesta demanda das relações com as famílias em creche e o consequente papel do educador. O Modelo Touchpoints é uma ferramenta à disposição do educador da creche com duas mais valias: a partilha entre profissionais e o processo reflexivo sobre as práticas.

**Palavras-chave-** Relação Escola-Família Práticas Reflexivas Touchpoints, Desenvolvimento da Criança.

## **Abstract**

In order to learn more about family-day care relationship, the present study is based on a intervention research project, which aims to implement Touchpoints reflective practices and assess their impact on: child development, child care quality, parents-infant interaction, relations and teacher representations.

Eleven families and their children (aged 11-33 months) who attended the child care context in which i am educator and participated in this study with dual role of researcher/actor, took part of this study

Taking in consideration the study aims, the methodological plan was organized in four steps: 1) data collection, before training Touchpoints, using the following instruments and observations: Scale of Infant Development Growing Skills II, observing parent-child interaction with the Care Index scale, accessing parents and teachers satisfaction with Caregiver Relationship scale (PCRS), accessing child care quality with the ITERS -R, and using weekly maps of family routines; 2) training in touchpoints reflexive practices with an interdisciplinary team; 3) touchpoints reflexive practices according to guidelines and coaching; 4) repeat the initial data collection at the end of the project.

During this project the teacher representations and her practice had changed. These changes based on reflective practice Touchpoints were followed by improvements in parent-infant relationships, child development, and in teacher-families relationship.

This study raises new questions and future studies may explore the significance of teacher-families relationships in childcare. The Touchpoints Model is a tool available to the teachers in childcare that may support team work and help teachers in their reflective process about their own practices.

**Keywords** – Family-School Relationship; Touchpoints Reflective Practices, Child Development.

## **Agradecimentos**

Faço um especial agradecimento à Prof. Dr. Marina Fuertes por ter acreditado em mim, e nas minhas capacidades para cortar a meta e por me ter proporcionado esta experiência fantástica. Obrigada pelo incentivo, pelo apoio e pela coragem que sempre me deu.

Agradeço à Direção do Centro Paroquial e Social S. Vicente de Paulo pela possibilidade compreensão para a realização deste projeto.

Agradeço a todos os professores e colegas do Mestrado de Intervenção Precoce.

Agradeço a todas as famílias que colaboraram e participaram neste projeto, um obrigado muito especial porque sem eles nada teria sido possível.

Agradeço a todas as crianças que me acompanharam neste processo evolutivo, pela sua alegria e amor.

Agradeço à Equipa dos Touchpoints pela partilha, pelo conhecimento transmitido e pela experiência proporcionada em torno deste modelo.

À minha colega e amiga, Sofia Castelão, com quem partilhei neste percurso, reflexões e interações de elevada qualidade. Obrigada por todo o apoio, pela paciência e pela amizade sincera. E pelos momentos de boa disposição que passámos juntas.

À minha amiga Sónia Cabral pela força e pelo rigor crítico que sempre teve comigo, obrigada por tudo, em especial pela amizade sincera.

À minha família que me apoiou sempre nas minhas tomadas de decisão, obrigada por serem a minha base segura.

À minha prima Carla Vidal, obrigada por tudo.

A TI porque “all i can taste is this moment...e porque...moments remain forever” Obrigada.

Um obrigada cheio de amor para ti Nono, minha filha, por seres assim maravilhosa e por teres acompanhado a mãe sempre com o teu sorriso lindo. Contigo todas as jornadas são fáceis de superar.

## Índice

Introdução .....	11
PARTE I.....	15
1. A Educação de Infância em creche .....	16
1.1 Papel da creche na educação da criança.....	16
1.2 Qualidade em creche .....	18
1.3 Legislação .....	20
1.4 O papel do educador de Infância em creche.....	26
2. Modelo teórico Touchpoints .....	30
2.1 A abordagem do modelo Touchpoints .....	30
2.2 Os Touchpoints como períodos sensíveis do desenvolvimento infantil.....	31
2.3 Touchpoints-Modelo Relacional .....	37
2.4 O profissional na ação com as famílias, com base no modelo Touchpoints .....	39
PARTE II .....	43
3. Metodologia .....	44
3.1 Objetivos do estudo.....	44
3.2 Objetivos e Problemas do estudo .....	44
3.3 Metodologia de Investigação .....	45
3.4 Planificação do trabalho.....	47
3.5- Descrição do grupo de participantes .....	49
3.5.1 Caraterização da Instituição .....	50
3.5.2 Caraterização das crianças e das famílias.....	52
3.6 Métodos.....	54
4. Apresentação dos Resultados.....	62
4.1 Práticas reflexivas em Touchpoints da Educadora.....	62
4.2 Estudo da Qualidade do Contexto Educativo.....	97
4.3 Estudo do Desenvolvimento Infantil.....	99
4.4 Qualidade das relações com a criança.....	102
4.5 Qualidade dos contextos de vida da criança.....	104
5. Discussão de resultados e considerações finais.....	113
Referências Bibliográficas .....	122
ANEXOS.....	129

## **Índice de Anexos**

Consentimento Informado.....	Anexo 1
Ficha de Anamnese.....	Anexo 2
Growing-Skills II.....	Anexo 3
Care-Index.....	Anexo 4
PCRS – Escala de Satisfação da Relação Pais-Educadora .....	Anexo 5
PCRS – Escala de Satisfação da Relação Educadora-Pais.....	Anexo 6
ITERS-R.....	Anexo 7
Mapa de Rotinas.....	Anexo 8
Exemplo de Teia de Mapa de Rotinas.....	Anexo 9
Exemplo de ficha de Prática Reflexiva em Touchpoints (Touchpoints in Reflective Practice) .....	Anexo 10
Exemplo de Guião de Pática Reflexiva em Touchpoints.....	Anexo 11

## **Índice de quadros**

Quadro 1 – Touchpoints da infância.....	32
Quadro 2 – Princípios e pressupostos do modelo Touchpoints.....	38
Quadro 3 – Fases da planificação.....	47
Quadro 4 – Dados familiares.....	53
Quadro 5 – Dados das crianças.....	54
Quadro 6 – Estatísticas descritivas.....	98
Quadro 7 – PCRS correlações antes do treino.....	99
Quadro 8 – PCRS correlações depois do treino.....	99
Quadro 9 – Estatísticas descritivas Growing Skills II.....	100
Quadro 10 – Evolução do Growing SkillsII.....	101
Quadro 11 – Estatísticas descritivas Care-index.....	102
Quadro 12 – Evolução do care- índice.....	103

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 – Preparação para a prática reflexiva, forças e desafios pessoais antes do treino.....	62
Tabela 2- Preparação para a prática reflexiva, forças e desafios pessoais antes do treino.....	65
Tabela 3 – Preparação para a prática reflexiva (cenário 3).....	69
Tabela 4 – Preparação para a prática reflexiva (cenário 5).....	72

Tabela 5 – Reflexões para o desenvolvimento de metas na prática reflexiva antes do treino .....	75
Tabela 6 – Reflexões para o desenvolvimento de metas na prática reflexiva depois do treino.....	81
Tabela 7 – Primeiro ciclo de guiões na prática reflexiva.....	85
Tabela 8 - Segundo ciclo de guiões na prática reflexiva.....	92
Tabela 9 – Rotinas bem-sucedidas antes do treino.....	104
Tabela 10 – Rotinas razoavelmente sucedidas antes do treino.....	106
Tabela 11 – Rotinas mal sucedidas antes do treino.....	107
Tabela 12 – Rotinas bem-sucedidas depois do treino.....	108
Tabela 13 – Rotinas razoavelmente sucedidas antes do treino.....	110
Tabela 14 – Rotinas mal sucedidas depois do treino.....	111
Tabela 15 – Síntese de rotinas antes do treino.....	111
Tabela 16 – Síntese de rotinas depois do treino.....	112

### **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – ITERS-R (antes do treino vs. depois do treino).....	97
Gráfico 2 – PCRS (antes do treino vs. depois do treino).....	98
Gráfico 3 – GS II (antes do treino vs. depois do treino).....	100
Gráfico 4 – CARE-INDEX (antes do treino vs. depois do treino).....	103

## **Lista de Siglas**

**AT** -Antes do Treino *Touchpoints*

**Care-Index**- Child-Adult-Relationship Experimental Index (Escala de avaliação da interação mãe-filho)

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**DT** - Depois do Treino *Touchpoints*

**ECCE**- European Child Care and Education

**ITERS-R** - *Infant/Toddler Environmental Rating Scale* (Escala de Avaliação do Contexto Educativo)

**Growing-Skills II**- Escala de Avaliação de Competências do Desenvolvimento Infantil

**ME** - Ministério da Educação

**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

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PCRS** - *Parent Caregiver Relationship Scale* (Escala de avaliação da relação pais-educadora e educadora-pais)

**SPSS**- Statistical Package for the Social Sciences

**TP** - *Touchpoints*

*“Quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos. Através destas interações recíprocas, a criança está a aprender a controlar ou modular o seu comportamento e os seus sentimentos ” (Brazelton e Greenspan, 2002).*

### **Introdução**

Reconhecendo que a creche constitui o primeiro contexto organizado, exterior ao seu círculo familiar, no qual a criança terá as suas primeiras experiências de socialização e de ambiente educativo mais formal, este deve constituir-se como um prolongamento à família e como uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente, tal como define o Guião Técnico da Direção Geral de Ação Social (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996).

Importa, portanto, estudar de que modo a relação escola/família influencia ou pode influenciar alguns dos aspetos do desenvolvimento infantil, e igualmente, de que modo o educador, e as suas representações sobre a infância e a família, podem contribuir/influenciar o sucesso destas relações (escola/família).

Segundo Brazelton “a auto-estima da criança poderá ser melhorada se a família tiver capacidade para ter um papel ativo no seu desenvolvimento” (2005), caberá então ao educador “ser um profissional reflexivo que aceita fazer parte do problema, reflete sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou tornar seus gestos técnicos mais eficazes”(Perrenoud, 1999).

Grande parte do processo de educar ou coeducar centra-se na partilha que existe entre educador e família, as suas inquietações e perplexidades. Esta partilha é fundamental para que os pais sejam apoiados nas importantes ocasiões de crescimento dos seus filhos, e assim consigam, por sua vez, dar-lhes um maior e efetivo suporte. Para além de contribuir para o educador, que enriquece o seu conhecimento acerca de

cada criança, reconhecendo-as como ser únicos e individuais, compreendendo o seu desenvolvimento em cada etapa.

É aqui que o modelo Touchpoints, [designado assim por referir momentos-chave no desenvolvimento das crianças, caracterizados por avanços, retrocessos e pausas previsíveis no seu desenvolvimento], atua, dando apoio aos pais neste processo de educar e em períodos críticos do desenvolvimento. Brazelton encara os momentos-chave do desenvolvimento como oportunidades de exceção no suporte às forças da família, exige uma verdadeira mudança de atitude, baseada num novo paradigma relacional.

*“Cada Touchpoint (momento-chave do desenvolvimento) constitui uma oportunidade para o profissional se unir aos pais, construindo uma aliança de suporte, acreditando que esta colaboração é fundamental para a existência efetiva e eficaz de cuidados antecipatórios, que, centrados nas forças parentais, potenciam a sua ação. Os Touchpoints olham assim a criança inteira e a família inteira.”* (Brito Nascimento et al, 2011, p.3)

*“When we strengthen families, we ultimately strengthen the community. Our goal is that parents everywhere work with supportive providers, feel confident in their parenting role, and form strong, resilient attachments with their children. To help achieve this, providers must be responsive to parents, knowledgeable about child development, and eager to see every parent succeed”* (Brazelton, <http://www.brazeltontouchpoints.org/>, acedido em setembro2013)

O estudo que se apresentará de seguida pretende entender o impacto do Modelo Touchpoints nas representações de um profissional de educação, eu, enquanto Educadora de Infância na valência de creche, e nas relações que estabeleço com as famílias. Elaborou-se então, a partir da investigação sobre as minhas representações, e dos estudos em torno do Modelo Touchpoints, o presente estudo exploratório de Investigação-Ação.

Com este estudo procurou-se analisar os resultados da implementação de um programa Touchpoints e os seus efeitos na promoção de uma relação de confiança e parceria entre o educador que compõe o grupo de participantes – eu – e os onze pais das crianças que frequentam a sala de creche onde exerço a minha atividade profissional.

Neste sentido, analisaram-se as diferenças na relação educador-família, bem como as representações que eu tinha enquanto educadora de infância, antes e após a implementação do Programa Touchpoints em creche.

Por forma a cumprir os objetivos propostos pelo projeto, com a recolha de dados antes e após a Formação em Touchpoints, a investigação assentou em quatro fases de trabalho distintas: Recolha de dados antes do treino, treino e formação touchpoints, recolha de dados depois do treino, análise dos dados e discussão dos resultados.

Procedeu-se à recolha de dados através dos seguintes instrumentos:

- Aplicação da Escala *Growing Skills II*, com o objetivo de recolher dados sobre o desenvolvimento das crianças;
- Aplicação do *Care-Index* de modo a recolher dados sobre a interação entre pais/filhos e/ ou mães/filhos;
- Aplicação da *Parent Caregiver Relationship Scale* para recolher dados sobre a relação entre pais/educadora e educadora/pais;
- Aplicação da *Escala ITERS-R* para recolher dados sobre a qualidade do contexto educativo;
- Elaboração por parte das famílias de uma Ficha de Anamnese contendo dados demográficos; e de um Mapa de Rotinas Semanal;
- Preenchimento, por parte da educadora de Fichas de Prática Reflexiva semanal do Treino de Formação sobre Modelo Touchpoints;
- Elaboração de dois ciclos de diários reflexivos durante seis semanas (antes e após o treino).

A presente dissertação encontra-se organizada em duas partes:

- Parte I - Enquadramento teórico

Capítulo 1 – Introdução às questões da creche no quadro da educação de infância abordando as questões da qualidade, legislação e o papel do educador.

Capítulo 2 – O Modelo Teórico Touchpoints, breve enquadramento, os seus objetivos, os princípios e pressupostos, períodos sensíveis do desenvolvimento infantil, o profissional na ação com as famílias segundo este modelo.

- Parte II – Estudo Empírico:

Capítulo 3 – Objetivos do estudo, Metodologia de investigação, Planificação do Trabalho, Caracterização Demográfica (descrição da amostra, caracterização da instituição, caracterização das crianças e das famílias). Métodos de recolha de dados, Procedimentos utilizados na preparação e recolha. Descrição dos métodos de análise dos dados.

Capítulo 4 – Apresentação de Resultados com base nos objetivos da investigação. Resultados apresentados em cinco secções:

- (1) práticas reflexivas do educador,
- (2) qualidade do contexto educativo,
- (3) desenvolvimento infantil,
- (4) qualidade das relações com a criança,
- (5) qualidade dos contextos de vida da criança.

Capítulo 5 – Discussão dos resultados, implicações deste estudo, seus contributos, e suas limitações.



**PARTE I  
ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

Instituto Politécnico de Lisboa

## **1. A Educação de Infância em creche**

### **1.1 Papel da creche na educação da criança**

A creche é para muitas crianças o seu primeiro contexto educativo durante uma fase crítica do seu desenvolvimento. Bronfenbrenner (1979) sublinha a importância de se olhar para os contextos naturais de modo a compreendermos as condições de desenvolvimento das crianças.

A crescente procura de instituições de educação e de prestação de cuidados para a primeira infância, prende-se com a necessidade das famílias em encontrar apoio para a educação dos seus filhos, à medida que a mulher conquista a sua integração no mercado de trabalho e o acesso ao Ensino Superior (Ministério de Educação, 2000): “A mulher, tendo adquirido um estatuto social e educacional mais elevado, cria também expectativas de maior exigência quanto à educação dos filhos.” p.24). Deste modo, as creches constituem-se não só um apoio para famílias, mas atualmente também uma opção educativa para as mesmas.

Apesar do aumento nas estruturas educativas para a primeira infância, tal como refere Vasconcelos “ (...) o aumento da taxa de cobertura do atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos para 34,9% (...), claramente significativa em relação aos cerca de 13% de há dez anos atrás, (...)”, no entanto, este ganho é ainda insuficiente face à crescente procura, pois em Portugal, segundo a autora, “ (...) continuamos a ser o país europeu onde maior número de mulheres em idade fértil trabalha a tempo inteiro (...)”. (2011, p.4-5).

Esta conseqüente valorização da creche, torna imprescindível que reflitamos sobre as questões de qualidade, tendo presente a ausência de orientações pedagógicas na valência de creche e a ausência de uma supervisão pedagógica adequada neste contexto educativo.

Citando Portugal (1998, p. 124) “ Sabemos que a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos (...). Apesar desta unanimidade sobre o papel educativo da creche, na prática, dificilmente se encontram linhas de força coerentes, orientadoras de uma política de educação para a primeira infância. São consideráveis as diferenças, de creche para creche, no que respeita às maneiras de ser e de fazer.” Dez anos passados destas considerações de Portugal, é no próprio Diário da República (2008, p.47769) que constatamos que pouco

mudou: *“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”*

Reconhecendo que a creche constitui o primeiro contexto organizado, exterior ao seu círculo familiar, na qual a criança poderá ter as suas primeiras experiências de socialização e de ambiente educativo mais formal, esta deve constituir-se como um prolongamento à família e como uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente, tal como define o Guião Técnico da Direção Geral de Ação Social (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996).

A investigação indica que as experiências iniciais dos bebés e crianças ao longo dos seus primeiros anos, têm um impacto determinante no seu desenvolvimento subsequente (Brazelton & Greenspan, 2002, p.12). Pinto, Grande, Novais e Bairrão (2005) defendem que os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para a toda a vida.

No Manual de Processos-chave da Creche (2005) destaca-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. Desta forma, importa que este novo contexto de desenvolvimento se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa”*

## 1.2 Qualidade em creche

Se a creche é um contexto socialmente significativo na educação da criança, importa conhecer a sua qualidade e saber em que medida o contexto de creche pode ter um papel determinante no desenvolvimento das crianças. No estudo sobre “A Educação da Criança dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2009), Gabriela Portugal afirma: *“Se 3/4 do cérebro humano se desenvolve desde o nascimento, em relação direta com o meio exterior, significa que a evolução equipou o ser humano com um “cérebro ecológico”, dependendo ao longo de toda a vida do contexto de desenvolvimento. Nesse mesmo sentido, não haverá, mesmo do ponto de vista neurológico, uma única forma correta de promover um bom desenvolvimento pois cuidados calorosos e responsivos podem tomar várias formas, dependendo do contexto social, cultural e emocional do desenvolvimento”* (p. 39).

A literatura indica que para que creche tenha um impacto positivo no desenvolvimento infantil, a sua qualidade deverá ser muito boa ou excelente (revisão em Fuertes, 2010). A qualidade é uma variável que depende de inúmeros fatores, nomeadamente da natureza: dos equipamentos, da atuação dos profissionais, do projeto educativo, das interações e relações, da proteção da criança e da relação com a família. Cecília Aguiar (2012) distingue entre variáveis de processo (e.g., interações, rotinas) e de estrutura (e.g., materiais, espaços) e a sua investigação indica que as variáveis de processo podem compensar problemas na estrutura mas o contrário não é possível.

Proporcionar estabilidade, segurança emocional e oportunidades significativas de socialização são sem dúvida prioridades da creche, como é referido na Recomendação 3/2011 do Conselho Nacional de Educação. É com base em assegurar estes pontos decisivos de bem estar e desenvolvimento da criança, que o trabalho de um educador e de toda uma equipa em creche deve apontar, melhorando as relações e dando-lhe a devida importância.

Segundo Gabriela Portugal trabalhar qualitativamente em creche implica que os profissionais tenham conhecimentos específicos e que façam uma planificação atempada e apropriada, tendo em conta o desenvolvimento da criança. Esta planificação deverá ser sustentada nas finalidades educativas de todo o trabalho em creche. É necessário ainda, atitudes de respeito, compreensão e empatia, muita flexibilidade para responder às necessidades da criança e da família, reflexão crítica e questionamento

adequado das práticas, de modo a resolver os problemas. Observar, perguntar e flexibilizar, são fundamentos necessários para um atendimento responsivo e qualitativamente superior.

No entanto verifica-se que são poucas ou inexistentes as orientações para a qualidade em creche, é a própria OCDE (2011), que define que é imprescindível definir orientações nacionais no que diz respeito à qualidade e é também necessário que as mesmas sejam suficientemente abrangentes para que as estruturas, individualmente, atendam às necessidades de desenvolvimento e à capacidade de aprendizagem das crianças.

A qualidade dos serviços prestados a crianças dos 0 aos 3 tem vindo a ser um assunto debatido e refletido na nossa realidade. Portugal tem vindo a tentar dar resposta às famílias, no intuito de dar uma resposta de qualidade às crianças dos 0 aos 3. Depois do Exame Temático para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE 2000) a que Portugal se submeteu em 2000, muitas foram as questões que surgiram relativas ao atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos.

Tendo presente a importância das experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão muito relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem. Sabemos que estas experiências podem 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).

Deste modo, a creche enquanto contexto de desenvolvimento deve caracterizar-se por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa. Foi em consequência deste estudo e da necessidade de se olhar para a educação das crianças dos 0 aos 3 anos que surgiram as recomendações para a creche (2011), com o objetivo acima de tudo de proporcionar às crianças e famílias igualdade de oportunidades.

Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social, eis a primeira recomendação e aqui demonstra a importância da creche no desenvolvimento da criança, independentemente da necessidade da família ou não. As vantagens da convivência em grupo no desenvolvimento da criança são muitas e como tal devemos encarar esta etapa da criança como um direito à sua educação.

### 1.3 Legislação

A forma de promover a qualidade da creche e de todos os contextos que ela envolve, passa pelo cumprimento adequado da legislação e pela sua adaptação à realidade existente.

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social a entidade que a tutela.

A educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), embora não seja obrigatória, está contemplada na Lei do Bases da Sistema Educativo, sendo recomendado a todas as crianças dessa faixa etária. No entanto, as creches não são englobadas no mesmo sistema e dependem inteiramente do Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Sob a tutela deste ministério encontram-se as creches de cariz oficial (Centro Regional de Segurança Social e Autarquias) e particular (Institutos Particulares de Solidariedade Social, empresas, cooperativas e estabelecimentos com fins lucrativos. Os serviços dependentes do Centro Regional de Segurança Social (C.R.S.S.) dependem orgânica e funcionalmente dos C.R.S.S. ou das Misericórdias e são mantidos integralmente por verbas destes organismos, bem como, pelas participações das famílias. As Instituições Particulares de Solidariedade Social (I.P.S.S.) são instituições com tradições muito antigas em Portugal que desenvolvem atividades de solidariedade social muito diversificadas, particularmente, ao nível do apoio social a crianças, jovens, idosos e deficientes. São apoiadas pelo Estado através de acordos de cooperação mas, ainda que apoiadas financeiramente pela Segurança Social, não estão vinculadas a normas de funcionamento, por exemplo, quanto a critérios de admissão, composição quantitativa e qualitativa dos efetivos de pessoal ou avaliação de atividades desenvolvidas, o que pode comprometer, em alguns casos, a qualidade dos serviços prestados. A maior parte da cobertura existente, no âmbito das creches, é realizada por estas instituições. Os serviços dependentes de Cooperativas de Solidariedade Social estão sujeitos à ação tutelar da Segurança Social, realizando-se o apoio por parte do estado através de acordos de cooperação. Os estabelecimentos de empresas destinados a desenvolver ações socioeducativas em benefício dos respetivos trabalhadores e seus filhos, embora mantidos pelas próprias empresas, eram tutelados pela Segurança Social quanto a normas de instalação e funcionamento. Contudo, a legislação atual não é explícita quanto à tutela deste tipo de serviços (Portugal, 1995).

De acordo com a autora citada, os estabelecimentos com fins lucrativos estão sujeitos ao licenciamento e fiscalização dos C.R.S.S. e atentos aos fins socio-educativos prosseguidos. Embora com autonomia face ao sistema de Segurança Social, estes serviços são subsidiários do sistema, face à deficiente cobertura do país, sobretudo, nas zonas urbanas. Todavia, os serviços que muitos destes estabelecimentos oferecem são de má ou insuficiente qualidade, na medida em que só, exceccionalmente, dispõem de boas condições de funcionamento, fazendo concorrência desleal aos estabelecimentos licenciados, praticando preços mais reduzidos à custa da inexistência de meios humanos e materiais adequados. No sentido de controlar esta situação o Governo fez aprovar legislação (Decreto-Lei 119/83; Guião Técnico Creche, 1996; Portaria 262/2011),repondo a obrigatoriedade do licenciamento e da fiscalização destes serviços e definindo as condições de instalação e funcionamento das creches e jardins de-infância desta natureza.

Para Gabriela Portugal explica ainda que, além destes serviços tutelados pela Segurança Social, existem ainda outras entidades que desenvolvem atividades de proteção e educação de crianças, filhos dos seus sócios ou beneficiários. Assim, por exemplo, alguns Ministérios, através das suas obras sociais, têm creches e jardins-de-infância para os seus trabalhadores, destacando-se ao nível da creche os Serviços Sociais do Ministério da Saúde.

Estas creches não têm praticamente enquadramento normativo quanto ao seu funcionamento, constituindo exceção as creches particulares com fins lucrativos e as creches dependentes dos serviços sociais do Ministério da Saúde. Assim sendo, o Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro de 1989 é complementado, mais tarde, por um Guião Técnico, editado em 1996 pela Direção Geral da Ação Social, que refere que a creche surge como uma resposta social desenvolvida num equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais. Neste espaço a criança deve ser amada, respeitada na sua originalidade e ajudada a desenvolver-se harmoniosamente (Rocha et al., 1996).

Um dos primeiros documentos legisladores para a creche foi o Despacho Normativo 99/89 publicado no Diário da Republica, regulamentando as normas reguladoras os objetivos da creche, sendo estes os seguintes:

- Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global;
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiências, encaminhando adequadamente as situações detetadas;
- Criar um clima afetivo adequado;
- Proporcionar à criança situações idóneas que possam permitir-lhe o desenvolvimento da sua inteligência;
- Deixar a criança descobrir por si própria;
- Potenciar a confiança da criança em si própria e nas suas possibilidades;
- Ligação família/escola;
- Realizar um atendimento psicopedagógico no dia-a-dia, proporcionando um desenvolvimento emocionalmente seguro, sem substituir a família.

Desta forma, a creche e outras instituições infantis, deverão favorecer o desenvolvimento físico e mental, diminuindo os efeitos desfavoráveis da separação temporária da criança, da sua família, em que o Educador de Infância, terá aqui um papel fundamental.

Já em Dezembro de 1996, o guião técnico da Direção Geral de Ação Social, veio definir a creche como uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade, e ajudada a crescer harmoniosamente.

Em 2003 foi elaborado o Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais, que *“É um Programa que se enquadra na estratégia prioritária do governo de garantir aos cidadãos o acesso a serviços de qualidade adequados à satisfação das suas necessidades. É, pois, um Programa Estratégico, que visa promover a qualidade das Respostas Sociais de âmbito público, privado e solidário.”* (Ministério do Trabalho e Segurança Social et al, 2003) . Em Dezembro de 2005 a divulgação dos documentos “Manual de Processos-Chave da Creche” e “Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche” pelo Instituto da Segurança

Social no âmbito do Sistema de Gestão da Qualidade constituíram um enorme avanço no caminho da qualificação desta resposta social.

Para o desenvolvimento deste Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche, foram identificados 7 *processos-chave* de prestação de serviço, independentemente da sua natureza e dimensão: *Candidatura, Admissão, Desenvolvimento Individual da Criança, Receção e Entrega Diária da Criança, Planeamento e Acompanhamento das Atividades, Nutrição e Alimentação.*

Este documento foi considerado um grande avanço legislativo, uma vez que corresponde a uma tentativa de promoção dos contextos para as crianças dos 0 aos 3 anos. No entanto este documento ainda apresenta alguns aspetos menos positivos como o facto de não fazer referência ao ratio adulto/criança, tamanho do grupo e perfil do educador de infância em creche.

Posterior a este documento, em Março de 2011 Março foi publicada, pelo Conselho Nacional de Educação, a Recomendação – A Educação dos 0 aos 3 Anos (Recomendação nº3/2011), da qual Teresa Vasconcelos foi a relatora. Este documento contempla um conjunto de propostas relacionadas com o futuro das crianças dos 0 aos 3 anos.

A referida recomendação (CNE, 2011) reconhece que a idade dos 0 aos 3 anos constitui uma etapa decisiva na educação das crianças, salientou a importância de criar creches de qualidade e reforçou o reconhecimento que deve ser dado aos profissionais que trabalham em creche. Este documento é composto por 11 recomendações que passamos a referir:

1. **Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social**
2. **Assumir que a responsabilização primeira pertence às famílias**
3. **Reconfigurar o papel do Estado**
4. **Atribuir um novo papel às autarquias e à sociedade civil**
5. **Diversificar os serviços de apoio às crianças com menos de 3 anos**
6. **Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas**
7. **Elevar o nível de qualificação das profissionais e melhorar as condições de trabalho**
8. **Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais**
9. **Intervir para prevenir**

## 10. Fomentar o desenvolvimento da investigação

### 11. Alargar o "direito à palavra" aos mais pequenos

Mais recentemente, a Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto, “estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches” e introduz algumas alterações ao quadro legislativo anterior (Despacho Normativo 99/89 de 27 de Outubro).

Esta portaria (re)define os objetivos da creche e apresenta novos referenciais para a organização dos serviços de atendimento a crianças entre os 0 e os 3 anos nomeadamente com a alteração da capacidade da creche, aproveitando ao máximo os seus espaços funcionais, em condições de segurança, permitindo que se estabeleçam condições de funcionamento e instalação, para que possam acolher mais crianças e aumentar o número de vagas.

Assim, a organização das creches cuja capacidade era de 33 passa com a nova legislação para 42 crianças. Deste modo, o berçário passa de 8 para 10 crianças até à aquisição da marcha; de 10 para 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; e de 15 para 18 crianças entre os 24 e os 36 meses (Artigo 7º).

