



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação

**A construção de uma parentalidade confiante:
influência do Modelo *Touchpoints* na relação educador-
família**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa,

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialidade Intervenção Precoce

Ana Sofia Duarte Castelão

2013



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação

**A construção de uma parentalidade confiante:
influência do Modelo *Touchpoints* na relação educador-
família**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa,

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialidade Intervenção Precoce

Ana Sofia Duarte Castelão

Sob orientação de:

Prof^a. Doutora Marina Fuertes

2013

“Que os homens que guardam da sua infância a experiência inédita, que interiorizam o movimento, o sentir, o amor, que constituíram um mundo seu, o abram aos outros, que o abram para as crianças.”

(João dos Santos, 1983)

Resumo

Na esteira dos estudos sobre a relação creche-família e sobre o modelo *Touchpoints*, surgiu o interesse de elaborar uma investigação-ação, no qual se pretende implementar práticas reflexivas *Touchpoints* e avaliar o seu impacto na satisfação dos pais, da educadora, no desenvolvimento infantil, na qualidade do contexto educativo, nas rotinas da família e no desenvolvimento das crianças. Para o efeito e assumindo um duplo papel de educadora e investigadora, foram convidados a participar neste estudo 11 pais de 12 crianças com idades compreendidas entre os 24-36, que frequentam a sala de creche onde exerço a minha atividade profissional.

Esta investigação assentou 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 a *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.

O estudo indicou que o desenvolvimento infantil, as relações pais-filhos, as rotinas familiares, a satisfação pais-educadora e educadora-pais assim como a própria prática da educadora, mudaram após o treino com as práticas reflexivas em *Touchpoints*. Embora estes resultados não possam ser generalizados e o controlo das variáveis seja afetada por uma metodologia de investigação-ação (portanto, não podemos inferir que todos estes ganhos se devem às práticas reflexivas *Touchpoints*), os principais resultados obtidos neste estudo permitem-nos repensar formas de relacionamento entre a creche e a família e sobre o impacto que a prática reflexiva do educador pode ter na qualidade destas relações. Julgamos que a presente investigação suscita questões sobre a relação educadores-pais e sobre o contributo das práticas reflexivas em *Touchpoints* nas práticas de creche.

Palavras-chave: Criança; Famílias, Creche, Qualidade, Modelo *Touchpoints*.

Abstract

This study is based on an intervention research project with focus on the relationship between center-based child care and family through the *Touchpoints* model. The main aim of this study is to implement the *Touchpoints* reflexive practices and assess their impact on: parents' levels of satisfaction, early childhood teachers practice, child care quality, family routines and children's development.

Eleven parents of children aged between 24 and 36 months, which currently attend center-based child care, participated in this study and me as an early childhood teacher and investigator of the present study. This research followed four stages: 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 *Parent 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.

This study suggests that the children development; the parents-child relationships; the family routines; the parents-early childhood teacher and early childhood teacher-parents levels of satisfaction; and the early childhood teacher educational practice have significantly changed after the *Touchpoints* Reflexive Practices training programme. However, several factors can contribute for these results and our findings only report our experience. Nevertheless, the study raises important questions concerning school-family relationship and the impact of reflexive practice in this relationship.

Key-words: Child; Family, Infant/Toddler center-based child care, Quality, *Touchpoints* Methodology

Agradecimentos

A Ti Senhor que fazes com que tudo seja possível...

À minha avó Lurdes que vive no meu coração e no meu pensamento, porque sempre acreditou em mim e fez de mim quem sou hoje!

À minha mãe pelos mimos, carinhos, bondade e presença constante.

Ao meu pai pela força de vontade e exemplo de trabalho.

Aos meus irmãos por me terem ensinado o que é o amor mais puro e verdadeiro.

Ao meu marido, por todo o amor, cumplicidade, paciência, entendimento, ajuda e apoio incondicional!

Aos meus avós, mesmo os que já não estão entre nós, pelo orgulho e por me fazerem sentir a sua menina...

A toda a minha família e aos meus queridos amigos por serem quem são, por tornarem os meus dias mais especiais e repletos de alegria, companheirismo e felicidade!

A ti bebé que já me fazes sentir a mais feliz das futuras mamãs e a quem este trabalho dedico, é por ti que quero ser e fazer melhor.

Aos meus meninos da sala laranja e aos seus pais, por terem colaborado tão prontamente, por me terem feito sentir que todo este trabalho valia muito a pena e que a investigação é um caminho bom de trilhar.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, à minha coordenadora e amiga Susana, à Direção e Câmara Municipal, por terem feito com que este projeto fosse possível e ainda mais interessante!

A toda a equipa do Projeto *Touchpoints*, pela sua experiência, pelas oportunidades de aprendizagem, por toda a simpatia e especialmente pelo sorriso e testemunho do Prof^o Doutor Gomes-Pedro.

Às minhas colegas de Mestrado, à amizade que criámos e pelos momentos de partilha, obrigada Débora e Neuza.

Agradeço, com elevado apreço a todos os Professores que contribuíram para a minha formação académica, nomeadamente à Prof^a Doutora Teresa Vasconcelos, porque nunca esqueço o que me ensinou e do exemplo que para mim é enquanto Profissional e em particular à Prof^a. Doutora Marina Fuertes, que com toda a sua sabedoria, humildade, força e carinho me fez ter forças e ânimo quando o cansaço tomava conta de mim e me fez voltar a descobrir que estudar é um bem tão precioso.

Índice Geral

Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos	iii
Índice Geral	iv
Índice de Quadros	vi
Índice de Tabelas	vii
Índice de Gráficos	viii
Índice de Anexos	ix
Lista de Siglas	x

Introdução	1
------------------	---

Parte I – Enquadramento Teórico

<u>Capítulo 1 – A Educação de Infância em Creche</u>	6
1.1 Enquadramento Conceptual da Creche	6
1.2 Qualidade em Creche	8
1.3 Legislação	11
1.4 A Relação Creche-Família	17
<u>Capítulo 2 – Modelo Teórico Touchpoints</u>	21
2.1 A Abordagem <i>Touchpoints</i>	21
2.2 Os <i>Touchpoints</i> como Períodos Sensíveis do Desenvolvimento Infantil	23
2.3 <i>Touchpoints</i> -Modelo Relacional	28
2.4 A Relação Educador-Família, com base no Modelo <i>Touchpoints</i>	31

Parte II – Estudo Empírico

<u>Capítulo 3 – Metodologia</u>	35
3.1 Objetivos do Estudo	35
3.2 Metodologia de Investigação	35
3.3 Planificação do Trabalho	37
3.4 Caracterização Demográfica	40

3.4.1 Participantes	40
3.4.2 Caracterização da Instituição	40
3.4.3 Caracterização das Crianças e das Famílias	42
3.5 Métodos	43
<u>Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados</u>	51
4.1 Práticas Reflexivas em <i>Touchpoints</i> da Educadora	51
4.2 Estudo da Qualidade do Contexto Educativo	90
4.3 Estudo do Desenvolvimento Infantil	92
4.4 Qualidade das Relações com a Criança	94
4.5 Qualidade dos Contextos de Vida da Criança	96
<u>Capítulo 5 - Discussão dos Resultados e Considerações Finais</u>	104
<u>Referências Bibliográficas</u>	113
<u>Anexos</u>	122

Índice de Quadros

Quadro 1 – Os <i>Touchpoints</i> da Infância.....	23
Quadro 2 – Princípios e Pressupostos do Modelo <i>Touchpoints</i>	29
Quadro 3 – Fases da Planificação	37
Quadro 4 – Dados Familiares	42
Quadro 5 – Dados das Crianças	43
Quadro 6 – Estatísticas Descritivas <i>PCRS</i>	91
Quadro 7 – <i>PCRS</i> – Correlações Antes do Treino	92
Quadro 8 – <i>PCRS</i> – Correlações Depois do Treino	92
Quadro 9 – Estatísticas Descritivas <i>Growing-Skills II</i>	93
Quadro 10 – Evolução do <i>Growing-Skills II</i>	93
Quadro 11 – Estatísticas Descritivas <i>Care-Index</i>	94
Quadro 12 – Evolução do <i>Care-Index</i>	95

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Preparação para a Prática Reflexiva Forças e Desafios Pessoais Antes do Treino	51
Tabela 2 - Preparação para a Prática Reflexiva Forças e Desafios Pessoais Depois do Treino	56
Tabela 3 – Preparação para a Prática Reflexiva – Cenário 3	62
Tabela 4 - Preparação para a Prática Reflexiva – Cenário 6	66
Tabela 5 – Reflexões para o Desenvolvimento de Metas na Prática Reflexiva Antes do Treino	69
Tabela 6 - Reflexões para o Desenvolvimento de Metas na Prática Reflexiva Depois do Treino	74
Tabela 7 – 1º Ciclo de Guiões de Prática Reflexiva.....	79
Tabela 8 - 2º Ciclo de Guiões de Prática Reflexiva.....	84
Tabela 9 – Rotinas Bem Sucedidas Antes do Treino	96
Tabela 10 – Rotinas Razoavelmente Sucedidas Antes do Treino	97
Tabela 11 – Rotinas Mal Sucedidas Antes do Treino	98
Tabela 12 – Rotinas Bem Sucedidas Depois do Treino	99
Tabela 13 - Rotinas Razoavelmente Sucedidas Depois do Treino	100
Tabela 14 - Rotinas Mal Sucedidas Depois do Treino	101
Tabela 15 – Síntese das Rotinas Antes do Treino	102
Tabela 16 – Síntese de Rotinas Depois do Treino	102

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – <i>ITERS-R</i> Antes do Treino vs Depois do Treino	90
Gráfico 2 – <i>PCRS</i> Antes do Treino vs Depois do Treino	91
Gráfico 3 – <i>GSII</i> Antes do Treino vs Depois do Treino	93
Gráfico 4 – <i>Care-Index</i> Antes do Treino vs Depois do Treino	95

Índice de Anexos

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

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*

Introdução

Partindo do pressuposto de que todas as famílias se preocupam como o bem-estar e com o desenvolvimento das crianças, preconizamos que pais informados, disponíveis, atentos e confiantes poderão constituir a base para que este desenvolvimento se concretize de forma estável e harmoniosa.

Neste sentido, o educador de infância deve procurar sensibilizar as instituições para tornarem a creche num espaço recetivo ao envolvimento parental, para que todos colaborem de uma forma harmoniosa e que este envolvimento se traduza numa melhoria da qualidade do contexto de creche e subseqüentemente do bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Tendo presente que “ (...) a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis (...)” (Homem, 2002, p. 36), as relações educador/família devem construir-se de forma sólida, num clima pautado pela confiança, respeito e cumplicidade, de forma contínua e com base numa parceria rica e ativa, para que juntos atinjamos o objetivo principal da relação escola/família: uma educação de qualidade para todas as crianças.

Reconhecendo que desde o seu nascimento, as crianças pertencem e vivem numa família, os educadores devem ter presente que “Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade” (Hohmann & Weikart, 2009, p.99). Segundo os mesmos autores, “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto escolar” (Hohmann & Weikart, 2009, p.99).

Com vista à valorização da Educação em Creche, a Recomendação 3/2011 do Conselho Nacional de Educação, veio reforçar a importância da educação dos 0 aos 3 anos, reforçando também o papel da família como primeiro agente educativo das crianças, tal como refere Teresa Vasconcelos (2012, p.9) “A educação dos 0 aos 3 anos não pode, pois, ser obrigatória, mas deve ser universal, de modo a que as famílias disponham de serviços de alta qualidade a quem entregar os filhos”. Vasconcelos afirma igualmente que “Pais e mães, enquanto parceiros *competentes* na educação dos seus filhos, devem, desde o primeiro instante, fazer parte efetiva da dinâmica institucional e estabelecer relações de cumplicidade com os profissionais.”

Tendo em conta que cada vez mais, os profissionais de educação precisam de refletir e repensar o seu contributo para a relação com as famílias e crianças, é imprescindível uma mudança de paradigma na relação com as mesmas, baseada na preocupação e interesse comum pelo bem-estar da criança e da família, adotando um “ modelo que assuma a valoração das forças intrínsecas a cada bebé, a cada criança, a cada família”¹ (Gomes-Pedro, 2012).

Tendo como base o Modelo *Touchpoints* enquanto abordagem de apoio, motivação e encorajamento das competências parentais, como profissional de educação entendo que os “*Touchpoints* são um modelo de intervenção que visa prevenir o desassossego”¹ (Gomes-Pedro, 2012), partindo do princípio que existem períodos sensíveis do desenvolvimento infantil, que ocorrem contínua e descontinuamente provocando reatividade comportamental e imprevisibilidade na criança.

Estas etapas podem vulnerabilizar a estabilidade familiar, no entanto, podem constituir oportunidades para criar laços entre pais e educadores, se estes se manifestarem apoiantes e aliados, respeitando e valorizando as singularidades de cada família e de cada criança, tal como refere Brazelton (2005) “...ao sublinharmos a individualidade de cada criança, aumentamos a capacidade de a família lhe oferecer um melhor ambiente educativo”.

Seguindo a filosofia do Modelo *Touchpoints*, os profissionais são desafiados a uma procura constante de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, quer através do trabalho com as famílias e com as crianças, quer através do trabalho com equipas inter/transdisciplinares com as quais podem partilhar as suas experiências em torno deste modelo. Assim, o Modelo *Touchpoints* envolve um trabalho entre os profissionais ligados à criança procurando criar uma linguagem comum e responder às necessidades das crianças e das suas famílias. *“Este modelo pressupõe uma transformação no trabalho com as famílias ao focar-se nas suas forças e ao assumir uma postura colaborativa e um envolvimento empático. Esta mudança de atitude é sustentada por oito princípios e seis pressupostos parentais que permitem a construção de uma relação harmoniosa e enriquecedora entre os profissionais, as famílias e as crianças”* (In sítio da Fundação Brazelton /Gomes Pedro).

Nesta perspetiva, educadores e pais devem assumir um compromisso de trabalho em parceria, com objetivos comuns e relações significativas. Tal como defende Brazelton (1996) “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” (*In sitio* da Fundação Brazelton /Gomes Pedro).

Enquanto educadora de infância em creche, pretendo com este estudo, revisitar a investigação em torno do Modelo *Touchpoints* e estudar o contributo deste modelo na consolidação da competência parental e na construção da relação pais-filhos, consolidando a aliança entre as famílias e a creche.

No âmbito das investigações relacionadas com a relação creche-família e em torno do Modelo *Touchpoints*, surgiu o interesse de elaborar o presente estudo exploratório de investigação-ação, no qual se pretende analisar a implementação de um programa *Touchpoints* na promoção de uma relação de confiança e parceria entre mim, enquanto educadora que compõe a amostra e onze pais, das crianças que frequentam a sala de creche (12-24 meses) na qual exerço a minha atividade profissional. Neste sentido, procurou-se analisar as diferenças na relação educador-família, antes e após a implementação do Programa *Touchpoints* em creche.

Como questão de partida procurámos indagar: Em que medida é que o Modelo *Touchpoints* poderá influenciar a relação educador-família?

Desta pergunta de partida, surgem as seguintes questões que o presente estudo quer ver aprofundadas:

- 1ª Questão: Será que o nível de participação das famílias na creche terá alguma mudança após a implementação do Programa *Touchpoints*?
- 2ª Questão: Qual o impacto da satisfação da educadora na sua relação com os pais, no desenvolvimento das crianças e na qualidade da sua prática profissional?
- 3ª Questão: Qual o impacto da mudança das práticas da educadora, segundo o modelo *Touchpoints*, na satisfação dos pais no que diz respeito à sua relação com a educadora?