Esta alteração poderá permitir uma maior sustentabilidade financeira das instituições de iniciativa solidária, bem como as de iniciativa privada.

. **Atividades e Serviços** (Artigo 5º) – A creche deve prestar um conjunto de atividades e serviços, tais como:

- Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- Cuidados de higiene pessoal;
- Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade (fina e grossa), em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança.

. **Projeto Pedagógico** (Artigo 6º) – A formulação do projeto pedagógico que,

segundo a nova portaria, será exigido a todas as creches, como uma forma de compromisso com a qualidade e a responsabilidade no cuidado e na educação das crianças. Portanto, a elaboração desse projeto é uma das formas de qualificar a rede de creches.

Possibilita a implantação de dispositivos de verificação e avaliação do próprio projeto e da sua qualidade na produção de novos conhecimentos. Neste contexto, para que sejam assegurados os objetivos da creche, deve ser elaborado o projeto pedagógico, que constitui o instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pela creche, de acordo com as características das crianças.

O projeto pedagógico, dirigido a cada grupo de crianças, é elaborado pela equipa técnica com a participação das famílias e, sempre que se justifique, em colaboração com os serviços da comunidade, devendo ser avaliado e revisto quando necessário.

A presente legislação vem criar e tornar obrigatórios instrumentos de trabalho que visam a organização da creche, nomeadamente: o regulamento interno, o contrato de prestação de serviços e o processo individual da criança que frequenta a creche.

. **Regulamento Interno** (Artigo 12º) – O regulamento interno define as regras e os princípios específicos do funcionamento da creche. Um exemplar do regulamento interno deve ser entregue às famílias no ato de celebração do contrato de prestação de serviços.

. **Contrato de Prestação de Serviços** (Artigo 14º) – A admissão da criança passa a depender da celebração de um contrato de prestação de serviços celebrado entre a creche e os pais ou quem exerça as responsabilidades parentais.

. **Processo Individual** (Artigo 15º) – A creche deve organizar um processo individual para cada criança, do qual constem documentos com dados informativos. Este processo individual é de acesso restrito e deve ser atualizado permanentemente.

. **Recursos Humanos** (Artigo 10º) – Apesar do aumento da capacidade da creche, não assistimos ao aumento do quadro de pessoal. Com excepção, o berçário possui mais um elemento, em relação à legislação anterior.

Através desta portaria a colaboração de voluntários está, pela primeira vez contemplada na legislação sobre creche, não sendo os voluntários considerados no quadro de pessoal.

Apesar da escassez de legislação referente à Creche, verifica-se uma progressiva preocupação em contemplar esta matéria no quadro legislativo sobre os serviços destinados à primeira infância. Importa então, continuar a estudar a educação em creche

sob muitos pontos de vista, dos pais, profissionais e crianças (na observação do seu comportamento) para encontrar respostas cada vez mais adequadas para a primeira infância.

#### **1.4 O papel do educador de Infância em creche**

Relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidem da criança, incluindo as figuras principais, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e compaixão.

As relações tanto com pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência. (Greenspan,1997 in *Educação de bebés em infantários cuidados e primeiras aprendizagens*,2007, p.59)

Os bebés desempenham um papel ativo no estabelecimento de relações de confiança que dependem, Mary Ainsworth (1963, in *Educação de bebés em infantários cuidados e primeiras aprendizagens*,2007, p.32) ficou surpreendida com “a quantidade de iniciativa que o bebé tem para procurar por si só uma interação.”

Através de interações recíprocas profundamente sentidas e em sintonia harmoniosa, o pai, a mãe ou o educador correspondem de uma forma plenamente satisfatória às emoções e ao nível de interesse da criança de forma veicularem o sentimento que a criança está experimentar (Stern,1985 in *Educação de bebés em infantários cuidados e primeiras aprendizagens*,2007, p.32). Deste modo é importante referir o papel do educador de infância em creche, os seus objetivos, as suas competências, o seu perfil de desempenho e a sua ação na criança dos zero aos três.

Em contexto de creche, o educador tem um papel elementar no desenvolvimento da criança.

O educador de infância é o profissional responsável pela organização de atividades educativas, a nível individual e de grupo, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional, cognitivo e social de crianças dos zero aos seis anos de idade (Mendonça, 1997).

Pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância. Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário.

Este decreto de lei capacita o educador de infância para a realização de outras funções educativas, nomeadamente a educação de crianças com idade inferior a três anos.

Gabriela Portugal (1995) menciona Pascal, que refere que nos anos 90 trabalhar com crianças era considerado pela sociedade como uma profissão pouco credível e de baixo estatuto, que requeria pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade. Hoje em dia continua a prevalecer a ideia de que é suficiente ‘gostar de crianças’ e ser-se afetuoso.

Numa perspectiva tradicional e rejeitada pelos dados pela investigação, aquilo que os bebés realmente necessitam é de serem alimentados, de dormir, de descansar, de rotinas e de higiene. Não obstante, os estudos na área da vinculação e, particularmente, os dados reunidos por John Bowlby (1958) no pós-guerra da segunda guerra mundial indicam que as crianças criadas sem figuras afetivas de referência adquiriam graves psicopatologia e mais problemas psicossomáticos.

Os profissionais que trabalham com crianças muito pequenas necessitam de qualidades especiais, de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Gabriela Portugal (1995), o educador deve ser alguém que permita o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer, com base na atenção, nos gestos, nas palavras e nas atitudes. Deve estabelecer limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida em relação a decisões e escolhas para as quais ela não possui maturidade, mas que permitam o desenvolvimento da sua autonomia e da autoconfiança. Deve ainda ser verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo

a linguagem da criança através de interações recíprocas, assim como, o seu desenvolvimento socio-emocional (Portugal,1995). À semelhança desta autora Spodeck e Saracho (1998) consideram que um bom educador deve conhecer medidas básicas de segurança e de saúde; conhecer técnicas de planeamento e condução de atividades educativas, de condução de grupo e conhecer ainda o conteúdo das necessidades das crianças. Os educadores devem avaliar o potencial e as necessidades de cada uma para planearem experiências educativas bem-sucedidas, desenvolver currículos adequados às capacidades das crianças, planejar a curto prazo e facilitar a aprendizagem criando um ambiente propício.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Assim, na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância tem por base o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Aponta que a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a três anos. Este diploma refere as competências no âmbito da conceção e desenvolvimento do respetivo currículo através da planificação e avaliação do ambiente educativo, bem como, de atividades e projetos curriculares; da organização do ambiente educativo; da observação, planificação e avaliação; e da relação e da ação educativa.

Nos primeiros três anos de vida os interesses e as capacidades da criança são modificados rapidamente. Desta forma, através de observações atentas, conhecimentos vários e uso imaginativo de distintos recursos torna-se possível desenvolver atividades estimulantes que permitam a vivência de oportunidades de concentração e descoberta. O educador de infância é responsável pela articulação entre o brincar e as necessidades de Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes de que o trabalho com bebés é pouco motivador.

Para além da responsabilidade já indicada, Lezine (1979, p.165) considera que “a tarefa dos educadores consiste em conceber um ambiente que proporcione às crianças estímulos ricos e variados, ajudando-as a multiplicar as experiências e os projetos”.

A creche é um local privilegiado para o estabelecimento de relações afetivas. No entanto, a relação educador-criança, ainda que substituta da mãe, possui características diferentes da relação mãe-criança. Segundo Falk, referido por Portugal (1995), os

educadores não devem dirigir-se às crianças com sentimentos maternos de tipo instintivo, o seu interesse deve incidir no bem-estar da criança e no seu processo de desenvolvimento, devendo estabelecer uma relação afetiva autêntica.

Gabriela Portugal considera que do ponto de vista da teoria da vinculação a qualidade da relação educador-criança deverá ser uma das variáveis mais importantes, pois se a criança estabelecer uma boa relação com o educador, a separação da mãe será facilitada. “Além disso, quando a criança fica perturbada com a ausência materna, o educador com quem a criança estabeleceu uma boa relação pode funcionar como uma boa base de segurança. Se as necessidades de ligação afetiva da criança são devidamente preenchidas por um educador através de um comportamento responsivo e empático, durante a ausência da mãe, é pouco provável que a criança desencadeie processos defensivos ao lidar com a separação materna” (Portugal, p.19).

Da mesma forma Spodek e Saracho (1988) referem que a interação contínua do educador com as crianças e a qualidade destas interações pode ser mais importante do que as práticas instrucionais específicas.

Papalia e colegas (2001, p.272) enfatizam que “o elemento mais importante na qualidade da creche é a pessoa que presta cuidados à criança ou a educadora. O modo como as crianças se relacionam com as figuras que lhes prestam cuidados pode influenciar fortemente o seu comportamento com pares”.

O educador tem um papel preponderante na prossecução da qualidade do contexto educativo, inicialmente através do estabelecimento de relações de confiança e posteriormente do desenvolvimento de um currículo adequado, bem como, da organização estrutural do ambiente da creche.

## 2. Modelo teórico Touchpoints

*“ A autoestima da criança poderá ser melhorada se a família tiver capacidade para ter um papel ativo e compreensivo no seu desenvolvimento ” (Brazelton,2005)*

### 2.1 A abordagem do modelo Touchpoints

Os Touchpoints, desenvolvidos a partir dos anos 70, com base na experiência clínica de Berry Brazelton, são um modelo do desenvolvimento infantil perspetivado em torno de momentos-chave da ontogénese. Este modelo enfatiza a prevenção através dos cuidados antecipatórios e da construção de relações de confiança entre os pais e os profissionais. É um meio de integração no sistema de cuidados em torno da criança, em conjunto com os pais.

O modelo Touchpoints é construído sobre os pressupostos de exigência e dificuldade de educar uma criança, baseada nas forças das famílias, na relação pais-filhos e na criança. A perspetiva deste modelo, reconhece o desenvolvimento como um processo, aceitando as experiências negativas como parte necessária da vida ao dispor do desenvolvimento.

É com base em dados empíricos da psicologia, neuropsicologia e neurociências que o desenvolvimento é caracterizado por períodos de retrocesso anteriores a uma “explosão” no desenvolvimento. Esta “explosão” é seguida de um período de pausa, no qual as competências adquiridas são aperfeiçoadas. O modelo touchpoints está organizado em torno de uma sequência de desenvolvimento e de mudanças na vida familiar. São as crises inesperadas e os comportamentos atípicos que permitem a intervenção do modelo Touchpoints.

As neurociências e a psicologia do desenvolvimento indicam que nos primeiros anos de vida da criança constroem-se todos os alicerces do desenvolvimento subsequente. Acrescenta ainda que, para que estes alicerces sejam sólidos, o papel dos pais é fundamental. Para Brazelton é o próprio comportamento da criança, mesmo recém-nascida, que dá as melhores pistas para fortalecer a sua relação com os pais e vice-versa (1998).

O objetivo dos Touchpoints é, assim, fornecer um modelo que ajude a modificar as práticas sociais de modo a apoiar o desenvolvimento quer da criança, quer da família.

## 2.2 Os Touchpoints como períodos sensíveis do desenvolvimento infantil

De acordo com Santos e colegas (2005) o conceito de desenvolvimento foi generalizado do domínio socioeconómico para o educacional com o intuito de explicitar a transformação do ser humano em interação com a realidade. Por não se tratar de um processo linear e uniforme semelhante a todos os sujeitos, passa por fases de rutura, mutação, adaptação que resultam da dinâmica relacional de diversos fatores. Sendo assim, a primeira fase da vida é fundamental para o desenvolvimento da criança e tem um impacto deveras relevante para a situação social e psicológica da mesma.

Brazelton e Greenspan (2002, pp.27-29) evidenciam que os bebés e as crianças pequenas necessitam de um relacionamento afetivo consistente. Erik Erikson, Anna Freud e Dorothy Burlingham, mencionados pelos autores revelaram que para superar com sucesso as fases da primeira infância as crianças não necessitam simplesmente da satisfação das necessidades fisiológicas, mas também, de cuidados sensíveis e afetivos para que se tornem capazes de formar capacidades de confiança, empatia e solidariedade. “ [...] Interações emocionais com bebés e crianças baseadas no apoio, carinho e afeto contribuem para o desenvolvimento adequado do sistema nervoso central”. A aprendizagem primordial nos primeiros anos de vida é propiciada pela interação humana. As relações afetivas são a base para o desenvolvimento intelectual e social e baseiam-se, sobretudo, nas vivências precoces que têm junto dos seus pais uma vez que, os bebés têm a capacidade de estabelecer importantes laços afetivos inicialmente com os pais e posteriormente com outras pessoas.

É nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral das crianças, por esse motivo, a qualidade dos cuidados prestados às crianças é fundamental para o seu desenvolvimento (Brazelton & Greenspan, 2002). A criança recebe e reage a estímulos constantemente. Toma contacto com o meio através de uma cadeia de reações estabelecidas pelos estímulos.

Com base nestas influências teóricas e de acordo com a sua experiência clínica, Brazelton (1995, p.10) criou um modelo de intervenção centrado nos chamados Touchpoints: “ pontos de referência universais, são aquelas fases previsíveis que ocorrem precisamente antes de um surto de crescimento rápido em qualquer linha do desenvolvimento”, o autor refere que “...nenhuma criança apresenta uma linha de

desenvolvimento progressivo contínuo. O desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional parecem todos seguir uma linha irregular com altos e baixos e fases estacionárias. Cada nova tarefa que o bebé aprende traz novas exigências - requer toda a sua energia, bem como dos outros membros da família.”

Na perspectiva de Brazelton (2004), fundamentada pela investigação, existem touchpoints específicos do desenvolvimento, isto é, fases da vida da criança em que é mais provável surgirem problemas, como por exemplo: fase da gravidez, fase do recém-nascido, os pais do recém-nascido, as primeiras semanas após o nascimento, os quatro meses, os sete meses, os nove meses, um ano, os quinze meses, os dezoito meses, os dois anos e os três anos.

Os períodos sensíveis que acontecem em cada criança podem ser identificados como um mapa que pode ser antecipado pelos pais e pelos cuidadores. São conhecidos treze touchpoints nos três primeiros anos de vida. (Brazelton & Sparrow, 2002, pp.3-6)

Quadro1- Os Touchpoints da infância

<i>Touchpoints</i>	
Gravidez	O bebé ideal
Recém-nascido	O bebé real
1 Semana	Identificação do choro
3 Semanas	O “poço” de energia
6-8 Semanas	O bebé gratificante
4 Meses	Olhando para fora
7 Meses	Levantado de noite
9 Meses	O dedo espetado
12 Meses	O andar
15 Meses	O trepador
18 Meses	Rebelde com uma causa
2 Anos	Chegando o “NÃO”
3 Anos	Porquê?

© 2000 Brazelton Touchpoints Center

Estes são os touchpoints dos primeiros anos de vida. Posteriormente já foram identificados mais touchpoints dos 3-6 anos. (Brazelton & Sparrow, 2001)

Procurando desmistificar cada uma destas etapas, debruçemo-nos sobre cada um dos Touchpoints (Brazelton & Sparrow, 2003):

- ✓ **Gravidez**, os futuros pais consciencializam-se dessa realidade, da atividade do bebé e da grande adaptação que os aguarda, apenas nos últimos meses de gravidez. A mãe e o pai dedicam parte do seu tempo a imaginar como será o seu bebé
- ✓ **Recém-nascido**, os pais são levados a enfrentar um novo mundo. “Quando nasce uma criança, os pais têm de ter consciência do enorme fardo que os espera: assumir um misterioso novo cargo que será da sua total responsabilidade durante cerca de dezoito anos. Mas essa responsabilidade traz-lhes também felicidade e ansiedade” (Brazelton, 2004,p.57).
- ✓ **Três semanas**, Brazelton e Greenspan (2002) concordam que a organização do temperamento do recém-nascido se torna mais evidente nesta altura. Brazelton (2004) explica que nesta fase a alimentação representa uma preocupação para os pais. A alimentação é apenas uma parte da tarefa, pois, aprender a comunicar com ele, tocá-lo, agarrá-lo, embalá-lo, falar-lhe e estar em sintonia com o seu comportamento é tão importante como a alimentação. Na aprendizagem de um relacionamento adequado, os primeiros dois marcos são ajudar o bebé a prestar atenção e a conseguir prolongá-la o mais tempo possível.
- ✓ **Seis até às oito semanas**, nesta fase, a criança torna-se mais sociável. “A sua crescente capacidade de estabelecer relações com o mundo – maiores períodos de vigília, atenção visual, sorrisos – [...]” permite alargar as oportunidades de interação com o bebé, para além da prestação de cuidados (Brazelton e Greenspan, 2002, p. 236).
- ✓ **Quatro meses**, o bebé começa nesta fase a direcionar a sua atenção e interesse pelo mundo exterior, assim os pais veem maiores oportunidades de estabelecerem relações com ele. Nesta altura as rotinas de prestação de cuidados estão definidas e mais previsíveis, formando-se laços emocionais mais fortes entre o bebé e os pais, com padrões de interação mais definidos. Até aos quatro meses não se importa com os estranhos, passando de colo em colo sem qualquer

problema. No entanto, esta situação tem tendência a alterar-se com o novo surto de desenvolvimento da capacidade de tomar consciência do que vê e ouve podendo afetar o modo de aceitação de estranhos.

- ✓ **Sete meses**, o bebé olha permanentemente à sua volta, nesta idade a imagem assume um papel primordial. Já é capaz de se sentar sem ajuda, mas ainda não usa os braços livremente, pois corre o risco de cair para o lado. A excitação de explorar o mundo é uma constante na vida do bebé, alargando-se ao tempo de sono, voltam as noites mal dormidas para os pais. Nesta fase as capacidades motoras do bebé, trazem-lhe um maior controlo sobre o ambiente e um melhor conhecimento cognitivo, isto verifica-se até na alimentação, pois o bebé tem necessidade de se manter ativamente envolvido durante a refeição. As capacidades motoras recém adquiridas como o sentar - se, o explorar e o agarrar em pinça são importantes pontos de referência do desenvolvimento que afetam todos os aspetos da vida da criança (Brazelton, 2004).
- ✓ **Nove meses**, fase marcada pelo rápido desenvolvimento motor e pela regressão no sono e na alimentação. A criança começa a pôr-se de pé, desde que tenha onde se agarrar, e permanece até já não aguentar mais. O movimento é o objetivo último e o desejo de se pôr de pé é inato. A aprendizagem sofre a influência destas novas capacidades motoras implicando a aquisição da noção de perigo. Pouco depois de começar a gatinhar aprende que pode correr perigo se avançar até à extremidade de uma superfície. Robert Emde mencionado por Brazelton (2004) demonstra que quando um bebé decide algo recorre a pistas fornecidas pelos pais, toma como referência a sua aprovação ou desaprovação, através de expressões faciais. Nesta fase, aprecia novos sons “ga-ga”, “ma-ma”, “ba-ba”, “pa-pa” podendo não estar ligados a significados específicos, mas são explorados constantemente. Nesta altura surge a noção, não só, da permanência do objeto, mas também de permanência das pessoas.
- ✓ **Doze meses**, a partir desta idade a criança praticará a marcha de forma intensa, inicialmente anda agarrada e quando ganha coragem para se largar, oscila e cai. Apesar disso, continua a tentar continuamente até reunir as aquisições sensoriais e motoras para andar com firmeza. Antes deste momento, andar sem apoio, toda a energia está canalizada nesse sentido. A vontade de permanecer de pé e de andar perturba todo o ritmo do dia-a-dia. Assim, o sono e alimentação

são grandemente afetados pelo negativismo. O bebê tem tendência para estar constantemente a levantar-se após ser deitado na cama e a recusar qualquer tipo de alimentação. A criança começa a revelar um certo entendimento daquilo que ouve e é capaz de realizar pequenos recados ou seguir algumas sugestões. As palavras que imite nem sempre se entendem, recorre à linguagem gestual e as suas palavras são frequentemente acompanhadas por expressões faciais (Brazelton, 2004). Na perspetiva de Brazelton (1992) entre o primeiro e o segundo ano a criança conhece o mundo de três formas diferentes: 1- interage com o meio físico e aprende as noções de causa e efeito, que será a base para o desenvolvimento cognitivo; 2- toma conhecimento do núcleo familiar, aprende a reagir de uma determinada forma consoante as pessoas que estão presentes; 3- conhece determinadas regras, descobre os comportamentos aceitáveis e os reprováveis.

- ✓ **Quinze meses**, à medida que adquire prática e domina o equilíbrio no andar afasta cada vez menos os pés colocando-os paralelamente e quando já anda há bastante tempo torna-se capaz de realizar outras coisas enquanto caminha. “Se conseguir transportar um brinquedo num braço enquanto anda, é porque já tem um mês de experiência. Se conseguir alcançar objetos mais altos do que a sua cabeça ou olhar para cima enquanto anda, é porque já o faz há pelo menos dois meses. Quando consegue virar-se e pôr-se de cócoras, é porque tem dois a três meses de experiência. Quando o bebê começa a andar todo o seu mundo se transforma. Andar significa entrar numa nova fase da infância” (Brazelton, 2004, p.187). O desafio para os pais consiste em encorajar a autonomia, mas ao mesmo tempo ensinar limites e manter a criança em segurança.
- ✓ **Dezoito meses**, é a altura em que a capacidade da criança pensar, passa do aqui e agora, para o simbólico, tendo repercussões a nível de linguagem, da brincadeira e do seu pensamento. Este período é marcado por uma mudança na consciência que a criança tem de si própria, desenvolvendo uma “noção do eu” mais clara e exercitando as novas capacidades intelectuais, tentando sempre desafiar os limites, que para elas são um desafio à sua autonomia, surgem assim conflitos com os pais e cuidadores.
- ✓ **Dois anos**, o negativismo ainda impera, tal como, as alterações repentinas de humor, no entanto, tanto os pais como as crianças são capazes de os dominar

melhor. O jogo simbólico ganha maior destaque e a imitação que fazem dos pais denota que a identificação sexual se começa a definir. Uma criança com dois anos já emprega frases com verbos e inicia a utilização de adjetivos e advérbios. De acordo com o autor em análise a maior parte das crianças de dois e três anos, quando está a adquirir manifestar-se em períodos de sono leve, meio adormecida, começa a falar, dizendo as novas palavras que aprendeu. No entanto, consegue sossegar sozinha e voltar a adormecer. Nesta fase poderão surgir também os terrores noturnos que são acompanhados rapidamente a linguagem, gagueja e balbúcia. O novo desenvolvimento linguístico pode por gritos e agitação descontrolada. Estes podem ser uma forma de extravasar a tensão acumulada durante o dia.

- ✓ **Três anos**, representam, segundo Brazelton (2004, pp. 241-243) o último dos touchpoints em idade de creche. A fase do negativismo desaparece nesta altura, a criança fica mais calma e cooperante, normalmente já controla as suas necessidades durante o dia. Com os horizontes a alargarem-se cada vez mais, adquire novos medos e fobias, começa a imaginar e a observar os que a rodeiam de uma forma diferente. A aprendizagem que deles faz baseia-se na sua observação e na sua inserção em cenários que ela própria imagina. Assimila esta aprendizagem através dos seus jogos imaginários. A partir daqui as experiências com crianças da mesma idade tornam-se cruciais, uma vez que, aprende padrões de comportamento e pode apurar os seus próprios padrões. A exploração sexual torna-se uma importante fonte da aprendizagem. A maior parte brinca ‘aos médicos’ ou ‘aos pais e mães’ dando-lhes oportunidade para explorarem melhor os seus corpos. Este jogo exploratório com os outros leva a um sentido mais seguro de si.

Touchpoints podem ser vistos como pontos de viragem- para a criança, para os pais e para a família alargada- durante os quais determinados saltos se projetam como ruturas no desenvolvimento infantil ou na dinâmica familiar e a seguir se sucedem períodos de reorganização.

### 2.3 Touchpoints-Modelo Relacional

Para Gomes Pedro (2007), os touchpoints promovem o reforço da contingência emocional e dos modelos operantes internos. Tal com a teoriza Bowlby, é através trocas com os familiares que a criança vai construindo modelos de relação que a ajudam a compreender e interpretar comportamentos dos que lhe são próximos, assim como a antecipar a reação dos outros. Da mesma forma, também os pais, na partilha de dúvidas com o educador, vão “reconstruindo” os seus modelos de relação, de modo a compreender e interpretar os comportamentos do seu filho, sendo tanto mais importante quanto mais precoce o início, ou seja, nos primeiros meses de vida (os primeiros touchpoints).

Este modelo assenta num projeto de prevenção e motivação positiva, de ajuda e orientação sempre com os pais (Gomes Pedro, 2001). O conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, o reconhecimento das dinâmicas familiares e da importância que as experiências parentais assumem no desenvolvimento da criança, aliada a uma atitude empática e preventiva, sem nunca se sobrepor aos próprios pais e ao momento presente, assumem-se cada vez mais como premissas fundamentais deste modelo.

Este modelo permite a construção de relações fortes entre os profissionais e famílias influenciando, conseqüentemente o desenvolvimento da criança. (Brazelton & Sparrow 2003) Viver com a criança que se desenvolve, investindo no que ela é no que virá a ser, ao mesmo tempo que se adapta a todo o processo de ser pai ou mãe desencadeia emoções intensas. Ao entrar no mundo da relação pais-criança lida-se com a vida emocional interior de cada um dos pais. O modelo que tem de inspirar a intervenção do técnico, tem de ser cada vez mais, um modelo relacional.

Segundo Brazelton a abordagem Touchpoints pode ser caracterizada como sendo a interação entre dois modelos de prática: o modelo de desenvolvimento e o modelo relacional. O modelo Touchpoints também reconhece que o desenvolvimento da criança está intimamente ligado ao significado que os cuidadores atribuem aos diversos acontecimentos do desenvolvimento no contexto de prestação de cuidados.

O modelo relacional destaca a importância de conhecer as famílias, como são constituídas e mantidas, permitindo que a compreensão do desenvolvimento possa ser colocada ao serviço das crianças e das famílias. Este modelo descreve a aliança que os

profissionais estabelecem com os pais, dando relevo ao conceito de *scaffolding*<sup>1</sup>. Este modelo afigura-se como suporte “provisório” aos pais e família.

Para a generalidade dos pais, a parentalidade é uma tarefa apaixonante, acompanhada por sentimentos positivos e negativos. Os pais são um melhor apoio para aos seus filhos quando eles próprios se sentem apoiados nestes períodos de transição. É importante para os pais prever os períodos de disrupção, através dos cuidados antecipatórios. É responsabilidade do profissional criar com as famílias relações que suportem as ansiedades dos pais e os ajudem a antecipar, prever e lidar com cada um dos touchpoints do desenvolvimento dos seus filhos.

São essenciais e determinantes os princípios e pressupostos deste modelo, só com o auxílio deles conseguiremos ter uma prática suportada e fundamentada por este modelo.

Quadro 2 - Princípios e pressupostos do modelo Touchpoints (Brito,2012)

PRINCÍPIOS	PRESSUPOSTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Reconheça o que traz para a interação</i></li> <li>✓ <i>Procure oportunidades para apoiar a mestria</i></li> <li>✓ <i>Use o comportamento da criança como sua linguagem</i></li> <li>✓ <i>Valorize a desorganização</i></li> <li>✓ <i>Valorize e compreenda a relação entre si e os pais</i></li> <li>✓ <i>Esteja disponível para discutir assuntos que vão para além do seu papel tradicional</i></li> <li>✓ <i>Focalize na relação pais/criança</i></li> <li>✓ <i>Valorize a paixão onde quer que a encontre</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Os pais são os peritos dos seus filhos</i></li> <li>✓ <i>Todos os pais têm forças</i></li> <li>✓ <i>Todos os pais querem fazer bem com os seus filhos</i></li> <li>✓ <i>Todos os pais têm algo fundamental para partilhar em cada etapa do desenvolvimento</i></li> <li>✓ <i>Todos os pais têm sentimentos ambivalentes</i></li> <li>✓ <i>A parentalidade é um processo construído por tentativa e erro</i></li> </ul>

<sup>1</sup> Segundo Griffin & Cole (1984) a noção de *scaffolding* (“scaffold” - andaime) foi introduzida por Wood, Bruner & Ross, em 1976, com o significado de que “as intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas - assim, por exemplo, quanto mais dificuldade uma criança tivesse em atingir um determinado objetivo, mais directas deveriam ser as intervenções” (1976, p. 284). Como tal, e de acordo com Rogoff, Malkin & Gilbride, “o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que lhe permitam estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de desempenho” (1984, p. 33). Este conceito de parceria adulto/criança pode ser aplicado à relação educador/pais, como propõe o modelo Touchpoints, ajudando-nos a clarificar o papel do educador/profissional como a pessoa que pode amparar as tentativas dos pais para adquirir mais competência, não deixando no entanto de lhe colocar desafios que os façam progredir no seu desenvolvimento. “From the Touchpoints framework, the guidance or ‘scaffolding’ of this sort that professionals can give parents is supportive rather than prescriptive. Anticipatory guidance is not delivery of ‘expert advice’, but a dialogue, a shared discussion about how parents will feel and react in the face of predictable challenges to come.”

## **2.4 O profissional na ação com as famílias, com base no modelo Touchpoints**

Para Brazelton a existência de relações afetivas é o ingrediente fundamental para o desenvolvimento de um forte sentido de autoestima e, mais tarde, para a motivação para a aprendizagem. (2004, in Brazelton & Greenspan, 2004)

Greenspan demonstrou que as relações e as interações emocionais também ensinam a comunicar e a pensar. (2004, in Brazelton & Greenspan, 2004)

A perspectiva de Brazelton sobre a intervenção dos profissionais de saúde com as crianças foi sendo moldada e apurada ao longo da sua vida. Desde cedo compreendeu que a partilha que as famílias faziam com ele, as suas inquietações e perplexidades face aos momentos relativos ao desenvolvimento dos seus filhos eram o centro do seu tempo e da sua prática. (Gomes-Pedro, 2005) Assim sendo compreendeu que pais apoiados em determinados momentos do desenvolvimento dos seus filhos são um alicerce forte e um efetivo suporte para esse mesmo desenvolvimento. ( Brito, 2011)

Ao trabalharem em conjunto com as famílias, os técnicos que prestam apoio têm excelentes oportunidades de desempenhar um papel importante na prevenção de falhas no desenvolvimento da criança. A teoria de sistemas defende que cada membro do sistema deve reagir ao stress que ele provoca – como no nascimento, na adaptação ao novo bebé e em cada etapa do seu desenvolvimento. Uma vez que cada membro partilha as reações, a presença do técnico, como participante ativo, pode ajudar a aliviar o stress. (Brazelton, 2005)

“Na área da educação, o educador tem uma posição privilegiada para fortalecer a relação pais-criança.” O modelo TP reconheceu que as creches são excelentes contextos de oportunidades para as famílias encontrarem suporte através das relações estabelecidas com os educadores e cuidadores, que com eles partilhem cuidados e educação dos filhos. Foi acreditando nesta oportunidade que nasce o propósito de alargar a aplicabilidade do TP do campo da saúde ao campo da educação e cuidados de infância. Os educadores formados em TP, têm um conjunto de estratégias específicas para a aplicabilidade do modelo TP em educação. (Brito Nascimento & All, 2011)

A primeira abordagem do educador pode ser feita através de uma avaliação do comportamento das crianças e partilhá-la com os pais. Os comportamentos das crianças e a partilha que o profissional faz com as famílias é um ponto significativo na relação. Compartilhar com os pais, enfatizando os pontos fortes do comportamento dos seus

filhos e destacando a importância das primeiras contribuições dos pais, é uma mais-valia no estreitamento da relação entre pais e profissional.

O educador deve entender, aceitar e valorizar cada etnia, religião e os sistemas de crenças dos outros; ao adotar esta atitude humilde, está a perceber que numa família há muito mais do que é aparentemente visível e julgável.

Os princípios e os pressupostos são muito importantes para que o educador valorize e aceite o conhecimento e a experiência dos pais, que seja capaz de trabalhar sem julgar. E criar oportunidades para apoiar o desenvolvimento da criança de forma positiva. Estes princípios e pressupostos são a base para que o profissional de educação construa a sua prática.

*Reconheça o que traz para a interação-* Na relação entre pais e educador, há uma influência mútua. Cabe ao educador reconhecer os seus valores, crenças, experiências e atitudes e não permitir que estes aspetos interfiram na relação com os pais. Este deverá somente intervir após tomada de consciência da sua postura isento de juízos de valores.

*Procure oportunidades para apoiar a mestria-* Aqui é importante que o educador valorize as competências parentais de modo a promover a autoestima das famílias. Deverá fazer um reforço positivo às famílias sempre que for significativo.

*Utilize o comportamento da criança como sua linguagem –* O comportamento da criança é o elo de ligação entre o educador e a família, é através deste que se estabelece a comunicação. O comportamento da criança serve para avaliar o desenvolvimento da criança, em que touchpoint ela se encontra e como os pais estão a reagir a esse momento.

*Valorize a desorganização -* A desorganização surge antes de uma nova organização. Um avanço numa área poderá significar um retrocesso noutra. Este princípio indica que o educador deverá valorizar a desorganização como uma possível competência ganha.

*Valorize e compreenda a relação entre si e os pais -* É importante o estabelecimento de uma relação de confiança entre o educador e os pais. Uma relação de equilíbrio em que ambos contribuem ativamente com o conhecimento que têm da criança, formando uma equipa.

*Esteja disponível para discutir assuntos que vão para além do seu papel tradicional*- Visão sistémica da família atendendo às suas necessidades dentro e fora da área do educador. Este deverá ter disponibilidade incondicional.

*Focalize na relação pais criança* – O educador deve estar atento e observar a qualidade das interações pais-criança. As expectativas dos pais em relação à criança e as respostas dos filhos perante o comportamento dos pais.

*Valorize a paixão onde quer que a encontre* – Os sentimentos que os pais têm pelos filhos, tanto positivos como negativos, revelam a paixão que estes têm. Estes sentimentos são indicadores da natureza da relação de ambos. Os educadores também são afetados pela natureza destes sentimentos, é importante interpretar tais sentimentos.

É através dos princípios e dos pressupostos que o profissional forma e adequa a sua ação. A essência da aliança com Pais/famílias está em juntarmo-nos à sua paixão pela criança (Gomes-Pedro, 2005).

O Modelo Touchpoints convida-nos a juntarmo-nos à família nos momentos de vulnerabilidade emocional; pede-nos para também respondermos emocionalmente e refletirmos sobre as nossas próprias respostas emocionais como pistas valiosas sobre as nossas práticas e sobre a família.

*“A capacidade para tomarmos decisões, decorre, por sua vez, do nosso próprio bem-estar emocional e sentido de competência. De modo a mantermos uma relação significativa com os pais, temos de estar suficientemente conscientes da forma como as nossas próprias crenças podem ensombrar ou potenciar a relação, sendo capazes de abandonar o poder que temos enquanto especialistas para, verdadeiramente, afirmar o poder que os pais têm enquanto pais. Trata-se de uma mudança de paradigma, em que os nossos pressupostos se vão alterando, configurando assim uma verdadeira transformação na nossa atitude.”* (Brito Nascimento & All, 2011)

É o processamento emocional reflexivo presente nas interações do profissional com os outros que fornece, na prática diária, as pistas necessárias para procurar compreender as relações no seio de uma família e a relação com essa mesma família.

É a reflexão sobre a resposta emocional à relação ou interação com a família que está no centro da prática clínica de Berry Brazelton - estas práticas formaram a base de construção dos Touchpoints, tanto na perspectiva de compreensão do desenvolvimento como na sua abordagem junto das famílias.

Valorizar, escutar e compreender a experiência parental em toda a sua diversidade, é essencial se os queremos apoiar. Os recursos emocionais são a fonte das suas competências parentais. Nós fortalecemos estes recursos com o cuidado que lhes dedicamos. Deste modo, é necessário que sejamos capazes de uma forte capacidade de ajuizar, avaliando cada momento, cada situação vivida com as famílias, para, com elas, realizarmos uma aliança efetiva. É essencial refletir sobre o que dizer, o melhor timing para o fazer, colocando, sempre que possível, o enfoque num comportamento particularmente significativo da criança e reconhecendo a mestria parental.

São as reflexões e as práticas reflexivas constantes neste modelo, que o tornam diferente e atual ao problema que se vive no momento. É a reflexão na e sobre a ação. Assente num paradigma desenvolvimental e relacional, os princípios orientadores deste modelo, apelam a irmos ao encontro das famílias, valorizando-as, reconhecendo o seu sistema de valores, as suas forças e preocupações. A abordagem touchpoints pede aos profissionais que se envolvam numa autorreflexão.



**PARTE II  
ESTUDO EMPÍRICO**

**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

Instituto Politécnico de Lisboa

### **3. Metodologia**

#### **3.1 Objetivos do estudo**

O presente estudo procura através de investigação-ação estudar o impacto da formação Touchpoints nas representações do educador e na relação educador-pais. E averiguar de que forma as possíveis alterações das representações do educador e da relação que estabelece com os pais afeta o desenvolvimento da criança e a qualidade do contexto educativo.

Ao longo desta investigação pretende-se analisar as diferenças que se verificam nestas práticas e nas representações, antes e depois da implementação do Programa Touchpoints em Creche.

#### **3.2 Objetivos e Problemas do estudo**

“ Ao mesmo tempo que pais (educadores) estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos.” (Chiare Bove, 1999).

O objetivo central de um contexto na educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores; só assim estas relações podem apoiar a relação vital entre pais e filhos.

De que modo o modelo Touchpoints poderá promover uma relação de confiança entre crianças e educadores, entre educadores e famílias e entre crianças e pais...O modelo Touchpoints reconhece que o desenvolvimento da criança está intimamente ligado ao significado que os cuidadores atribuem aos diversos acontecimentos do desenvolvimento nesse mesmo contexto. Ou seja, paralelamente ao processo de desenvolvimento na criança existe um processo nos pais, de antecipação e adaptação.

Este modelo descreve a relação que se estabelece entre pais e profissionais, salientando a noção de “scaffolding” (andaime), e assim sendo tal como a função de um andaime suportando um edifício, este modelo afigura-se como um suporte provisório à família.

Poderá o modelo Touchpoints ajudar educadores e pais a trabalhar em equipa de modo a todos se implicarem a criar um contexto de relações de confiança?

Que impacto terá o modelo touchpoints nas representações do educador?

Até que ponto as práticas reflexivas do educador segundo o modelo Touchpoints e uso dos princípios na sua prática com as famílias altera pode ajuda a promover a qualidade do contexto educativo e mudanças na família com consequências para o desenvolvimento infantil?

### 3.3 Metodologia de Investigação

Quanto à metodologia de Investigação utilizada para o presente estudo assenta num trabalho de Projeto, de tipo Investigação-Ação. Segundo Katz & Chard (1997), a Metodologia de Investigação-Ação tem como base a necessidade de intervir numa determinada situação e de a melhorar, implicando, conseqüentemente, a investigação dessa mesma situação. Para isso é imprescindível que haja uma articulação simultânea entre a prática e a teoria, através “de uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Sendo que esta perspectiva tem como objetivo melhorar as condições da realidade e construir conhecimento, “...a Investigação-Ação é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Uma das características da Investigação-Ação é a colaboração, ou seja, este método é desenvolvido através da ação e participação de todos os membros de um determinado grupo, neste caso, o grupo das educadoras e da equipa Touchpoints que participa neste estudo. Deste modo, este processo assume-se como dinâmico, interativo e sujeito a constantes modificações, desenvolvendo-se segundo uma espiral de ciclos, nomeadamente, planeamento, ação, reflexão, avaliação e diálogo/partilha. Segundo Marques, “Colaborar significa comunicar com o objetivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto. Esse dar as mãos pressupõe uma comunicação prévia que conduza ao conhecimento mútuo do mesmo bem – o bem comum - e ao reconhecimento da sua importância” (2001, p.30).

Nesta metodologia, o investigador deve observar, depois delimitar ou especificar o problema e de seguida deve realizar um planeamento flexível, implicando a sua

---

reflexão no que diz respeito à observação das crianças e do contexto, à avaliação das práticas dos intervenientes e à tomada de decisões em relação ao que se deve modificar ou manter.

O passo seguinte que o investigador deve tomar é agir, implementando o que foi planeado. Aí, devem estar presentes, todos os dados e reflexões sobre os mesmos referentes ao contexto e que ocorrem de acordo com as suas práticas e com os seus registos, efetuados sobre as aprendizagens das crianças e sobre as estratégias utilizadas.

A reflexão está presente em todos os momentos do processo, sendo um traço característico e distintivo da Investigação-Ação. A reflexão é a parte da análise crítica das observações efetuadas e de todos os registos feitos para, de seguida, se proceder a uma avaliação/validação.

Após a reflexão e observação dos dados, avalia-se todos os efeitos das decisões tomadas, sendo a Investigação-Ação um processo em espiral.

Por último, o investigador deve dialogar, pois o diálogo facilita a partilha de ideias e permite o cruzamento de diversos pontos de vista, podendo, assim, enriquecer-se todo o processo de Investigação-Ação.

Na minha perspetiva, através da Investigação-Ação, a minha prática enquanto educadora de infância, pode torna-se mais ativa e reflexiva, sendo portanto uma mais-valia, visto que me pode levar a uma participação mais ativa, operando como agente de mudança. Além deste aspeto, esta metodologia tem como objetivo melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala, demonstrando-se um benéfico guia para orientar as práticas educativas.

A Investigação-Ação ao melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa permite simultaneamente uma melhor compreensão da prática. A inter-relação entre teoria e a prática é complexa e dinâmica. A Investigação-Ação é importante para a obtenção de conhecimentos práticos apoiados numa base teórica. Esta perspetiva lida com problemas reais e intervém nessa realidade, sendo a componente prática que dá sentido à teoria.

### 3.4 Planificação do trabalho

Esta investigação assentou em quatro fases distintas de trabalho de forma a cumprir os objetivos propostos do projeto Touchpoints. Na 1ª fase procedeu-se à seguinte recolha de dados:

Quadro 3- Fases da Planificação

Fases da planificação	Instrumentos a aplicar	Quem aplicou
<p>1ª Fase (recolha de dados)</p> <p>+</p> <p>Treino touchpoints</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação da Escala <b><i>Growing Skills II</i></b>, com o objetivo de recolher dados sobre o desenvolvimento das crianças;</li> <li>- Aplicação do <b><i>Care-Index</i></b> de modo a recolher dados sobre a interação entre pais/filhos e/ ou mães/filhos;</li> <li>- Aplicação da <b><i>Parent Caregiver Relationship Scale</i></b> para recolher dados sobre a relação entre pais/educadora e educadora/pais;</li> <li>- Aplicação da <b><i>Escala ITERS-R<sup>3</sup></i></b> para recolher dados sobre a qualidade do contexto educativo;</li> <li>-Elaboração por parte das famílias de uma <b>Ficha de Anamnese</b>, contendo dados demográficos;</li> <li>-Elaboração por parte das famílias de uma <b>Mapa de Rotinas Semanal</b>;</li> <li>- Preenchimento de uma <b>Ficha de Prática Reflexiva</b> semanal,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora responsável pelo estudo;</li> <li>- Educadora responsável pelo estudo;</li> <li>- Elemento da equipa Touchpoint;</li> <li>- Educadora de infância da mesma instituição;</li> <li>- Elemento da equipa Touchpoints, em conjunto com os pais;</li> <li>- Educadora responsável pelo estudo;</li> </ul>

	<p>antes do Treino de Formação sobre Modelo Touchpoints;</p> <p>- <b>Treino de Formação do Modelo Touchpoints</b>, realizado pela equipa dos Touchpoints.</p>	<p>- Educadora responsável pelo estudo;</p> <p>- Equipa Touchpoints</p>
<p>2ª Fase (após o treino de formação do modelo Touchpoints)</p>	<p>- Preenchimento da última ficha reflexiva;</p> <p>- Elaboração de um diário reflexivo durante seis semanas</p>	<p>- Educadora responsável pelo estudo;</p> <p>- Educadora responsável pelo estudo;</p>
<p>3ª Fase (Nova recolha de dados, após aplicação do modelo touchpoints)</p>	<p>- Aplicação da Escala <b>Growing Skills II</b>, com o objetivo de recolher dados sobre o desenvolvimento das crianças;</p> <p>- Aplicação do <b>Care-Index</b> de modo a recolher dados sobre a interação entre pais/filhos e/ ou mães/filhos;</p> <p>- Aplicação da <b>Parent Caregiver Relationship Scale</b> para recolher dados sobre a relação entre pais/educadora e educadora/pais;</p> <p>- Aplicação da <b>Escala ITERS-R</b> para recolher dados sobre a qualidade do contexto educativo;</p> <p>-Elaboração por parte das</p>	<p>- Educadora responsável pelo estudo;</p> <p>- Educadora responsável pelo estudo;</p> <p>- Elemento da equipa Touchpoint;</p> <p>- Educadora de infância da mesma instituição;</p>

	<p>famílias de uma <b>Mapa de Rotinas Semanal</b>;</p> <p>- Preenchimento de uma <b>Ficha de Prática Reflexiva</b> semanal, antes do Treino de Formação sobre Modelo Touchpoints;</p> <p>- Elaboração de um diário reflexivo durante seis semanas;</p>	<p>- Educadora responsável pelo estudo;</p> <p>- Educadora responsável pelo estudo;</p> <p>- Educadora responsável pelo estudo;</p>
<p>4ª Fase (tratamento de dados)</p>	<p>-Métodos de análise:</p> <p>Análise de conteúdo SPSS</p>	<p>- A avaliação do Care-Index foi realizada pela Dr.ª Marina Fuertes, enquanto Mestranda fui o 2º observador e avaliador deste instrumento de avaliação, novamente para que os dados sejam o mais fidedignos possível.</p>

### 3.5- Descrição do grupo de participantes

A presente investigação insere-se num estudo mais abrangente que visa compreensão e o aprofundamento de questões relativas à relação creche-família no âmbito do Modelo Touchpoints. Para o efeito, participei nesta investigação como Educadora de Infância e Mestranda em Intervenção Precoce, tendo convidado a participar neste Projeto 11 famílias que têm os seus filhos a frequentar a sala de creche na qual eu trabalho.

Enquanto Educadora de Infância de uma sala da valência 13 - 33 meses, de uma instituição de creche, para a elaboração desta investigação, na primeira reunião de pais deste ano letivo, apresentei o tema da minha Dissertação de Mestrado e os seus principais objetivos, com o intuito de convidar os pais a participar no estudo, a pedir a sua colaboração e autorização para a recolha de dados de desenvolvimento dos seus filhos. Decorrente desta reunião, as 11 famílias, aceitaram participar nesta investigação, como comprovam os Consentimentos Informados que recolhi nesse mesmo dia. (Anexo 1).

Sintetizando, a amostra deste estudo é composta por mim como Educadora de Infância, 11 Crianças com idades compreendidas entre os 13 e os 33 meses (idade das crianças no início do estudo) e 11 Famílias.

### **3.5.1 Caracterização da Instituição**

A instituição referida neste estudo, está localizada no distrito de Lisboa, numa freguesia deste concelho. Fica situada num bairro típico desta cidade, um bairro com problemas sociais e económicos graves e com uma população muito diversificada. É um bairro social com problemas de criminalidade, pobreza, toxicodependência e falta de integração social (Terreiro, 2009).

A zona envolvente ao bairro, comporta muitos postos de trabalho e tem grande desenvolvimento comercial. A localização deste bairro é muito apelativa pois situa-se praticamente no centro de Lisboa, com muitos bons acessos aos que aqui vêm trabalhar.

Esta instituição é uma IPSS-Instituição Particular de Solidariedade Social, 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). É uma instituição de cariz religioso, destinando-se às atividades de solidariedade social das organizações religiosas, sendo regida pelo seu próprio estatuto. Exerce ação nestes bairros onde está inserida, combatendo a exclusão social existente nesta zona. Para poder dar resposta a estes bairros e à sua população, esta instituição foi lentamente alargando as suas valências e serviços, graças ao apoio de várias entidades públicas e privadas.

Neste momento a instituição tem:

- Creche com 70 crianças entre os 4 meses até aos dois anos
- Jardim de Infância com 150 crianças entre os 3 e os 5 anos
- CATL (centro de atividades de tempos livres) para 170 crianças
- Centro de apoio para 110 adolescentes
- Apoio domiciliário
- Centro de dia para 80 utentes
- Centro de atividades ocupacional para 30 cidadãos portadores de deficiência
- Lar para 120 idosos dependentes

Esta instituição, serve diariamente cerca de 1100 refeições e dá emprego a 150 funcionários.

Com serviço de fisioterapia e estomatologia, dá resposta às necessidades da comunidade.

Com serviço social e de psicologia procura apoiar as famílias e a comunidade em geral.

Com banco alimentar contra a fome apoia mais de 50 famílias carenciadas. E é através do voluntariado que todos têm uma função.

Quanto à valência de creche onde se encontra a nossa amostra, a instituição procura responder às necessidades imediatas da população, sendo que abrange preferencialmente famílias destruturadas, monoparentais, pais adolescentes, situações familiares fragilizadas no intuito de prevenir situações de negligência, em ordem ao Apoio de uma futura família mais equilibrada, tendo em vista o bem-estar das crianças.

A creche está sob a Tutela da Segurança social, IPSS (estabelecimento sem fins lucrativos), pois constitui-se como um equipamento que beneficia da comparticipação financeira do Estado, sendo as mensalidades das crianças dependentes 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; Guião Técnico Creche, 1996; Portaria 262/2011).

As salas de atividades são espaçosas, com janelas que proporcionam iluminação e ventilação natural pois a implantação do edifício respondeu à otimização do aproveitamento de tais recursos.

A creche é composta por: cinco salas de atividades (duas salas dos 12-24 meses, uma sala heterogénea dos 12 aos 36 meses e duas salas dos 24-36 meses), uma casa de banho para as crianças, uma casa de banho para os adultos, um refeitório, uma sala polivalente, recreio exterior, e uma copa.

Já o Berçário é composto por: uma sala de berços, uma sala parque, e uma copa de preparação e fornecimento de leites.

O Horário de funcionamento da instituição é de segunda à sexta-feira, das 7h30m às 19h00m.

Quanto à equipa da creche é constituída por:

- 1 Coordenadora/Diretora pedagógica
- 5 Educadoras de Infância
- 8 Ajudantes de ação educativa
- 2 Empregadas de serviços gerais

### **3.5.2 Caracterização das crianças e das famílias**

De modo a conhecer um pouco melhor as famílias e as crianças que participaram neste estudo, apresentam-se os seguintes dados:

- Participaram neste estudo 11 crianças, sendo que 4 pertencem ao género masculino e 7 ao género feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 33 meses (idade das crianças no início do estudo);
- Colaboraram neste estudo 11 famílias, sendo que 9 famílias são de tipo nuclear, 1 é de tipo reconstruída e 1 monoparental;
- As famílias consideram a sua condição social/económica como média (da média alta à média baixa)
- Das 11 famílias, 6 já tinham tido os seus primogénitos a frequentar esta creche;
- Todas as famílias residem no concelho onde a creche se encontra inserida, considerando que as suas condições de habitabilidade são boas ou suficientes;

Na tabela seguinte encontram-se os dados familiares mais relevantes, retirados das Fichas de Anamnese (Anexo 2)

Quadro 4 – Dados Familiares

		Pais							
		Mãe				Pai			
		Idade	Escolaridade	Profissão	Situação de emprego	Idade	Escolaridade	Profissão	Situação de emprego
Código Criança	1	25	Ensino Básico	-----	Desempregada	25	Ensino básico	-----	Desempregado
	2	25	Ensino Básico	-----	Desempregada	26	Ensino Básico	-----	Desempregado
	3	36	Ensino Básico	-----	Desempregada	36	Ensino Básico	Cabeleireiro	Estável
	4	25	Ensino Secundario	Panificadora	Estável	24	Ensino Básico	Panificador	Estável
	5	43	Ensino Secundario	-----	Desempregada	39	Licenciatura	Jurista	Estável
	6	34	3º ciclo	-----	Desempregada	39	Ensino Secundário	Treinador	Desempregado
	7	29	Ensino Secundário	Lojista	Estável	32	Licenciatura	Operador de registo de dados	Estável
	8	29	Licenciatura	Enfermeira	Estável	30	Licenciatura	Eng. Civil	Estável
	9	27	Licenciatura	Contabilista	Desempregada	33	Ensino secundário	Construção civil	Estável
	10	31	Ensino Secundário	Auxiliar de lar	Estável	30	Ensino Secundário	Estofador	Estável
	11	40	Ensino Secundário	Operadora Comercial	Estável	39	Ensino Secundário	Operador de venda	Estável

Como se pode observar no quadro acima descrito, 6 mães desempregadas e 3 casais ambos desempregados.

Na maior parte das famílias, o casal não completou o ensino obrigatório. Seguidamente encontram-se os dados relativos às crianças.

Quadro 5 – Dados das crianças

		Dados Pessoais			
		Gênero	Idade	Nº de Irmãos	Posicionamento na Fratria
Código Criança	1	Feminino	34 meses	1	Segundo filho
	2	Masculino	29 meses	2	Terceiro filho
	3	Masculino	20 meses	1	Segundo filho
	4	Feminino	16 meses	0	Filha única
	5	Masculino	33 meses	2	Segundo filho
	6	Feminino	22 meses	0	Filha única
	7	Feminino	26 meses	0	Filha única
	8	Feminino	22 meses	0	Filha única
	9	Masculino	13 meses	0	Filho único
	10	Feminino	21 meses	1	Segundo filho
	11	Feminino	28 meses	1	Segundo filho

Constatamos no quadro 5 que na amostra das crianças, verifica-se predominância de meninas (sete meninas e quatro meninos).

O grupo é bastante diversificado, havendo uma grande diferença de idades entre a criança mais nova e a mais velha. Esta situação proporciona um grande desafio quanto à observação e ao mesmo tempo um cuidado extremo nas conclusões que daí poderão surgir.

Apuramos também que existe um equilíbrio entre as crianças com irmãos e aquelas que são filhos únicos.

### 3.6 Métodos

Para a concretização dos objetivos deste estudo exploratório optámos por uma metodologia qualitativa e quantitativa.

Os dados qualitativos têm como objetivo analisar as representações do educador e os quantitativos avaliar o desenvolvimento infantil, contexto educativo, contextos de vida da criança e relações criança/família.

### Métodos de Recolha

Os métodos utilizados na recolha de dados foram Anamnese, mapa de rotinas, PCRS – Escala de avaliação na relação pais-educadora ( versão pais e versão educadora), Growing skills II ( escala de avaliação de competências do desenvolvimento infantil), Care index ( Escala de avaliação da interação mãe-filho), ITERS-R ( escala de avaliação do contexto educativo) e guiões de praticas reflexivas do educador.

Bronfenbrenner (1979) pôs em causa a psicologia do desenvolvimento na sua forma tradicional, como resume a sua célebre afirmação “ developmental psychology is the science of the strange behaviour of a child in a strange situation with a strange adult”, alterando para os “ (...) contextos do comportamento e sua importância no desenvolvimento humano propondo um modelo que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre indivíduo e meio, como alternativa aos estudos laboratoriais e centrados na criança, que na altura dominavam na psicologia do desenvolvimento” (Bairrão, 1995, p19).

Assim o contexto de desenvolvimento, para Bronfenbrenner, foi conceptualizado como um sistema de 4 níveis, relacionados entre si e que se vão tornando mais complexos e mais abrangentes: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

Os métodos utilizados nesta recolha respeitam esta perspectiva de Bronfenbrenner, tentando recolher todos os dados possíveis deste sistema hierárquico.

- Ficha de Anamnese realizada através de entrevista (anexo 2) -Segundo Mccoby e Mccoby (1954), uma entrevista é uma troca verbal face a face na qual um individuo, o entrevistador, tenta obter informações, opiniões ou crenças noutra ou outros indivíduos. O objetivo duma entrevista é perceber, através do outro, aquilo que não podemos observar diretamente, implica portanto aceitar a perspectiva do outro e situa-la no contexto em que os acontecimentos ocorrem.

No caso da entrevista para preenchimento da ficha de anamnese, o principal objetivo é recolher dados significativos sobre a criança e a família. Dados socio-económicos, familiares, de saúde, histórico familiar e desenvolvimento da criança.

- Mapa de Rotinas (anexo 8)

Este instrumento consiste numa grelha de dupla entrada em que tem como indicadores de preenchimento: a rotina, quem realizou a rotina, a hora da rotina, como correu a rotina.

Uma folha de preenchimento por dia durante uma semana.

Preenchimento do Mapa de Rotinas pelas famílias durante uma semana, antes da aplicação do modelo Touchpoints e outra depois da aplicação do mesmo.

Esta recolha de dados dará uma panorâmica das forças e necessidades das famílias e do mesmo modo se o modelo Touchpoints teve ou não impacto na sua organização.

- PCRS -Parent Caregiver Relationship Scale (anexo 5 e 6)

Escala de avaliação da satisfação parental com a relação desenvolvida com o educador do seu filho. Nesta escala foi avaliado o grau de satisfação dos pais relativo à relação que mantêm com a educadora do seu filho.

Foi uma escala que foi aferida antes do estudo, sendo aplicada a 50 famílias.

Esta escala foi também aplicada antes e depois da aplicação do modelo Touchpoints. Foram feitas duas versões, a versão educador, em que a educador avalia a relação com cada família individualmente e a relação pais, em que as famílias avaliam a relação que têm com a educadora.

Nesta escala são considerados aspetos da relação tais como o respeito e a valorização profissional do educador (ex. “ o educador do meu filho/minha filha tem conhecimentos e as competências necessárias para ser bom educador” ou “ Eu tenho grande respeito pelo educador do meu filho/minha filha”).

- Growing skills II (anexo 3)

Escala de avaliação das competências do desenvolvimento infantil. É um modelo de avaliação composto por nove subáreas, sendo cada uma constituída por duas ou mais categorias que representam competências básicas (Bellman et al.,1985). São avaliadas, competências no controlo postural passivo; competências no controlo postural ativo; competências locomotoras; competências manipulativas; competências visuais; competências de audição e linguagem; competências na fala e linguagem; competências na interação social; competências na autonomia pessoal.

A sua aplicação deverá ser feita por um profissional devidamente treinado. A sua aplicação tem-se revelado prática, fácil de utilizar com facilidade em produzir perfis de neuro-desenvolvimento, de acordo com o diagnóstico, etiologia ou idade.

A sua folha de registo fornece os dados de identificação e o seguimento a dar ao processo de avaliação. É um instrumento claro e de fácil compreensão. Permite estabelecer uma ligação entre uma primeira avaliação e uma possível intervenção.

- Care index (anexo 4)

O comportamento interativo das crianças e das mães foi avaliado através do Child-Adult-Relationship Experimental, designado CARE-INDEX (Crittenden,2003)

Este instrumento de avaliação recolhe informação proveniente da interação diádica e não de dados específicos e pessoais relativos a determinadas pessoas.

É um sistema de avaliação dos padrões de interação mãe-filho. A interação que é avaliada é uma situação de jogo entre progenitores e filho.

Esta avaliação consiste na gravação de um filme de 3 a 5 minutos de interação mãe-filho em situação de jogo.

É importante que o cotador tenha conhecimento dos aspetos de interação adulto-criança em diferentes idades. A sensibilidade do adulto é central neste sistema de codificação, “ Sensibilidade no adulto é qualquer padrão de comportamento por parte do adulto que satisfaz a criança aumenta o seu conforto e reduz a sua ansiedade.

Existem sete aspetos do comportamento interativo que são avaliados:

- 1.Expressão facial
- 2.Expressão verbal
- 3.Posicionamento e contato corporal
- 4.Afetividade
- 5.Reciprocidade contingente
- 6.comportamento de controlo
7. Escolha de atividade

O adulto e a criança são avaliados separadamente tendo em conta estes aspetos. A escala do adulto contempla 3 itens:

Sensível, Controlador, Não responsivo.