Esta investigação assentou em quatro fases distintas de trabalho por forma a cumprir os objetivos propostos do projeto *Touchpoints*. Assim, procedeu-se à seguinte recolha de dados, antes e após a Formação em *Touchpoints*: 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; elaboração por parte das famílias de um Mapa de Rotinas Semanal;

preenchimento, por parte da educadora de Fichas de Prática Reflexiva semanal do treino de formação sobre Modelo *Touchpoints*; treino de formação do Modelo *Touchpoints*, dado pela equipa dos *Touchpoints*; elaboração de dois ciclos de diários reflexivos durante seis semanas (antes e após o treino).

A tese encontra-se assim organizada em duas partes. Na Parte I é apresentado enquadramento teórico do tema que nos propomos estudar, dividido em dois capítulos

O Capítulo 1 - A Educação de Infância em Creche; enquadramento conceptual da Creche; qualidade em Creche; legislação e a relação Creche-família;

O Capítulo 2 - O Modelo Teórico *Touchpoints*; a abordagem *Touchpoints*; os *Touchpoints* como períodos sensíveis do desenvolvimento infantil; *Touchpoints*-modelo relacional e a relação educador-família com base no Modelo *Touchpoints*

Na Parte II apresentámos o estudo empírico apresentado em três capítulos:

O Capítulo 3 - Objetivos do estudo; metodologia de investigação; planificação do trabalho; caracterização demográfica; participantes; caracterização da instituição; caracterização das crianças e das famílias e os métodos;

O Capítulo 4 – Centra-se na apresentação dos Resultados - *Práticas Reflexivas em Touchpoints* da educadora; estudo da qualidade do contexto educativo; estudo do desenvolvimento infantil; qualidade das relações com a criança e qualidade dos contextos de vida da criança

Por fim, no Capítulo 5, apresenta-se a discussão dos resultados e as considerações finais à luz da literatura revista no enquadramento teórico e na perspetiva de concretizar uma síntese dos aspetos essenciais deste trabalho, bem como refletir sobre os seus contributos e limitações.

¹ Seminário de 8 de maio de 2012 apresentado na Escola Superior de Educação de Lisboa pelo Professor Doutor Gomes Pedro



Capítulo 1 – A Educação de Infância em Creche

“ (...) este binómio: cuidar e educar. Parece-me a mim que se existe a Segurança Social e o Ministério da Educação, para a criança não existe, para a criança existe cuidar e educar. E eu penso que se cuida educando, e educa-se cuidando, porque cuidar é mais qualquer coisa.”

(Vasconcelos. CNE.2010, p. 110)

1.1 - Enquadramento conceptual da creche

A crescente procura de instituições de educação e prestação de cuidados para a primeira infância, prende-se com a necessidade das famílias em encontrar apoio para a educação dos seus filhos, uma vez que as mudanças sociais permitiram a emancipação da mulher no mercado de trabalho e no acesso ao Ensino Superior, tal como sugere o estudo do Ministério de Educação (2000). Deste processo resulta o aumento da procura da oferta educativa da creche, de acordo o mesmo estudo (2000, p.24), “A mulher, tendo adquirido um estatuto social e educacional mais elevado, cria também expectativas de maior exigência quanto à educação dos filhos.”, deste modo, as creches constituem-se não só um apoio para famílias, mas atualmente também uma opção educativa.

Para além das dimensões estruturais e físicas, a dimensão afetiva e relacional é fundamental no desenvolvimento e bem-estar infantil. A criança desenvolve uma expectativa acerca do comportamento das outras pessoas e sobre ela própria baseada na forma como todos cuidam, brincam e vivem com ela (Fuentes, 2011). A literatura indica que as crianças necessitam de atenção às suas carências físicas e psicológicas, uma relação com alguém que lhes transmita segurança e equilíbrio, com alguém em quem confiem (Portugal, 1998). Por outras palavras, carecem de respeito e de um ambiente seguro, saudável e adequado ao seu nível de desenvolvimento.

A par desta função de promotora de relações, a creche propõe-se atingir outros objetivos, nomeadamente o de suporte à família.

Em Portugal estão, assim, definidos como objetivos para a creche:

“(a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; (b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; (c) Assegurar um

atendimento individualizado e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; (d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; (e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva; (f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.” (Portaria nº 262/2011, Artigo 4º).

Ainda que se verifique no nosso país um 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 aumento 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 que trabalha a tempo inteiro (...) ” (2011, pp.4-5).

Esta conseqüente valorização da creche, torna imprescindível que reflitamos sobre as questões de qualidade neste contexto educativo, 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 terá 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).

Segundo Pinto, Grande, Novais e Bairrão (2005) cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para a toda a vida. Outros trabalhos indicam que a creche pode ter efeitos positivos no desenvolvimento sociocognitivo das crianças (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan & Yazejian, 2001); na competência social, na linguagem, no jogo, na autorregulação e na obediência a regras (Harms & Clifford citados em Aguiar *et al.*, 2002).

Estes dados empíricos refletem-se no Manual de Processos-Chave da Creche onde é afirmado que *“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”* (2005, p.2)

1.2- Qualidade em Creche

Partindo do pressuposto que o conceito de qualidade por si só não é algo consensual, Portugal refere que *“comparar qualidade educativa de diferentes contextos é um processo complexo e de difícil compreensão que não pode ser reduzido a medidas puramente mensuráveis e quantificáveis”* (1998, p. 193).

Na perspetiva de Katz (1998) a qualidade da educação pré-escolar pode ser abordada de diferentes formas *“(a) abordagem orientada de cima para baixo, ou seja a partir da perspetiva que os adultos têm dos programas pré-escolares; (b) a abordagem orientada de baixo para cima, com base na experiência vivida pelas crianças; (c) a perspetiva exterior-interior dos programas, que consiste na avaliação dos programas tal como são vividos pelas famílias por eles abrangidas; (d) a perspetiva interior ao programa, que considera as formas como este é vivido pelos profissionais que o põem em prática; e (e) a perspetiva exterior ou conclusiva sobre a qualidade de um*

programa, que tem a ver, sobretudo, com a avaliação do programa por diferentes entidades.” (citado em Aguiar, Bairrão e Barros, 2002, p.9)

As definições de qualidade de contexto educativo (Barros, 2007; Pimentel, 2010), têm evoluído no sentido de identificar um conjunto de características que podem ser aceites como indicadores de qualidade geral (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). A qualidade é, recorrentemente, conceptualizada em duas grandes dimensões: a estrutural e a de processo. A dimensão estrutural refere-se às variáveis relativamente estáveis e passíveis de regulamentação ou mensuração (e.g., rácio adulto/criança, tamanho do grupo, educação, formação e experiência dos educadores de infância/prestadores de cuidados); a dimensão de processo refere-se a características difíceis de regulamentar ou medir devido à sua natureza qualitativa (e.g., *práticas desenvolvimentalmente adequadas*, interações adulto/criança e criança/criança) (Bairrão 1998; Carreira, 2010; Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero, & LaGrange, 2006; Tietze, 1986). Diversos estudos têm considerado as duas dimensões da qualidade: a qualidade estrutural e a qualidade de processo (e.g., Aguiar *et al.*, 2002; Barros, 2007; Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; ECCE Study Group, 1997; Vandell & Wolfe, 2000). Enquanto a dimensão estrutural parece apenas assegurar as condições básicas da qualidade, não sendo suficiente para a determinar (Bairrão, 1998; Cochran, & Torp, 2000), a dimensão de processo associa-se com maior robustez aos resultados desenvolvimentais das crianças (Bryant, Zaslow, & Burchinal, 2010). Ambas dimensões não devem ser consideradas isoladamente, uma vez que tendem a interagir, encontrando-se frequentemente associadas (Bairrão, 1998; Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001; Vandell & Wolfe, 2000).

Grande parte da investigação assume que a qualidade reflete o que é propício ao desenvolvimento da criança e neste sentido a National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1997) define que um contexto educativo de elevada qualidade é aquele que garante um ambiente seguro e educativo, que promove o desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e da linguagem das crianças, ao mesmo tempo que é sensível às necessidades e preferências das famílias. Assim, para se referir aos programas que têm em consideração a definição acima mencionada e que contribuem para o desenvolvimento das crianças, a NAEYC (1997) recorre à designação de *práticas desenvolvimentalmente adequadas*.

No entanto verifica-se que são poucas ou inexistentes as orientações para a qualidade em creche: é a própria OCDE (2011), que refere a imprescindibilidade de 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.

De acordo com Fuertes (2010), para que a creche tenha um impacto positivo no desenvolvimento e bem-estar da criança, o nível de exigência em relação à qualidade é maior, sendo que a qualidade deve ser muito boa ou excelente. Isto pressupõe: baixo rácio adulto-criança, boas infraestruturas, profissionais empenhados e qualificados, currículo integrador de todos os domínios do desenvolvimento e domínios da educação de infância, bem como práticas e currículo organizados em parceria com a família (nuclear e alargada), com a comunidade e outros serviços ligados à infância. (e.g., Aguiar, 2006; Bairrão, 1992, 1999, 2001; Burchinal *et al.*, 2002; Early *et al.*, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Levental *et al.*, 2000; Mckey, *et al.*, 1985; Vasconcelos, 2008; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Portugal; 2011; Yoshikawa, 1994; Zigler, 1987 citados em Fuertes 2010).

Nos estudos de investigação sobre a qualidade dos contextos educativos, demonstra-se que os serviços para a infância adequados e de elevada qualidade produzem efeitos positivos a curto e a longo prazo no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, já os estudos sobre os efeitos a longo prazo dos serviços de educação para a infância, "...indicam que as crianças que frequentam programas de elevada qualidade, mesmo em idades muito precoces, demonstram resultados positivos e crianças que frequentam programas de qualidade inferior revelam resultados negativos." Vandell e Powels, 1983; Phillips, MacCartney e Scarr, 1987; Fields *et al.*, 1988; Vandell, Henderson e Wilson, 1988; Arnett, 1989; Vandell e Corasanti, 1990; Burchinal *et al.*, 1996, *in* NAEYC, 1997 (citado em Aguiar, Bairrão e Barros, 2002, p.13)

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

Em Portugal, os estudos realizados sobre a qualidade em contexto de creche são escassos e apenas incidiram na área Metropolitana do Porto (e.g., Aguiar, Bairrão, & Barros, 2002; Barros 2007), os resultados obtidos na avaliação das creches em Portugal têm revelado a existência de uma qualidade pobre ou mínima (e.g., Aguiar *et al.*, 2002; Barros, 2007) assim é pertinente avaliar mais creches de forma a ter um panorama mais rigoroso da Educação em creche no nosso país.

Sintetizando e tendo em consideração que as crianças são colocadas desde muito pequenas em creches, a partir dos 4 meses de idade, durante um elevado número de horas diárias, e que os resultados da investigação demonstram que a qualidade das creches pode ter impacto no desenvolvimento das crianças que as frequentam (e.g., Barros, 2007; Bryant, Maxwell, Poe, Peisner-Feinberg, & Bernier, 2003; European Child Care And Education [ECCE] Study Group, 1997; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, Vandergrift, & NICHD Early Child Care Research Network, 2010), deverá atribuir-se a estas instituições um papel extremamente importante no desenvolvimento das crianças, tornando-se assim essencial avaliar e promover a qualidade destas instituições.

1.3- Legislação

No nosso país, a creche está devidamente regulada em termos legais, sendo o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social a entidade que a tutela.

De acordo com a natureza jurídica destas instituições, podemos categorizá-las como sendo de iniciativa solidária (cooperativas, instituições particulares de solidariedade social, misericórdias) ou de iniciativa privada (estabelecimentos com fins lucrativos). As creches de iniciativa solidária são instituições sem fins lucrativos constituídas por iniciativa de particulares, beneficiando da comparticipação financeira do Estado, as mensalidades das crianças têm um valor ajustado ao rendimento das famílias. Estão sujeitas 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). Já as creches de iniciativa privada são equipamentos que não beneficiam da comparticipação financeira do Estado, sendo as mensalidades das crianças independentes do valor do rendimento das famílias. A sua atividade também está sujeita ao licenciamento, inspeção e fiscalização dos serviços competentes do Ministério da Segurança e Serviço Social.

Vejamos nas linhas que se seguem as principais linhas orientadoras referentes à legislação e documentação normativa aplicada à creche.

- Despacho Normativo nº 99/89

No Despacho Normativo nº 99/89, de 27 de Outubro contavam as “Normas Reguladoras da Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos”, previa-se através delas estabelecer os objetivos das creches, sendo eles:

“a) Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física, que contribua para o seu desenvolvimento global;

b) Colaborar estreitamente com a família, numa partilha de cuidados e responsabilidades, em todo o processo evolutivo de cada criança;

c) Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas” (Norma II).

Este Despacho regula também os espaços físicos que compõem as instalações da creche: “...berçários, salas de atividades, copa de leites, cozinha, sala de refeições, instalações sanitárias, gabinetes e outros espaços.”

No entanto verifica-se que não existe nesta legislação qualquer alusão à componente educativa para a faixa etária dos zero aos três anos havendo, apenas, referência à questão dos cuidados e desenvolvimento da criança.

- Guião Técnico para a Creche

Em 1996 a Direção Geral da Ação Social, publicou o “Guião Técnico para a Creche” (Rocha, Couceiro & Madeira, 1996) no qual veio valorizar o papel da Creche como resposta social e integra um conjunto de normas que definem o âmbito; objetivos específicos; condições gerais de implantação; localização e instalação; espaços; características dos materiais e acabamentos; condições ambientais; mobiliário e equipamentos pedagógicos; recomendações técnicas; funcionamento e disposições transitórias para a Creche. Este documento fornece assim, um conjunto de princípios orientadores para que as Creches respondam de forma eficaz às necessidades e interesses particulares de cada criança.

- Lei-Quadro 5/97

A Lei-Quadro 5/97, de 10 de Fevereiro, ainda não contemplava a educação dos zero aos três anos, nesta Lei afirmava-se que “A educação pré-escolar (entendida a partir dos 3 anos) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Artigo 2º - Princípio Geral).

- Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche

Em dezembro de 2005 foram divulgados pelo Instituto da Segurança Social os documentos “Manual de Processos-Chave da Creche” e “ Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche”, no âmbito do Sistema de Gestão da Qualidade, estes documentos constituíram um enorme avanço no caminho da qualificação da resposta social de creche. Segundo estes documentos as creches devem garantir às famílias o acesso a serviços de qualidade, orientados para a satisfação das necessidades das crianças, tendo por base as necessidades e expetativas das respetivas famílias (Instituto da Segurança Social, 2005).

Para o desenvolvimento deste Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche, foram identificados sete *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.*

Tendo em conta que estes documentos constituíram um considerável progresso em termos de legislação já que veio promover a qualidade dos contextos para crianças entre os zero e os três anos, no entanto existem ainda algumas lacunas dado que este documento é completamente omissivo em relação ao rácio adulto-criança, tamanho do grupo e perfil/competências do educador em contexto de Creche (define, apenas, algumas funções para o educador ao nível da implementação de medidas e avaliação do seu impacto).

- Conselho Nacional de Educação, Recomendação – A Educação dos 0 aos 3 Anos

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

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

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

- Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto para a Regulamentação da Creche

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

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).

- **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. Contudo, 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.

Por outro lado, esta diretiva reguladora das creches veio colocar novos desafios e (re)lançou o debate em torno da questão da qualidade em creche, pois a duplicação do rácio de crianças por sala e por adulto, a introdução dos voluntários como ativos na creche, e uma menor exigência nas condições físicas de acolhimento à criança levantam questões sobre a decisão de investir em qualidade ou em quantidade?