A escala da criança descreve o comportamento infantil:

Cooperativo, Difícil, Compulsivo, Passivo.

A utilidade do método care-index reside na fiabilidade do grupo de cotadores e da validade dos seus resultados em estudos que avaliem a relação entre as pontuações atribuídas com este instrumento e os aspetos significativos da vida das crianças.

Este instrumento é um suporte de diagnóstico e deve ser complementar a outras avaliações. A Orientadora desta tese foi certificada como “observadora do care-index” por Patrícia Crittenden.

#### - ITERS-R (anexo7)

A Infant/Toddler Environment Rating Scale pertence a um grupo de quatro escalas que partilham o mesmo formato conforme a idade das crianças.

A ITERS-R mantém a definição ampla do ambiente, incluindo a organização do espaço, interação e condições para os pais e pessoal.

É uma escala que avalia o contexto educativo das crianças, tendo em conta 39 itens que por sua vez estão organizados em 7 subescalas: espaço e mobiliário, rotinas e cuidados, escuta e conversação, atividades, interação, estrutura do programa e pais e pessoal.

Esta escala contém itens para avaliar as condições do ambiente para proteção da saúde e segurança das crianças, estimulação apropriada através da linguagem e atividades e interação calorosa e apoiante.

Para definir e medir a qualidade a ITERS-R baseia-se em três fontes principais: evidências da investigação de várias áreas relevantes (saúde, desenvolvimento e educação), perspetivas de profissionais acerca de melhores práticas e os constrangimentos da vida real nos contextos de educação e cuidados para crianças. Os requisitos da iters-IERS-R baseiam-se naquilo que estas fontes julgam ser condições importantes para obter resultados positivos ao nível das crianças.

#### - Guiões de Práticas reflexivas do educador ( anexos 10 e 11)

Estes guiões de práticas reflexivas foram preenchidos por mim como educadora no sentido de refletir sobre as minhas práticas do seu dia-a-dia (problemas, dúvidas, conquistas, intervenções, planeamentos, e interações).

Estas reflexões foram realizadas com base no documento “Touchpoints in reflective practice” ( Brazelton Touchpoints Project, 2006).

Nestes guiões também foram criados cenários prováveis de acontecer em contexto educativo e aqui o educador deveria refletir como agiria perante este hipotético cenário.

Estes diários reflexivos tiveram três momentos, um primeiro antes do contato com o modelo Touchpoints e antes do treino a que o educador foi submetido, outro momento depois do treino no modelo Touchpoints e outro após a aplicação do modelo.

Estas reflexões são muito importantes porque escrever é um modo de reflexão, escrever para que não se faça como se fazia, para transformar a relação que temos com o saber.

Estas reflexões permitem numa primeira abordagem dar resposta sobre o impacto no reconhecimento de forças e de vulnerabilidades pessoais envolvidos nos desafios que uma abordagem, centrada na família implica.

Como se afirma na documentação sobre prática reflexiva, esta “pode ser vista como um processo através do qual os profissionais são ativamente envolvidos num pensamento crítico sobre as suas próprias reações, julgamentos, comportamentos e intenções integrando este pensamento em suas ações” (Brazelton Touchpoints Project, 2006)

### Métodos de análise

Uma vez que estamos perante uma investigação qualitativa e quantitativa, os métodos de análise dividem-se consoante estas categorias, dados que são analisados qualitativamente e dados que são analisados quantitativamente.

Um estudo qualitativo tem como principal objetivo a compreensão das necessidades, motivações e comportamentos dos participantes no estudo. Através do estudo qualitativo pretende-se abordar a problemática de forma naturalista procurando perceber e interpretar o que determinados fenómenos significam para o sujeito. Muitas vezes este tipo de estudos potencia a exploração e identificação de conceitos num ambiente de forte interação (Coutinho, 2005)-

Para a análise qualitativa dos dados optei por fazer análise de conteúdo.

#### - Análise de conteúdo

A análise de conteúdo segundo a definição de Barelson é “uma técnica de investigação objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Barelson, 1952). Para que seja objetiva, tal descrição exige uma definição precisa das categorias de análise de modo a permitir que diferentes pesquisadores possam utilizá-las, obtendo os mesmos resultados; para ser sistemática, é necessário que a totalidade do conteúdo relevante seja analisada com relação a todas as categorias significativas (Coutinho, 2005).

A análise de conteúdo considera a articulação entre a descrição do texto descrito, e a dedução lógica dos fatores que determinaram as características dos elementos característicos.

Com base nos autores Bardin (2004), Carmo & Ferreira (1998) e Pardal & Correia (1995) estabelece-se as seguintes fases das etapas de análise de conteúdo:

1. Definição de categorias para separar dados observáveis
2. Definição de unidades de análise
3. Distribuição das unidades de análise pelas categorias anteriormente estabelecidas
4. Interpretação dos resultados obtidos nas perspectivas qualitativas e/ou quantitativas

A essência da pesquisa quantitativa na educação é que esta dispõe de instrumentos técnicos, que segundo Severino (2007), são métodos aptos a superar limitações subjetivas da percepção. Ou seja, entende que a apreensão dos fenômenos do mundo é feita através de uma experiência controlada, na qual interferências qualitativas são eliminadas.

Para o tratamento de dados quantitativamente deste estudo optei pelo SPSS.

#### -SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)

É um software aplicativo (programa de computador) do tipo científico.

Este programa corre testes estatísticos, tais como testes de correlação, multicolinearidade, e de hipóteses; pode também providenciar contagens de frequência, ordenar dados, reorganizar informação, e serve também como um mecanismo de entrada de dados, com rótulos para pequenas entradas.

Foi escolhido para o tratamento de dados quantitativos deste estudo. Permite analisar estatisticamente os dados, tornando-os mais compreensíveis. Permite do mesmo modo a descoberta de padrões e estruturas nos dados, bem como desvios importantes a essa mesma organização.

## 4. Apresentação dos Resultados

### 4.1 Práticas reflexivas em Touchpoints da Educadora

Nesta secção apresentam-se as fichas e os guiões reflexivos relativos aos momentos de reflexão antes e depois do treino Touchpoints. E a respetiva análise de conteúdos.

#### Análise de conteúdos das fichas de prática reflexiva em Touchpoints

##### Ficha nº 1 Antes do treino- (outubro)

**Tabela 1 AT Preparação para a prática reflexiva, forças e desafios**

	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
\Prática reflexiva antes do treino Touchpoints	Objetivos do trabalho pedagógico com as famílias	Estabelecimento da relação de confiança	Confiança Escuta das dúvidas Clima positivo Partilha	<p>“Escutar os pais, ouvir o que eles têm para dizer. Deixar que exponham dúvidas ou questões, ou que simplesmente partilhem comigo.”</p> <p>“ Criar um clima de confiança.....posteriormente haja uma relação de respeito entre profissional e família.”</p> <p>“ momentos de excelência acabam por ser reuniões de pais, ou reuniões de atendimento..”</p> <p>“...criar um clima positivo é essencial para permitir a aprendizagem ativas por parte das crianças.”</p>

				<p>“ Este clima de interações baseia –se em relações recíprocas de confiança, segurança, respeito e compreensão.”</p>
		Desenvolver uma pedagogia ativa		<p>“..o modelo curricular High/scope onde os principais princípios metodológicos são a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de experiências-chave.”</p>
	Valores na prática educativa	Na interação com as famílias		<p>“O papel do adulto nestas interações é muito importante e determinante.”</p> <p>“ Tento sempre responder de forma solícita aos apelos e necessidades das crianças, apoiá-las na resolução de conflitos sociais, encorajar e reconhecer as escolhas das crianças, respeitar as diferenças e os temperamentos das mesmas, focalizando-me nos pontos fortes, respeitar o ritmo de cada criança....”</p> <p>“ A sinceridade, o respeito, o amor, a alegria, a dedicação, a solidariedade e entajuda estão sempre presentes no meu trabalho.”</p> <p>“ O meu empenho e dedicação.”</p> <p>“ Acreditar que tudo é possível e nunca desistir de um objetivo.”</p>
	Reuniões as famílias			<p>“Estes momentos às vezes tornam-se poucos, e muitas vezes de</p>

				<p>pouca qualidade, há sempre uma preocupação relativa ao resto do grupo e à organização dos recursos humanos.”</p> <p>“Neste momento considero que ainda não consegui estabelecer relações efetivas com as famílias, uma vez que as conheço apenas desde setembro e o contato que mantenho com elas é muito reduzido.”</p>
	Fatores adversos à relação com os pais	<p>Falta de recursos humanos</p> <p>Barreiras físicas</p> <p>Falta de disponibilidade temporal</p>		<p>“...um dos fatores mais importantes tem a ver com a organização interna, uma vez que os pais deixam as crianças à porta da creche, não entram nem têm contato com a sala e com a educadora, só quando solicitado por ambas as partes.”</p> <p>“... Falta de disponibilidade dos pais e minha também.”</p>
	Possíveis fatores soluções	Mudanças de organização		<p>“ Alterando a dinâmica organizativa.”</p>
		Mudanças de atitudes e representações dos agentes educativos		<p>“A equipa, motivá-la é um grande desafio.”</p> <p>“A população...tentar ajudar a valorizarem-se.</p>

## Ficha nº 1 Depois do treino- (Novembro)

Tabela 2 DT - Preparação para a prática reflexiva, forças e desafios

	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Prática reflexiva após o treino Touchpoints		Estabelecimento da relação de Valorização	Escuta das dúvidas Clima positivo Partilha Valorização Apoio Aprendizagem	<p>“Escutar os pais, ouvir o que eles têm para dizer. “</p> <p>“Deixar que eles exponham dúvidas ou questões, ou que simplesmente partilhem comigo.”</p> <p>“Apoiá-los e valorizá-los, aprender com eles.”</p> <p>“Valorizar o modo como interagem com a criança.”</p> <p>“Compreender e valorizar a relação entre mim e os pais.”</p>
	Objetivos do trabalho pedagógico com as famílias	Desenvolver um Modelo de intervenção a 3 (educador, família, criança)	Modelo Touchpoints	<p>“Após o treino em touchpoints a minha filosofia e o meu modelo educativo ficaram mais ricos, uma vez que ao aplicar e ter sempre presente na minha prática os pressupostos e os princípios do Modelo Touchpoints, consigo alcançar mais objetivos e sentir-me mais próxima das famílias.”</p>

				<p>“Conseguindo assim fazer um trabalho em parceria verdadeiramente significativo.”</p> <p>“Ter os princípios e os pressupostos do modelo Touchpoints sempre presentes na minha prática.”</p>
	Valores na prática educativa	Na interação com as famílias		<p>“O papel do adulto nestas interações é muito importante e determinante.”</p> <p>“Tento sempre responder de forma solícita aos apelos e necessidades das crianças, apoiá-las na resolução de conflitos sociais, encorajar e reconhecer as escolhas das crianças, respeitar as diferenças e os temperamentos das mesmas, focalizando-me nos pontos fortes, respeitar o ritmo de cada criança....”</p> <p>“A sinceridade, o respeito, o amor, a alegria, a dedicação, a solidariedade e entreaajuda estão sempre presentes no meu trabalho.”</p> <p>“Reconhecer o valor das famílias, procurando oportunidades para valorizar a sua mestria.”</p>

				<p>“Os valores mantêm-se os mesmos, no entanto sinto que neste momento estou mais desperta e reconheço o que trago para a interação. “</p> <p>“Tenho sempre necessidade de fazer práticas reflexivas constantes.”</p>
	Reuniões as famílias			<p>“Ao nível da dinâmica organizacional da instituição os momentos de contato com os pais são feitos nas saídas e acolhimentos.</p> <p>“Estes momentos duram aproximadamente 15 minutos.”</p> <p>“No entanto neste momento eu procuro os pais com mais frequência.”</p> <p>“E os pais também estão mais despertos a algumas temáticas e procuram encontros pontuais comigo.”</p> <p>“No entanto considero estar mais desperta a arranjar estratégias de contato com os pais. Estes por sua vez, também marcaram mais reuniões individualizadas.”</p>
	Fatores adversos á relação com os pais	Falta de recursos humanos Barreiras físicas		<p>“Considero que estes momentos são reduzidos e que a gestão do tempo não é muito adequada às necessidades da</p>

		Falta de disponibilidade temporal		instituição e do grupo.”
Possíveis fatores soluções		Mudanças de organização		<p>“ Alterando a dinâmica organizativa.”</p> <p>“Estratégias de interação com os pais e famílias. Realização de reuniões de tertúlia, onde serão debatidos assuntos comuns entre pais.”</p> <p>“Mais reuniões individualizadas. “</p> <p>“Caderno escola-família.”</p>
		Mudanças de atitudes e representações dos agentes educativos		<p>“A equipa, motivá-la é um grande desafio.”</p> <p>“A população a que me dedico, tentar ajudá-las a valorizarem –se. Envolvendo-as em projetos. Aceitar e valorizar sem julgar.”</p>

Observou-se que surgiram alterações nas minhas representações enquanto educadora e consequentemente nos meus objetivos depois do treino em Touchpoints.

É observável a integração do modelo a 3 (Touchpoints) nos objetivos do trabalho pedagógico com as famílias, bem como a presença dos princípios e pressupostos Touchpoints, depois do treino.

Constata-se também uma consciência reflexiva presente nos valores na prática educativa, depois do treino em Touchpoints.

Alterei um dos meus objetivos pedagógicos com as famílias, de estabelecimento de uma relação de confiança para estabelecimento de uma relação de confiança e valorização.

“ Aceitar, valorizar sem julgar; uma das possíveis soluções aos fatores adversos com as famílias, que foi priorizada por mim depois do treino.

### Ficha nº 2 Antes e depois do treino (outubro e novembro) Preparação para a Prática Reflexiva

**Tabela 3 - Resposta a cenários em Educação de Infância: Cenário 3 Leticia**

Categoria	ANTES DO TREINO		DEPOIS DO TREINO	
	Indicadores	Unidades de registo	Indicadores	Unidades de registo
Sentimentos da Mãe	Culpa Sofrimento Insegurança  Procura de respostas  Frustração	.” Ao deixar um filho a chorar os pais sentem se culpados e sentem uma dor que provavelmente lhes irá causar insegurança cada vez que o momento da separação se aproximar.” “Nesta fase os pais vão arranjando mil estratégias e criando respostas ao facto da criança chorar ao ficar no jardim-de-infância”  “Naturalmente que a mãe se	Mantêm –se os mesmos	Mantêm-se as mesmas

	Dúvida	<p>sentirá culpada e frustrada, sente provavelmente que está abandonar o seu filho e que nada pode fazer para resolver a situação.”</p> <p>“Após este pensamento virá outro, “Porquê”, será que a minha filha será bem cuidada, estarão os profissionais a fazer o trabalho bem, gostarão eles dela, será que ele não tem amigos.”</p>		
	Escuta	<p>“Nesta situação em primeiro lugar tentaria ouvir a mãe, todos os seus medos, todas as suas angústias sem nunca desvalorizar o seu sofrimento, embora eu saiba que a Letícia se encontra bem, dizer à mãe para não se preocupar não é solução.”</p> <p>“Depois de atentamente ouvir a</p>	<p>Princípios e pressupostos touchpoints</p> <p>Escuta</p> <p>Reconhecer o que trago para a</p>	<p>“Neste momento consigo claramente ver, a importância dos princípios e dos pressupostos dos touchpoints, no primeiro cenário em que a criança tem dificuldade em ficar no jardim de infância sem chorar e não consegue viver este momento da separação sem ansiedade, é talvez muito</p>
	Relato da rotina em casa			

Apoio à mãe nesta situação	<p>Relato do dia na creche</p> <p>Dar confiança à criança</p> <p>Convite à mãe para passar um dia na creche</p>	<p>mãe, perguntar-lhe como é o caminho de casa à escola, como acorda a Letícia o que conversam, se conversam, o que ela gosta de fazer logo de manhã.”</p> <p>“Consoante a mãe fosse relatando, poderia eu também relatar alguns aspetos da rotina da Letícia no jardim de infância, e algumas curiosidades das suas brincadeiras.”</p> <p>“...era importante que a criança sentisse que tanto a mãe com eu, conversávamos e mantínhamos uma relação de bem estar.”</p> <p>“...acabaria por convidar a mãe a aparecer um dia numa hora inesperada para ver como a Letícia interagia com os amigos e se envolvia na rotina e nas atividades do jardim de infância.”</p>	<p>interação</p> <p>Valorizar a relação mãe-filha</p>	<p>importante ouvir a mãe.”</p> <p>“Neste cenário, acho muito importante eu refletir sobre o que trago para a interação de modo a conseguir ouvir os pais sem julgar e sem tentar ensinar”</p> <p>’</p> <p>“também considero muito importante focalizar-me na relação pais/filhos, só assim poderei compreender e ajudar esta família a ultrapassar este momento.”</p>
----------------------------	---	--	---	--

É notória a presença dos princípios Touchpoints no apoio que sugeri que se dê à mãe depois do treino. É evidente o princípio “ reconheça o que traz para a interação”, que foi referenciado como uma mais-valia na minha prática enquanto educadora para dar apoio à mãe nesta situação específica. O facto de me focalizar na relação pais/criança como meio de apoiar a mãe nesta situação também está presente depois do treino.

A presença constante da escuta como prioridade na resolução deste cenário é bem demarcada na reflexão depois do treino Touchpoints.

**Tabela 4 - Resposta a cenários em Educação de Infância: Cenário 5 Miguel**

Categoria	ANTES DO TREINO		DEPOIS DO TREINO	
	Indicadores	Unidades de registo	Indicadores	Unidades de registo
Como interpreto a situação	<p>Possível conflito na relação educadora/família</p> <p>Preparação dos pais</p> <p>Esforço dos pais</p> <p>Desvalorização do processo e demissão de responsabilidades dos pais</p>	<p>“, poderá ser motivo de conflito entre educadora e pais e a criança acabará por sentir o conflito e tomá-lo como seu.”</p> <p>“Nesta situação é importante que os pais entendam e estejam preparados para esta fase”</p> <p>“ou não querem e não entendem a sua</p>	<p>Princípios e pressupostos Touchpoints</p>	<p>“é importante encontrar oportunidades para valorizar a mestria dos pais e não julga-los pela falta da roupa”</p> <p>“ também procurarei valorizar a desorganização e a vulnerabilidade como uma oportunidade para que eles entendam e se envolvam neste processo do controle dos esfíncteres.”</p>

	<p>Desorganização familiar</p> <p>Ponderação e escuta envolvimento</p>	<p>importância porque exige também esforço e dedicação da parte do adulto, ou simplesmente não valorizam achando que esta situação cabe ao educador e como tal retiram daí as suas responsabilidades,”</p> <p>“por sua vez também poderemos estar perante uma família que por diversos motivos poderá estar numa desorganização familiar não conseguindo participar nesta situação, precisando de ajuda”</p> <p>“É importante que o</p>		
--	--	---	--	--

		educador pondere todas as hipóteses e ouça os pais,		
Como os pais interpretam a situação	<p>Falta de entendimento</p> <p>Falta de diálogo</p> <p>Aborrecimento</p> <p>Conflito entre família/educador</p> <p>Culpa</p> <p>Frustração</p> <p>Falta de compreensão</p>	<p>“Os pais muitas vezes agem porque não entendem, não perguntam,”</p> <p>“Se os pais não entenderem a importância do seu envolvimento nesta fase, acabarão por achar que a educadora se estará a tornar aborrecida com tanta insistência,”</p> <p>“Esta situação poderá levar a um braço de ferro entre pais e educador”</p> <p>“Os pais também se poderão sentir diminuídos com tanta insistência e sentirem se culpados e até frustrados por</p>		

		não se fazerem compreender e por não estarem a corresponder às expectativas da creche.”		
--	--	---	--	--

Neste cenário houve pouca alteração das minhas representações antes e depois do treino em Touchpoints. No entanto estão visíveis os princípios e pressupostos deste modelo quando interpreto a situação pela segunda vez (depois do treino).

Valorizar a mestria e valorizar a desorganização e vulnerabilidade, foram os aspetos que referi como sendo centrais na resolução deste cenário. A postura após o treino revelou esta sensibilidade no modo de gestão deste conflito tendo sempre presente os princípios Touchpoints.

### Ficha n 3 Antes do treino

**Tabela 5 AT - Reflexões para o desenvolvimento de metas na prática Touchpoints**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Gratificação e preferência profissional	Preferência	Surpresa Encanto Brilho Aquisição de competências Laços de confiança Aprendizagem ativa	“A dinâmica inerente a esta profissão, a surpresa, o encanto, o brilho de cada criança.” “Não sendo demasiado romântica, gosto muito de ver as crianças adquirirem competências,

			<p>estabelecerem laços de confiança comigo e sentirem se felizes naquele ambiente.”</p> <p>“Gosto de ser uma referência para as crianças, de descobrir com elas o modo correto de interagir e provocar situações de aprendizagem ativa.”</p>
	Gestão preferencial do tempo	<p>Momentos individualizados</p> <p>Atenção personalizada</p> <p>Partilha de conhecimentos</p> <p>Formação profissional</p>	<p>“Ter momentos individualizados e de qualidade com cada criança”</p> <p>“Proporcionar lhes uma atenção personalizada. Gostava também de ter mais tempo de avaliação e de observação direta das crianças, de modo a muitas vezes poder adequar a minha prática.”</p> <p>“Gostava de poder partilhar os conhecimentos e ter um clima de</p>

			profissionais atentos e alertas para a criança, de modo a quererem saber mais, inovar e pesquisar no sentido de melhorar as práticas educativas.”
	Menos apreciado	Automatismo funcional Hábito Desvalorização profissional	<p>“São as coisas que muitas vezes são feitas de um modo automático e sem se questionar, é o hábito, todas aquelas atitudes que não conseguimos mudar porque nos obrigam a sair da zona de conforto.”</p> <p>“Aquilo que menos aprecio é ter que justificar uma maneira de realizar a minha prática a alguém que à partida não a quer entender.”</p> <p>“Não aprecio a desvalorização profissional, dos pais, relativa a assuntos destinados às crianças e ao seu desenvolvimento.”</p>
	Alteração do menos apreciado	Postura diferente	“Mudar a postura, realizar o

Soluções/objetivos/projetos		Ações de formação	improvável e mostrar que é possível a realização das coisas de outra forma.” “Ações de formação para equipa e pais. Reuniões de esclarecimento e de apoio com equipa e pais.”
	Aprendizagens	Trabalho em equipa Trabalho com famílias Modelo high scope	“Trabalho em equipa, Trabalho com famílias, gostava de desenvolver mais o modelo pedagógico que tento seguir (High scope). Desenvolver a capacidade de estar para as famílias e para as crianças da mesma forma.”
	Avaliação	Técnico especializado Escala de avaliação	“Gostava de ser avaliada por alguém que posteriormente me ajudasse a arranjar estratégias de melhoria. Gostava que me aplicassem

			uma escala de avaliação do meu desempenho nas diversas áreas.”
Valores sobre famílias	Os pais são...	Amor	“São quem mais ama os seus filhos. Que eles são os parceiros indispensáveis para uma boa prática educativa. São determinantes no desenvolvimento das crianças.”
	Fico desconfortável quando..	Má interpretação	“Me interpreta de uma forma pouco correta. Quando sinto falta de investimento na criança.”
	Os pais apreciam..	Relacionamento dos filhos	“O modo como eu me relaciono com as crianças, e a atenção que dedico aos pais sempre que é possível.”

	Eu aprecio..	Partilha	<p>“Os pais fazem referência às aquisições recentes da criança, ou quando contam episódios com os seus filhos. Sinto que nestes momentos consegui estabelecer relações de confiança com as famílias... É muito agradável, quando os pais partilham comigo momentos de felicidade. Também aprecio quando partilham dificuldades de modo em conjunto podermos encontrar soluções.”</p>
	Os pais confiam...	Partilha feedback	<p>“Se sentem capazes de partilhar, de comunicar e de dar feedback das estratégias combinadas.”</p>

## Ficha nº 3 Depois do treino (dezembro)

Tabela 6 DT - Reflexões para o desenvolvimento de metas na prática Touchpoints

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Gratificação e preferência profissional	Preferência	Trabalho com as famílias Tomada de consciência de desenvolvimento	<p>“Estar com as crianças e com as famílias, sentir que conseguimos em conjunto evoluir, consciencializar e antecipar situações que promovam o desenvolvimento das crianças.”</p> <p>“Gosto muito de ver as crianças adquirirem competências, estabelecerem laços de confiança comigo e sentirem se felizes naquele ambiente.”</p>

	Gestão preferencial do tempo	<p>Momentos individualizados</p> <p>Atenção personalizada</p> <p>Partilha de conhecimentos</p> <p>Formação profissional</p> <p>Disponibilidade para as famílias</p>	<p>“Ter momentos individualizados e de qualidade com cada criança.”</p> <p>“Proporcionar lhes uma atenção personalizada. Gostava também de ter mais tempo de avaliação e de observação direta das crianças, de modo a muitas vezes poder adequar a minha prática.”</p> <p>Gostava de poder partilhar os conhecimentos e ter um clima de profissionais atentos e alertas para a criança, de modo a quererem saber mais, inovar e pesquisar no sentido de melhorar as práticas educativas.</p> <p>Ter mais tempo e disponibilidade com as famílias.</p>
	Menos apreciado	Desvalorização profissional	<p>“Aquilo que menos aprecio é ter que justificar uma maneira de realizar a minha prática a alguém que à partida não a quer entender.”</p>

Soluções/objetivos/projetos	Alteração do menos apreciado	Postura diferente Ações de formação	“Mudar a postura, realizar o improvável e mostrar que é possível a realização das coisas de outra forma.” “ Ações de formação para equipa e pais. Reuniões de esclarecimento e de apoio com equipa e pais.”
	Aprendizagens	Trabalho em equipa	“Trabalho em equipa.”
	Avaliação	Escala de avaliação Reflexões	“Gostaria de ser avaliada através de um instrumento de trabalho que me fizesse perceber as minhas falhas e o modo como evoluir. Algo que completasse a minha reflexão diária.

Valores sobre famílias	Os pais são...	Amor Parceiros	“São quem mais ama os seus filhos. Que eles são os parceiros indispensáveis para uma boa prática educativa. São determinantes no desenvolvimento das crianças.”
	Fico desconfortável quando..	Má interpretação	“Julga o meu trabalho, sem tentar perceber o porquê.”
	Os pais apreciam..	Valores Parceria	Sou sincera, escuto, valorizo, apoio, dedico-me e sou parceira neste processo de desenvolvimento dos seus filhos.
	Eu aprecio..	Sinceridade	“ São honestos comigo.”
	Os pais confiam...	Partilha feedback	“Procuram a minha ajuda e me transmitem e relatam momentos importantes nas relações e interações dos seus filhos.”

Após a observação das tabelas referentes às reflexões para o desenvolvimento de metas na prática Touchpoints é relevante salientar o facto da família se tornar central e prioritária nas representações da educadora quando refere que após o treino o trabalho com as famílias é uma preferência. É observável também que após o treino a gestão do tempo inclui disponibilidade para as famílias. Há também uma alteração significativa nos valores sobre as famílias antes e depois do treino, onde palavras como “parceria” e “parceira” são destacadas dos valores importantes no trabalho com as famílias, após o treino.

Antes do treino foco a importância do meu trabalho na relação entre mim e as crianças, ressaltando a importância de mim própria nessa relação. Após o treino é visível a descentralização da educadora, dando lugar central e foco preferencial o trabalho com as famílias.