Apesar da relativa 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- A relação Creche-Família

“Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 99)

Partindo do pressuposto que em todas as famílias surge a crescente preocupação em relação ao bem-estar e ao desenvolvimento dos seus filhos, preconizamos que pais informados, disponíveis, atentos e confiantes poderão constituir a base para que este desenvolvimento se concretize de forma estável e harmoniosa. Neste sentido, o educador de infância deve procurar sensibilizar as instituições para tornarem a creche num espaço recetivo ao envolvimento parental, para que todos colaborem de uma forma harmoniosa e que este envolvimento se traduza numa melhoria da qualidade do contexto de creche e subsequentemente do bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Tendo presente que “ (...) a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis (...)” (Homem, 2002, p. 36), as relações educador/família devem construir-se de forma sólida, num clima pautado pela confiança, respeito e cumplicidade, de forma contínua e com base numa parceria rica e ativa, para que juntos atinjamos o objetivo principal da relação escola/família: uma educação de qualidade para todas as crianças.

Reconhecendo que desde o seu nascimento, as crianças pertencem e vivem numa família, os educadores devem ter presente que “Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.” (Hohmann & Weikart, 2009, p.99). Segundo os mesmos autores, “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto escolar” (Hohmann & Weikart, 2009, p.99).

Com vista à valorização da Educação em Creche, a Recomendação 3/2011 do Conselho Nacional de Educação, veio reforçar a importância da educação dos 0 aos 3

anos, reforçando também o papel da família como primeiro agente educativo das crianças, tal como refere Vasconcelos (2012, p. 9) “A educação dos 0 aos 3 anos não pode, pois, ser obrigatória, mas deve ser universal, de modo que as famílias disponham de serviços de alta qualidade a quem entregar os filhos”. Vasconcelos afirma igualmente que “pais e mães, enquanto parceiros *competentes* na educação dos seus filhos, devem, desde o primeiro instante, fazer parte efetiva da dinâmica institucional e estabelecer relações de cumplicidade com os profissionais.”

Neste sentido e construindo uma efetiva parceria creche/família, quer pais, quer educadores, aprendem algo sobre as crianças e sobre si próprios e cada criança beneficia das relações que se estabelecem entre os adultos.

A participação dos pais é uma variável moderadora da qualidade da creche, não apenas, como recetores de informação ou participantes nas atividades promovidas pela escola, mas também na sua implicação na tomada de decisão e no planeamento autónomo de atividades (Fuertes, 2011). Não obstante, estudos realizados em Portugal indicam que os educadores assinalam o estabelecimento da relação com os pais como uma área de dificuldade no exercício da sua profissão (Barros, 2010).

Por seu lado, os pais preferem não partilhar as suas dúvidas acerca do desenvolvimento dos seus filhos, das atividades de sala ou sobre a creche com os educadores (Fuertes, 2010). Neste trabalho, Fuertes (2010) procurou através de entrevista averiguar o que sabiam os pais sobre modelos curriculares educativos em creche e jardim de infância, tendo o trabalho aferido um elevado desconhecimento. Na verdade os pais devolveram perguntas que aqui apresentamos no intuito de realçar a importância de informar as famílias para reforçar a sua participação:

- *“Quais são as escolas/currículos que melhor promovem o bem-estar e o desenvolvimento infantil?”;*
- *“Com que idade deverá o meu filho começar a frequentar a creche e/ou jardim-de-infância?”;*
- *“Qual o tempo máximo de horas diárias que o meu filho deve ficar na creche/escola?”;*
- *“Que efeito tem a educação pré-escolar no desenvolvimento?”;*
- *“Como posso participar na escola (sem invadir o espaço e autonomia da educadora)?”;*
- *“Qual a importância da relação estabelecida entre o meu filho e a educador(a)?”*

Uma extensa revisão de literatura realizada por Fuertes em 2010 (Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2005; 2006; 2008; Clarke-Stewart,

1989, 1992; Epstein, 1983; Epstein & Salinas, 2004; Grolnick *et al.*, 1997; Grolnick & Slowiackzek, 1994; Stevenson & Baker, 1987), indica que os pais podem participar na escola de diversas formas:

- Estando informados relativamente ao progresso, integração e bem-estar do seu filho na escola;
- Estando atentos às iniciativas da escola – perguntando-se como podem ajudar e como desenvolver essas atividades;
- Conversando abertamente com o(a) educador(a) sobre as suas preocupações e ouvir dele(a) – construir uma parceria;
- Não entrando e saindo “a correr” todos os dias (ambiente-se e integre-se);
- Ouvindo o seu filho e sabendo o que ele espera de si.

Neste sentido, Brofenbrenner (1977) considera que a definição de qualidade dos contextos de vida da criança deve reconhecer a multiplicidade de influências dos vários sistemas implicados. Por vezes, sucede que o conceito de qualidade é unicamente definido sob o ponto de vista dos investigadores, políticos ou profissionais, sendo as necessidades dos pais e o seu ponto de vista não integrado na operacionalização do conceito. Assim e atendendo aos dados empíricos que atestam a importância da participação dos pais, é fundamental que os pais assumam um papel relevante na definição da qualidade da creche, que variáveis mais valorizam pois são eles que escolhem a creche que os seus filhos vão frequentar (Folque & Siraj-Blatchford, 1996) e são eles que decidem relativamente aos cuidados e educação prestados aos seus filhos (Cryer, Tietz & Wessels, 2002). Daí o interesse em perceber as representações e o conceito que os pais têm acerca da qualidade em creche, isto é, a forma como eles vêem e sentem esses contextos educativos.

Não é demais referir que a creche não pode substituir a família, do mesmo modo que a família não pode substituir a escola. São duas instituições que se complementam, desempenhando papéis diferentes no processo de integração da criança na sociedade. “A criança tem uma família que lhe transmite valores, atitudes, comportamentos...que devem ser respeitados porque refletem uma cultura que é a da criança (meio cultural familiar)” (Correia, 1999, p. 146).

Para Hohmann e Weikart (2009) *“quando os adultos respondem positivamente às experiências familiares das crianças e às suas formas de comunicar sobre as famílias, as crianças têm oportunidade de falar abertamente sobre o que nelas se*

passa.” E “quando os adultos valorizam as forças e talentos específicos das crianças, as outras crianças também os reconhecem” (p.108).

Reconhecendo que a creche constitui o primeiro contexto organizado, exterior ao seu círculo familiar, na qual a criança terá 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).

Capítulo 2 - Modelo Teórico Touchpoints

“A essência da aliança com os pais/famílias está em juntarmo-nos à sua paixão pela criança” (Gomes-Pedro, 2005).

2.1- A Abordagem Touchpoints

O modelo *Touchpoints* é um modelo sistémico de desenvolvimento infantil, perspectivado em torno de momentos-chave, no qual se enfatiza a prevenção através de cuidados antecipatórios e da construção de relações de parceria entre pais e profissionais.

Os *Touchpoints* apelam ao conhecimento do desenvolvimento infantil, ao respeito pelas diferenças de cada criança e de cada família e veio trazer implicações em áreas como a Medicina e a Educação.

Esta teoria desenvolvimental foi criada por T. Berry Brazelton que iniciou a sua pesquisa clínica, conciliada com a sua prática em Pediatria, nos anos '50 e '60, com o principal objetivo de investigar quer as características comuns, que a variabilidade do comportamento neonatal.

Através da experiência de Brazelton acerca da intervenção dos profissionais de saúde com as crianças e suas famílias, compreendeu que grande parte do tempo das consultas era dedicado à partilha de inquietações, problemas e questões partilhadas pelas famílias no que dizia respeito ao desenvolvimento dos seus filhos (Gomes-Pedro, 2005). Assim nasceu o modelo *Touchpoints*, ou *pontos de referência*, que se caracterizam por momentos-chave no desenvolvimento das crianças, caracterizados por avanços, regressões e pausas previsíveis no seu desenvolvimento.

Segundo Brazelton (1992, p.17), os *Touchpoints* são “fases previsíveis que ocorrem precisamente antes de um surto de crescimento rápido em qualquer linha do desenvolvimento – motor, cognitivo ou emocional – quando, durante um breve espaço de tempo, se verifica uma alteração no comportamento da criança”, estas fases conduzem frequentemente a regressões em diversas áreas, sendo difícil para os pais compreender e lidar com estes momentos de tensão. Para o autor estes sentimentos de dúvida e inquietação por parte dos pais, podem constituir excelentes oportunidades para os profissionais proporcionarem apoio e suporte às famílias.

Este modelo aponta assim para *“...uma verdadeira mudança de atitude, baseada no novo paradigma relacional, segundo pilar que, em conjunto com o desenvolvimental, o edifica – cada Touchpoint 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, empoderando-a. Os Touchpoints olham assim a criança inteira e a família inteira” (Brito Nascimento *et al*, 2011).

Este modelo é construído com base nos dados empíricos à disposição em cada momento e, atualmente, com base na perspetiva bioecológica e transacional do desenvolvimento. As oportunidades de desenvolvimento estão relacionadas não só com a saúde física e mental mas também com o ambiente sociocultural onde as crianças nascem e crescem (Bowlby, 1957; L. A. Sroufe, Egeland & Kreutzer, 1990). Na verdade, o desenvolvimento humano depende da hereditariedade e do ambiente, sendo que este último é influenciado pela própria pessoa, mas esta é também influenciada por ele (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Nos trabalhos de Bronfenbrenner (1978, 1986) e de Bronfenbrenner e Ceci (1994) são explicitadas as influências ambientais, propondo o modelo ecológico para compreender o desenvolvimento humano, através do reforço dos processos proximais (e.g. interações recíprocas entre o indivíduo e as pessoas, objetos e símbolos) e distais (ambientais), sendo assim possível aumentar o grau de concretização do potencial genético para o potencial de desenvolvimento. Segundo o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1977), no desenvolvimento de uma criança, devemos ter em conta os vários contextos nos quais a criança está inserida, segundo um sistema hierárquico de quatro níveis, relacionados entre si e que se vão tornando mais complexos e mais abrangentes: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. Para Bronfenbrenner os contextos do comportamento e sua importância no desenvolvimento humano surgem de “...um modelo que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre indivíduo e meio, como alternativa aos estudos laborais e centrados na criança...” (Bairrão, 1995, p.19).

No modelo *Touchpoints*, o desenvolvimento constitui um processo que depende das experiências e das relações estabelecidas com a criança e das relações que envolvem a criança e que ocorrem em determinados contextos e com determinadas pessoas. No quadro da teoria bioecológica, Brazelton e Greenspan avisam que (2002, p. 12) *“a primeira infância é simultaneamente a fase mais crítica e a mais vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança. A nossa investigação, bem como as de outros, demonstra que é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral. Se não for nessa fase, é certo que a criança em desenvolvimento pode ainda vir a adquiri-las, mas a um*

preço muito mais elevado e com hipóteses de sucesso que vão diminuindo à medida que decorre cada ano. Não podemos negligenciar as crianças nesses seus primeiros anos de vida. “

2.2 Os Touchpoints como Períodos Sensíveis do Desenvolvimento Infantil

Os *Touchpoints* são períodos durante os primeiros anos de vida de uma criança durante os quais as explosões de desenvolvimento podem resultar em disrupção no sistema familiar. A sucessão de *Touchpoints* no desenvolvimento é como um mapa do que pode ser identificado e antecipado tanto pelos pais como pelos prestadores de cuidados.

Brazelton definiu assim, treze pontos de referência ou etapas-chave nos três primeiros anos de vida, começando logo desde a gravidez. Estes estão mais centrados em temas de prestação de cuidados que interessam aos pais (por ex., alimentação, disciplina) do que em marcos tradicionais. *“A negociação com a criança em relação a estes pontos de referência pode ser encarada como uma fonte de satisfação e de encorajamento para o sistema familiar. O conhecimento prévio destas etapas e as estratégias para lidar com as mesmas podem ajudar a reduzir a interação negativa que de outro modo pode prejudicar o curso do desenvolvimento da criança e resultar em problemas quer para a criança, quer para a família”* (Brazelton & Sparrow, 2003, *in* sítio Touchpoints.org).

Segue-se um quadro exemplificativo de cada Touchpoint:

Quadro 1 – 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

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

- Gravidez – No período pré-natal os pais preparam-se física e psicologicamente para a paternidade, nesta fase a antecipação e ansiedade sobre o nascimento é uma constante preocupação. Surge o chamado “bebé imaginado”, a criança idealizada, imaginária que faz com que os pais se comprometam emocionalmente com o bebé, nesta altura surge também o “pai imaginado”, associado à imaginação do casal enquanto futuros pais. Nesta fase existe um realinhamento de relações, intensificando-se relações mais intensas com os próprios pais e pessoas que já têm filhos.
- Recém-nascido – Nesta altura a principal preocupação dos pais prende-se com questões de saúde do seu bebé, se ele está bem, se é saudável, como podem ajudá-lo... as emoções parentais, estão nesta altura, intensas, extremas e confusas, surgem emoções como alívio, regozijo, ansiedade, alegria, dúvida.
É a fase do bebé real, da preocupação com as características específicas do bebé (sexo, tamanho, temperamento...) estas ganham significado à medida que os pais começam a substituir o bebé

imaginado pelo bebé real que acabam de conhecer. Nesta altura surgem os primeiros laços afetivos e emocionais, proporcionados pelo tempo que passam em conjunto.

- 1-3 semanas – Nesta altura verifica-se um período de exaustão parental e vulnerabilidade, as mães ainda estão a recuperar do parto, o pai está a adaptar-se às novas rotinas e até as relações entre os próprios pais e a família alargada está a sofrer alterações, para além disto as exigências do bebé são constantes, girando em torno dos cuidados básicos.

Nesta fase a organização do comportamento e do temperamento do bebé começa a tornar-se mais evidente.

- 6-8 semanas – Nesta altura o bebé começa a tornar-se mais sociável e cresce a capacidade de estabelecer relações com o mundo, dando assim oportunidade aos pais de interagirem com ela, para além das exigências da prestação de cuidados. Neste período dá-se uma nova autoconfiança por parte dos pais, que constroem uma perspetiva mais definida sobre a maternidade. A pouco e pouco os pais regressam ao mundo exterior e ao restabelecimento de relações.

- 4 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.

- 7 meses – 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.

O crescente controlo do tronco e a compreensão de que os objetos têm uma existência separada das suas perceções sensoriais, vão fazer com

que se interesse em manipular objetos e em descobrir as suas características físicas.

- 9 meses – A mobilidade do bebé está nesta fase a intensificar-se bastante, descobre que pode gatinhar, trepar e alcançar lugares que até então eram inatingíveis. Nesta altura o bebé fica mais consciente em relação às reações dos pais à sua atividade, começando a explorar o proibido e espera pela reação destes. Nesta altura surge a noção, não só, da permanência do objeto, mas também de permanência das pessoas.
- 12 meses – Nesta fase o equilíbrio e a independência baseia-se nas ligações seguras entre a criança e os seus cuidadores, ou seja a capacidade de explorar o mundo é apoiada pela segurança das relações. As capacidades motoras, como o andar são uma conquista cheia de significado para os pais e de excitação para a criança. Os meses que se seguem estão repletos de descobertas, explorações e determinação, mas também com períodos de irritabilidade, pois com o aumento da capacidade para comunicar o bebé pode começar a exigir, por vezes com um tom negativo, mobilizar quem dele cuida
- 15 meses – Esta é a altura em que o surto de desenvolvimento físico e intelectual, exige à criança que exercite as suas capacidades, o desafio para os pais consiste em encorajar a autonomia, mas ao mesmo tempo ensinar limites e manter a criança em segurança. Nesta fase a criança é um verdadeiro explorador, interessa-se pela brincadeira e pelo efeito que esta produz nas pessoas e nos objetos. Ao nível das capacidades motoras, estas vão-se aprimorando, nomeadamente a motricidade fina. Nesta etapa a aprendizagem da linguagem começa a absorver mais energia à criança, pode usar algumas palavras, mas a compreensão ainda se sobrepõe à expressão. Surge também uma dependência característica nesta etapa, pois à medida que descobre e exercita novas atividades, a criança descobre que está entregue a si própria e quer ter a certeza que os pais estão perto quando precisar deles, assim a ansiedade e o sentimento de separação estão no seu auge.