### Tabelas de análise de conteúdos dos Guiões de prática reflexiva após o treino Touchpoints

**Tabela 7 - 1º Ciclo de Guiões de prática reflexiva - de 19/11 a 21/12 de 2012**

	Categories	Subcategorias	Unidades de Contexto
Prática reflexiva após o treino Touchpoints	Postura Profissional	Aprendizagens	<p>“...agora que tenho em mim esta consciência reflexiva...” (reflexão 1)</p> <p>“ Quando penso nos pressupostos Touchpoints, considero que ainda tenho um longo caminho a percorrer e que mesmo em pensamentos tenho que me reeducar.” ( reflexão 2)</p> <p>“ Foi mesmo uma lição para mim perceber que os pais são sem duvida nossos parceiros, e que os pressupostos parentais dos Touchpoints são mesmo importantes e determinantes no desenvolvimento/crescimento das crianças e das praticas educativas.” (reflexão 2)</p>

			<p>“ Continuo a aproveitar todos os momentos da rotina “ ( reflexão 3)</p> <p>“ Potenciar e criar momentos em que a criança experimente e aprenda pela ação. Esta semana foi particularmente gratificante.” (reflexão 4 )</p> <p>“Assentar o desenvolvimento na relação foi isso que aconteceu esta semana” (reflexão 4 )</p> <p>“ Pensar no modo como somos scaffolding a este crescimento, ao conhecimento, à descoberta.” ( reflexão 4)</p> <p>“ Foi uma semana particularmente agradável, a observação que fui fazendo, a presença de todos, a partilha com os pais...” ( reflexão 4 )</p> <p>“ Nesta semana senti, de alguma forma o sentido do modelo Touchpoints” ( reflexão 4 )</p> <p>“ Foi a espontaneidade com que estive presente nos momentos chave .... “ ( reflexão 4 )</p>
--	--	--	--

		Necessidades / Questões	<p>“fico perdida, aturdida...não sei como me organizar..” ( reflexão 1)</p> <p>“...semana de conflito interior para mim...” ( reflexão 1)</p> <p>“como posso eu focalizar –me na relação pais-criança? “ (reflexão 1)</p> <p>“ Continuo com uma grande inquietude...” (reflexão 2)</p> <p>“ Como podemos nós, tornar as famílias incapacitadas, rotulá-las, ao invés de lhe darmos confiança e tornar essa família mais forte”</p> <p>“ A sinto-me frustrada e penso constantemente na minha ação de um modo bastante crítico” (reflexão 5)</p>
--	--	-------------------------	---

	Relações	Relação com as famílias	<p>“Acho importante este contato entre nós, os pais e a criança.” (reflexão 1)</p> <p>“ ..a comunicação com so pais nem sempre é fácil” (reflexão 3)</p> <p>“ são tantas as condicionantes que por vezes quebra-se a confiança entre pais e creche “ (reflexão 3)</p> <p>“ Nós devemos preparar os pais, ajudá-los para as crises/touchpoints do bebé’.” ( reflexão 3)</p> <p>“ Com os pais eu acho que aos poucos vou conseguindo.” (reflexão 3)</p> <p>“ A partilha destes momentos com os pais, são mágicos de certa forma.” ( reflexão 4 )</p> <p>“ Ao falar com os pais limitei-me primeiro que tudo a perguntar como era a situação do controlo dos esfíncteres lá em casa..” ( reflexão 5)</p> <p>“ Em conjunto chegámos à conclusão que era melhor experimentarmos evitar a fralda em casa e usá-la apenas para os percursos. (reflexão 5)</p>
		Relação com as crianças	<p>“ aproveito... todos os momentos, todos os passinhos, todas as aquisições.2 ( reflexão 3)</p> <p>“ Tudo isto porque as crianças, demonstraram as suas relações, a sua espontaneidade, os seus ganhos. “ (reflexão 4)</p>

		Relação com a equipa da sala (auxiliares)	<p>“ Não julgar essencialmente e transmitir isso à minha auxiliar. Não trouxe roupa, não sabemos porquê? O que aconteceu? O que levou aquela família a não trazer? Tento eu dizer depois de uma lufada de críticas proferidas aquela família.” (reflexão 3)</p> <p>“ ...Expliquei à minha auxiliar, que era normal haver retrocessos numa competência já adquirida...” (reflexão 5)</p> <p>“Expliquei-lhe o que era um touchpoint e que uma crise mesmo com retrocesso era sinal de que a criança estaria a adquirir novas competências e que de algum modo iria avançar “ (reflexão 5)</p> <p>“ Dei-lhe os princípios e os pressupostos do modelo touchpoint....e tentei sensibilizá-la para o apoio que temos que dar aos pais e à criança “ (reflexão 5)</p>
		Relação com a equipa da pedagógica (educadoras, auxiliares, coordenadora e elementos da direção)	<p>“...o resto da equipa não entende e acha que não estou a valorizar o trabalho, prejudicando-as porque não ensaio as vezes pretendidas;” (reflexão 1)</p> <p>“ As minhas reflexões são constantes, mais no sentido de ajudar a equipa a refletir sobre as suas práticas.” (reflexão 3)</p>
	Touchpoints	Princípios e pressupostos	“ Valorizar a desorganização...” (reflexão 2)

			<p>“ Não tive em conta o pressuposto de que todos os pais são peritos dos seus filhos.” (reflexão 2)</p> <p>“ Tentei perceber o que trazia para a interação”( reflexão 3)</p> <p>“ Pensei muito nos pressupostos do modelo Touchpoints que diz que a parentalidade é um processo de tentativa e erro. (reflexão 5)</p>
	Desenvolvimento da criança	Aquisição de competências	<p>“ Apesar das minhas dúvidas fomos em frente, e o que é certo é que esta criança estava mesmo preparada para fazer este controle.” (reflexão 2)</p> <p>“ Foi magnifico como as crianças reagiram às fotografias dos colegas, como paravam a olhar para elas, como as deixaram na parede e não arrancaram de lá, nem estragaram.” (reflexão 4)</p> <p>“ Desenvolveram competências várias, nomeadamente sociais, mas principalmente sentiram-se felizes com elas mesmas e com o grupo. “ (reflexão 4)</p>
		Obstáculos e Desafios	<p>“ Estas semanas em que existem eventos acabam por alterar severamente a rotina das crianças. Ficam agitadas e sinto que por vezes ficam perdidos e inseguros. “ (reflexão 5)</p> <p>“ ..esta azáfama causa instabilidade no grupo, a regressão de algumas competências ( perfeitamente normal, possivelmente num determinado touchpoint), torna-se difícil de gerir. (reflexão 5)</p>

		Desenvolvimento das relações sociais	<p>“ ver como as crianças evoluem, como constroem e estabelecem relações é demasiado maravilhoso” ( reflexão 4 )</p> <p>“ Perceber o quanto as crianças estão a desenvolver / estabelecer e criar relações de confiança “ (reflexão 4)</p> <p>“...nos momentos chave em que a criança tomava consciência de si própria e ganhava sentido de resiliência que potenciou esta dinâmica deste desenvolvimento, e que tornou esta semana tão gratificante.” (reflexão 4)</p>
--	--	--------------------------------------	---

Neste primeiro ciclo de guiões de prática reflexiva dá para observar como questiono constantemente a minha prática. Reconheço que tenho em mim a consciência reflexiva.

Nestes guiões manifesto preocupação em relação à minha postura profissional, às relações que estabeleço no dia-a-dia (com as famílias, com a equipa e com as crianças), ao modelo Touchpoints que estou a tentar praticar e ao desenvolvimento da criança.

São visíveis os conflitos entre a prática comum e a consciência reflexiva que atua quase em simultâneo. Pode-se aferir que a educadora está em transformação, as suas representações estão a ser alteradas neste processo reflexivo.

Reflete sobre as próprias reflexões e sobre o modelo que está a tentar implementar. É evidente a constante aprendizagem e a inclusão de palavras-chave nas suas reflexões como: “ reeducar”, “ consciência reflexiva”, “potenciar e criar”, “scaffolding”, “partilha, “construir”, “estabelecer relações”.

**Tabelas de análise de conteúdos dos Guiões de prática reflexiva após o treino Touchpoints**

**Tabela 8 - 2º Ciclo de Guiões de prática reflexiva - de 28/01 a 01/03 de 2013**

	Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto
Prática reflexiva após o treino Touchpoints	Postura Profissional	Aprendizagens	<p>“ Tento sempre que estes momentos sejam prazerosos para mim e para as crianças.” (reflexão 6)</p> <p>“ Faço constantes questões a mim mesma sobre as minhas práticas, as minhas observações e como chego às famílias” (reflexão 6)</p> <p>“ fiz muitas reflexões na ação” ( reflexão 6)</p> <p>“ o modelo touchpoints, faz-me pensar a todo o momento, no modo como é fascinante o nosso cérebro e todo o desenvolvimento da criança, e como devemos estar preparados para apoiar famílias e crianças nas crises predictiveis que a criança vai ter” ( reflexão 6)</p> <p>“ Tenho que repensar o meu modo de agir, arranjar estratégias, estar com os pais, criar meios alternativos...” (reflexão 7)</p>

		Necessidades / Questões	<p>“ Tenho muita dificuldade em articular estes momentos com o meu trabalho enquanto educadora de creche” (reflexão 6)</p> <p>“ No entanto é uma luta constante com colegas, direção e afins; o grau de exigência é demasiado elevado” (reflexão 6)</p> <p>“ sinto –me constantemente desmotivada,...” (reflexão 7)</p> <p>“ Sinto necessidade de ter os pais a meu lado como parceiros educativos, que falemos todos a mesma linguagem” (reflexão7)</p>
--	--	-------------------------	--

Relações	Relação com as famílias	<p>“ A gestão do tempo e do espaço é muito complicada, o contato que os pais têm com a creche é reduzido”( reflexão 7)</p> <p>“ Acaba por haver um iato entre os pais e a creche. (reflexão 7)</p> <p>“ Os encontros informais acontecem quando o meu horário o permite, e nesses momentos vejo nos pais a necessidade de falar, contar, ouvir.” (reflexão 7)</p> <p>“ Nestes momentos os pais estão sempre presentes, colaboram, estão interessados, querem participar, e viver o dia-a-dia da creche com os filhos.” (reflexão7)</p> <p>“Mais uma vez haveria a necessidade dos pais partilharem o espaço da sala com os seus filhos.” (reflexão 8)</p> <p>“ Muitos pais têm-se mostrado apreensivos e preocupados com a socialização dos filhos. “ (reflexão 8)</p>
	Relação com as crianças	<p>“ ..é maravilhoso observar estas crianças, vê-las descobrir, evoluir, tentar e falhar.” (reflexão 7)</p>
	Relação com a equipa da sala (auxiliares)	<p>“</p>

		Relação com a equipa da pedagógica (educadoras, auxiliares, coordenadora e elementos da direção)	“...sinto que poderia partilhar tanto com a equipa, com as famílias e que parte do meu processo evolutivo me está a ser bloqueado.” (reflexão 7)
	Touchpoints	Princípios e pressupostos	<p>“ Educar num modelo a 3 criança-família.educadora” ( reflexão 7)</p> <p>“ Gostava de valorizar cada família e que cada um trouxesse um pouco de si...” (reflexão 7)</p> <p>“ Tento valorizar ao máximo os pais e a relação que estes mantêm com os filhos...” (reflexão 8)</p> <p>“ estou determinada a agarrar os principios e os pressupostos touchpoints” ( reflexão 8)</p>
	Desenvolvimento da criança	Aquisição de competências	“ O grupo tem feito conquistas fantásticas...” (reflexão 7)
		Obstáculos e Desafios	
		Desenvolvimento das relações sociais	“ Observá-los nas suas interações o modo como comunicam, as aquisições, os avanços e recuos constantes. Fui fazendo registos destas interações” (reflexão 8)

Neste segundo ciclo de guiões reflexivos, observa-se uma maior maturidade no meu discurso. As dúvidas do primeiro ciclo de prática reflexiva estão a dissipar-se, neste ciclo através da prática reflexiva subjacente ao modelo Touchpoints reconheço as dificuldades/necessidades e encontro soluções para adequar práticas futuras.

Coloco a reflexão como foco central, construo e reconstruo conhecimento sobre a prática a partir de questionamentos. Reconheço a reflexão como aprendizagem.

É também observável que priorizo mais a relação com as famílias, e aqui é notório a presença dos princípios e pressupostos Touchpoints.

As minhas representações mudaram estando agora mais despertas e atentas ao modelo relacional. É consciente que a intervenção centrada nas famílias se tornou clara e tem como base o modelo Touchpoints.

Neste segundo ciclo reflexivo existem também palavras-chave que por si só demonstram o quanto evolui na prática, incluindo o modelo Touchpoints e a prática reflexiva. São elas: “ Constantes questões”, “reflexões na ação”, “pensar”, “repensar”, “articular”, “necessidade”, “partilhar”, “ valorizar”. São palavras que dão sentido á prática reflexiva.

## 4.2 Estudo da Qualidade do Contexto Educativo

### ITERS – Infant/Todler Environment Rating Scale

Conforme sugerido pelos autores da escala (Harms et al., 2006), o observador responsável pela recolha dos dados permaneceu na sala de creche, com o grupo de crianças durante 3 horas, de forma a poder cumprir o procedimento relativo ao sistema de cotação convencional da ITERS-R. Foram observadas, as principais rotinas e atividades, desde a chegada das crianças até à ida para a sesta, após o almoço.

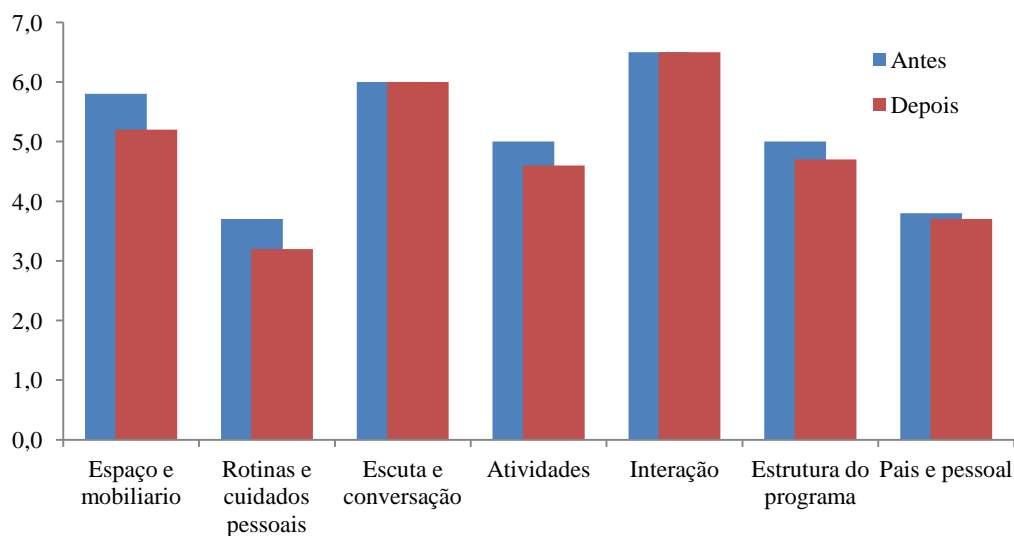
As observações realizaram-se no período da manhã por ser, geralmente, o período de maior atividade educativa na creche. Após a observação, foi efetuada uma entrevista à educadora de sala, no sentido de se preencherem os indicadores da escala de difícil observação, sendo que para este efeito foram utilizadas como referência as questões sugeridas na ITERS-R.

Estas entrevistas decorreram sempre ao final da manhã, com a duração aproximada de 30 minutos cada, num momento previamente acordado, em que a educadora da sala estava livre das suas responsabilidades para com as crianças.

Segue-se a apresentação dos dados recolhidos.

De acordo com o gráfico abaixo, verificamos que depois do treino as avaliações baixam em todos os itens de avaliação, excetuando em *escuta e conversação* e *interação* que mantêm os mesmos valores.

Gráfico 1 – ITERS: antes do treino vs depois do treino



### PCRS – Escala de Satisfação Parental versão pais e versão educadora

Esta escala foi aplicada antes e depois do treino Touchpoints por um avaliador externo à instituição, pertencente à equipa touchpoints. Foram distribuídas duas versões, versão educadora e versão pais.

Os dados obtidos foram os seguintes:

Os valores das estatísticas descritivas obtidas pelos sujeitos nas escalas de satisfação parental versão para pais versão para educadores, antes e depois do treino, podem ser apreciados na tabela nº 1 e gráfico nº 1.

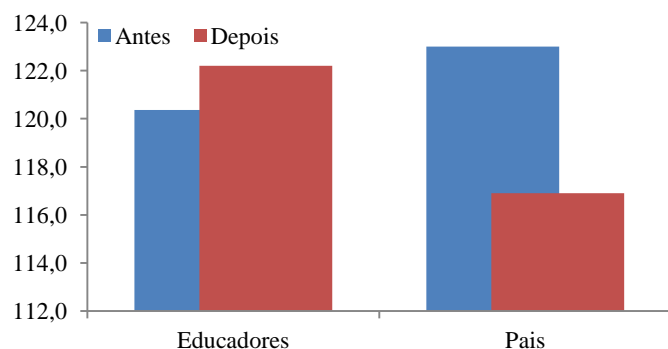
Nelas apresentamos os valores mínimos e máximos, médias e respetivos desvios padrão.

#### **Quadro 6 – Estatísticas descritivas: PCRS**

	Antes do treino				Depois do treino			
	Mínimo	Máximo	Média	Dp	Mínimo	Máximo	Média	Dp
Versão educadores	113	127	120.36	4.34	114	128	122.20	4.82
Versão pais	97	134	123.00	11.47	79	135	116.90	16.26

Os valores obtidos pelos educadores depois do treino aumentam enquanto os valores obtidos pelos pais diminuem.

**Gráfico 2 – PCRS: antes do treino vs depois do treino**



A correlação entre os valores obtidos pelos pais e educadores na escala de satisfação parental, antes do treino, é fraca e não significativa.

**Quadro 7 – PCRS: Correlações antes do treino**

		Versão educadores
	<b>Pearson Correlation</b>	<b>.267</b>
<b>Versão pais</b>	<b>Sig.</b>	<b>.456</b>
	<b>N</b>	<b>10</b>

A correlação entre os valores obtidos pelos pais e educadores na escala de satisfação parental, depois do treino, é positiva, e estatisticamente significativa.

**Quadro 8 – PCRS: Correlações depois do treino**

		Versão educadores
	Pearson Correlation	.628
Versão pais	Sig.	.070*
	N	9

*\* Coeficiente significativo para um nível  $\leq 010$*

### 4.3 Estudo do Desenvolvimento Infantil

Growing Skills II- Escala de avaliação das competências do desenvolvimento infantil.

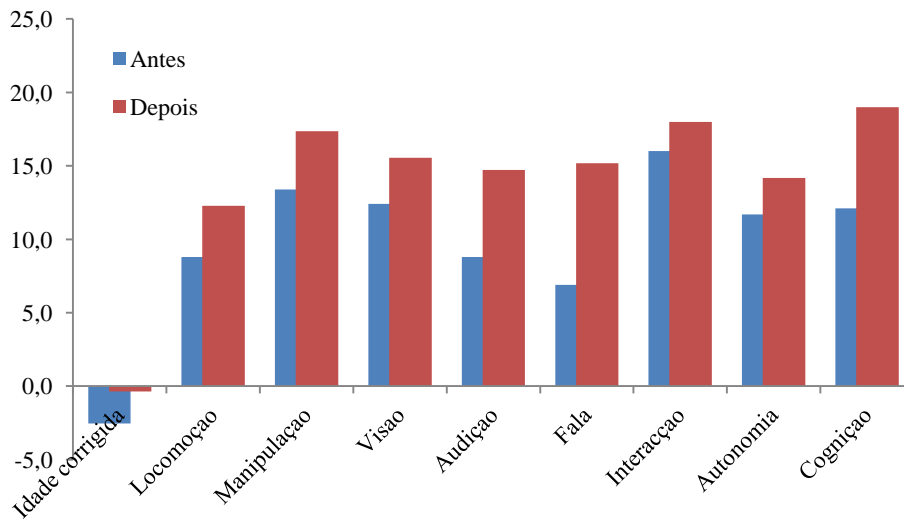
A escala foi aplicada pela educadora da sala que compõe a amostra em dois momentos distintos, antes e depois do treino. Para a realização destas análises, usaram-se os critérios de idade corrigida (porque as crianças eram meses mais velhas).

Os valores das estatísticas descritivas obtidas pelos sujeitos nas dimensões da Growing Skills, antes e depois do treino, podem ser apreciados na tabela nº 4 e gráfico nº 2. A menor diferença ocorre nas dimensões visão e autonomia (0.50).

**Quadro 9 – Estatísticas descritivas: Growing Skills**

	Antes do treino				Depois do treino			
	Mínimo	Máximo	Média	Dp	Mínimo	Máximo	Média	Dp
Idade corrigida	-12.00	.00	-2.54	3.53	-9.00	3.00	-.36	3.50
Locomoção	6	12	8.80	2.09	10	16	12.27	2.28
Manipulação	10	17	13.40	2.45	14	20	17.36	1.96
Visão	9	16	12.40	1.89	13	19	15.55	2.01
Audição	4	12	8.80	2.34	11	17	14.73	2.00
Fala	3	11	6.90	2.42	8	18	15.18	3.06
Interação	11	19	16.00	2.40	14	22	18.00	2.56
Autonomia	5	18	11.70	4.73	11	19	14.18	2.67
Cognição	5	16	12.10	3.34	13	27	19.00	4.33

**Gráfico 3 – Growing Skills: antes do treino vs. depois do treino**



### Evolução do Growing Skills

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

#### Quadro 10 – Evolução do Growing Skills

	Antes	Depois	Sig.
	M	M	
Idade corrigida	-2.54	-.36	.012*
Locomoção	8.80	12.27	.007*
Manipulação	13.0	17.36	.000*
Visão	12.40	15.55	.005*
Audição	8.80	14.73	.000*
Fala	6.90	15.18	.000*
Interação	16.00	18.00	.011*
Autonomia	11.70	14.18	.028*
Cognição	12.10	19.00	.000*

\*  $p \leq 0,05$

Idade corrigida,  $Z = -2.514$ ,  $p = 0.012$ , o valor da idade corrigida é significativamente mais baixo depois do treino (-0.36 vs -2.54).

Locomoção,  $Z = -2.649$ ,  $p = 0.007$ , o valor da locomoção é significativamente mais elevado depois do treino (12.27 vs 8.80).

Manipulação,  $t(9) = 7.415$ ,  $p = 0.000$ , o valor da manipulação é significativamente mais elevado depois do treino (17.36 vs 13.40).

Visão,  $Z = -2.825$ ,  $p = 0.005$ , o valor da visão é significativamente mais elevado depois do treino (15.55 vs 12.40).

Audição,  $t(9) = 12.429$ ,  $p = 0.000$ , o valor da audição é significativamente mais elevado depois do treino (14.73 vs 8.80).

Fala,  $t(9) = 11.732$ ,  $p = 0.000$ , o valor da fala é significativamente mais elevado depois do treino (15.18 vs 6.90).

Interação,  $Z = -1.730$ ,  $p = 0.011$ , o valor da interação é significativamente mais elevado depois do treino (18.00 vs 16.00).

Autonomia,  $Z = -1.730$ ,  $p = 0.028$ , o valor da autonomia é significativamente mais elevado depois do treino (14.18 vs 11.70).

Cognição,  $t(9) = -6.484$ ,  $p = 0.000$ , o valor da cognição é significativamente mais elevado depois do treino (19.00 vs 12.10).

#### 4.4 Qualidade das relações com a criança

##### CARE-INDEX – Child-Adult Experimental Index

É um sistema de avaliação dos padrões de interação mãe-filho. A interação que é avaliada é uma situação de jogo entre progenitores e filho.

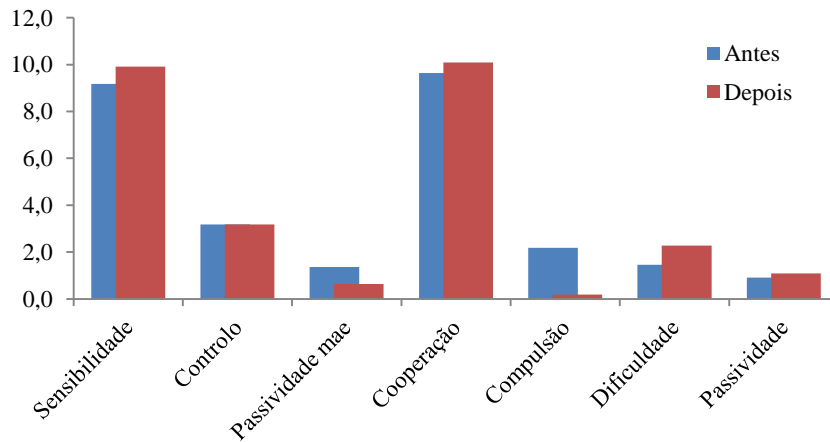
Esta avaliação consiste na gravação de um filme de 3 a 5 minutos de interação progenitor-filho em situação de jogo. Mais uma vez este instrumento foi aplicado antes e depois do treino.

Os valores das estatísticas descritivas obtidas pelos sujeitos nas dimensões do CARE-INDEX, antes e depois do treino, podem ser apreciados na tabela nº 5 e gráfico nº 3. A menor diferença ocorre na dimensão controlo (0.38).

#### Quadro 11 – Estatísticas descritivas: CARE-INDEX

	Antes do treino				Depois do treino			
	Mínimo	Máximo	Média	Dp	Mínimo	Máximo	Média	Dp
Sensibilidade	6	12	9.18	2,089	7	12	9.91	1.758
Controlo	0	8	3.18	2,926	2	5	3.18	1.328
Passividade mãe	0	4	1.36	1.629	0	4	.64	1.433
Cooperação	7	12	9.64	1,629	8	12	10.09	1.375
Compulsão	0	7	2.18	3,093	0	2	.18	.603
Dificuldade	0	4	1.45	1.635	0	4	2.27	1.849
Passividade	0	3	.91	1.300	0	3	1.09	1.300

**Gráfico 4 – CARE-Index: antes do treino vs depois do treino**



### Evolução no CARE-INDEX

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

**Quadro 12 – Evolução do CARE-INDEX**

	Antes	Depois	Sig.
	M	M	
Sensibilidade	9.18	9.91	.136
Controlo	3.18	3.18	1.000
Passividade da mãe	1.36	.64	.244
Cooperação	9.64	10.09	.211
Compulsão	2.18	.18	.059*
Dificuldade	1.45	2.27	.230
Passividade	.91	1.09	.671

\*\*  $p \leq 0.05$

Compulsão,  $Z = -1.890$ ,  $p = 0.059$ , o valor da compulsão é significativamente mais baixo depois do treino (0.18 vs 2.18).

#### 4.5 Qualidade dos contextos de vida da criança

O preenchimento do mapa de rotinas foi realizado pelas famílias durante uma semana, antes e depois do treino Touchpoints. ( Anexo 9 )

#### Tabelas de Análise dos Mapas de Rotinas

**Tabela 9 - Rotinas bem-sucedidas AT**

Antes do treino					
Categoria	Subcategoria	Mãe	Pai	Conjunto	Outros
ROTINAS	CORREU BEM	Pequeno-almoço 6	Saída creche 5	Jantar 9	Brincar 3
		Acordar 9	Acordar 4	Adormecer 8	Passar 1
		Adormecer 7	Chegada creche 5	Ver TV 1	Jantar 1
		Higiene 8	Brincar 2	Brincar 5	Banho 2
		Chegada casa 8	Higiene 3	Pequeno-almoço 3	-
		Jantar 5	Pequeno-almoço 2	Almoço 6	-

		Saída creche 8	Lanchar 3	Saída creche 3	-
		Almoçar 7	Adormecer 1	Acordar 4	-
		Sesta 5	Passear 4	Sesta 2	-
		Brincar 11	Ver TV 1	Lanchar 3	-
		Lanchar 7	-	Passear 3	-
		Passear 2	-	Higiene 1	-
		Total: 81	Total: 30	Total: 48	Total: 7

Tabela 10 – Rotinas razoavelmente sucedidas AT

Antes do treino					
Categoria	Subcategoria	Mãe	Pai	Conjunto	Outros
ROTINAS	CORREU RAZOAVEL	Pequeno-almoço 2	Chegada creche 1	Compras 1	-
		Higiene 4	-	Jantar 2	-
		Brincar 1	-	Deitar 2	-
		Jantar 6	-	Pequeno-almoço 1	-
		Passear 1	-	Adormecer 1	-
		Sesta 2	-	-	-
		Acordar 3	-	-	-
		Adormecer 2	-	-	-
		Almoçar 1	-	-	-

		Total: 22	Total: 1	Total: 7	Total: 0
--	--	-----------	----------	----------	----------

**Tabela 11 – Rotinas mal sucedidas AT**

Antes do treino					
Categoria	Subcategoria	Mãe -	Pai	Conjunto	Outros
ROTINAS	CORREU MAL	Almoçar 1	-	Acordar 1	Brincar 1
		Lanchar 2	-	-	-
		Jantar 2	-	-	-
		Acordar 1	-	-	-
		Sesta 1	-	-	-
		Total: 7	Total: 0	Total: 1	Total: 1

Tabela 12 – Rotinas bem-sucedidas DT

Depois do treino					
Categoria	Subcategoria	Mãe	Pai	Conjunto	Outros
ROTINAS	CORREU BEM	Acordar	Saída creche	Jantar	Lanchar
		9	10	8	1
		Higiene	Lanche	Almoçar	Brincar
		9	1	6	4
		Adormecer	Acordar	Lanchar	Acordar
		11	6	1	2
		Passear	Chegada creche	Brincar	Ver TV
		4	8	8	2
		Lanche	Brincar	Adormecer	Higiene
4	7	5	1		
Vestir	Sesta	Passear	Adormecer		
3	2	1	5		
Ir às compras	Ver TV	Saída creche	Saída creche		
1	1	5	3		
Pequeno-almoço	Vestir	Chegada creche	Passear		
4	2	1	1		
Sesta	Banho	Banho	Chegada creche		
4	3	2	2		

		Chegada creche 11	Jantar 2	Acordar 6	Jantar 5
		Jantar 8	Adormecer 5	Pequeno-almoço 4	Almoçar 2
		Almoço 2	Passear 2	Sesta 3	Sesta 3
		Brincar 9	Pequeno-almoço 4	-	Pequeno-almoço 1
		-	Almoçar 1	-	Banho 1
		Total: 87	Total: 54	Total: 50	Total: 34

Tabela 13 – rotinas razoavelmente sucedidas DT

Depois do treino					
Categoria	Subcategoria	Mãe	Pai	Conjunto	Outros
ROTINAS	Correu +/-Razoavelmente	Higiene 3	Acordar 1	Jantar 1	Adormecer 1
		Almoço 1	Saída creche 2	Saída creche 2	Brincar 2
		Acordar 4	Chegada creche 1	Banho 1	Ver TV 1
		Adormecer 3	Pequeno-almoço 1	Jantar 1	Almoçar 1
		Brincar 2	-	Adormecer 1	Jantar 3
		Jantar 4	-	Acordar 1	-
		Sesta 2	-	-	-
		Total: 19	Total: 5	Total: 7	Total: 8

**Tabela 14 – Rotinas mal sucedidas DT**

Depois do treino					
Categoria	Subcategoria	Mãe	Pai	Conjunto	Outros
ROTINAS	Correu Mal	Acordar 1	Higiene 1	Adormecer 1	-
		Sair banho 1	Jantar 1	Jantar 1	-
		Banho 1	-	Almoçar 1	-
		Total: 3	Total: 2	Total: 3	Total: 0

**Tabela 15 – Síntese de rotinas AT**

Antes do treino	Mãe	Pai	Conjunto	Outros	TOTAIS
Correu bem – Rotinas	81	30	48	7	166
Correu +/- Rotinas Razoavelmente	22	1	7	-	30
Correu mal – rotinas	7	-	1	1	9
TOTAIS	110	31	55	8	204

**Tabela 16 – Síntese de rotinas DT**

Depois do treino	Mãe	Pai	Conjunto	Outros	TOTAIS
Correu bem – Rotinas	87	54	50	34	225
Correu +/- Rotinas Razoavelmente	19	5	7	8	39
Correu mal – rotinas	3	2	3	-	8
TOTAIS	109	61	60	42	272

Nos quadros síntese dos mapas de rotinas que as famílias preencheram antes e depois do treino, são observáveis as modificações na gestão das rotinas de cada família.

Verifica-se que o número de tarefas realizado pelas mães diminuiu ligeiramente após o treino Touchpoints, mas o número de tarefas que os pais executaram aumentou para o dobro após o treino Touchpoints. Houve também um aumento das tarefas realizadas em conjunto e por outros membros da família.

No que diz respeito à forma como correu a rotina, há um aumento significativo do momento “correu bem” e uma descida do “correu mal”.

Numa observação mais detalhada das tabelas 12-13-14, verifica-se que após o treino há uma tentativa por parte das famílias de diversificar as rotinas, priorizando momentos de lazer em conjunto e refeições em conjunto. Verifica-se também que os pais assumiram um papel de responsabilidade nas rotinas dos filhos, sendo os responsáveis por tarefas que até então eram exclusivamente da responsabilidade da mãe.

Observou-se uma reestrutura da organização familiar definindo papéis específicos para a funcionalidade familiar.

## 5. Discussão de resultados e considerações finais

O objetivo deste trabalho era estudar o impacto da formação touchpoints nas representações do educador sobre a relação educador-pais. Deste modo pretendíamos averiguar de que forma as possíveis alterações das representações do educador sobre a sua relação com os pais (promovidas pelo treino touchpoints) teriam impacto no desenvolvimento da criança, na qualidade do contexto educativo e na qualidade das interações pais-criança. Para o efeito, estas variáveis foram medidas antes e depois da formação touchpoints. As avaliações foram realizadas num paradigma de investigação-ação, esta metodologia tem como base a necessidade de intervir numa determinada situação e de a melhorar, implicando consequentemente, a investigação dessa mesma situação (Kats & Chard, 1997).

Embora os nossos dados não possam ser generalizados e correspondam a um determinado contexto, podemos encontrar diferenças significativas antes e depois do treino em touchpoints.

Sabendo que a qualidade da relação mãe-filho afeta o desenvolvimento infantil subsequente, a socialização da criança e a formação da personalidade (revisão em Fuertes, 2012), procurámos centrar as práticas reflexivas do educador neste tópico e aplicar os princípios Touchpoints na prática do educador (duplamente no papel de investigador) na promoção desta relação privilegiada. Na análise da interação mãe-filho(a) em jogo livre verificamos nalguns casos uma importante melhoria depois do treino touchpoints. Esta evolução, no entanto, não apresenta em globais médio diferenças estatisticamente significativa. Não obstante, há determinadas díades em que a sua evolução foi clara. Por exemplo: nas díades 1 e 5 a sensibilidade materna subiu três valores (passando de risco ou moderado risco para baixo risco). Importará noutros estudos compreender melhor os casos onde estas melhorias ocorreram e os casos onde não se encontram avanços importantes. Poderão as práticas reflexivas do educador em Touchpoints encontrar outras formas de estimular e promover a relação entre pais e filhos?

Após o treino touchpoints, o educador dedicou tempo observar e a elicitar a sensibilidade materna aplicando os princípios de valorização dos pais e da promoção da auto-confiança como cuidadores da criança. Contudo, importa sublinhar que a relação-mãe-filho não segue um único caminho, pois as diferenças individuais na qualidade da

vinculação são moldadas pela experiência e pelas representações estabelecidas a partir dessas experiências (Fuentes, 2012) e nesse eu fazia apenas parte de um contexto de vida da criança em interação com outros que estão permanente mudança. Moremente, as mudanças mas significativas implicam tempo e este projeto inscreve-se numa lógica académica com limitações de prazos (tendo avaliação de resultados tido lugar apenas 3 meses após as mudanças mais efetivas na prática do educador).

Constatamos isso mesmo nesta investigação, a qualidade das relações pais/filhos foram moldadas e evoluíram de acordo com a experiência de cada um e das suas representações. Após o meu treino touchpoints e respetiva mudança de práticas, as representações dos pais em relação à qualidade do tempo que despendiam com os seus mudou bem como os seus comportamentos no dia-a-dia como relevam os mapas de rotinas.

Num segundo ponto, quisemos saber até onde o treino e a mudança de comportamentos dos pais podia contribuir para a promoção do desenvolvimento dos seus filhos. Neste pequeno grupo, os resultados são animadores. Considerando a idade cronológica em cada momento de avaliação verificamos que a média as crianças melhoram significativamente as pontuações obtidas na escala de desenvolvimento Growing-skills. Em termos particulares, as maiores diferenças foram encontradas em termos da locomoção, da manipulação, da visão, da audição, da fala, da interação, da autonomia e da cognição.

Bronfenbrenner (2002) refere que o desenvolvimento humano é produto da interação entre o organismo humano em crescimento e o seu meio ambiente. O desenvolvimento do ser humano encontra-se intimamente relacionado com o contexto onde decorre, compreendendo não apenas o indivíduo mas também sistemas contextuais dinâmicos, que se modificam e se encontram em constante desenvolvimento no seu interior e na interface com os diferentes contextos (Portugal, 1992).

Podemos especular sobre tal evolução no desenvolvimento infantil após a aplicação do treino touchpoints. Uma vez que o desenvolvimento humano é produto da interação entre indivíduo em crescimento e o contexto, podemos aferir que as mudanças que ocorreram no contexto e nas relações, produto da aplicação do modelo touchpoints, influenciaram o desenvolvimento destas crianças positivamente.

O modelo touchpoints assenta na construção de relações de confiança mútua entre os profissionais e famílias que influenciam o desenvolvimento da criança, assim

sendo podemos constatar que neste contexto a implementação deste modelo e as alterações que foram produzidas pelo educador na relação que este estabeleceu com as famílias parecem ter tido um impacto positivo no desenvolvimento das crianças.

Fica por compreender em que medida é que esta intervenção beneficiou o desenvolvimento das crianças pela mudança das práticas do educador ou pela mudança dos comportamentos dos pais no dia-á-dia. A análise dos mapas de rotinas que os pais passaram a dedicar mais tempo aos filhos e mais tempo em atividades não rotineiras. Ora, alguns estudos indicam que o tempo passado com os pais em atividade desta natureza beneficia o desenvolvimento das crianças (National Institute on Child Health and Human Development [NICHD] Early Child Care Research Network, 2005; Pessanha, 2006).

Uma vez que segundo a perspetiva ecológica, os efeitos dos processos proximais diferem em função da qualidade do ambiente, tornou-se pertinente avaliar a qualidade do contexto de educação e cuidados destas crianças, sendo esta traduzida pelas características de organização e de estrutura deste mesmo contexto, mas também pelas características das interações estabelecidas entre adultos e crianças.

A análise dos resultados da ITERS-R, revelou-nos que o contexto educativo destas crianças desde o início do estudo tinha uma boa média (5 antes do treino e 5.5 depois do treino). Não houve grandes mudanças na sala de atividades, por isso as alterações/mudanças antes e depois do treino não foram estatisticamente significativas. Também não havia um objetivo de mudança na sala, porque este ponto já era priorizado por mim antes do treino em touchpoints.

É importante referir que após o treino touchpoints o próprio avaliador tornou-se mais rigoroso na cotação de certos itens. Isto porque estava mais familiarizado com a escala e a sua experiência permitiu-lhe ser mais rigoroso. Também por isso os dados relativos a esta avaliação não tiveram evoluções significativas depois do treino touchpoints.

Com efeito podemos aferir que com os resultados obtidos na presente investigação, as interações adulto/criança em contexto educativo são boas e são o aspeto que mais melhora na minha prática; e que este item (assim como outros), contribuiu para um bom desenvolvimento. Dentro de todas as dimensões da qualidade, convém não esquecer a importância crucial de interações responsivas, calorosas e securizantes entre adultos e crianças.

Segundo Bairrão (1998), apesar da relatividade do conceito de qualidade, existe uma tendência na Europa, Estados Unidos e outros países industrializados, em relacionar a qualidade com as características físicas e sociais dos contextos onde a educação e os cuidados ocorrem, com as características dos profissionais que trabalham nestes contextos, com as características dos programas, com as políticas educativas, com os resultados da investigação, entre outros.

Sabendo que nos estudos na qualidade do contexto da creche, a variável relação escola-família afeta de forma significativa a qualidade das práticas com consequências para o desenvolvimento da criança (Fuertes, 2010) procuramos saber se a esta relação foi beneficiada com este projeto investigação-ação. Através da escala PCRS (Parent Caregiver Relationship Scale) foi avaliado o grau de satisfação dos pais e do educador relativo á relação que mantêm entre si. Os dados revelam que a introdução deste modelo parece ter sido positivo para melhorar as interações. Nas palavras de Brazelton & Joshua “Quando os prestadores podem oferecer o amparo e a modelagem para que os pais entendam e incentivem o desenvolvimento dos seus filhos jovens, eles podem desempenhar um papel crucial para o sucesso do sistema familiar. (...) Juntos, os profissionais e os pais podem descobrir temas que se repetem e estratégias para negociar os desafios que aparecem pela frente.” (2003).

Após o treino a satisfação do educador aumento na relativamente a relação com os pais, enquanto os valores obtidos pelos pais diminuíram. Na verdade, após o treino o educador teve sempre presente os princípios e pressupostos Touchpoints. Depois do treino o educador encarou cada família como única, valorizando-a e reconhecendo-a como parceira no processo educativo. Esta melhoria depois do treino em Touchpoints, revela que o educador passou a valorizar mais a relação que tinha com as famílias, priorizando-a na sua prática educativa.

Por sua vez, o facto da satisfação dos pais ter diminuído, poderá indicar que após o treino pais e educadores se aproximaram mais, tendo mais aspetos para conciliar e os pais ficaram mais exigentes relativamente a esta relação.

Esta descida nos valores refere a importância que está a ser dada ao processo, nalguns casos específicos houve um grande aumento dos valores, enquanto outros foram mais rigorosos e coerentes nas suas respostas depois do treino.

Esta alteração de conceitos dos pais neste processo educativo, também é bastante notória após a avaliação dos contextos da vida das crianças.

Nos mapas de rotinas da família são observáveis as diferenças antes e depois do treino, e podemos constatar que a implementação deste modelo melhorou significativamente os contextos de vida das crianças, houve um aumento das rotinas bem-sucedidas após o treino TP.

É também patente um aumento da previsibilidade e da sensibilidade nas rotinas familiares. As tarefas são mais divididas entre os progenitores, sendo que as mães deixam de ter apenas um papel nas rotinas dos cuidados e passaram a estar mais presentes nos momentos do jogo e de lazer. Estas rotinas de lazer, passaram a ser realizadas em conjunto, bem como as rotinas de cuidados pessoais. Seria interessante estudar a mais longo prazo as consequências destas mudanças na vida das famílias em estudo.

O pediatra Gomes Pedro (2005) refere que pais apoiados em determinados momentos do desenvolvimento dos seus filhos são um alicerce forte e um efetivo suporte para esse mesmo desenvolvimento. Os pais dão um melhor suporte aos seus filhos quando eles próprios se sentem apoiados nestes períodos de transição.

Esta alteração das rotinas nos contextos da vida da criança, revela que os pais ao se sentirem apoiados e compreendidos pelo educador (através dos princípios e pressupostos Touchpoints) conseguem melhorar alguns aspetos da sua rotina, priorizando momentos de interação com os filhos.

Estas mudanças nas conceções dos pais, só foram possíveis porque após o treino Touchpoints o próprio educador alterou as suas representações.

São as reflexões e as práticas reflexivas constantes neste modelo, que o tornam diferente e atual ao problema que se vive no momento. É a reflexão na ação assente num paradigma desenvolvimental e relacional, os princípios orientadores deste modelo, que permitem aproximar educadores e pais. O educador estabelece uma relação de confiança e parceria onde valoriza as famílias, reconhecendo o seu sistema de valores, as suas forças e as suas preocupações.

O objetivo das práticas reflexivas em conjunto com o treino em TP é alterar as representações do educador sobre as forças da família e reforçar o seu sentido de competência.

Tomando as questões do início do estudo que impacto terá o modelo Touchpoints nas representações do educador? Até que ponto o modelo Touchpoints altera praticas significativas na qualidade do contexto educativo? Analisaremos as

reflexões do educador e o que isso altera não só as suas representações mas também a sua prática.

“Thinking on our feet”, foi esta reflexão na ação que decorreu antes e depois do treino Touchpoint. Foi a partir desta reflexão na ação que a prática do educador foi mudando, produzindo efeitos observáveis no desenvolvimento da criança, na qualidade do contexto e na qualidade das relações. Todos os momentos e em cada situação do dia-a-dia é encarada como uma oportunidade para agir segundo os pressupostos Touchpoints, e mais importante para valorizar, para acolher e para colaborar com as famílias.

As reflexões do educador, foram feitas em vários momentos e sobre assuntos específicos, todos eles relacionados com a prática diária do educador e com a relação que este mantém sobre a família.

Num primeiro momento o educador reflete sobre as suas representações, sobre a importância do seu trabalho e sobre as suas prioridades. Num segundo momento reflete sobre cenários hipotéticos relacionados com uma situação concreta (nomeadamente uma possível gestão de conflitos entre ele e a família) e, por último, realiza dois ciclos diários reflexivos.

Estas reflexões assim como todas as avaliações anteriores são feitas de modo a aferir a influência deste modelo nas próprias representações e práticas. Neste estudo, observou-se que surgiram alterações nas minhas representações enquanto educadora e consequentemente nos meus objetivos depois do treino Touchpoints.

No primeiro momento reflexivo que diz respeito à preparação para a prática reflexiva, forças e desafios, é notório a grande alteração nas representações relativas aos objetivos de trabalho.

No segundo momento, relativo às respostas aos cenários, o grande destaque é a presença dos pressupostos Touchpoints na abordagem à situação e na possível resolução de conflitos. Podemos referir que após o treino TP o modo de gestão de algumas situações práticas foi alterado tendo em conta este modelo. Penso que em certa medida ganhei uma consciência reflexiva permanente que afetou a minha prática nos aspetos práticos do dia-a-dia enquanto educadora.

Adicionalmente, não só alterou as minhas representações e os meus objetivos como também a minha prática diária na relação com os pais e com as crianças.

Por fim, procurei após o treino gerir os conflitos com as famílias com maior sensibilidade, sem julgar e reconhecendo tudo aquilo que de bom os pais trazem para a interação.

Nestes documentos foram evidentes as alterações na minha prática e nas minhas representações nomeadamente:

- As famílias e os pais passaram a estar mais presentes nas minhas reflexões, passei a estar mais desperta para as questões da família e não só para as questões da criança;
- Passei a valorizar mais as experiências e o feedback dado pelos pais;
- Passei a basear-se mais nos princípios e pressupostos Touchpoints, pois refiro nas minhas reflexões que fui criando relações com as famílias de uma forma cada vez mais dedicada ao aplicar os princípios e pressupostos deste Modelo;
- Passei a procurar gerir melhor o tempo, a disponibilidade e interesse por estar com as famílias;
- Verifica-se também uma mudança nos próprios objetivos e práticas pedagógicas;
- Refiro nas minhas reflexões que mantenho a convicção de me basear no Modelo High-Scope, no entanto atualmente utilizo também o Modelo Touchpoints enquanto modelo racional de desenvolvimento com as crianças e com as famílias;
- Saliento que houve alterações na própria prática profissional pois, ressalvo a importância de haver uma crescente preocupação por refletir acerca da minha postura profissional, nomeadamente na relação com as famílias e com as crianças baseando-me nos pilares do Princípios e Pressupostos Touchpoints;
- Verifica-se também uma preocupação crescente em mim por estabelecer uma relação mais estreita com a equipa de trabalho e por partilhar com as colegas as novas aprendizagens no âmbito do Modelo Touchpoints;

Estas preocupações e alterações, que entendemos como o núcleo duro do seu respeito e sentido de responsabilidade perante a criança pequena (Goffin, 1989), sinalizam o meu investimento no desempenho de uma atividade profissional e constituem-se como um indicador do meu nível de empenhamento, definindo a relação entre a tomada de consciência da dimensão moral e ética da profissão (Beyer, 1997) e os processos de crescimento profissional (Oliveira-Formosinho, 1998). Estes últimos, sendo marcados como explicitámos, pela reflexão e tentativa de reformulação das assunções prévias sobre a minha profissionalidade e sobre a creche como lugar de crescimento para as crianças e para as famílias, definem-se, como todos os processos de

crescimento, pelo seu carácter inacabado, testemunhando uma trajetória que é, em si mesma, geradora de conflitos, tensões e até, em certos momentos, de sentimentos de inadequação pessoal e profissional.

A análise de conteúdo indicou alterações ao nível das minhas notas no diário reflexivo antes e após o treino. Foram identificados valores subjacentes à minha prática, depois do treino é notória a inclusão de palavras – chave (reflexões na ação, pensar, repensar, articular, necessidade, valorizar, partilhar...).

A integração do pensamento com emoção e intenção também pode ser aplicada na reflexão que ocorre durante uma interação relacional, de forma a trazer uma consciência cada vez maior na nossa escolha. A reflexão inclui uma contemplação intencional de si-próprio, ações, emoções reações e escolhas (comportamentos e estratégias).

E isto é observável no diário reflexivo do educador, a análise de conteúdo permitiu-nos destacar emoções, reações, ações, crenças e escolhas em diversos momentos da prática.

“ Uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho como uma rotina. Não uma rotina sonífera, uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente. Por isso, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas” (Perrenoud, 1999 in Brito 2012)

Todavia nada disto teria sido possível sem o treino em Touchpoints.

Treino obtido consistiu num programa de formação baseado no Modelo Touchpoints. Este modelo propõe uma abordagem compreensiva de desenvolvimento, fortemente suportada empiricamente, e uma abordagem relacional no trabalho com as famílias. O treino permitiu-nos conhecer o modelo touchpoints, os seus princípios e pressupostos, cada um dos touchpoints da criança e as práticas reflexivas. As práticas reflexivas têm como objetivo estimular a comunicação construtiva, resultando num relacionamento recíproco e gratificante entre pais- educadores e entre pais-crianças. Penso que a mais-valia de frequentar este treino foi o contato com toda a equipa Touchpoints, a troca de experiências, e a autorreflexão que foi acontecendo quase automaticamente durante o treino. Com o treino Touchpoints repensei a minha prática e evolui nesse sentido.

O treino foi a base de todo este processo onde a investigação-ação permitiu melhorar um contexto educativo. Não obstante, poderia ser melhorado tendo mais horas de formação.

Este estudo apresenta algumas limitações, próprias da investigação, na dificuldade de controlar totalmente as variáveis em estudo e pelo duplo papel de investigador e de ator. Outra limitação deste estudo tem a ver com o tempo decorrido entre a primeira e a segunda avaliação – cerca de 3 meses. Este curto espaço de tempo deixa por responder a questão sobre que resultados poderiam ser obtidos numa intervenção mais longa.

No entanto, estudo permitiu averiguar a aplicação das práticas reflexivas touchpoints num conjunto de famílias com problemas socioeconómicos e baixa literacia. Famílias que enfrentavam várias dificuldades quotidianas e precisavam de respostas às suas dúvidas e preocupações.

Julgamos com este estudo contribui para a reflexão sobre a importância das relações educador-família e sobre a importância da integração de um modelo relacional. Com efeito, tanto quanto sabemos trata-se de um estudo original e pioneiro, nunca havia sido feito em paradigma de investigação-ação em práticas reflexivas com as medidas usadas. Foram obtidos bons resultados ainda que muito exploratórios. Contudo, a generalização destes resultados na construção efetiva de possíveis soluções para as práticas do educador, requeria uma amostra maior e um outro desenho experimental mais abrangente e pormenorizado.

Para verificar se este modelo alterará significativamente as práticas obtendo assim elevada qualidade, e como refere Fuertes (2010) “para que a creche tenha impacto no desenvolvimento infantil, a sua qualidade deverá ser muito boa ou excelente”, logo as práticas deverão ser de excelência; e de um grupo de controlo para comparação.

Por fim, consideramos esta linha de estudos embora com limitações contribui para a aproximação entre a investigação e praxis educativa e para a promoção da qualidade no contexto de creche.

## Referências Bibliográficas

Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.

Ainsworth, M.D.S & Bell, S.M (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child development*, 49-67

Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A Escola em Portugal. Novos Olhares, outros Cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Assis, M. & Fuertes, M. (2011). *Porque optam os pais pela creche? Estudo acerca das opções e papéis dos pais em contexto de creche*. Comunicação no Encontro do CIED.

Assis, M. (2012) *Representações e conceito dos pais sobre a qualidade da creche*. Tese de Mestrado: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington: APA.

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V. & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 27-47.

Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 1, 41-58.

Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. (pp.41-88). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Bairrão, J. (2001). *The impact of pre-school and family socialization settings on child's development*. Comunicação apresentada no Congresso Europeo de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, Santiago de Compostela, Espanha.

Bardin L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, S., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2006). A escala de avaliação do ambiente de creche – versão revista. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, &

V. Ramalho (Coord.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Vol. XI. (pp. 689-697). Braga: Psiquilíbrios

Beeghly, M., Fuertes, M., Liu, C.H., Delonis, S. & Tronick, E. (2010). Maternal Sensivity in Dyadic Context: Mutual Regulation, Meaning-Making, and Reparation. D.W. Davis & M.C. Logsdon (Eds). *Maternal sensitivity: A scientific foundation for practice*. Hauppauge (pp. 59-83). NY: Nova Science Publishers, Inc.

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bowlby, J.(1960). Separation anxiety: *A critical review of the literature*. *Journal of child psychology*, 1(4),251-269

Brazelton, T.Berry (1992). *O que todo o bebe sabe*. São Paulo. Martins Fontes

Brazelton, T.B. (1998). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T.B. (1999). *How to help parents of young children: the touchpoint 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, T.Berry (2004).*O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa. Editorial Presença

Brazelton, T.B . (2005). Forças e expressões na família dos nossos dias: preparar o futuro. In gomes Pedro, J., Nugent, J.K. Young, J.G. e Brazelton, T.B. (2005), *A criança e a família no séc. XXI*. Lisboa: Dinalivro.

Brazelton, T.B. & Cramer, B.G. (2007). *A relação mais precoce os pais, os bebês e a interacção precoce*. Lisboa: Terramar.

Brazelton, T. B. Brazelton Touchpoints Approach. Brazelton Touchpoints center. Disponível em: [www.touchpoints.org/](http://www.touchpoints.org/). (Acedido a 1 de setembro de 2013).

Brito Nascimento, A. T. ; Barbosa. M, Justo, J., Silveira Machado, R., Leitão. L., Goldsmith, T., Ferro Menezes, P. Fuertes, M. & Gomes Pedro, J. (2011). *O Impacto do Modelo Touchpoints na formação de profissionais em Intervenção Precoce*. Lisboa. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In Damon, W., & Lerner, R.M. (Ed), *Handbook of Child Development* (pp. 993-1028), 5<sup>th</sup> Edition. New York: John Wiley.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, E.N. & Bryant, D., (2002). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71, 2, 339-357.

Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 3/2011. *A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª Série – N.º 79, de 21 de Abril de 2011.

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.

Crittenden, P. M. (2003). *CARE-Index Manual* (não publicado).

Cryer, D., Tietz, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 259-277.

Decreto-Lei n.º 119/1983. Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social. Diário da República – I Série – N.º 46 de 25 de Fevereiro de 1983.

Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República – I Série – A, N.º 201 – 30 de Agosto de 2001, pp. 5569-5572.

Decreto-Lei n.º 241/2001. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República – I Série – A, N.º 201 – 30 de Agosto de 2001, pp. 5572-5575.

Delors, J. (coord.) (1999) - *Educação: Um Tesouro a Descobrir*: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Editora.

Despacho Normativo n.º 99/89. Normas Reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos. Diário da República – I Série – N.º 248 de 27 de Outubro de 1989.

Direção Geral da Ação Social. (1996). Creche. Guiões Técnicos, n.º4. Lisboa: DGAS, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Easterbooks, M. A., & Jacobs, F. (2007). *Touchpoints early child care and education initiative final evaluation report*. Medford, MA: Tufts University.

Fundação Brazelton/Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família. Disponível em: [www.fundacaobgp.com](http://www.fundacaobgp.com). (Acedido a 20 de Janeiro de 2013).

Folque, M. A., & Siraj-Blatchford, I. (1996). Parents` view of quality in early childhood services in Portugal. *International Journal of Early Childhood*, 28, 2, 37-48.

Formosinho, J. (2010). Educação das crianças até aos três anos – Algumas lições da investigação. *Estudos e seminários*, 61-91.

Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In *Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação – CIED*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

Fuertes, M. (2011). A outra face da investigação: Histórias de vida e práticas de intervenção precoce. *Da Investigação às Práticas, I* (1), 89-109.

GOFFIN, S. G. (1989). How well do we respect the children in our care? *Childhood Education*, 66,68-74.

Gomes, A .L., Correia, M., Oom P., & Gomes Pedro, J. (2001). *Crianças*. Lisboa: ACSM Editores, Clínica Universitária de Pediatria, HSM.

Gomes-Pedro, João (2005). *Para um sentido coerência na criança*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale: Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Instituto da Segurança Social (2005). *Manual de processos-chave: Creche*. Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In *Ministério da Educação (Ed.). Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (15-39). Lisboa: Ministério da Educação.

Lei nº 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República – I Série-A, Nº 34 de 10 de Fevereiro de 1997.

Lester, B. M., & Sparrow, J. (2010). *Nurturing Children and Families: Building on the Legacy of T. Berry Brazelton*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Lezine, Irène (1978). *Problemas educativos da primeira infância. Saúde e educação de infância*. Lisboa. Estampa

Macoby, E.E. & Macoby, N. (1954). The interview: A tool of social science. *Handbook of social psychology*, 1, 449-487

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.

Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais. Ensinar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Meyer, J.P., Paunonen, S.V., Gellatly, I.R., Goffin, R.D., e Jackson, D.N. (1989). Desempenho empenho e trabalho organizacional: É a natureza do compromisso que conta. *Journal of Applied Psychology*, 74, 152-156.

NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergartens?. *Child Development*, 74, 4, 976-1005.

NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results of the NICHD study of early child care and youth development*. NY: Guilford Press.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1, (XXII).

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: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica*. Genebra: Universidade de Genebra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Pessanha, M.; Aguiar, C., & Bairrão J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 204-214.

Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children`s social development. *Development Psychology*, 23 (4), 537-543.

Pestana, M.H. & Gageiro, J. N. (2005). Análise de dados para ciências sociais a complementaridade do SPSS. Lisboa: Edições Sílabo.

Pinto, A.I., Grande, C., Novais, I., & Bairrão, J. (2005). Interações educador-criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento: contextos familiares e Educativos: Resumo de Projetos*. Porto: Livpsic.

Portaria nº 262/2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República – I Série, Nº167 de 31 de Agosto de 2011.

Portugal, G., (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Post J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rocha, M. B. P., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. R. (1996). *Guiões Técnicos. Creche – Condições de implementação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direção Geral da Ação Social.

Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation and early intervention. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, T., Silva, A., Guerreiro, A., Marques, L., Violante, T. (2005). Desenvolvimento pessoal e social: do conceito à projecção concreta. *Cadernos de educação de infância APEI*, 76, 12-14.

Silva, I.L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Singer, J., & Hornstein, J. (2010). The Touchpoints Approach for Early Childhood Care and Education Providers. In B. M. Lester & J. D. (Eds.). *Nurturing Children and Families: Building on the Legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 288-299). Blackwell.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tadeu, B.(2012) *A Qualidade das Salas de Berçários do Concelho de Setúbal e de Palmela*. Tese de Mestrado: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa

Terreiro, A. (2009). *A caridade evangelizadora tem um rosto, Evocação e identidade no tempo*. Lisboa: Litho Formas Portuguesa.

UNICEF (2008). *A Transição dos Cuidados na Primeira Infância. Innocenti Report Card, 8*.

Vasconcelos, T. (2000). *Das Orientações Curriculares à prática pessoal: O educador como gestor do currículo. Cadernos de Educação de Infância, 55, 37-45*.

Vasconcelos, T. (2007) *Supervisão como um “Tear”*: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisores e supervisionados. *Revista de Educação, vol.XV 2, 5-26*

Vasconcelos, T. (2008). *Educação de infância e promoção da coesão social*. In relatório do estudo: “A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos” (pp.141-175). Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação – A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Conselho Nacional de Educação. *Recomendação nº 3/2011*. Publicado no *Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011*.

Vasconcelos, T. (2012) *“Recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos – propostas da/para a “criança futura”*. *Cadernos de Educação de Infância, 95, 7- 13*.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1 – Consentimento Informado**

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informada(o) e estar consciente dos objetivos e benefícios da minha participação no estudo da mestranda Ana Sofia Duarte Castelão, cujo tema da dissertação de mestrado se intitula: *A construção de uma parentalidade confiante: Influências do modelo Touchpoints na relação educador-família.*

No âmbito do estudo do desenvolvimento do(a) meu (minha) filho(a), o seu contributo inclui a participação em atividades de avaliação do desenvolvimento, enquanto que a minha participação pressupõe a minha presença em interação com o(a) meu (minha) filho(a) em duas filmagens, e o preenchimento de alguns questionários.