- 18 meses – Esta é a altura 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.
- 2 anos – Aos dois anos, a criança tem um controlo motor muito mais confiante e repleto de mestria, este é um reflexo não apenas da sua competência motora, mas também de um sentido do eu mais forte. Ao nível da autonomia surge um culminar da descoberta recente das novas capacidades físicas, cognitivas e sociais, os pais que estavam habituados a cuidar de um bebé, são confrontados com uma personalidade que considera as suas prioridades mais importantes que as deles. Na linguagem a criança começa a utilizá-la como forma de compreender e interpretar as suas próprias ações. Já as brincadeiras “faz de conta” entram agora no mundo da imaginação, embora integrem as rotinas da sua vida, imitando os papéis dos adultos que a rodeiam.
- 3 anos – Com a capacidade crescente que a criança tem para utilizar os símbolos, desenvolve agora uma imaginação viva e ativa, começando a usar a fantasia para a ajudar a dar sentido a um mundo complexo. Surgem nesta fase sentimentos de medo e fobias, quando a capacidade de imaginar se concentra em aspetos da experiência particularmente perturbantes. A discriminação entre fantasia e a realidade, é ainda pouco clara.
Nesta etapa, a criança sente-se atraída pela interação com os adultos e com outras crianças, embora ainda não tendo a competência social para partilhar e cooperar, é capaz de compreender o impacto do seu comportamento e agir de acordo com resultados do seu comportamento. Na sua relação com os pais ela é capaz de testar e manipular, não revelando as suas intenções, nesta altura os pais

esperam um comportamento mais maduro e que os comportamentos inadequados assumem maior significado.

Quanto à linguagem esta é a principal forma da criança se relacionar com os outros e organizar o seu mundo, nesta altura parece que está constantemente a fazer perguntas.

Através destes pontos de referência, ou *Touchpoints*, os pais sentem-se mais seguros e confortados por poderem prever e antecipar os saltos e regressões no desenvolvimento dos seus filhos e os profissionais podem assim, melhorar os cuidados prestados às crianças e às suas famílias.

2.3 Touchpoints - Modelo Relacional

A qualidade das práticas educativas em creche está intimamente relacionada com a qualidade das práticas dos educadores de infância e com o estabelecimento de relações positivas entre educador-criança e educador-famílias. O Modelo *Touchpoints*, enquanto modelo relacional propõe uma abordagem compreensiva de desenvolvimento, fortemente suportada empiricamente, e uma abordagem relacional de trabalho com as famílias.

Reconhecendo que a parentalidade é um processo e uma tarefa de descoberta, por parte dos próprios pais, sempre acompanhada de sentimentos positivos e negativos, enquanto profissionais e ao entrar no mundo da relação pais-criança, vamos lidar com a vida emocional e pessoal de cada um dos pais, desta forma o modelo de intervenção que deve inspirar o técnico, deve ser, cada vez mais um modelo relacional.

A formação de profissionais segundo o modelo *Touchpoints* constitui um exemplo de apoio às relações, sendo um modelo de intervenção construído para criar relações entre prestadores de cuidados, educadores, equipas de intervenção precoce e os pais. De acordo com Brazelton e Greenspan *“a teoria é: se pudermos passar de um modelo de défice ou insucesso a um que valoriza as competências dos pais, usando o desenvolvimento da criança como uma linguagem para a comunicação, os pais ficariam muito mais envolvidos em cada um destes programas (...). Cada ponto de referência, ou regressão no processo de desenvolvimento da criança, torna-se uma oportunidade para partilhar e aprofundar a relação entre os pais e os prestadores de cuidados. O conhecimento é partilhado e não ensinado e os pais ficam mais disponíveis (...) sentem-se apoiados e compreendidos ”* (2002, p. 212).

Os *Touchpoints* enquanto modelo relacional permitem-nos refletir em como a compreensão do desenvolvimento deve estar colocada ao serviço das crianças e das famílias, este modelo descreve a aliança que os profissionais estabelecem com os pais, evidenciando a noção de “*scaffolding*” (“andaime”), assim tal como a função de um andaime é suportar a estrutura de um edifício, também este modelo se afigura como um suporte à família. É um modelo que assume, acima de tudo, a valorização das forças intrínsecas a cada criança e a cada família.

Segundo os mesmos autores, “os profissionais poderão utilizar os *Touchpoints/Pontos de Referência* como uma base de trabalho para cada encontro com a família durante os três primeiros anos de vida da criança (...) o cerne da prática dos pontos de referência assenta em alguns pressupostos orientadores. Em conjunto, família e profissionais, podem descobrir temas recorrentes e estratégias para negociar desafios futuros” (2002, p. 231).

De seguida apresentamos um quadro exemplificativo dos Princípios e Pressupostos *Touchpoints*:

Quadro 2 – Princípios e Pressupostos do Modelo *Touchpoints* (Brazelton & Sparrow, 2003)

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

Olhando mais atentamente os Princípios da metodologia *Touchpoints*, consideramos que:

- ✓ Reconheça o que traz para a interação – Tendo em conta que na relação pais/profissional ambos se influenciam, os comportamentos e sentimentos dos pais vão interferir na resposta e reação do profissional e vice-versa, assim o profissional tem de estar consciente dos seus valores, crenças, experiências e atitudes, para que não interfiram na forma como se relaciona com as famílias, tomando consciência da sua postura, isento de juízos de valor.
- ✓ Procure oportunidades para apoiar a mestria – O reconhecimento e reforço das competências parentais é extremamente importante para os pais, para isso o profissional deve procurar promover a autoestima e a confiança dos mesmos no desempenho do seu papel, dado que ao longo do crescimento e desenvolvimento da criança, os pais se deparam com desafios constantes que exigem uma nova adaptação de estratégias.
- ✓ Use o comportamento da criança como sua linguagem – Reconhecendo que o comportamento da criança funciona como um elo de ligação entre os pais e o profissional, este pode utilizar esse mesmo comportamento como impulsionador de ligação e diálogo. Ao observar o comportamento da criança e a forma como os pais interpretam e reagem a esse comportamento dá ao profissional diferentes possibilidades de lidar com a situação e apoiar melhor as famílias.
- ✓ Valorize a desorganização – Sabendo que a desorganização surge muitas vezes como uma forma de aquisição de uma nova competência e de uma passagem para um novo estágio de desenvolvimento, o profissional deve estar alerta e informar os pais antecipadamente destes acontecimentos.
- ✓ Valorize e compreenda a relação entre si e os pais – É fundamental a criação de proximidade e confiança com os pais, para que estes vejam o profissional como um parceiro no cuidado da criança. Ao formar uma equipa de parceria com os pais, estes vão contribuir com o conhecimento que possuem sobre o seu filho (são eles os peritos nos seus filhos) e o profissional com o seu conhecimento técnico.

- ✓ Esteja disponível para discutir assuntos que vão para além do seu papel tradicional – É imprescindível ter uma abordagem transdisciplinar e uma visão sistémica da família, atendendo às diferentes necessidades dentro e fora da área profissional de forma a dar resposta às mesmas. Assim o profissional deve manter uma postura de disponibilidade incondicional, através de uma relação empática e de uma comunicação efetiva.
- ✓ Focalize na relação pais/criança - Compete ao profissional observar a qualidade da interação entre pais-criança, tentar perceber quais as expectativas dos pais em relação aos seus filhos, observar o comportamento da criança em relação aos cuidados parentais...Assim poderá dar um melhor suporte às famílias ao longo deste crescimento contínuo e conjunto.
- ✓ Valorize a paixão onde quer que a encontre – São tanto os sentimentos positivos, como os negativos que revelam a paixão que os pais nutrem pelos seus filhos, estes sentimentos são indicadores da natureza da relação entre ambos. Neste sentido os profissionais devem interpretar tais sentimentos e descobrir o que eles dizem sobre a família e sobre os próprios enquanto pessoas e profissionais.

A partir dos Princípios e Pressupostos transversais ao Modelo *Touchpoints*, reconhecemos que estes são uma ferramenta útil e fundamental para ajudar os educadores a valorizar o conhecimento e a experiência dos pais, “...trabalhando com as famílias, sem as julgar, e criando oportunidades para, de forma positiva, apoiar o desenvolvimento das crianças...” (Brito Nascimento *et al*, 2011, p.4).

2.4 A Relação Educador-Família, com base no Modelo *Touchpoints*

Tendo em conta que cada vez mais, os profissionais de educação precisam de refletir e repensar o seu contributo para a relação com as famílias e crianças, é imprescindível uma mudança de paradigma na relação com as mesmas, baseada na preocupação e interesse comum pelo bem-estar da criança e da família, adotando um modelo relacional de intervenção com as mesmas.

Com base em evidências empíricas, é do conhecimento de todos que os pais serão uma melhor base de apoio e suporte para os seus filhos, se eles próprios se sentirem apoiados nos períodos de desregulação aquando de cada Touchpoint, assim se os pais “...consegurem prever os períodos de disrupção – nos designados cuidados antecipatórios – e entenderem que as suas reações face a estas mudanças são naturais, ficam consideravelmente menos ansiosos, e mais disponíveis para aceitar que colaboremos com eles na construção de forças, fundadas na relação partilhada de cuidados” (Brito Nascimento *et al.*, 2011). O Modelo *Touchpoints* permite- nos assim que, enquanto profissionais, prestemos os cuidados antecipatórios para apoiar a criança e a família, construindo relações fortes e significativas entre nós e as famílias.

Segundo Brazelton e Sparrow (2003, p.2), ao colocar em prática os princípios e pressupostos *Touchpoints*, será a primeira mudança de paradigma na relação com as famílias, pois ao reconhecer que estas etapas podem vulnerabilizar a estabilidade familiar, enquanto profissionais podemos, aquando destas etapas, constituir oportunidades para criar laços entre pais e educadores, se nos manifestarmos apoiantes e aliados, respeitando e valorizando as singularidades de cada família e de cada criança, tal como refere Brazelton (2005) “...ao sublinharmos a individualidade de cada criança, aumentamos a capacidade de a família lhe oferecer um melhor ambiente educativo.”

De acordo com o Modelo *Touchpoints*, os profissionais devem procurar constantemente conhecer o desenvolvimento de cada criança quer através do trabalho com as famílias e com as crianças, quer através do trabalho com equipas multidisciplinares com as quais podem partilhar as suas experiências em torno deste modelo. Assim, o Modelo *Touchpoints* envolve os profissionais ligados à criança procurando criar uma linguagem comum e responder às necessidades das crianças e das suas famílias, este modelo pressupõe uma transformação no trabalho com as famílias ao focar-se nas suas forças e ao assumir uma postura colaborativa e um envolvimento empático.

Nesta perspetiva, educadores e pais podem assumir um compromisso de trabalho em parceria, com objetivos comuns e relações significativas, reconhecendo a possibilidade que a Prática Reflexiva em *Touchpoints* oferece aos profissionais de questionar a sua atuação, procurando alternativas e fortalecendo uma intervenção verdadeiramente centrada nas famílias.

Na sua aplicação às Práticas Reflexivas, o Modelo *Touchpoints* tem como objetivo estimular uma comunicação construtiva, resultando num relacionamento

recíproco e gratificante entre pais-profissionais e entre pais-crianças, dado que este modelo nos convida-nos a juntarmo-nos à família nesses momentos de vulnerabilidade emocional, para que também nós respondamos emocionalmente e reflitamos sobre as nossas próprias respostas emocionais, como sendo pistas valiosas sobre as nossas práticas e sobre a família (*Touchpoints in Reflective Practice*, 2006).

A prática reflexiva é uma pedra basilar no Modelo *Touchpoints*, deve ser posta em prática pelo educador, como um processo ativo no qual o profissional reflete criticamente sobre suas próprias reações, juízos de valor, comportamentos e intenções, integrando este pensamento nas suas ações.

Segundo Brito Nascimento *et al* (2011) cada ciclo de reflexão-na-ação registado no diário reflexivo é mais do que apenas uma ferramenta para escrever pensamentos e ações. É também um veículo para a "pensar-na-escrita", que facilita o processo reflexivo. É uma crónica dos pensamentos-em-ação do profissional, bem como dos seus pensamentos sobre as ações, "a reflexão começa com o reconhecimento de um dilema e uma resposta afetiva (...) esta consciência emocional fornece uma ponte para a análise crítica (embora sem juízo de valor) conduzindo à análise dos nossos pressupostos básicos e crenças sobre a aprendizagem e da nossa prática." (*Touchpoints in Reflective Practice*, 2006).

A Prática Reflexiva sobre os *Touchpoints*, permite aos educadores o reconhecimento das suas forças, vulnerabilidades, e necessidades pessoais que são imprescindíveis de repensar aquando das nossas interações com as famílias, este é um desafio permanente e extremamente relevante para uma abordagem que é centrada na família. "É a reflexão sobre a nossa 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 perspetiva de compreensão do desenvolvimento como na sua abordagem junto das famílias..." (*Touchpoints in Reflective Practice*, 2006 citado em Brito Nascimento *et al*, 2011).

A nossa experiência vivida com cada família dá-nos a possibilidade de crescer pessoal e profissionalmente, ao refletirmos acerca da nossa prática, e assim que pomos em prática os Princípios e Pressupostos *Touchpoints*, apoiamos os pontos fortes das famílias e contribuimos para o desenvolvimento das crianças.



PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

Instituto Politécnico de Lisboa

Capítulo 3 – Metodologia

3.1 Objetivos do Estudo

No âmbito da relação creche-família, pretendeu-se com este trabalho exploratório de investigação-ação estudar a implementação de um programa *Touchpoints* na promoção da relação de confiança e parceria entre a educadora e os pais. Neste sentido, procurou-se analisar as diferenças na relação educador-família, antes e após a implementação do Programa *Touchpoints* em creche. Concomitantemente, estudamos o desenvolvimento infantil, a qualidade do contexto educativo, qualidade da relação dos pais e filhos, e rotinas familiares.

Como questão de partida procurámos indagar: *Em que medida é que o Modelo Touchpoints poderá influenciar a relação educador-família?*

Desta pergunta de partida, surgem as seguintes questões:

- 1ª Questão: Será que o nível de participação das famílias na creche terá alguma mudança após a implementação do Programa *Touchpoints*?
- 2ª Questão: Qual o impacto da satisfação da educadora na sua relação com os pais, no desenvolvimento das crianças e na qualidade da sua prática profissional?
- 3ª Questão: Qual o impacto da mudança das práticas da educadora, segundo o modelo *Touchpoints*, na satisfação dos pais no que diz respeito à sua relação com a educadora?
- 4ª Questão: De que forma as variáveis do desenvolvimento, das interações e dos contextos afetam a relação entre pais e educadora e de que forma são afetadas pelas práticas reflexivas *Touchpoints*?

3.2- Metodologia de Investigação

A metodologia de Investigação utilizada neste 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 auto-reflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Sendo que esta perspetiva 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, 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 em 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.

A avaliação está sempre presente, 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.

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.

3.3 Planificação do trabalho

Esta investigação assentou em quatro fases distintas de trabalho de forma a cumprir os objetivos propostos do projeto *Touchpoints*, assim, procedeu-se à seguinte recolha de dados:

Quadro 3 – Fases da Planificação

Fases da planificação	Instrumentos a aplicar	Quem aplicou
1ª Fase (recolha de dados) + Treino <i>Touchpoints</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação da Escala <i>Growing Skills II</i>, com o objetivo de recolher dados sobre o desenvolvimento das crianças; - Aplicação do <i>Care-Index</i> de modo a recolher dados sobre a interação entre pais/filhos e/ ou mães/filhos; - Aplicação da <i>Parent Caregiver Relationship Scale</i> para recolher dados sobre a relação entre pais/educadora e educadora/pais; - Aplicação da <i>Escala ITERS-R</i> para recolher dados sobre a qualidade do contexto educativo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora responsável pelo estudo; - Educadora responsável pelo estudo; - Elemento da equipa <i>Touchpoints</i>; - Educadora de Infância da mesma instituição;

	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboração por parte das famílias de uma Ficha de Anamnese, contendo dados demográficos; -Elaboração por parte das famílias de uma Mapa de Rotinas Semanal; -Preenchimento de uma Ficha de Prática Reflexiva semanal, antes do Treino de Formação sobre Modelo <i>Touchpoints</i>; - Treino de Formação do Modelo <i>Touchpoints</i>, dado pela equipa dos <i>Touchpoints</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elemento da equipa <i>Touchpoints</i>, em conjunto com os pais; - Educadora responsável pelo estudo em conjunto com os pais; - Educadora responsável pelo estudo; - Equipa <i>Touchpoints</i>
<p>2ª Fase (após o treino de formação do modelo <i>Touchpoints</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento da última ficha reflexiva; - Elaboração de um diário reflexivo durante seis semanas 	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora responsável pelo estudo; - Educadora responsável pelo estudo;
<p>3ª Fase (Nova recolha de dados, após aplicação do modelo <i>Touchpoints</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação da Escala <i>Growing Skills II</i>, com o objetivo de recolher dados sobre o desenvolvimento das crianças; - Aplicação do <i>Care-Index</i> de modo a recolher dados sobre a interação entre pais/filhos e/ ou mães/filhos; - Aplicação da <i>Parent Caregiver Relationship Scale</i> para recolher dados sobre a relação entre 	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora responsável pelo estudo; - Educadora responsável pelo estudo; - Elemento da equipa <i>Touchpoints</i>;

	<p>pais/educadora e educadora/pais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação da <i>Escala ITERS-R</i> para recolher dados sobre a qualidade do contexto educativo; -Elaboração por parte das famílias de uma Mapa de Rotinas Semanal; - Preenchimento de uma Ficha de Prática Reflexiva semanal, após do Treino de Formação sobre Modelo <i>Touchpoints</i>; - Elaboração de um diário reflexivo durante seis semanas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora de Infância da mesma instituição; - Educadora responsável pelo estudo em conjunto com os pais; - Educadora responsável pelo estudo; - Educadora responsável pelo estudo;
<p>4ª Fase (tratamento de dados)</p>	<p>-Métodos de análise: Análise de conteúdo SPSS</p>	<p>- A avaliação do <i>Care-Index</i> foi realizada pela Doutora 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>

Nota: A aplicação da Escala *Parent Caregiver Relationship Scale* e a Ficha de Anamnese foram realizadas por um elemento da equipa *Touchpoints*, a Psicóloga Joana Lopes, de modo a que os dados obtidos fossem o mais fidedignos possível;

- Aplicação da Escala *ITERS-R* esteve a cargo de uma colega, Educadora de infância, da mesma instituição onde decorre o estudo.

- A avaliação do *Care-Index* foi realizada pela Doutora Marina Fuertes, certificada como “Observadora fidedigna” pela autora do *Care-Index*, Patricia Crittenden.

3.4 Caracterização Demográfica

3.4.1- 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 24-36 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, 11 dos 15 pais que têm crianças a frequentar a minha sala, aceitaram participar nesta investigação, como comprovam os Consentimentos Informados que recolhi nesse mesmo dia. (Anexo 1).

Sintetizando, os participantes deste estudo exploratório foram compostos por mim como Educadora de Infância, 12 Crianças com idades compreendidas entre os 22 e os 31 meses (idade das crianças no início do estudo) e 11 Famílias.

3.4.2- Caracterização da Instituição

A creche está localizada no distrito de Lisboa, num município suburbano. A zona onde está implantada fica relativamente afastada do centro da vila, localizando-se numa zona privilegiada em termos de acessibilidades, situa-se na confluência de vários acessos, nomeadamente a autoestrada, o que permite uma viagem rápida e segura para os familiares das crianças que trabalham na zona de Lisboa e arredores.

De há uns anos para cá, verificou-se nesta área um forte desenvolvimento urbanístico com espaços verdes, bem como algumas superfícies comerciais, no entanto esta é essencialmente uma zona habitacional calma e tranquila, na qual os seus residentes se encontram a maior parte do dia ausentes por motivos profissionais, fora deste contexto.

Grande parte dos pais que participaram neste projeto residem nesta área, mas são oriundos de Lisboa e arredores. Escolheram este local para viver, segundo eles,

pela qualidade de vida, calma, bons acessos, boas instituições de ensino e qualidade habitacional.

No que diz respeito à instituição em si, foi idealizada e construída de raiz para a valência de creche, destinada a crianças dos quatro meses aos três anos de idade.

A creche está sob a Tutela de um Município, no entanto é de iniciativa privada (estabelecimento com fins lucrativos), pois constitui-se como um equipamento que não beneficia da participação financeira do Estado, sendo as mensalidades das crianças independentes 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 (três salas dos 12-24 meses e duas salas dos 24-36 meses), três casas de banho para as crianças, uma casa de banho para os adultos, um refeitório, uma sala polivalente, recreio exterior, uma sala de pessoal, uma sala de isolamento/gabinete médico e uma secretaria/ sala da direção.

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

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

Neste Ano Letivo, uma das salas dos 12-24 meses não está em funcionamento.

Quanto à equipa da creche é constituída por:

- 1 Técnica Superior (Coordenadora/Educadora de Infância);
- 2 Técnicas Superiores (Educadoras de Infância);
- 2 Assistentes Técnicas (Animadoras Socioculturais);
- 11 Assistentes Operacionais (Auxiliares de Educação);
- 1 Assistente Operacional (Administrativa);
- 1 Cozinheira (Serviço contratado pela Câmara Municipal).

Cada uma das três Educadoras de Infância é a responsável pedagógica de cada uma das faixas etárias (Berçário, 12-24 meses, 24-36 meses), trabalhando em conjunto com as Animadoras Socioculturais, que são responsáveis por outros dois grupos de creche.

3.4.3- Caracterização das crianças e das famílias

Participaram neste estudo 11 famílias de crianças com idades compreendidas entre os 22 e os 31 meses, das quais seis meninas e seis meninos. Destas, duas crianças são gémeas. Todas as crianças viviam na família nuclear, à exceção de uma família que tinha sido reconstruída. Das 11 famílias, seis tinham tido os seus primogénitos a frequentar esta creche, sendo que três dos quais com a mesma educadora.

As famílias consideram a sua condição social como média ou média-alta. Todas residem no concelho onde a creche se encontra inserida, considerando que as suas condições de habitabilidade são boas ou suficientes;

No quadro seguinte encontram-se uma síntese dos 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	35	Licenciatura	M.Dentista	Estável	38	Licenciatura	Eng.Civil	Estável
	2	34	Licenciatura	Professora	Precária	32	Licenciatura	Professor	Estável
	3	35	Licenciatura	Técnica Superior de Desporto	Estável	37	Ensino Secundário	Guarda Prisional	Estável
	4	33	Pós-Graduação	M. Veterinária	Estável	33	Licenciatura	Eng. Informático	Estável
	5	37	Licenciatura	Eng. Química	Estável	38	Licenciatura	Eng. Civil	Estável
	6	34	Ensino Secundário	Profissional de Seguros	Estável	35	Ensino Secundário	Comercial	Estável
	7	37	Licenciatura	Eng. Química	Estável	38	Licenciatura	Eng. Civil	Estável
	8	35	Ensino Secundário	Produção	Estável	36	Licenciatura	Delegado Informação Médica	Estável
	9	35	Licenciatura	Assistente Social	Estável	35	Licenciatura	Técnico Superior de Reeducação	Estável
	10	28	Ensino Básico	Empregada de Balcão	Estável	40	Ensino Secundário	Empresário	Estável
	11	35	Pós-Graduação	Jurista	Estável	38	Licenciatura	Militar	Estável
	12	32	Licenciatura	M. Veterinária	Estável	47	Ensino Secundário	Publicidade Turismo	Precário

Como podemos verificar no quadro acima descrito, a maior parte das famílias frequentou o Ensino Superior e tem uma situação de emprego estável, não se verificando nenhuma situação de desemprego ou instabilidade familiar.

Seguidamente encontram-se os dados relativos às crianças.

Quadro 5 – Dados das crianças

		Dados Pessoais			
		Género	Idade	Nº de Irmãos	Posicionamento na Frataria
Código Criança	1	Masculino	27 meses	2	Segundo filho
	2	Feminino	28 meses	2	Segunda filha
	3	Feminino	29 meses	1	Segunda filha
	4	Masculino	30 meses	1	Segundo filho
	5	Masculino	22 meses	2	Primeiro filho (Gémeo)
	6	Feminino	27 meses	1	Segunda filha
	7	Feminino	22 meses	2	Primeira filha (Gémea)
	8	Feminino	23 meses	0	Filha única
	9	Feminino	30 meses	1	Primeira filha
	10	Masculino	31 meses	1	Segundo filho
	11	Masculino	30 meses	0	Filho único
	12	Masculino	30 meses	1	Segundo Filho

Segundo o quadro 5 existe o mesmo número de meninos e de meninas (seis) em estudo, o que torna a amostra bastante equilibrada.

Verificamos igualmente que todas as crianças nasceram no mesmo ano, a idade apenas oscila em alguns meses (a criança mais nova e a mais velha têm nove meses de diferença).

Apuramos também que a maior parte das crianças tem irmãos, só duas crianças são filhos únicos.

3.5 Métodos

Neste trabalho pretendemos aplicar o Modelo *Touchpoints* no âmbito de creche. Embora o objetivo das práticas reflexivas seja alterar as representações dos profissionais sobre as forças da família e reforçar o seu sentido de competência profissional, é difícil desenvolver novas representações e integrá-las na prática. A originalidade do estudo está em desenvolver um novo modelo, com vários momentos, adaptado à creche e à formação e sobre desenvolvimento infantil, educação em

creche e práticas suportadas na evidência. Finalmente, os resultados serão avaliados num âmbito alargado: proximal (nas representações dos educadores e família) e distal (nas interações na família) com métodos qualitativos "Embedded" num desenho quantitativo.

Assim, 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.

Dividimos os métodos em **métodos de recolha** e **métodos de análise**.

- **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.

- *Ficha de Anamnese* (Anexo 2)

Pequena entrevista aos pais. Segundo Maccoby e Maccoby (1954, p.499), uma entrevista é uma troca verbal face a face na qual um individuo, o entrevistador, tenta obter informações, opiniões ou crenças noutra ou noutros indivíduos. O objetivo duma entrevista é perceber, através do outro, aquilo que não podemos observar diretamente, implica portanto aceitar a perspetiva do outro e situá-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 socioeconómicos, 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.

Foi elaborada uma folha de preenchimento por dia, durante uma semana.

O preenchimento do Mapa de Rotinas foi efetuado 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)

De forma a recolher dados sobre a relação entre pais/educadora e educadora/pais, aplicámos a *Parent Caregiver Relationship Scale* (Elicker, Noppe & Fortner-Wood, 1997), traduzida para português como *Escala de Satisfação da Relação Pais-Educadores* (versão pais e versão educadores), esta escala foi criada de modo a avaliar a qualidade da relação entre os pais e os educadores de infância em contexto de creche.

A *PCRS* é composta por 35 afirmações, nas quais pais e educadores assinalam a sua opinião em relação a cada afirmação, atribuindo uma classificação de 1 a 5, sendo que: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (concordo parcialmente), 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente).

Esta escala foi aferida antes do estudo, tendo sido aplicada a 50 famílias.

Esta escala foi também preenchida antes e depois da aplicação do modelo *Touchpoints*. Foram feitas duas versões, a versão educadora, em que a educadora 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 Index, 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 Patricia Crittenden.

- *ITERS-R* (Anexo 7)

A *Infant/Toddler Environmental Rating Scale* (Harms et al., 1990), resultou de uma adaptação da *Early Childhood Environment Rating Scale-ECERS* (Harms & Clifford, 1980) e da *Family Daycare Rating Scale – FDCRS* (Harms & Clifford, 1989), tendo sido concebida para permitir uma avaliação global da qualidade das instituições educativas para crianças com menos de 30 meses de idade. Foi utilizada a versão portuguesa da escala, elaborada no âmbito da Tese de Doutoramento da autora Sílvia Barros (2004) adotando a designação de Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Edição Revista.

A Escala *ITERS-R* está dividida em 39 itens, que por sua vez estão organizados em 7 sub-escalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas de Cuidados Pessoais, Escuta e Conversação, Atividades, Interação, Estrutura do Programa e Pais e Pessoal.

Cada item é apresentado numa escala de 7 pontos, com indicadores de preenchimento para: 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente).

- *Guiões de Práticas Reflexivas do educador* (Anexo 10 e 11)

Estes guiões de práticas reflexivas foram preenchidos pelo educador no sentido de fazer reflexão sobre as práticas do seu dia-a-dia, refletindo sobre os seus problemas, as suas dúvidas, as suas conquistas, as suas 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**

Neste trabalho recorreremos a dados de natureza qualitativa e quantitativa, os quais, são numa análise final, articulados para tentar responder às perguntas de partida.

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. Para a análise dos dados qualitativamente optámos por fazer análise de conteúdo. A análise de conteúdo segundo a definição de Bardin é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2009, p. 44). 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 perspetivas 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 fenómenos do mundo é feita através de uma experiência controlada, no qual o grau de subjetividade do pesquisador é diminuído.

Para analisar os **dados quantitativos**, recorreremos ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS* (versão 19.0), recorrendo à Estatística Descritiva, Estatística Bivariada (através do teste de médias) e ao Estudo

Correlacional. Os resultados obtidos serão especificados no capítulo seguinte da presente Dissertação.

Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados

4.1 Práticas Reflexivas em *Touchpoints* da Educadora

Nesta secção apresentam-se as fichas e guiões reflexivos relativos aos meus momentos de reflexão antes e após o treino em *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 - Preparação para a Prática Reflexiva
Forças e Desafios Pessoais AT**

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Objetivos do trabalho pedagógico com as famílias	Conhecer a criança Conhecer as dúvidas dos pais Ser parceiro da família	“Conhecer verdadeiramente a criança e as questões que a família tem relativamente à mesma” “Estabelecer uma relação de parceria com as famílias na educação da criança.”
	15 a 20 minutos por dia de acordo com as entradas/saídas	“Ao longo de uma semana contacto com as famílias no momento do acolhimento e da saída das crianças da creche, este contacto pode prolongar-se aproximadamente durante 15 a 20 minutos.

Formas de Contato com a família	Reuniões semanais agendadas previamente	“Por vezes também são agendadas reuniões para atendimento semanal aos pais, quando solicitadas por mim ou pelas próprias famílias. “
Dificuldades no contato com as famílias	Registos diários	“Diariamente contacto com todos os pais através de um registo escrito, o “Livro de Recados” no qual anoto o dia-a-dia dos seus filhos na creche.”
	Organização do trabalho da educadora	“Grande parte das vezes não sinto que este contacto seja suficiente, tendo em conta que não disponho do tempo “ideal” para contactar com cada família e este tempo tem também de ser partilhado com o próprio grupo de crianças, pois não me é possível ausentar da sala de atividades para estar apenas com os pais (a não ser em reuniões de pais), logo a minha atenção e disponibilidade nem sempre é a que gostaria de proporcionar às famílias.
	Contato acaba por ocorrer fora do horário laboral	“Por vezes só fora do horário laboral é que fico mais um pouco na creche para poder conversar com os pais.”
	Horário da educadora não corresponde com o horário da chegada e saída dos pais	“(…)Para além disto, nem sempre tenho oportunidade de me encontrar com todos os pais, já que algumas crianças chegam à creche antes de mim e saem após o meu horário de trabalho.”
	Com diálogo Com escuta ativa Relações autênticas e positivas	“...fui criando relações com as famílias progressivamente, através do diálogo, do meu interesse em comunicar com elas e da minha capacidade de escuta...”