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: \_\_\_\_\_

## **Anexo 2 – Ficha de Anamnese**

## Anamnese

### Dados pessoais

Código do bebé :

Genéro:

Data de nascimento

Residência

- ✓ Concelho Distrito
- ✓ Rural urbano suburbano

Mãe

- ✓ Ano de nascimento
- ✓ Escolaridade
- ✓ Profissão
- ✓ Situação de empregabilidade:
  - Emprego estável
  - Emprego precário
  - Desempregado
  - Doméstico

Pai

- ✓ Ano de nascimento
- ✓ Escolaridade
- ✓ Profissão
- ✓ Situação de empregabilidade:
  - Emprego estável
  - Emprego precário
  - Desempregado
  - Doméstico

### Dados familiares

Tipo de família

- ✓ Nuclear
- ✓ Monoparental
- ✓ Comunitária
- ✓ Reconstruída
- ✓ Outra

Nº de irmãos

- ✓ Posicionamento na fratria

### Antecedentes pessoais

Gravidez

- ✓ Acompanhada data do inicio do acompanhamento (nº de semanas)
- ✓ Não acompanhada
- ✓ Nº de semanas de gravidez
- ✓ Parto
  - Eutócico

- Distóxico
  - Apgar
  - Reanimação
  - ✓ Peso ao nascer
- Hospitalizações/doenças

## Habitação

- ✓ N° de pessoas com quem dorme no mesmo compartimento
- ✓ Condições de:
  - Iluminação \_\_\_\_\_ins. Suf. \_bom
  - Aquecimento
  - Espaço
  - Humidade

## Rotinas actuais

Com quem permanece durante o dia

- ✓ N° de prestadores de cuidados mais próximos/ por 24h

N° de prestadores de cuidados principal desde que nasceu

Durante o dia

- ✓ Tem contacto com outras crianças
  - Da mesma idade
  - Mais velhas
- ✓ Contacta só com adultos

Sono

- ✓ Períodos em que dorme em 24H
- ✓ Adormece com facilidade
- ✓ Acorda bem disposto
- ✓ Rabujento ensonado irritado (períodos em 24 horas)

Banho

- ✓ N° de vezes por semana
- ✓ Horário preferido
- ✓ Gosta da actividade
- ✓ Chora durante o banho
- ✓ Irritado rabujento durante o banho
- ✓ Mostra prazer ao tomar banho

Alimentação

- ✓ Horários da Alimentação em 24 h
- ✓ Tipo de alimentação
- ✓ Dificuldades na alimentação

## **Comportamento**

A maior parte do tempo :

- ✓ afável e cooperante
- ✓ distante e séria
- ✓ Zangada com birras

Choro

- ✓ Choro frequente
- ✓ Máximo de tempo seguido a chorar
- ✓ Birras

As características mais positivas do seu bebé

As características menos positivas do seu bebé

Há alguma coisa que o preocupe no seu filho

**Informações sobre situação de risco**

## **Anexo 3 – Growing-Skills II**

# TESTE DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

(Adaptado de "Schedule of Growing Skills II")

## PROJECTO INTEGRADO DE INTERVENÇÃO PRECOCE

Nome: \_\_\_\_\_ Nº de Processo: \_\_\_\_\_  
 D.N.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Idade corrigida: \_\_\_\_\_  
 Teste efectuado por: \_\_\_\_\_

T E M		DATA DAS AVALIAÇÕES	T E M		DATA DAS AVALIAÇÕES	
		<b>CAPACIDADES POSTURAISS PASSIVAS (0-6M)</b>			16: Mantem-se sentado por períodos prolongados (8)	2
		<b>POSIÇÃO SUPINA</b>			17: Passa para a posição sentado de decubito ventral e dorsal (10)	3
1		Cabeça na linha média (1)	1			
2		Levanta as pernas para vertical e agarra os pés (6)	2			
		<b>SUSPENSÃO VENTRAL</b>			<b>APOIO NOS MEMBROS INFERIORES</b>	
3		Cabeça alinhada com corpo, ancas semi-estendidas (1)	1	18: Apoia algum peso nos M. Inferiores (6)	1	
4		Cabeça acima da linha do corpo, ancas e ombros estendidos (3)	2	19: Apoia todo o peso nos M. Inferiores (8)	2	
		<b>TRACÇÃO PARA POSIÇÃO SENTADA</b>			20: Mantém-se de pé agarrado (10)	3
5		Queda considerável da cabeça, quando o corpo está na vertical, controle momentâneo da cabeça antes da queda para a frente (1)	1	21: Põe-se de pé sózinho agarrado à mobília (12)	4	
6		Pouca queda da cabeça (3)	2			
7		Tracção pelas mãos faz força para se sentar (6)	3			
		<b>POSIÇÃO SENTADO (APOIADO)</b>			<b>PONTUAÇÃO DA POSTURA ACTIVA</b>	
8		Dorso moderadamente curvado, levanta momentaneamente a cabeça (3)	1			
9		Costas direitas (6)	2			
		<b>PONTUAÇÃO DA POSTURA PASSIVA</b>			<b>CAPACIDADES LOCOMOTORAS (9-60 M)</b>	
		<b>CAPACIDADES POSTURAISS ACTIVAS (0-12 M)</b>			<b>MOVIMENTO E BALANÇO</b>	
		<b>DECUBITO VENTRAL</b>			22: Desloca-se rebolando e arrastando-se (10)	1
10		Cabeça de lado, joelhos flectidos sob o abdomen, com ancas levantadas, braços encostados ao torax com cotovelos flectidos (8)	1	23: Tenta gatinhar (por vezes para trás) (10)	2	
11		Cabeça de lado, membros flectidos, cotovelos afastados do torax, ancas moderadamente levantadas (1)	2	24: Caminha pela mão (12)	3	
12		Levanta a cabeça e torax com apoio nos antebraços. Ancas planas (3)	3	25: Caminha agarrado à mobília ou empurrar brinquedos com rodas (12)	4	
13		Apoia peso nas palmas das mãos com braços estendidos e atitude de alerta (6)	4	26: Caminha sózinho, pés afastados e braços levantados para equilíbrio (15)	5	
14		Passa para a posição de gatas (6)	5	27: Pés apenas um pouco afastados, já dá curvas e pára subitamente (15)	6	
		<b>POSIÇÃO SENTADA</b>			28: Levanta um objecto do chão sem cair (18)	7
15		Mantém-se sentado momentaneamente sem apoio (6)	1	29: Corre com confiança, pára e inicia com cuidado evitando obstáculos (18)	8	
					30: Salta com pés juntos do último degrau (24)	9
					31: Consegue caminhar em "bicos dos pés" (30)	10
					32: Consegue correr em bicos dos pés (36)	11
					33: Salta num pé 3 passos (36)	12
					34: Marcha pé-ante-pé 4 passos (3 tentativas) (48)	13
					35: Mantém-se 8 segundos apoiado em cada pé (60)	14
					<b>ESCADAS</b>	
					36: Sobe escadas de gatas e desce de "rabo" (18)	1
					37: Sobe escadas pela mão c/ 2 pés no mesmo degrau (24)	2
					38: Sobe e desce escadas acompanhado com 2 pés no mesmo degrau (24)	3
					39: Sobe (alterna pés) e desce (2 pés) escadas sózinho (30)	4
					40: Sobe e desce escadas sózinho - 1 pé em cada degrau (48)	5
					41: Sobe escadas a correr (60)	6
					<b>PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES LOCOMOTORAS</b>	

I T E M		DATA DAS AVALIAÇÕES		I T E M		DATA DAS AVALIAÇÕES	
<b>CAPACIDADES MANIPULATIVAS</b>				<b>(80)</b> Aponta para objectos distantes (12) 5			
<b>MÃOS</b>				<b>(81)</b> Mostra-se interessado em gravuras (15) 6			
42	Mãos fechadas e polegar flectido (11)	1		<b>(82)</b> Reconhece detalhes em livros e gravuras (18) 7			
43	Olha para as mãos e brinca com os dedos (3)	2		<b>(83)</b> Completa placa círculo, quadrado e triângulo (24) 8			
44	Junta as mãos e aperta as palmas uma contra a outra (3)	3		<b>(84)</b> Completa placa dos peixes (24) 9			
45	Preensão palmar usando toda a mão (6)	4		<b>(85)</b> Reconhece detalhes minúsculos em livros (30) 10			
46	Transfere objectos (6)	5		<b>(86)</b> Combina 2 cores primárias (36) 11			
47	Segura 2 cubos um em cada mão e junta-os (8)	6		<b>(87)</b> Combina 4 cores primárias (36) 12			
48	Pega num pequeno objecto entre polegar e indicador com pinça imperfeita (10)	7		<b>(88)</b> Combina 10 cores (48) 13			
49	Pinça correcta (12)	8		<b>(89)</b> Cooperar c/ teste de visão de carta linear (6 metros) (60) 14			
50	Atira deliberadamente os brinquedos ao chão (12)	9		<b>PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES VISUAIS</b>			
51	Vira páginas dum livro (várias de cada vez) (18)	10					
52	Vira uma página de cada vez (24)	11		<b>AUDIÇÃO E LINGUAGEM</b>			
53	Pregos dentro da chávena em 30 seg. 10 + (3 tentativas) (36)	12					
54	Pregos na placa em 30 seg. 8 + (3 tentativas) (60)	13		<b>FUNÇÃO (0-12 M)</b>			
<b>CUBOS</b>				<b>90</b> Assusta-se com ruído súbito (RN) 1			
55	Torre de 2 (15)	1		<b>91</b> Responde à voz ou som suave (3) 2			
56	Torre de 3 (18)	2		<b>92</b> Orienta-se para a voz da mãe (6) 3			
57	Torre de 4 - 6 (24)	3		<b>COMPREENSÃO</b>			
58	Torre de 7 + (30)	4					
59	Copia ponte (30)	5		<b>93</b> Vira a cabeça em direcção a fonte sonora (6) 1			
60	Constroi 3 degraus com 6 cubos após demonstração (48)	6		<b>94</b> Atento aos sons rotineiros (8) 2			
<b>DESENHO</b>				<b>95</b> Compreende "não / adeus" (10) 3			
61	Rabisca para cá e para lá (15)	1		<b>96</b> Reconhece o seu próprio nome (12) 4			
62	Rabisco circular (18)	2		<b>97</b> Mostra compreender os nomes de pessoas ou objectos familiares (12) 5			
63	Imita linha vertical e/ou horizontal (24)	3		<b>98</b> Selecciona a pedido 2 objectos de 4 (15) 6			
64	Imita círculo (30)	4		<b>99</b> Aponta para 2 partes do corpo - Nariz e mãos (18) 7			
65	Imita cruz (36)	5		<b>100</b> Aponta para partes do corpo da boneca - olhos e barriga (18) 8			
66	Copia quadrado (48)	6		<b>101</b> Segue ordem de 2 passos - "Dá de beber à boneca" (24) 9			
<b>FIGURA HUMANA</b>				<b>102</b> Compreende os verbos das gravuras (24) 10			
67	Cabeça e uma outra parte (36)	1		<b>103</b> Compreende as funções dos objectos das gravuras (30) 11			
68	Cabeça, pernas e (geralmente) braços e dedos (48)	2		<b>104</b> Segue instruções com preposições (30) 12			
69	Cabeça, tronco, pernas e braços e outras características (60)	3		<b>105</b> Compreende adjectivos de tamanho (36) 13			
<b>PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES MANIPULATIVAS</b>				<b>106</b> Compreende negativos (36) 14			
<b>CAPACIDADES VISUAIS</b>				<b>107</b> Cumpre uma ordem com 2 instruções (48) 15			
<b>FUNÇÃO (0-12 M)</b>				<b>108</b> Compreende questões mais complicadas (48) 16			
<b>70</b> Volta-se para a luz difusa (RN) 1				<b>109</b> Cumpre ordem com 3 instruções (60) 17			
<b>71</b> Segue brevemente foco a 30 cm distância (1) 2				<b>110</b> Compreende negativos em instruções complexas (60) 18			
<b>72</b> Fixa a face ou objecto na linha da visão e segue-o com os olhos < 90° (1) 3				<b>PONTUAÇÃO DA AUDIÇÃO E LINGUAGEM</b>			
<b>73</b> Segue objecto 180° (3) 4							
<b>74</b> Converge os olhos com a aproximação do objecto (3) 5				<b>FALA E LINGUAGEM</b>			
<b>75</b> Aponta com o indicador com precisão para pequeno objecto (12) 6							
<b>COMPREENSÃO</b>				<b>VOCALIZAÇÃO (0-12 M)</b>			
76	Observa objecto que cai e esquece-o rapidamente (6) 1			<b>111</b> Sons guturais ocasionais (1) 1			
77	Olha para o local correcto à procura de objecto que cai (6) 2			<b>112</b> Vocaliza quando satisfeito (3) 2			
78	Procura brinquedo escondido (6) 3			<b>113</b> Ri e grita durante o jogo (6) 3			
79	Atento ao movimento à distância (olha pela janela) (10) 4			<b>114</b> Palavra continuamente para atrair atenção (6) 4			
<b>PONTUAÇÃO DA AUDIÇÃO E LINGUAGEM</b>				<b>115</b> Imita sons dos adultos (tosse, b'rr) (10) 5			
<b>CAPACIDADES VISUAIS</b>				<b>LINGUAGEM EXPRESSIVA</b>			
<b>FUNÇÃO (0-12 M)</b>				<b>116</b> Jargon incessante contendo essencialmente vogais e muitas consoantes (12) 1			

I T E M		DATA DAS AVALIAÇÕES		I T E M		DATA DAS AVALIAÇÕES	
117	Uma palavra com significado (12)	2		149	Encontra rapidamente objecto escondido (12)	3	
118	Comunica utilizando simultaneamente gesto e vocalização (15)	3		(150)	Explora as propriedades e possibilidades dos brinquedos e outros objectos com interesse (15)	4	
119	Várias palavras com significado (pelo menos 4) (15)	4		151	Brinca sózinho perto de pessoa familiar (15)	5	
120	Usa mais de 7 palavras com significado (15)	5		(152)	Empurra e puxa grandes brinquedos com facilidade (18)	6	
121	Tenta repetir palavras usadas pelos outros (18)	6		153	Chuta bola pequena (24)	7	
122	Junta 2 ou mais palavras para formar frases (24)	7		154	Atira com a mão bola pequena (30)	8	
123	Nomeia objectos e gravuras familiares (24)	8		(155)	Sabe aguardar pela sua vez no jogo (35)	9	
124	Fala geralmente compreendida pela mãe (24)	9		(156)	Jogo imaginativo complicado, cumpre regras (60)	10	
125	Usa palavras interrogativas (O quê? Onde?) e usa 2 pronomes pessoais (p.e., mim, tu) (30)	10		<b>PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES DE INTERACÇÃO SOCIAL</b>			
126	Capaz de manter conversação simples e descreve acontecimentos (30)	11					
127	Sabe várias canções infantis ou comerciais (35)	12		<b>CAPACIDADES SOCIAIS DE AUTONOMIA (6-60 M)</b>			
128	Dá apropriada/ conta de acontecimentos recentes (35)	13					
129	Discurso fluente e claro (48)	14		<b>ALIMENTAÇÃO</b>			
130	Frases de 5 + palavras (48)	15					
131	Descreve sequência de acontecimentos (60)	16		157	Segura no biberon quando está a ser alimentado (5)	1	
132	Consegue explicar acontecimentos (60)	17		158	Tenta pegar na colher (8)	2	
<b>PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES DA FALA E LINGUAGEM</b>				159	Segura, morde e mastiga uma bolacha (10)	3	
<b>CAPACIDADES DE INTERACÇÃO SOCIAL</b>				160	Bebe por um copo com ajuda (12)	4	
<b>COMPORTEAMENTO SOCIAL</b>				161	Segura na colher mas não se alimenta (12)	5	
133	Sorri à estimulação social (1)	1		162	Segura na colher, leva-a à boca mas não consegue deixar de entornar (15)	6	
134	Responde ao tratamento carinhoso (3)	2		163	Segura na chávena com ambas as mãos e bebe sem entornar muito (18)	7	
135	Gosta do banho e das rotinas higiénicas (3)	3		164	Come com colher sem entornar (18)	8	
136	Leva tudo à boca (6)	4		165	Levanta o copo, bebe e coloca-o na mesa sem dificuldade (24)	9	
137	Mostra-se irritado quando frustrado (10)	5		166	Come perfeitamente com colher (30)	10	
138	Faz gracinhas e acena "adeus" (12)	6		167	Come com colher e garfo (35)	11	
139	Curioso e atento às pessoas, objectos e acontecimentos à sua volta (12)	7		168	Come perfeitamente com pouquíssima ajuda (48)	12	
140	Imita actividades simples da vida diária (15)	8		169	Não necessita de ajuda durante toda a refeição (60)	13	
141	Resistente e rebelde quando contrariado (18)	9		<b>HIGIENE 1 (171 -175) HIGIENE 2 (176 - 180)</b>			
142	Brinca c/ outras crianças mas não partilha brinquedos (24)	10		170	Dá sinal quando está molhado ou com fezes (15)	1	
(143)	Partilha brinquedos e a atenção dos adultos (30)	11		171	Dá sinal antes de fazer (irritabilidade / vocalização) (18)	2	
(144)	Mostra-se preocupado com irmãos e amigos (35)	12		172	Seco durante o dia (24)	3	
145	Conforta activamente irmãos e amigos (35)	13		173	Verbaliza a necessidade de ir à toilette em tempo razoável (24)	4	
146	Nomeia o melhor amigo (48)	14		174	Geralmente seco durante a noite (30)	5	
<b>JOGO</b>				175	Lava as mãos (35)	1	
147	Quando lhe é oferecida uma roca, agarra-a e abana-a para obter som (6)	1		176	Lava e seca as mãos e escova os dentes (48)	2	
148	Encontra um objecto parcialmente escondido (8)	2		177	Lava e seca mãos e cara, com competência (48)	3	
				178	Veste-se e despe-se sózinho (s/ botões e fechos) (60)	4	
				179	Veste-se e despe-se sózinho (incluindo botões e fechos) (60)	5	
				<b>PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES SOCIAIS DE AUTONOMIA</b>			

\* Estes itens são explicados nas instruções

## **Anexo 4 – Care-Index**

**Quadro 1 – Descrição e pontuação dos Comportamentos Maternos** (Selecione em cada categoria comportamental a opção que mais se identifica com o caso em observação)

<b>Categoria comportamental e descrição</b>	<b>Pontuação</b>
<b>EXPRESSÃO FACIAL</b>	
A. Atenta, disponível, alegre e adequada à actividade e ao humor demonstrado pelo bebé.	Sensibilidade 2
B. Participativa, atenta, mas com períodos de incongruência relativamente ao humor do bebé ou à actividade (e.g., sorri quando o bebé chora).	Sensibilidade 1 Controlo 1
C. Participativa, atenta mas com períodos de desatenção.	Sensibilidade 1 Passividade 1
D. Zangada, rígida, tensa e sem variações.	Controlo 2
E. Distraída, impassiva,	Passividade 2
<b>EXPRESSÃO VOCAL</b>	
A. Adequada em volume (nem muito alto nem muito baixo), timbre (agradável e melodioso), nos turnos de comunicação (com pausas necessárias à resposta da criança), nos conteúdos e coerente com o humor do bebé.	Sensibilidade 2
B. Respostas vocais adequadas com períodos de voz demasiado alta, estridente ou incongruente com a interacção, ou um discurso excessivamente elaborado para a idade do bebé, ou verbalizações dirigidas ao observador.	Sensibilidade 1 Controlo 1
C. Verbalizações pouco frequentes, mas adequadas na forma, nos conteúdos e congruentes com a interacção.	Sensibilidade 1 Passividade 1
D. Voz demasiado alta ou estridente ou ríspida com observações negativas, ameaçadoras ou jocosas.	Controlo 2
E. Silêncio.	Passividade 2
<b>POSICIONAMENTO E MANIPULAÇÃO</b>	
A. O adulto posicionou a criança de forma confortável, colocando-se de frente para si e manipulando-a de um modo gentil.	Sensibilidade 2
B. O adulto posicionou-se de frente e confortável para criança mas com alguns toques intrusivos (aos quais o bebé respondeu com desconforto).	Sensibilidade 1 Controlo 1
C. O adulto posicionou-se por detrás do bebé (com o bebé ao colo) mas inclinava-se para ver as suas reacções. Toque gentil.	Sensibilidade 1 Passividade 1
D. O adulto colocou o bebé em posições desconfortáveis ou foi fisicamente intrusivo ou foi brusco na manipulação do bebé (tendo assustado o bebé).	Controlo 2
E. O adulto não tocou no bebé e sentou-o distante dele (a partir de um metro de distância).	Passividade 2
<b>EXPRESSÃO AFECTIVA</b>	
A. Respostas positivas e contingentes com o comportamento do bebé.	Sensibilidade 2
B. Respostas afectivas positivas mas exageradas na sua intensidade (e.g., beijos muito repenicados, reforços exagerados que distraiam o bebé da actividade) ou pouco contingentes (e.g., beijinhos inesperados para o momento interactivo).	Sensibilidade 1 Controlo 1
C. Respostas negativas (e.g., rudeza no toque, comentários negativos, punições físicas, assustar o bebé) frequentes ou intensas.	Sensibilidade 1 Passividade 1
D. Respostas afectivas indirectas mas positivas (sorri com orgulho da criança, elogia esporadicamente)	Controlo 2
E. Respostas afectivas raras ou ténues.	Passividade 2

## RECIPROCIDADE

- A. O adulto procurou estabelecer sequências interactivas em que cada parceiro de interacção alternava a sua participação. Sensibilidade 2
- B. O adulto procurou estabelecer sequências interactivas com a participação dos dois parceiros mas, por vezes, foi demasiado rápido ou não esperou pela vez da criança, ou C. distraiu-se da actividade B. Sensibilidade 1  
Controlo 1
- C. O adulto nunca esperou pela vez da criança ou foi demasiado rápido. C. Sensibilidade 1  
Passividade 1  
Controlo 2
- D. O adulto procurou criar sequências interactivas ou actividades recíprocas – o adulto e a criança jogaram em paralelo. Passividade 2

## DIRECTIVIDADE

- A. O adulto apoiou o jogo do bebé e seguiu espontaneamente os seus interesses oferecendo indicações ou fazendo ajustes quando necessário (e.g., reposicionar um brinquedo, mostrar outras vertentes do brinquedo). Sensibilidade 2
- B. Adulto directivo (fornecendo mais indicações/ajustes do que o necessário) mas aceitou seguir o interesse do bebé. Sensibilidade 1  
Controlo 1
- C. Adulto espera pela iniciativa da criança deixa explorar objectos ou actividades inapropriadas mas acaba por oferecer outras opções (permanece atenta/acompanha actividade e mas deixa a criança explorar sozinha). Usa a linguagem verbal mas do que o comportamento físico para apoiar a criança Sensibilidade 1  
Passividade 1
- D. Atitude muito directiva (dando ordens permanentemente e estabelecendo sempre qual o jogo e actividade sem atender aos desejos do bebé) Controlo 2
- E. Ausência de directivas ou ajustes ao jogo do bebé Passividade 2

## JOGO

- A. O adulto apresentou numa atmosfera de prazer, jogos adequados ao desenvolvimento do bebé (na zona proximal de desenvolvimento). Sensibilidade 2
- B. O adulto apresentou o número suficiente de actividades, numa atmosfera agradável mas algumas tarefas eram muito difíceis e outras demasiado fáceis. Tendo o adulto corrigido o seu comportamento ao longo da tarefa. Sensibilidade 1  
Controlo 1
- C. O adulto ofereceu actividades adequadas com pouca frequência ou ofereceu várias actividades inadequadas Sensibilidade 1  
Passividade 1
- D. Jogo desadequado para a idade do bebé (geralmente muito exigente, intenso e sem ter em conta os interesses da criança) ao longo de toda a interacção. Orientado para o desempenho. Controlo 2
- E. O adulto não se envolveu no jogo – permaneceu num papel de observador ou apenas deu brinquedos ao bebé. Passividade 2
-

**Total de pontos:**

**Sensibilidade –**

**Controlo –**

**Passividade**

**Quadro 2 – Descrição, Frequência e Percentagem dos Comportamentos Infantis**  
(Seleccione em cada categoria comportamental a opção que mais se identifica com o caso em observação)

---

**EXPRESSÃO FACIAL**

- |   |                                |
|---|--------------------------------|
| A. O bebé manteve uma expressão atenta, sorridente e alegre, com variações adequadas à interacção.  | Cooperativo -2                 |
| B. O bebé combinou uma expressão atenta e sorridente com períodos de distração ou inexpressividade. | Cooperativo 1<br>Passivo -1    |
| C. O bebé combinou uma expressão atenta e sorridente com momentos de zanga ou de fuga ao olhar.     | Cooperativo – 1<br>Difícil - 1 |
| D. O bebé apresentou uma face zangada e virou várias vezes a cara ao adulto durante a interacção.   | Difícil - 2                    |
| E. O bebé esteve distraído ou inexpressivo durante a interacção.                                    | Passivo - 2                    |
| F. O bebé manifestou-se tenso, desconfortável, mantendo, contudo, o contacto ocular.                | Defensivo -2                   |

**EXPRESSÃO VOCAL**

- |   |                                |
|---|--------------------------------|
| A. O bebé dirigiu-se à mãe com vocalizações positivas (palrar, sons de excitação, risos) demonstrando prazer e satisfação ao longo da interacção. | Cooperativo 2                  |
| B. O bebé apresentou vocalizações com sons positivos, dirigidos à mãe e congruentes com a situação mas com momentos de choro, gritos ou resmungo. | Cooperativo – 1<br>Difícil - 1 |
| C. O bebé manteve-se quase sempre em silêncio, mas quando vocalizou apresentou sons positivos dirigidos à mãe.                                    | Cooperativo 1<br>Passivo -1    |
| D. O bebé apresentou uma voz aflita com sons emitidos em esforço combinados esporadicamente por vocalizações positivas.                           | Defensivo 2                    |
| E. O bebé apresentou somente vocalizações negativas: choro, gritos ou resmungos.  | Difícil 2                      |
| F. O bebé manteve-se em silêncio durante toda a interacção.   | Passivo 2                      |

**EXPRESSÃO AFECTIVA**

- |  |  |
|--|--|
| A. O bebé foi dando ao longo da interacção respostas calorosas e positivas ao adulto (e.g., sorrisos, interesse pelas actividades propostas pelo adulto, seguindo o adulto com o olhar). | Cooperativo -2   |
| B-C. i) O bebé ofereceu respostas positivas com pouca frequência<br>ii) combinadas de momentos de resistência ou iii) com momentos de evitamento   | Cooperativo 1<br>i) Passivo 1<br>ii) Difícil -1<br>ii) Defensivo 1 |
| D. O bebé permaneceu de mau humor toda a interacção (e.g., rejeitando brinquedos, excesso de actividade, arqueamento do corpo, rejeição do toque do adulto).                             | Difícil -2   |
| E. O bebé dirigiu as respostas afectivas para outros adultos ou  | Defensivo -2   |

para os brinquedos (ou teve demonstrações indirectas)  
F. O bebé não apresentou respostas afectivas. O bebé manteve-se muito quieto, calado e observador. Passivo -2

### **RECIPROCIDADE**

A. O bebé esteve atento e participativo convidando o adulto a continuar a actividade. Cooperativo -2

B-C. O bebé combinou períodos de interesse e jogo com períodos de menor reciprocidade: i) períodos de birra e rejeição (36), ii) atenção mas sem jogar (16) ou iii) desinteresse (33). Cooperativo 1  
i) Difícil -1  
ii) Defensivo 1  
iii) Passivo 1

D. O bebé aceita as iniciativas do adulto e tenta encontrar o seu lugar na interacção Defensivo -2

E. O bebé esteve atento mas não jogou nem respondeu reciprocamente às actividades propostas pela mãe. Passivo -2

F. O bebé rejeitou por completo jogar com as suas mães ou mostrou interesse por outras actividades. Difícil -2

### **JOGO**

A. O jogo do bebé esteve dentro do seu nível de desenvolvimento. Cooperativo -2

B. O jogo do bebé acima do seu nível de desenvolvimento. Defensivo -2

C. O jogo do bebé abaixo do seu nível de desenvolvimento. Difícil - 2

D. Jogo raro e falta de iniciativa Passivo - 2

---

**Total de pontos:**

**Comportamento cooperativo –**

**Comportamento defensivo –**

**Comportamento difícil -**

**Comportamento passivo -**

### Descrição e Pontuação dos Comportamentos Maternos

Categoria Comportamental	Descrição de Comportamento	Pontuação
Expressão Facial		Sensibilidade - Controlo - Passividade -
Expressão Vocal		Sensibilidade - Controlo - Passividade -
Posicionamento e Manipulação		Sensibilidade - Controlo - Passividade -
Expressão Afetiva		Sensibilidade - Controlo - Passividade -
Reciprocidade		Sensibilidade - Controlo - Passividade -
Diretividade		Sensibilidade - Controlo - Passividade -
Jogo		Sensibilidade - Controlo - Passividade -

#### Pontuação Final:

Sensibilidade:

Controlo:

Passividade:

### Descrição e Pontuação dos Comportamentos Infantis

Categoria Comportamental	Descrição de Comportamento	Pontuação
Expressão Facial		Cooperativo - Defensivo - Difícil - Passivo -
Expressão Vocal		Cooperativo - Defensivo - Difícil - Passivo -
Expressão Afetiva		Cooperativo - Defensivo - Difícil - Passivo -
Reciprocidade		Cooperativo - Defensivo - Difícil - Passivo -
Jogo		Cooperativo - Defensivo - Difícil - Passivo -

#### Pontuação Final:

Sensibilidade:

Controlo:

Passividade:

## **Anexo 5 – PCRS – Escala de Satisfação da Relação Pais-Educadora**

**Escala de satisfação na relação pais-educadores**  
**Versão Pais**

Traduzida por Margarida Santos, Joana Lopes e Marina Fuertes (2012)  
Adaptada de James Elicker, Illene C. Noppe, & Lloyd D. Noppe, 1996

Código da Creche:

Código da Educadora:

Código do Educando

Caro encarregado de educação:

Obrigada por ter participado neste estudo e aceite responder às trinta e cinco afirmações seguintes que dizem respeito à sua relação com a educadora do seu filho/sua filha.

Pedimos-lhe que responda às afirmações de acordo com o que sente neste momento, tendo presente que nem todos os pais sentem ou pensam o mesmo. Leia, por favor, cada uma das afirmações com cuidado e coloque um círculo à volta do número que melhor reflete o seu grau de concordância ou discordância. Pedimos-lhe, também que responda a todas as afirmações na sequência que lhe são apresentadas. Não volte atrás e não discuta qualquer das afirmações com outra pessoa. Por favor certifique-se que respondeu a TODAS as afirmações mesmo que não esteja totalmente certo em relação à sua resposta. As suas respostas serão totalmente confidenciais.