Estabelecimento de relações afetivas com a família		<p>“(…) penso que as famílias valorizam a minha disponibilidade e assim também se vão tornando mais disponíveis e “abertas” para interagir comigo, enquanto educadora dos seus filhos.</p> <p>“O facto de termos em comum a preocupação pelo desenvolvimento e pelo bem-estar da criança também constitui um aspeto crucial para estabelecer uma relação autêntica e positiva.”</p>
Dificuldades na interação com as famílias	<p>Falta de tempo</p> <p>Dinâmica organizativa</p>	<p>“A falta de tempo, quer por parte dos pais, quer da minha parte.”</p>
	<p>Estratégias para ultrapassar as dificuldades</p>	<p>“Tentar gerir melhor o tempo e transmitir aos pais que é importante trocar informações sobre os vários contextos em que a criança está inserida.”</p>
	<p>Forças no trabalho com as famílias</p>	<p>“A minha disponibilidade para conversar com as famílias”</p> <p>“O meu interesse pelo trabalho com as famílias”</p>

Desafios	Desafios no trabalho com as famílias	<p>“Envolver mais os pais no cotidiano da creche (atividades, projetos, visitas,...) ”</p> <p>“Reforçar para com a Direção da creche a importância do trabalho com as famílias”</p>
Modelo Pedagógico/Filosofia	<p>Modelo High-Scope</p> <p>Transmitir valores</p> <p>Individualidade de cada criança</p>	<p>“ Enquanto Educadora de Infância, procuro apoiar e estimular o desenvolvimento das crianças principalmente através da criação de um ambiente rico em aprendizagens e interações, quer com os pares, quer com os adultos, quer com os objetos e com o meio envolvente.”</p> <p>“ Baseio-me no modelo High-Scope, na medida em que tento proporcionar às crianças uma aprendizagem pela ação, na qual as mesmas possam adquirir conhecimentos e crescer através da sua participação nas atividades, nas descobertas do quotidiano e nas relações que estabelecem com os outros.”</p> <p>“Confiro elevada importância às aprendizagens individuais e em grupo, às atividades planeadas, mas igualmente à brincadeira livre e espontânea das crianças.”</p> <p>“No quotidiano da creche procuro proporcionar ao meu grupo oportunidades para desenvolver a autonomia, a autoconfiança, o respeito pelo outro, a aquisição de</p>

Valores pessoais		valores e regras de convivência social.” “...procuro respeitar a especificidade de cada criança, as suas características individuais e o seu desenvolvimento físico, mental, social e emocional.”
		“ (...)a minha disponibilidade, responsividade, simpatia, sinceridade, gosto pela profissão, carinho, alegria, afeto, responsabilidade, partilha, compreensão e tolerância.

Ficha nº 1 Depois do Treino - (Novembro)

**Tabela 2 - Preparação para a Prática Reflexiva
Forças e Desafios Pessoais DT**

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Objetivos do trabalho pedagógico com as famílias	<p>Aprender com as famílias</p> <p>Valorizar a relação</p>	<p>“Escutar o que a família tem para me dizer sobre o seu filho, valorizando as suas experiências e apoiando-os nas suas preocupações”</p> <p>“Valorizar o estabelecimento de uma relação de parceria e confiança.”</p>
Formas de Contato com a família	<p>Acolhimento e saídas das crianças</p> <p>Reuniões semanais agendadas previamente</p> <p>Registos diários</p>	<p>“Ao longo de uma semana contacto com as famílias no momento do acolhimento e da saída das crianças da creche”</p> <p>“Após o treino <i>Touchpoints</i> esforço-me mais por dedicar mais tempo às famílias, principalmente no final do dia e elas próprias agendam mais reuniões na minha hora de atendimento”</p> <p>“...através de um registo escrito, o “Livro de Recados” no qual anotava o dia-a-dia dos seus filhos na creche, mas atualmente aquilo que escrevo debruça-se mais sobre aspetos que não valorizava tanto antes: aquilo que as crianças trazem de casa, as conversas que têm comigo acerca das famílias...”</p>

Dificuldades no contato com as famílias	Organização do trabalho da educadora	“Atualmente parece-me que quer os pais, quer eu enquanto educadora sentimos que os contactos que estabelecemos são suficientes pois encontramos-nos com a frequência desejada. “
	Horário da educadora não corresponde com o horário da chegada e saída dos pais	“No entanto existem ainda algumas famílias com as quais o nosso horário não é compatível e infelizmente é raro nos encontramos.”
Estabelecimento de relações afetivas com a família	Relações autênticas e positivas	“...fui criando relações com as famílias de uma forma cada vez mais dedicada ao aplicar os princípios e pressupostos <i>Touchpoints</i> , recorrendo à minha disponibilidade e interesse por estar e partilhar com as famílias tudo que envolve os seus filhos”
	Aplicando o Modelo <i>Touchpoints</i>	
	Falta de tempo	“A falta de tempo, quer por parte dos pais, quer da minha parte.”
	Dinâmica organizativa	“O facto da própria dinâmica organizacional da instituição não nos proporcionar mais tempo e ocasiões de interação com as famílias”

Dificuldades na interação com as famílias	Estratégias para ultrapassar as dificuldades	<p>“Tentar gerir o meu horário de forma a que fosse semanalmente rotativo e me permitisse alterar as horas de entrada e saída da creche, de forma a encontrar as famílias que também entram e saem dos seus empregos mais cedo ou mais tarde.”</p> <p>“Transmitir à Direção a importância da interação com as famílias na educação das crianças, utilizando os princípios e pressupostos <i>Touchpoints</i>”</p>
	Forças no trabalho com as famílias	<p>“O meu gosto pela profissão”</p> <p>“O meu interesse pelo trabalho com as famílias pela mesma criança.”</p>
Desafios	Desafios no trabalho com as famílias	<p>“Cativar a Direção da creche de modo a permitir iniciativas de envolvimento dos pais no quotidiano da creche (atividades, projetos, visitas,...)”</p> <p>“Reforçar para com a Direção da creche a importância do trabalho com as famílias”</p>

Modelo Pedagógico/Filosofia	Modelo High-Scope	<p>“ Enquanto Educadora de Infância, procuro apoiar e estimular o desenvolvimento das crianças principalmente através da criação de um ambiente rico em aprendizagens e interações, quer com os pares, quer com os adultos, quer com os objetos e com o meio envolvente.”</p> <p>“ Baseio-me no modelo High-Scope, na medida em que tento proporcionar às crianças uma aprendizagem pela ação, na qual as mesmas possam adquirir conhecimentos e crescer através da sua participação nas atividades, nas descobertas do quotidiano e nas relações que estabelecem com os outros.”</p> <p>“Confiro elevada importância às aprendizagens individuais e em grupo, às atividades planeadas, mas igualmente à brincadeira livre e espontânea das crianças.”</p> <p>“No quotidiano da creche procuro proporcionar ao meu grupo oportunidades para desenvolver a autonomia, a autoconfiança, o respeito pelo outro, a aquisição de valores e regras de convivência social.”</p>
	Modelo <i>Touchpoints</i>	<p>“...procuro respeitar a especificidade de cada criança, as suas características individuais e o seu desenvolvimento físico, mental, social e emocional.”</p> <p>“Atualmente baseio-me também no Modelo <i>Touchpoints</i> enquanto modelo relacional de envolvimento com as crianças e com as famílias, procuro aplicar no</p>

Valores pessoais		meu quotidiano os princípios e pressupostos deste modelo na relação com as famílias.”
	Valores	<p>“... a minha disponibilidade, capacidade de resposta, simpatia, sinceridade, gosto pela profissão, carinho, alegria, afeto, responsabilidade, partilha, compreensão e tolerância.</p> <p>“O que mudou foi o facto de atualmente eu me basear nestes valores para pôr em prática o pressuposto <i>Touchpoints</i> de eu reconhecer o que trago para a interação com as famílias, “</p>

Analisando a ficha reflexiva de análise de conteúdos nº1, com o tema “Forças e desafios pessoais”, verificamos que são evidentes as diferenças nas minhas respostas, antes e depois do treino. Logo nos indicadores existem diferenças, enquanto que antes do treino eu me centrava mais nas questões da criança, depois do treino passei a valorizar mais e também as questões da família.

Igualmente, após o treino passei a utilizar os registos diários de uma forma mais voltada para as famílias, debruçando-me mais sobre aspetos que não valorizava tanto antes: “aquilo que as crianças trazem de casa, as conversas que têm comigo acerca das famílias...”

No que diz respeito às dificuldades no trabalho com as famílias, antes do treino, não sentia que o contacto com as famílias fosse suficiente, pois tinha de dividir o tempo entre o grupo de crianças e as famílias.

Após o treino, considero que “quer os pais, quer eu, enquanto educadora sentimos que os contactos que estabelecemos são suficientes, pois encontramos com a frequência desejada”. De salientar o facto que, quer antes, quer após o treino existirem incompatibilidades de horário entre mim e os pais, pelo que é “raro” existirem encontros com estas famílias.

Em relação ao estabelecimento de relações afetivas com as famílias, antes do treino considerava que estas se desenvolveram progressivamente através da minha disponibilidade, escuta ativa e do estabelecimento de relações autênticas e positivas. No entanto, após o treino *Touchpoints* verifica-se que agora me baseio mais nos princípios e pressupostos *Touchpoints*, referi nas minhas reflexões que fui criando relações com as famílias de uma forma cada vez mais dedicada ao aplicar os princípios e pressupostos *Touchpoints*, para além de continuar com disponibilidade e interesse por estar com as famílias.

Identifiquei quer antes do treino, quer depois do treino que uma das principais dificuldades na interação com as famílias é a falta de tempo e a própria dinâmica organizativa da creche. Após o treino identifiquei como uma das estratégias para ultrapassar estas dificuldades a tentativa de gerir melhor o horário laboral torna-lo, por exemplo, rotativo para encontrar as famílias cujo horário não costuma ser compatível. Volto também a enumerar os princípios e pressupostos *Touchpoints* para reforçar a importância do trabalho com as famílias ao nível da dinâmica institucional.

Por fim no que diz respeito ao meu Modelo Pedagógico, mantive 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.

Quanto aos valores pessoais, mantive os mesmos valores, no entanto passei a valorizar e a pôr em prática os Pressupostos *Touchpoints* “reconheço o que traz para a interação”.

Ficha nº 2 Antes e Depois do Treino - (Outubro e Novembro)

Resposta a cenários de Educação de Infância

Analisando a ficha proposta e tendo em conta que a mesma se debruça sobre possíveis cenários em Educação de Infância, tivemos como tarefa selecionar dois cenários, refletindo sobre eles. Segue-se a respetiva análise de conteúdos:

Tabela 3 -Preparação para a Prática Reflexiva - Cenário 3

Categoria	Antes do Treino <i>Touchpoints</i>		Depois do Treino <i>Touchpoints</i>	
	Indicadores	Unidades de Registo	Indicadores	Unidades de Registo
Sentimentos da Mãe, segundo a perspetiva do Educadora	Representações da Mãe sobre a Creche	“...penso que a mãe da Letícia ao vê-la a chorar à chegada e à partida do jardim-de-infância, poderá depreender que a sua filha não se sente bem naquele contexto e que passa o dia sensível e ansiosa pela sua ausência, expressando esses sentimentos através do choro.”	Princípios e Pressupostos <i>Touchpoints</i>	“atualmente talvez me baseasse mais nos Princípios e Pressupostos deste Modelo para abordar esta mãe(...) Em primeiro lugar procuraria <u>valorizar a paixão</u> da mãe pelo bem-estar e felicidade da sua filha, salientando que compreendia a sua preocupação por ver a Letícia a chorar e era

				extremamente positivo a mãe tentar perceber aquilo que se passa com a sua filha expressando-se desta forma nas chegadas e nas partidas”
Estratégias do Educadora perante a situação	Diálogo	<p>“Penso que uma das estratégias que poderia utilizar para apoiar a mãe seria estabelecer um diálogo no qual lhe tentasse explicar que a Letícia passa muito bem o dia, que apesar dos momentos de separação serem difíceis a Letícia depois se acalma e aprecia o quotidiano no jardim-de-infância. “</p> <p>“...sugerir que a mãe uns dias por outros tentasse chegar a uma hora diferente ao jardim-de-infância e que “espreitasse” um pouco a Letícia nas suas atividades e rotinas. Esta poderia ser uma forma de</p>	<p>Diálogo</p> <p>Princípios e Pressupostos <i>Touchpoints</i></p> <p>Estratégias</p>	<p>“...procuraria <u>apoiar a mestria da mãe e reconhecer que a mãe é perita na sua filha,</u> na medida em que procuraria perceber em que contextos de separação é que a Letícia tinha este tipo de reação (se só na creche, se também ao separar-se nos avós, etc).”</p> <p>“...tentaria <u>utilizar o comportamento da Letícia como a sua linguagem,</u> para tentar, em conjunto com a mãe, perceber o porquê deste comportamento no</p>

	<p>Estratégias</p> <p>Apoiar os sentimentos de ansiedade da Mãe</p>	<p>descansar um pouco a mãe em relação aos comportamentos da sua filha.”</p> <p>“conversar com a mãe no sentido de compreender se a própria está ansiosa em relação aos momentos da chegada e da partida da filha, pois muitas vezes estes sentimentos passam para as crianças e se estas não sentem que os pais lhes transmitem confiança para ficar na escola, elas próprias não sentem vontade de ficar.”</p> <p>“...procuraria explicar à mãe que provavelmente a Letícia usa esta forma para se “queixar” do tempo que ficou sem a mãe.”</p> <p>“...tentaria demonstrar que não é tão raro assim as crianças terem este tipo de reações, que passam por estas fases de</p>		<p>acolhimento e nas saídas e para demonstrar à mãe que durante o dia o mesmo não se verifica, dando exemplos do que a Letícia diz, faz, representa,...</p>
--	---	---	--	---

	Pensamentos da Educadora	vez em quando, provavelmente quando estão mais sensíveis ou carentes de atenção”		
--	--------------------------	--	--	--

Tendo em conta a ficha reflexiva de resposta a cenários de Educação de Infância na qual o tema se centra na separação entre mãe e filha na chegada ao Jardim de Infância, é notória a diferença nas minhas reflexões antes e depois do treino. Enquanto antes do treino eu especulava muito mais acerca do que seriam os pensamentos e ansiedades sentidos pela mãe, nomeadamente em relação às representações que a mesma teria acerca da creche, após o treino passei a basear-me nos Princípios e Pressupostos *Touchpoints* para abordar e apoiar a mãe. Utilizei para além do diálogo e das tradicionais estratégias, princípios *Touchpoints* como o “valorizar a paixão da mãe”, o “reconhecer que a mãe é perita na sua filha” e o “utilizar o comportamento da criança como a sua linguagem”.

Ficha nº 2 Antes e depois do Treino - (Outubro e Novembro)

Resposta a cenários de Educação de Infância

Tabela 4 - Preparação para a Prática Reflexiva - Cenário 6

Categoria	Antes do Treino <i>Touchpoints</i>		Depois do Treino <i>Touchpoints</i>	
	Indicadores	Unidades de Registo	Indicadores	Unidades de Registo
Sentimentos da Mãe, segundo a perspetiva do Educadora	Representações da Mãe sobre o que o João faz na Creche	“..., penso que a mãe do João reagiu de forma negativa em relação ao desenho já que, provavelmente, considera que o filho dedica demasiado tempo em atividades de pintura em detrimento de outro género de atividades que considera mais educativas”	Princípios e Pressupostos <i>Touchpoints</i>	“...o que escrevi antes da formação se baseou bastante no princípio Touchpoint de eu enquanto educadora <u>reconhecer o que trago para a interação</u> , mantenho a convicção de que utilizando a minha experiência profissional para demonstrar à mãe a importância de valorizar as atividades que o seu filho realiza no jardim de infância, esta poderá ter mais curiosidade acerca das aprendizagens e produções do João e passar a valorizá-

				las cada vez mais. “
Estratégias do Educadora perante a situação	Diálogo Compreender a mãe	<p>“Procuraria conversar com a mãe de forma a compreender antes de mais, as suas expetativas em relação às atividades e aprendizagens que considera mais importantes que o João adquira no quotidiano do jardim-de-infância.”</p> <p>“ ...tentaria demonstrar, através do Projeto Pedagógico, do Projeto educativo e do Plano Semanal de atividades que cada dia que passa o jardim-de-infância está repleto de intencionalidade educativa, que o seu filho se desenvolve e aprende através de diversos estímulos, experiências e vivências e que através da pintura, o João pode adquirir conhecimentos, não só ao nível da expressão plástica, mas também em relação às outras áreas de conteúdo”</p>	Princípios e Pressupostos <i>Touchpoints</i> Envolver a mãe na creche	<p>“Após a formação e através de uma reflexão mais atenta perante este cenário, procuraria compreender que <u>todos os pais têm forças</u> e assim pensar para mim mesma como é que poderia chegar a esta mãe através daquilo que seria uma força para ela.”</p> <p>“...seria interessante convidar esta mãe a passar uma manhã na creche a observar e a fazer uma atividade com o João de forma a que ela o conheça melhor neste contexto e a aperceber-se daquilo que o seu filho gosta de explorar, aquilo com que brinca, aquilo</p>

	<p>Estratégias</p> <p>Apoiar os sentimentos de insegurança da Mãe</p>	<p>“Procuraria explicar, que ao valorizar os trabalhos do João, a mãe pode contribuir para o reforço da sua autoestima, para que o João perceba o quão é importante para a mãe vê-lo crescer e aprender no jardim-de-infância e assim, quem sabe, estender a sua dedicação pela pintura a outro tipo de atividades”</p>	<p>Princípios e Pressupostos</p> <p><i>Touchpoints</i></p>	<p>que vai aprendendo e percecionando... Talvez desta forma a mãe começasse a compreender que não são apenas as atividades formais que estimulam a aprendizagem e o desenvolvimento.</p> <p>“Reconheceria também que <u>todos os pais têm sentimentos ambivalentes e que a parentalidade é um processo construído por tentativa e erro</u> e assim perceber a atitude da mãe, sem a julgar por ter tido aquela reação perante o desenho do filho.”</p>
--	---	---	--	--

Em relação à ficha reflexiva acima apresentada, cujo tema se debruça sobre a reação de uma mãe perante o desenho do seu filho, verifica-se que antes do treino eu centrava-me mais em procurar atender aos sentimentos da mãe em relação à creche e às suas preocupações principalmente através do diálogo e do fornecimento de informação relativa à creche e às suas especificidades pedagógicas. Já após o treino *Touchpoints* refleti sobre este cenário baseando-me nos Princípios e Pressupostos *Touchpoints*, nomeadamente “o reconhecer

que traz para a interação” para me relacionar com esta mãe, assim como o reconhecimento de que “todos os pais têm forças” para entender o ponto de vista da mãe. Por fim utilizei a estratégia de envolver a mãe na Creche.

Ficha nº 3 Antes do Treino - (Outubro)

Tabela 5 - Reflexão para o Desenvolvimento de Metas na Prática dos *Touchpoints* AT

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Desempenho Profissional	Trabalho com as crianças	<p>“ Estar com as crianças...”</p> <p>“...ter a possibilidade e o privilégio de interagir com as crianças”</p> <p>“...participar e enriquecer as suas brincadeiras, ações e descobertas”</p> <p>“ Gosto de aprender com elas...”</p> <p>“... observar o que precisam de desenvolver,... as suas preocupações, as suas explorações...”</p> <p>“ (...) apoiá-las...”</p> <p>“... contribuir para mais... alegria, satisfação, aprendizagens, sorrisos”</p>

Desempenho Profissional	Trabalho com as famílias	“(...) aprecio o facto de ser parceira dos pais na educação dos seus filhos”
	Conceito de Educação	“... posso contribuir para a educação daquela criança no presente e no futuro”. “(...) da minha experiência e formação enquanto Educadora de Infância, penso que estes são os pilares para uma Educação de Infância de qualidade”
	Necessidades	“Gostaria de saber mais sobre: As diversas etapas do desenvolvimento infantil; A disciplina na primeira infância; A agressividade infantil; Como lidar com os pais em situações de desresponsabilização e/ou negligência parental...”
	Avaliação	“Gostaria de ser avaliada através de observações, durante a minha prática educativa, ou através de entrevistas e questionários feitos por um profissional de educação de infância exterior à minha instituição.” “Também considero importante que exista uma avaliação/ ficha de opinião, elaborada pelas famílias em relação ao meu trabalho.”

Gestão do tempo de trabalho	O que mais valorizo	<p>“O estar mais tempo a brincar com as crianças”</p> <p>“... ter mais tempo para observar e conhecer cada vez melhor as crianças”</p>
	Dificuldades	<p>“O volume de documentação que temos de preencher (certificação da qualidade, segurança social,relatórios semanais/mensais da instituição) “</p> <p>“...não dispondo de nenhum momento semanal estipulado para a realização destas tarefas, tenho de me ausentar da sala...”</p> <p>“(...) não consigo dedicar o tempo, nem a disponibilidade adequada para elaborar os registos”</p> <p>“(...) tenho de interromper estes registos com idas frequentes à sala para ajudar a auxiliar com as crianças nas rotinas e momentos que necessitam da minha supervisão e apoio. “</p> <p>“...penso muitas vezes se seria necessário tanta burocracia, já que noto que existem informações que se repetem e tudo isto me tira tempo útil para estar com o grupo de crianças.”</p>
	Estratégias	<p>“Organizar os registos e documentos”</p>

Interação com as famílias	Estratégias	<p>“... estipular quais são realmente as ferramentas necessárias e importantes para trabalhar com as crianças, as famílias e entre a equipa da instituição.”</p> <p>“Organizar uma “Hora de Planeamento e Registos” de modo a estar mais disponível para este tipo de trabalho”</p>
	Valorização da relação	<p>“Acredito que os pais querem proporcionar aos filhos o que consideram ser mais importante para o seu desenvolvimento e para a sua educação (...) neste processo surgem dúvidas indecisões e dificuldades, mas com o amor e dedicação que têm pelos seus filhos tentam que tudo corra da melhor forma possível.”</p> <p>“Penso que os pais apreciam genuinamente como eu cuido dos seus filhos, a forma como eu me dedico a nível pessoal e profissional ao meu trabalho, apreciam as minhas demonstrações de carinho e dedicação às crianças... como eu me interesso pelos assuntos que dizem respeito ao bem estar e felicidade dos seus filhos...”</p> <p>“Aprecio genuinamente os pais quando se interessam e participam verdadeiramente nos assuntos que dizem respeito aos vários contextos, nos quais os seus filhos estão inseridos; quando gostam de aprender sobre a infância e sobre o que podem fazer para que os seus filhos cresçam de forma harmoniosa e feliz.”</p>

		“Sei que os pais confiam em mim quando diariamente me confiam os seus filhos na creche, quando valorizam o trabalho que faço com eles e reconhecem que este contribui para o desenvolvimento e educação das crianças, quando confiam nas minhas palavras e as põem em prática”
	Dificuldades na relação	“Sinto-me desconfortável com uma família quando percebo que não estamos a conseguir estabelecer uma relação de verdade e confiança; quando entendo que o que os pais não estão a contribuir como deviam na educação e crescimento dos seus filhos; quando os pais não dedicam o tempo que deveriam aos seus filhos.

Ficha nº 3 Depois do Treino – (Novembro)

Tabela 6 - Reflexão para o Desenvolvimento de Metas na Prática dos *Touchpoints* DT

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Desempenho Profissional	Trabalho com as crianças	<p>“ Estar com as crianças...”</p> <p>“...ter a possibilidade e o privilégio de interagir com as crianças”</p> <p>“...participar e enriquecer as suas brincadeiras, ações e descobertas”</p> <p>“ Gosto de aprender com elas...”</p> <p>“... observar o que precisam de desenvolver,... as suas preocupações, as suas explorações...”</p> <p>“ (...) apoiá-las...”</p> <p>“... contribuir para mais... alegria, satisfação, aprendizagens, sorrisos”</p>
	Trabalho com as famílias	<p>“(...) aprecio o facto de ser parceira dos pais na educação dos seus filhos”</p> <p>“... posso contribuir para a educação daquela criança no presente e no futuro”.</p>

Desempenho Profissional	Conceito de Educação	“ (...) da minha experiência e formação enquanto Educadora de Infância, penso que estes são os pilares para uma Educação de Infância de qualidade”
	Necessidades	“Trabalho em equipa” “Como lidar com os pais em situações de desresponsabilização e/ou negligência parental?”
	Avaliação Instrumentos	“Gostaria de ser avaliada através de observações, durante a minha prática educativa, ou através de entrevistas e questionários feitos por um profissional de educação de infância exterior à minha instituição.” “Também considero importante que exista uma avaliação levada a cabo por parte dos pais no que diz respeito ao nosso trabalho, como por exemplo a <i>PCRS</i> .”
	O que mais valorizo	“O estar mais tempo a brincar com as crianças” “... ter mais tempo para observar e conhecer cada vez melhor as crianças”

Gestão do tempo de trabalho	Dificuldades	<p>“O facto de na instituição não haver propriamente um incentivo à Formação em contexto de trabalho (idas a Ações de Formação, Palestras,...)”</p> <p>“O volume de documentação que temos de preencher (certificação da qualidade, segurança social, relatórios semanais/mensais da instituição) “</p> <p>“...não dispondo de nenhum momento semanal estipulado para a realização destas tarefas, tenho de me ausentar da sala...”</p> <p>“(...) não consigo dedicar o tempo, nem a disponibilidade adequada para elaborar os registos”</p> <p>“(...) tenho de interromper estes registos com idas frequentes à sala para ajudar a auxiliar com as crianças nas rotinas e momentos que necessitam da minha supervisão e apoio. “</p> <p>“...penso muitas vezes se seria necessário tanta burocracia, já que noto que existem informações que se repetem e tudo isto me tira tempo útil para estar com o grupo de crianças.”</p>
	Estratégias	<p>“Organizar os registos e documentos”</p> <p>“... estipular quais são realmente as ferramentas necessárias e importantes para trabalhar com as crianças, as famílias e entre a equipa da instituição.”</p> <p>“Organizar uma “Hora de Planeamento e Registos” de modo a estar mais</p>

Interação com as famílias		disponível para este tipo de trabalho”
	Valorização da relação	<p>“Acredito que os pais querem proporcionar aos filhos o que consideram ser mais importante para o seu desenvolvimento e para a sua educação (...) neste processo surgem dúvidas indecisões e dificuldades, mas com o amor e dedicação que têm pelos seus filhos tentam que tudo corra da melhor forma possível.”</p> <p>“Penso que os pais apreciam genuinamente como eu cuido dos seus filhos, a forma como eu me dedico a nível profissional e pessoal ao meu trabalho, a forma como eu me interesso pelos assuntos que dizem respeito ao bem-estar e felicidade dos seus filhos.</p> <p>Apreciam também o facto de eu estar disponível e interessada por estar com eles, por me reunir com eles e debater assuntos comuns sobre os seus filhos.”</p> <p>“Aprecio genuinamente os pais quando se interessam e participam verdadeiramente nos assuntos que dizem respeito aos vários contextos, nos quais os seus filhos estão inseridos; quando gostam de aprender sobre a infância e sobre o que podem fazer para que os seus filhos cresçam de forma harmoniosa e feliz.”</p> <p>“Sei que os pais confiam em mim quando diariamente me confiam os seus filhos na creche, durante largas horas; quando valorizam o trabalho que faço com eles e reconhecem que este contribui para o desenvolvimento e educação dos seus filhos; quando partilham comigo vivências familiares e se dedicam no investimento de uma relação de parceria com a creche”</p>

	Dificuldades na relação	“Quando percebo que não estamos a conseguir estabelecer uma relação de verdade e confiança, quando não conseguimos ser autênticos e disponíveis para nos reunirmos e debruçarmos sobre algum aspeto que poderia fazer a diferença na vida familiar ou para o bem-estar de uma criança”
--	-------------------------	--

Relativamente à ficha de reflexão para o desenvolvimento de metas praticadas no modelo *Touchpoints*, verifica-se que não houve alterações significativas nas minhas respostas antes e depois do treino *Touchpoints*. Nota-se que mesmo antes do treino havia já uma preocupação da minha parte por estabelecer “laços de parceria 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

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Postura Profissional	Aprendizagens	<p>“ (...) o mais importante tem sido sentir que a cada dia aprendo mais sobre as “minhas” crianças através da relação que construo com as suas famílias (...)” (Reflexão.1)</p> <p>“ (...) sinto que com este desafio cresço pessoal e profissionalmente(...)” (Reflexão 3)</p> <p>“ (...) noto que ao surgirem mais dúvidas e questões, faz com que eu necessite de ir ao encontro das respostas e aí estou a aprender sobre a filosofia <i>Touchpoints</i>”(Reflexão 5)</p> <p>“ (...) é imprescindível que a minha reflexão inclua uma contemplação intencional de mim própria: das minhas ações, emoções, motivações, relações e escolhas (...)” (Reflexão 5)</p> <p>“...Assim, aprendo mais sobre mim.” (Reflexão 5)</p>
		<p>“ (...) O respeito, a dedicação, a alegria pelo que faz...” (Reflexão 2)</p>

	<p>Valores</p> <p>Dificuldades</p>	<p>“ Fiquei muito orgulhosa com as conquistas da J.” (Reflexão 3)</p> <p>“ (...) este afeto faz-me sentir completa e feliz por ter escolhido esta profissão...” (Reflexão 5)</p> <p>“ (...) com tudo isto e com o carinho que os pais demonstram por nós torna-se muito gratificante” (Reflexão 4)</p> <p>“ (...) sinto que com tantas tarefas e rotinas, parte do meu trabalho pedagógico assim como o trabalho das auxiliares da sala, por vezes ficam comprometidos, (...) não conseguimos dar tanta atenção às crianças nem ter tanto tempo para interagir e brincar com elas.” (Reflexão 5)</p> <p>“Quando as atividades são mais do mesmo, não inovamos, não somos criativas e cativantes, não estimulamos as nossas crianças e não as incentivamos à imaginação, à criatividade às novas descobertas e experiências (...) estas sim, deviam estar carregadas de intencionalidade pedagógica” (Reflexão 5)</p>
	<p>Relação com as famílias</p>	<p>“ Hoje em dia valorizo muito mais a minha relação com as famílias (...) é imprescindível a construção de uma parceria entre a creche e a família” (Reflexão 4)</p> <p>“ Tento que a minha intervenção também consista em despreocupar os pais,</p>

Relações		<p>dialogando com eles sobre cada etapa de desenvolvimento dos seus filhos (...)” (Reflexão 5)</p> <p>“ Coloquei em prática uma proposta da família que pensava ser possível de aplicar, valorizando a mestria dos pais.” (Reflexão 3)</p> <p>“ (...) é imprescindível trabalhar em conjunto com a família.” (Reflexão 3)</p>
	Relação com as crianças	<p>“ (...) quero alcançar o objetivo maior do desenvolvimento e bem-estar das crianças.” (Reflexão 1)</p> <p>“ Sinto cada vez mais vontade em passar tempo útil com as crianças, o importante não são só as atividades (...)”(Reflexão 2)</p> <p>“ (...) são os olhares, os sorrisos, os mimos a cumplicidade que vamos construindo a cada dia” (Reflexão 5)</p>
Relações	Relação com a equipa da sala (auxiliares)	<p>“ (...) trocamos ideias, dicas e informações através deste trabalho de parceria.” (Reflexão 2)</p> <p>“ (...) sinto que posso confiar e contar com as minhas auxiliares, no entanto gostaria que tivéssemos mais tempo para reunirmos e debatermos assuntos relativos à nossa prática pedagógica, no sentido de refletirmos em como a</p>