1. Acredito que o educador do meu filho/minha filha me informará de tudo o que é importante acerca dele(a).

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

2. Quando existe um problema eu e o educador do meu filho/minha filha conversamos sobre o mesmo de forma atempada.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

3. Eu valorizo muito as opiniões do educador do meu filho/minha filha na maior parte das matérias.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

4. Eu sinto que o educador do meu filho/minha filha cuida genuinamente dele(a).

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

5. Posso confiar no educador do meu filho/minha filha.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

6. Eu e o educador do meu filho/minha filha discutimos assuntos relacionados com o cuidado dele(a).

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

7. Eu tenho grande respeito pessoal pelo educador do meu filho/minha filha.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

8. O educador do meu filho/minha filha é sobretudo uma pessoa carinhosa.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

9. O educador do meu filho/minha filha tem os conhecimentos e as competências necessárias para ser um bom educador.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

10. Eu gosto de trabalhar com o educador de forma a conseguir conhecer melhor o meu filho/minha filha.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

11. Eu e o educador do meu filho/minha filha estamos quase sempre de acordo sobre como cuidá-lo(a) ou lidar com ele(a).

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

12. O educador do meu filho/minha filha não é, na realidade, meu amigo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

13. Por vezes tenho receio que o educador do meu filho/minha filha discuta sobre os meus assuntos pessoais com outras pessoas.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

14. A minha comunicação com o educador do meu filho/minha filha é sempre aberta e honesta.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

15. Eu e o educador do meu filho/minha filha valorizamos a nossa relação.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

**Discordo totalmente**      **Discordo**      **Concordo parcialmente**      **Concordo**      **Concordo totalmente**

16. O educador do meu filho/minha filha não parece interessado ou preocupado comigo.

**1**      **2**      **3**      **4**      **5**  
**Discordo totalmente**      **Discordo**      **Concordo parcialmente**      **Concordo**      **Concordo totalmente**

17. O educador do meu filho/minha filha não tem os conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança que eu gostaria que tivesse.

**1**      **2**      **3**      **4**      **5**  
**Discordo totalmente**      **Discordo**      **Concordo parcialmente**      **Concordo**      **Concordo totalmente**

18. Quando eu e o educador do meu filho/minha filha temos um problema, normalmente não o discutimos.

**1**      **2**      **3**      **4**      **5**  
**Discordo totalmente**      **Discordo**      **Concordo parcialmente**      **Concordo**      **Concordo totalmente**

19. Eu sinto que eu e o educador do meu filho/minha filha temos valores diferentes sobre a melhor forma de atender às suas necessidades.

**1**      **2**      **3**      **4**      **5**  
**Discordo totalmente**      **Discordo**      **Concordo parcialmente**      **Concordo**      **Concordo totalmente**

20. Eu interesso-me pela vida pessoal do educador do meu filho/minha filha.

**1**      **2**      **3**      **4**      **5**  
**Discordo totalmente**      **Discordo**      **Concordo parcialmente**      **Concordo**      **Concordo totalmente**

21. Eu sei que o meu filho/minha filha realmente gosta de estar com o seu educador.

**1**      **2**      **3**      **4**      **5**  
**Discordo**      **Discordo**      **Concordo**      **Concordo**      **Concordo**

**totalmente**

**parcialmente**

**totalmente**

22. Eu confio sempre que o educador do meu filho/minha filha cuida dele(a) da melhor maneira e de forma consistente.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>
<b>totalmente</b>		<b>parcialmente</b>		<b>totalmente</b>

23. Por vezes, eu não levo em consideração as opiniões do educador do meu filho/minha filha em matérias de educação, especialmente quando estamos em desacordo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>
<b>totalmente</b>		<b>parcialmente</b>		<b>totalmente</b>

24. Sei que o educador do meu filho/minha filha virá em minha ajuda quando eu precisar, mesmo que para isso tenha que alterar os seus planos.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>
<b>totalmente</b>		<b>parcialmente</b>		<b>totalmente</b>

25. O educador do meu filho/minha filha dá-me sugestões e conselhos, válidos, sobre como trabalhar com ele(a).

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>
<b>totalmente</b>		<b>parcialmente</b>		<b>totalmente</b>

26. Eu considero que o educador do meu filho/minha filha é um verdadeiro parceiro na sua educação.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>
<b>totalmente</b>		<b>parcialmente</b>		<b>totalmente</b>

27. Normalmente concordo com a forma que o educador do meu filho/minha filha escolhe para lidar com o seu mau comportamento.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
--------------------------------	-----------------	----------------------------------	-----------------	--------------------------------

28. Eu realmente gosto do educador do meu filho/minha filha e gosto de estar com ele.

<b>1 Discordo totalmente</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>3 Concordo parcialmente</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>5 Concordo totalmente</b>
--------------------------------------	-----------------------	--	-----------------------	--------------------------------------

29. Eu não sinto que o meu filho/minha filha esteja tão bem com o seu educador como quando está comigo.

<b>1 Discordo totalmente</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>3 Concordo parcialmente</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>5 Concordo totalmente</b>
--------------------------------------	-----------------------	--	-----------------------	--------------------------------------

30. Eu admiro a forma como o educador do meu filho/minha filha trabalha com ele(a).

<b>1 Discordo totalmente</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>3 Concordo parcialmente</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>5 Concordo totalmente</b>
--------------------------------------	-----------------------	--	-----------------------	--------------------------------------

31. Se o educador do meu filho/minha filha tivesse um problema eu faria um esforço adicional para o tentar ajudar.

<b>1 Discordo totalmente</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>3 Concordo parcialmente</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>5 Concordo totalmente</b>
--------------------------------------	-----------------------	--	-----------------------	--------------------------------------

32. Acredito que o educador do meu filho/minha filha sabe bastante sobre como cuidar de crianças.

<b>1 Discordo totalmente</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>3 Concordo parcialmente</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>5 Concordo totalmente</b>
--------------------------------------	-----------------------	--	-----------------------	--------------------------------------

33. Eu vejo o educador do meu filho/minha filha como um empregado que presta cuidados e não um parceiro, igual, na sua educação.

<b>1 Discordo</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>3 Concordo</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>5 Concordo</b>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**totalmente**

**parcialmente**

**totalmente**

34. Eu vejo o educador do meu filho/minha filha como alguém que toma conta de crianças pequenas e não como um profissional em educação de crianças.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

35. A orientação do educador do meu filho/minha filha no que concerne a educação é, no geral, muito semelhante à minha.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

No verso desta folha, por favor escreva os seus comentários acerca deste questionário e/ou acerca da sua relação com o educador desta criança.

**O QUESTIONÁRIO CHEGOU AO FIM. MUITO OBRIGADO.**

## **Anexo 6 - PCRS – Escala de Satisfação da Relação Educadora-Pais**

**Escala de satisfação na relação pais-educadores**  
**Versão Educadores**

Traduzida por Margarida Santos, Joana Lopes e Marina Fuertes (2012)  
Adaptada de James Elicker, Illene C. Noppe, & Lloyd D. Noppe, 1996

Código da Creche:  
Código da Educadora:  
Código do Educando

Cara educadora:

Obrigada por ter participado neste estudo e aceite responder às trinta e cinco afirmações seguintes que dizem respeito à sua relação com os pais das crianças da sua sala. Pedimos-lhe que responda às afirmações de acordo com o que sente neste momento, tendo presente que nem todas as educadoras sentem ou pensam o mesmo. Leia, por favor, cada uma das afirmações com cuidado e coloque um círculo à volta do número que melhor reflete o seu grau de concordância ou discordância. Pedimos-lhe, também que responda a todas as afirmações na sequência que lhe são apresentadas. Não volte atrás e não discuta qualquer das afirmações com outra pessoa. Por favor certifique-se que respondeu a TODAS as afirmações mesmo que não esteja totalmente certa em relação à sua resposta. As suas respostas serão totalmente confidenciais.

10. Acredito que os pais desta criança me informarão de tudo o que é importante acerca dela.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

11. Quando existe um problema eu e os pais desta criança conversamos sobre o mesmo de forma atempada.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

12. Eu valorizo muito as opiniões destes pais na maior parte das matérias.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

13. Eu sinto que os pais desta criança cuidam genuinamente dela.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

14. Posso confiar nos pais desta criança.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

15. Eu e os pais desta criança raramente discutimos assuntos relacionados com o cuidado dela.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

16. Eu tenho grande respeito pessoal pelos pais desta criança.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

17. Os pais desta criança são sobretudo pessoas carinhosas.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

18. Os pais desta criança têm os conhecimentos e as competências necessárias para serem bons pais.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

10. Eu gosto de trabalhar com os pais desta criança de forma a conseguir conhecer melhor o seu filho/sua filha.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

17. Eu e os pais desta criança estamos quase sempre de acordo sobre como cuidá-la ou lidar com ela.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

18. Os pais desta criança não são, na realidade, meus amigos.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

19. Por vezes tenho receio que os pais desta criança discutam sobre os meus assuntos pessoais com outras pessoas.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

20. A minha comunicação com os pais desta criança é sempre aberta e honesta.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

21. Eu e os pais desta criança valorizamos a nossa relação.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

22. Os pais desta criança não parecem interessados ou preocupados comigo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

17. Os pais desta criança não têm os conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança que eu gostaria que tivessem.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

18. Quando eu e os pais desta criança temos um problema, normalmente não o discutimos.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

19. Eu sinto que eu e os pais desta criança temos valores diferentes sobre a melhor forma de atender às suas necessidades.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

20. Eu interesso-me pela vida pessoal dos pais desta criança.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

21. Eu sei que esta criança realmente gosta de estar com os seus pais.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

22. Eu confio sempre que os pais desta criança cuidam dela da melhor maneira e de forma consistente.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

**Discordo totalmente**      **Discordo**      **Concordo parcialmente**      **Concordo**      **Concordo totalmente**

23. Por vezes, eu não levo em consideração as opiniões dos pais desta criança em matérias de educação, especialmente quando estamos em desacordo.

**1**  
**Discordo totalmente**      **2**  
**Discordo**      **3**  
**Concordo parcialmente**      **4**  
**Concordo**      **5**  
**Concordo totalmente**

24. Sei que os pais desta criança virão em minha ajuda quando eu precisar, mesmo que para isso tenham que alterar os seus planos.

**1**  
**Discordo totalmente**      **2**  
**Discordo**      **3**  
**Concordo parcialmente**      **4**  
**Concordo**      **5**  
**Concordo totalmente**

25. Os pais desta criança dão-me sugestões e conselhos, válidos, sobre como trabalhar com ela.

**1**  
**Discordo totalmente**      **2**  
**Discordo**      **3**  
**Concordo parcialmente**      **4**  
**Concordo**      **5**  
**Concordo totalmente**

26. Eu considero que os pais desta criança são um verdadeiro parceiro na sua educação.

**1**  
**Discordo totalmente**      **2**  
**Discordo**      **3**  
**Concordo parcialmente**      **4**  
**Concordo**      **5**  
**Concordo totalmente**

27. Normalmente concordo com a forma que os pais desta criança escolhem para lidar com o seu mau comportamento.

**1**  
**Discordo totalmente**      **2**  
**Discordo**      **3**  
**Concordo parcialmente**      **4**  
**Concordo**      **5**  
**Concordo totalmente**

28. Eu realmente gosto dos pais desta criança e gosto de estar com eles.

**1**      **2**      **3**      **4**      **5**

<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
----------------------------	-----------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

29. Eu não sinto que esta criança esteja tão bem com os seus pais como quando está comigo.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

30. Eu admiro a forma como os pais desta criança trabalham com ela.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

31. Se os pais desta criança tivessem um problema eu faria um esforço adicional para os tentar ajudar.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

32. Acredito que os pais desta criança são, no geral, bons pais.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

33. Eu penso que os pais desta criança me vêem como uma empregada que presta cuidados e não uma parceira, igual, na sua educação.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

34. Os pais desta criança vêem-me como alguém que toma conta de crianças pequenas e não como uma profissional em educação de crianças.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>

**totalmente**

**parcialmente**

**totalmente**

35. A orientação dos pais desta criança no que concerne a educação é, no geral, muito semelhante à minha.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Discordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo</b>
<b>Totalmente</b>		<b>parcialmente</b>		<b>totalmente</b>

No verso desta folha, por favor escreva os seus comentários acerca deste questionário e/ou acerca da sua relação com os pais desta criança.

**O QUESTIONÁRIO CHEGOU AO FIM. MUITO OBRIGADO.**

## **Anexo 7 - ITERS-R**

## FOLHA DE COTAÇÃO

Infant/ Toddler Environment Rating Scale

Thelma Harms, Debby Cryer, Richard M. Clifford (2002). Tradução provisória de Sílvia Barros, Março de 2004

Observador: \_\_\_\_\_ Código do Observador: \_\_\_\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_ Código da Instituição: \_\_\_\_\_  
 Sala: \_\_\_\_\_ Código da sala: \_\_\_\_\_  
 Educador: \_\_\_\_\_ Código do educador: \_\_\_\_\_  
 Número de adultos presentes: \_\_\_\_\_  
 Número de crianças que frequentam a sala: \_\_\_\_\_  
 Número máximo de crianças permitidas: \_\_\_\_\_  
 Número máximo de crianças presentes durante a observação: \_\_\_\_\_

Data da observação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Número de crianças com incapacidades identificadas: \_\_\_\_  
 Verifique o tipo de incapacidade:  
 física/ sensorial     cognitiva/ linguagem  
 social/ emocional     outra: \_\_\_\_\_  
 Datas de nascimento das crianças: mais nova: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 mais velha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Início da observação: \_\_\_ h \_\_\_  
 Fim da observação: \_\_\_ h \_\_\_

<b>ESPAÇO E MOBILIÁRIO</b>																																																																																																										
<p><b>1. Espaço interior</b>      <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1 2 3 4 5 6 7</span> Notas:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td><td style="text-align: center;">NA</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td>5.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td>5.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td>5.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.4</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.4</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>3.5</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	NA	S	N	S	N	1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								3.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						<p><b>3. Condições para relaxamento e conforto</b>      <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1 2 3 4 5 6 7</span> Notas:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td><td style="text-align: center;">NA</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>3.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td></td><td></td> <td>5.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	S	N	S	N	NA	1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																
S	N	S	N	NA	S	N	S	N																																																																																																		
1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																		
1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																		
1.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																		
1.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																							
		3.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																							
S	N	S	N	S	N	S	N	NA																																																																																																		
1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																			
		3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																			
				5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																			
<p><b>2. Mobiliário para cuidados de rotina e jogo</b>      <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1 2 3 4 5 6 7</span> Notas:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td><td style="text-align: center;">NA</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td><td style="text-align: center;">NA</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td>7.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td>7.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td>7.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>3.4</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.4</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td>7.4</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td></td><td></td> <td>5.5</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td><td></td> <td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	S	N	NA	S	N	NA	1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		1.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				3.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		7.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						5.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					<p><b>4. Arranjo da sala</b>      <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">1 2 3 4 5 6 7</span> Notas:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td><td style="text-align: center;">NA</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td> <td style="text-align: center;">S</td><td style="text-align: center;">N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td>5.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td>5.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td>3.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td>5.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.3</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td> <td></td><td></td> <td></td> <td>5.4</td><td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td><td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	NA	S	N	S	N	1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						5.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
S	N	S	N	S	N	NA	S	N	NA																																																																																																	
1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																		
1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																		
1.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																		
		3.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		7.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																		
				5.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																					
S	N	S	N	NA	S	N	S	N																																																																																																		
1.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																		
1.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																		
		3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		5.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																		
					5.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																																																																																				

**Perfil da ITERS-R**

Instituição: \_\_\_\_\_ Observação 1:    /    /    Observador: \_\_\_\_\_

Educador(es)/ Sala: \_\_\_\_\_ Observação 2:    /    /    Observador: \_\_\_\_\_

**I. Espaço e Mobiliário**  
(1-5)

Média Obs. 1    Obs. 2

1	2	3	4	5	6	7

1. Espaço interior
2. Mobiliário para cuidados de rotina e jogo
3. Condições para relaxamento e conforto
4. Arranjo da sala
5. Material exposto para as crianças

**II. Rotinas de Cuidados Pessoais**  
(6-11)


6. Chegada/ partida
7. Refeições/ refeições ligeiras
8. Sesta
9. Mudança de fraldas/ idas à sanita
10. Práticas de saúde
11. Práticas de segurança

**III. Escuta e conversação**  
(12-14)


12. Ajudar as crianças a compreender a linguagem
13. Ajudar as crianças a usar a linguagem
14. Utilizar livros

**IV. Actividades**  
(15-24)


15. Motricidade fina
16. Jogo físico activo
17. Arte
18. Música e movimento
19. Blocos
20. Jogo dramático
21. Jogo de areia e água
22. Natureza/ ciência
23. Uso de TV, vídeo e/ ou computador
24. Promover a aceitação da diversidade

**V. Interação**  
(25-28)


25. Supervisão do jogo e da aprendizagem
26. Interação entre pares
27. Interação adulto-criança
28. Disciplina

**VI. Estrutura do programa**  
(29-32)


29. Horário
30. Jogo livre
31. Actividades de grupo
32. Medidas para crianças com incapacidade

**VII. Pais e Pessoal**  
(33-39)


33. Iniciativas para envolver os pais
34. Condições p/ as necessidades pessoais do pessoal
35. Condições p/ as necessidades prof. do pessoal
36. Interação e cooperação entre o pessoal
37. Continuidade do pessoal
38. Supervisão e avaliação do pessoal
39. Oportunidades para desenvolvimento profissional

Pontuações médias das sub-escalas

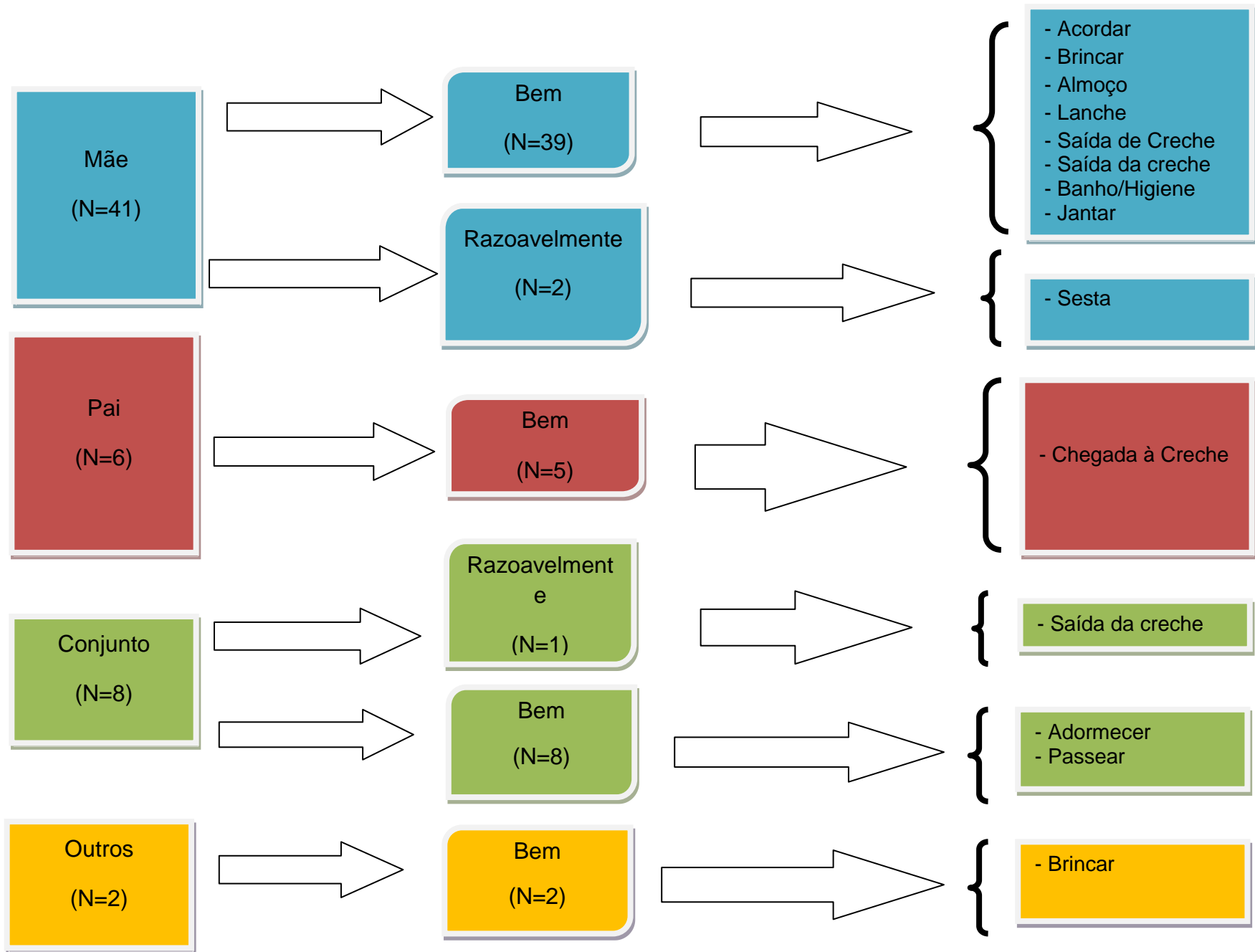
1	2	3	4	5	6	7

- ESPAÇO E MOBILIÁRIO  
 ROTINAS DE CUIDADOS PESSOAIS  
 ESCUTA E CONVERSAÇÃO  
 ACTIVIDADES  
 INTERACÇÃO  
 ESTRUTURA DO PROGRAMA  
 PAIS E PESSOAL

## **Anexo 8 – Mapa de Rotinas**



## **Anexo 9 – Exemplo de Teia de Mapa de Rotinas**



**Anexo 10 – Exemplo de ficha de Prática Reflexiva em Touchpoints (Touchpoints in Reflective Practice)**

## **Primeira semana**

### **Preparação para a prática reflexiva**

#### **Forças e desafios pessoais**

#### **Antes do treino**

#### **Outubro**

Instruções: Por favor, responda às seguintes questões (1 a 10) durante a próxima semana:

1. Quais são, para si, os dois objectivos mais importantes nos seus encontros com as famílias?
  - a. Escutar os pais, ouvir o que eles têm para dizer. Deixar que eles exponham dúvidas ou questões, ou que simplesmente partilhem comigo.
  - b. Criar um clima de confiança entre mim e as famílias de modo a que a troca de informações seja feita e que posteriormente haja uma relação de respeito entre profissional e família.
2. Numa semana típica, que oportunidades tem em contactar com os pais/famílias e durante quanto tempo consegue manter esse contacto?

Nestas semanas, pais e famílias são contactados durante o acolhimento e/ou saídas das crianças. Neste breve contato, para além da relação cordial que se mantém, poderão surgir alguns temas relacionados com o bem-estar da criança, bem como alguma partilha relacionada com o desenvolvimento da criança ou alguma situação peculiar. Estes momentos duram aproximadamente 15 minutos.

3. Parece-lhe que esse contacto é suficiente? Porquê?

Estes momentos às vezes tornam – se poucos, e muitas vezes de pouca qualidade, há sempre uma preocupação relativa ao resto do grupo e à organização dos recursos humanos. Isto porque para falar com os pais, tenho que sair da sala e alguma auxiliar terá de ficar com o grupo. Por norma os momentos de excelência acabam por ser reuniões de pais, ou reuniões de atendimento, convocadas por mim ou pelos próprios pais.

4. Descreva a forma particular (modelo pedagógico/filosofia) que guia as suas interações com as crianças.

Na minha prática em creche e nas minhas interações com as crianças tento seguir o modelo curricular high/scope onde os principais princípios metodológicos são a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de experiências chave.

A aprendizagem ativa porque as crianças adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta. E as experiências chave ocorrem enquanto as crianças interagem com pessoas e objetos, em diferentes contextos.

Este modelo e a sua filosofia referem que criar um clima positivo é essencial para permitir a aprendizagem ativa por parte das crianças. Este clima de interações baseia-se em relações recíprocas de confiança, segurança, respeito e compreensão.

O papel do adulto nestas interações é muito importante e determinante. Tento sempre responder de forma solícita aos apelos e necessidades das crianças, apoiá-las na resolução de conflitos sociais, encorajar e reconhecer as escolhas das crianças, respeitar as preferências e os temperamentos das mesmas, focalizando – me nos pontos fortes, respeitar o ritmo de cada criança, tento sempre dar tempo á criança para interagirem/resolverem problemas exercitar novas competências e explorar o espaço e material que o rodeia.

5. Quais são os valores pessoais traz para o seu trabalho com crianças e famílias?

No meu trabalho tento acima de tudo por os meus valores e a minha alma em tudo o que faço. A sinceridade, o respeito, o amor, a alegria, a dedicação, a solidariedade e entreaajuda estão sempre presentes no meu trabalho.

6. Descreva, sucintamente, como sente que criou relações efetivas com as famílias.

Neste momento considero que ainda não consegui estabelecer relações efetivas com as famílias, uma vez que as conheço apenas desde setembro e o contato que mantenho com elas é muito reduzido. No entanto considero que a minha capacidade de escuta e o diálogo que vou mantendo com elas poderá ser um bom caminho para possíveis relações efetivas.

7. Identifique dois factores no seu trabalho que a impeçam de interagir com as famílias como gostaria:

a. um dos fatores mais importantes tem a ver com a organização interna, uma vez que os pais deixam as crianças à porta da creche, não entram nem têm contato com a sala e com a educadora, só quando solicitado por alguma das partes.

b.a falta de disponibilidade dos pais e minha também ( fatores da sociedade)

8. Como poderia modificá-los?

a. Alterando a dinâmica organizativa

- b. Propondo soluções alternativas de comunicação com os pais
9. Identifique duas das suas maiores forças no trabalho com as famílias:
- a. O meu empenho e dedicação
  
  - b. O facto de acreditar que tudo é possível e nunca desistir de um objetivo, mesmo com muitos obstáculos, a minha determinação é provavelmente a minha maior força.
10. Identifique dois dos seus maiores desafios no trabalho com as famílias:
- a. A população a que me dedico, tentar ajudá-las a valorizarem –se. Envolvendo-as em projetos
  
  - b. A equipa, motivá-la é um grande desafio

Ficha elaborada por: Débora Pinto

Nº 2011029

Mestrado de Intervenção Precoce

## **Anexo 11 – Exemplo de Guião de Pática Reflexiva em Touchpoints**

## **2º Guião para a Prática Reflexiva**

### *REFLEXÃO*

#### *SEMANA DE 4 A 8 DE FEVEREIRO*

Querer trabalhar com a família, prepará-la para cada touchpoint do seu filho, antecipar e prever cada crise é um dos meus objetivos enquanto educadora de infância. Educar num modelo a 3 criança-família- educadora.

Tem sido um desafio constante, têm sido constantes as reflexões sobre a ação, o querer fazer, o querer motivar, o querer demonstrar esta paixão. Sinto –me constantemente desmotivada, sinto que poderia partilhar tanto com a equipa, com as famílias e que parte do meu processo evolutivo me está a ser bloqueado.

Este modelo touchpoint, tem vindo a fazer-me questionar muito ao longo da minha vida pessoal e profissional. Somos pessoas, somos emoções, relacionamo-nos e por isso não consigo dissociar o eu educadora com o eu pessoa. Aliás é fundamental que ambos se cruzem e se unam num só e que os valores de uma vida se apliquem ao modo como nos relacionamos, no modo como apoiamos as famílias e crianças.

A gestão do tempo e do espaço é muito complicada, o contato que os pais têm com a creche é reduzido. Não entram nas salas, não vivem o dia-a-dia dos seus filhos, às vezes torna-se complicado envolve-los na dinâmica da creche. Acaba por haver um iato entre os pais e a creche. O tempo também é reduzido e por vezes a comunicação escasseia. Sinto necessidade de ter os pais a meu lado como parceiros educativos, que falemos todos a mesma linguagem.

Os encontros informais acontecem quando o meu horário o permite, e nesses momentos vejo nos pais a necessidade de falar, contar, ouvir. Esta gestão do tempo e do espaço está a impossibilitar-me de avançar no modelo que quero partilhar, aplicar e aprender com ele. Esta semana sinto uma enorme necessidade de estar em sintonia com os pais.

O grupo tem feito conquistas fantásticas, cada dia é um avanço, é maravilhoso observar estas crianças, vê-las descobrir, evoluir, tentar e falhar. Às vezes sinto-me hipnotizada a olhar para elas, par o modo como constroem e estabelecem relações.

Tenho que repensar o meu modo de agir, arranjar estratégias, estar com os pais, criar meios alternativos, uma vez que existe esta impossibilidade por demanda do funcionamento institucional. Sinto necessidade de desenvolver com os outros um sentido comum, um mesmo objetivo.

Esta foi a semana do desfile de carnaval, as crianças sempre alegres e expectantes com os fatos, com a magia das fantasias, com as cores. Mascarei-me de palhaço e fomos visitar os idosos do lar e do centro de dia, foi uma manhã diferente, gostava de compartilhar este momento com as famílias. Fiz um registo fotográfico, vou enviar para casa mas depois fico sempre a achar que não há feedback, que se perde a continuidade das relações.

No dia seguinte ao dia das máscaras, houve um desfile temático, os pais aderiram em peso, vieram quase todos para nos acompanhar no desfile. Éramos os exploradores da creche para renovar a terra com o nosso amor!

Nestes momentos os pais estão sempre presentes, colaboram, estão interessados, querem participar, e viver o dia-a-dia da creche com os filhos. Talvez não lhes esteja a corresponder do mesmo modo, eles precisam de mais, querem ouvir, partilhar e há falta desses momentos.

Esta semana senti mesmo necessidade de arranjar estratégias para me sentir em sintonia com os pais. Vou provavelmente arranjar um meio de registo semanal da creche para casa e de fim-de-semana da casa para a creche. Apenas quem quiser participar e quando sentir necessidade de o fazer. Tenho que pensar em algo apelativo. Gostava de valorizar cada família e que cada um trouxesse um pouco de si para a creche e para as crianças.