		<p>podemos melhorar,” (Reflexão 4)</p> <p>“ (...) tento transmitir-lhes que ter ideias pré-concebidas em relação aos pais não é ético, não é certo e não traz qualquer benefício para a relação, antes pelo contrário...” (Reflexão 3)</p>
	<p>Relação com a equipa da pedagógica (educadoras, animadoras socioculturais, auxiliares, coordenadora e elementos da direção)</p>	<p>“ (...) nada melhor do que este projeto recorrendo aos princípios e pressupostos dos <i>Touchpoints</i>, para contagiar a minha equipa de trabalho para a realidade do trabalho com as famílias.” (Reflexão 1)</p> <p>“ (...) anteriormente existia em mim alguma relutância por demonstrar mais convictamente as minhas ideias e perceções acerca do trabalho com as famílias para com as minhas colegas.” (Reflexão 2)</p> <p>“ (...) valorizo mais o meu papel enquanto educadora, para aos poucos “lançar a semente” na minha instituição, com a ideia que trabalhar em educação de infância não é apenas trabalhar com e para as crianças, mas também é trabalhar com e para as famílias. “ (Reflexão 5)</p> <p>“ (...) a concretização por parte de todas foi um sucesso” (Reflexão 5)</p>

Desenvolvimento da Criança	Aquisição de Competências	<p>“ (...) e isto é crescer, aprender, desenvolver-se enquanto pessoa...”(Reflexão 3)</p> <p>“ Voltei a repensar sobre o facto das crianças, antes de cada aprendizagem passarem por um período de retrocesso, ao tentar compreendê-lo é mais fácil apoiá-las no desenvolvimento de competências e saberes (...)” (Reflexão 4)</p>
	Obstáculos ao desenvolvimento	<p>“(…) a falta de entendimento, que por vezes assisto e que existe , entre a creche e a família são um verdadeiro obstáculo para certas aprendizagens por parte das crianças” (Reflexão 2)</p>
<i>Touchpoints</i>	Princípios e Pressupostos	<p>“ (...) apercebi-me que, se quero abraçar o modelo <i>Touchpoints</i> e pôr em prática o princípio, que na altura mexeu mais comigo, o “reconheça o que traz para a interação”, é importante realizar esta prática reflexiva” (Reflexão 1)</p> <p>“ (...) recordei-me do pressuposto <i>Touchpoints</i> que “os pais são os peritos dos filhos” e que “todos os pais têm algo fundamental para partilhar em cada etapa do desenvolvimento” e em conversa com as auxiliares da sala, decidimos “valorizar a paixão” e “procurar oportunidades para apoiar a mestria dos pais”, aplicando assim os princípios <i>Touchpoints</i> neste caso.” (Reflexão 2)</p>

Analisando o primeiro ciclo de Guiões de Prática Reflexiva já após o treino *Touchpoints*, observei que refleti bastante acerca das minhas aprendizagens, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, utilizando palavras como “aprender sobre as crianças e sobre as famílias”, “reflexão intencional de mim própria” denotando uma crescente preocupação por refletir acerca da minha postura profissional, nomeadamente na minha relação com as famílias e com as crianças baseando-me nos pilares do Princípios e Pressupostos *Touchpoints*.

Nestes Guiões é também evidente a presença dos meus valores e da forma como os utilizo no desempenho da minha profissão. Verifica-se também uma preocupação crescente da minha parte por estabelecer uma relação mais estreita com a minha equipa de trabalho e por partilhar com as minhas colegas as novas aprendizagens no âmbito do Modelo *Touchpoints*.

Tabela 8 - 2º Ciclo de Guiões de Prática Reflexiva – de 28/01 a 01/03 de 2013

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Postura Profissional	Aprendizagens	<p>“ (...) nem sempre é fácil, mas para alcançar os nossos objetivos há um longo caminho a percorrer” (Reflexão 1)</p> <p>“ Como “modelo” para as crianças reconheço cada vez mais que temos de assumir uma postura correta e irrepreensível (...)” (Reflexão 3)</p> <p>“ (...) fiquei bastante elucidada em como, a partir das coisas mais simples do nosso dia-a-dia podemos aplicar o modelo <i>Touchpoints</i>” (Reflexão 3)</p>

		<p>“ São muitas as aprendizagens e reaprendizagens que tenho feito através das leituras alusivas ao tema dos <i>Touchpoints</i>” (Reflexão 4)</p> <p>“ (...) no fundo, eu sempre soube, que ao ouvir as famílias aprenderia imenso com elas, assim como com as crianças” (reflexão 5)</p> <p>“Os saberes devem funcionar como um ciclo, devem renovar-se constantemente, completar-se com frequência e servirem para ser partilhados” (Reflexão 5)</p>
	Valores	<p>“ (...) ultrapassei a barreira das minhas opiniões pessoais, para valorizar, compreender e aplicar as opiniões das famílias no que diz respeito aos seus filhos” (Reflexão 1)</p> <p>“ Valores como a responsabilidade, a verdade, a partilha e a cumplicidade são, para mim, fundamentais” (Reflexão 3)</p> <p>“ (...) enfim tento ter a humildade de perceber que o que sei ainda é muito pouco e há um longo caminho a percorrer” (Reflexão 3)</p> <p>“ Nestas faixas etárias a formação da personalidade torna-se evidente, (...) assim, tento transmitir-lhes valores, tão importantes para o futuro como: a amizade, o respeito, a tolerância, a perseverança, a alegria, a bondade e tantos outros, ...”</p>

		(Reflexão 5)
Relações	Relação com as famílias	<p>“ (...) permite valorizar e estabelecer laços de parceria mais fortes e afetivos com as famílias.” (Reflexão 1)</p> <p>“ Com as forças dos pais encontramos forças para o nosso trabalho diário.” (Reflexão 2)</p> <p>“e é esta cumplicidade que veio também enriquecer a nossa relação” (Reflexão 3)</p> <p>“(…) é preciso ter tempo para ouvir as suas preocupações, questões. Escutar não é só ouvir” (Reflexão3)</p>
	Relação com as crianças	<p>“ (...) penso que ao verem que temos mais tempo para os seus pais, se sentem mais valorizadas, pois percebem que falamos sobre elas e nos preocupamos realmente com elas.” (Reflexão 2)</p> <p>“ Noto que as próprias crianças apreciam que a equipa comunique com os seus pais e conversem sobre elas(…)” (Reflexão3)</p> <p>“(…)e assim esta relação não se pode resumir unicamente a trocas e interações...o carinho, os afetos e a união passam a ser uma constante” (Reflexão 3)</p>

Relações	Relação com a equipa da sala (auxiliares)	<p>“ As minhas colegas de sala aceitaram e reconheceram que o modelo <i>Touchpoints</i> poderia ser uma mais-valia para o nosso trabalho diário.” (Reflexão 5)</p> <p>“Soube desde o início que a vontade de aprender das minhas colegas foi sempre uma mais-valia na implementação do modelo <i>Touchpoints</i> na minha sala” (Reflexão 5)</p>
	Relação com a equipa da pedagógica (educadoras, animadoras socioculturais, auxiliares, coordenadora e elementos da direção)	<p>“ (...) Aproveito os momentos de reunião em grupo para transmitir às colegas os meus conhecimentos em torno do modelo <i>Touchpoints</i>, mas sinto que não consigo fazer compreender a toda a importância do envolvimento com as famílias.” (Reflexão 2)</p> <p>“ Ao dar o exemplo, através da concretização do meu projeto, noto por parte da maior parte das colegas um crescente interesse em conhecer o modelo <i>Touchpoints</i> e em perceber aquilo que tenho implementado na minha sala, com as crianças e suas famílias. “ (Reflexão 5)</p>
Desenvolvimento da Criança	Aquisição de Competências	<p>“Noto uma evolução espetacular...a linguagem, o crescimento, os sentimentos, o sentido de si...é um prazer presenciar tudo isto na primeira pessoa” (Reflexão 1)</p> <p>“ As <i>Growing-Skills</i> também me ajudaram a ter uma perceção da evolução no desenvolvimento destas crianças ao longo do Projeto” (Reflexão 2)</p>

	<p>Obstáculos ao desenvolvimento</p>	<p>“(…) A falta de tempo continua a ser sempre um dos fatores stressantes para as nossas crianças(…) os adultos “perdem” tempo útil com inúmeras festas, “ocasiões especiais” que por vezes nem se tornam momentos significativos para o grupo”(Reflexão 4)</p> <p>“(…) por vezes ainda me pergunto, será que os pais entendem o que é que realmente esta criança está a precisar nesta fase? “ (Reflexão 5)</p>
<p><i>Touchpoints</i></p>	<p>Princípios e Pressupostos</p>	<p>“(…) Assim foi fácil de entender que todos pais têm forças, mesmo que por vezes não o tenhamos sabido reconhecer logo ao início” (Reflexão1)</p> <p>“Ao vivenciar o que os pais têm para partilhar connosco, percebemos o pressuposto parental <i>Touchpoints</i> que nos relembra que todos os pais têm algo de fundamental para partilhar em cada etapa do desenvolvimento” (Reflexão2)</p> <p>“(…)e assim sinto que aprendi cada vez mais a reconhecer o que trago para a interação que tenho com as famílias” (Reflexão2)</p> <p>“Valorizar a paixão onde quer que a encontre foi a lição essencial que retirei desta semana”(Reflexão 3)</p>

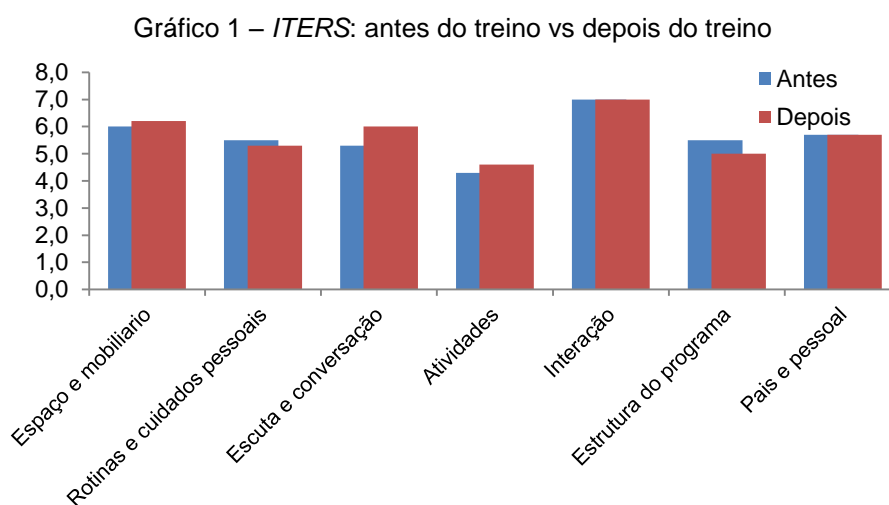
No que se refere ao segundo ciclo de Guiões de Prática reflexiva, verifiquei a existência de uma consolidação da prática reflexiva e o reconhecimento de que a utilização dos Princípios e Pressupostos *Touchpoints* são uma mais valia no crescimento profissional. É evidente que na atualidade reconheço que o trabalho com as famílias é uma prioridade e algo fundamental para o trabalho com as crianças. Continuo a valorizar bastante as aprendizagens que tenho feito em torno do Modelo *Touchpoints*.

4.2 Estudo da Qualidade do Contexto Educativo

ITERS-R – Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition

Conforme sugerido pelos autores da escala (Harms *et al.*, 2006), o observador independente e 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 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 *rotinas e cuidados pessoais e estrutura do programa*, mantêm em *interação e pais e pessoal* e aumentam, em *espaço e mobiliário, escuta e conversação e atividades*.



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*. Deste modo procurou-se que a recolha de dados fosse independente e diminuindo os efeitos de contaminação pelo desejo de agradar das famílias ou pelo receio de que as suas respostas pudessem ter um impacto na experiência dos filhos na creche. Foram distribuídas duas versões, a versão educadora e a versão pais.

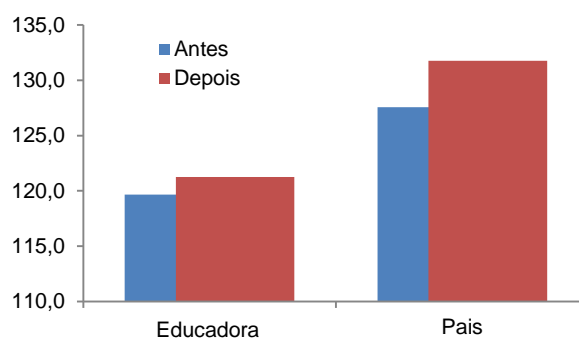
Os dados obtidos foram os seguintes:

Os valores das estatísticas descritivas obtidas pelos sujeitos nas escalas de satisfação parental versão para pais versão para educadora, antes e depois do treino, podem ser apreciados no quadro 6 e no gráfico 2. 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 educadora	109	126	119,67	5,38	108	129	121,25	6,48
Versão pais	116	135	127,58	5,08	128	135	131,75	2,34

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



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

Quadro 7 – PCRS: Correlações antes do treino

		Versão educadora
Versão pais	Spearman	,011
	Sig.	,974
	N	12

A correlação entre os valores obtidos pelos pais e pela educadora na escala de satisfação parental, depois do treino, é muito fraca e não significativa.

Quadro 8 – PCRS: Correlações depois do treino

		Versão educadora
Versão pais	Pearson Correlation	,034
	Sig. (2-tailed)	,915
	N	12

4.3 Estudo do Desenvolvimento Infantil

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

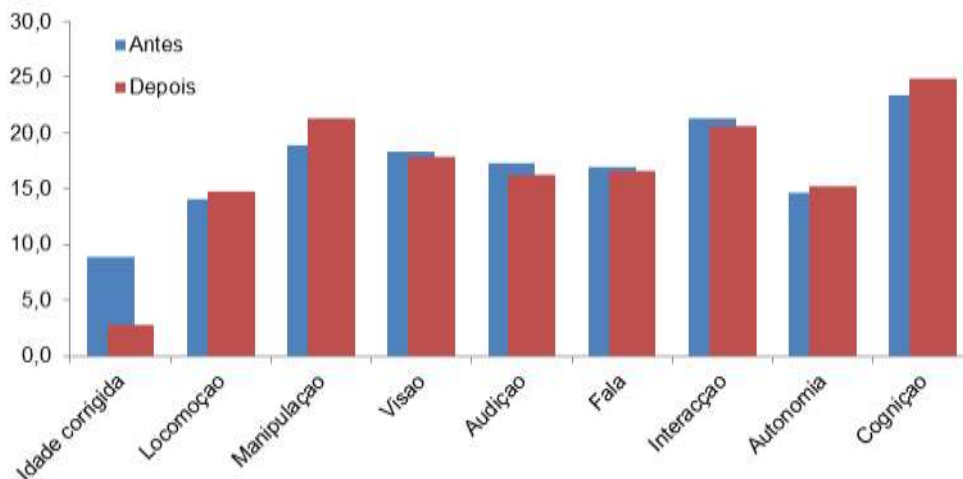
A Escala *GSII* foi aplicada pela educadora da sala, que compõe a amostra, em dois momentos distintos, antes e depois do treino. Para a realização destas análises, usaram-se os critérios de idade corrigida (tendo em conta que as crianças eram meses mais velhas).

Os valores das estatísticas descritivas obtidas pelos sujeitos nas dimensões da *Growing Skills*, antes e depois do treino, podem ser apreciados no quadro 9 e no gráfico 3. A menor diferença ocorre nas dimensões da visão e da 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	3	18	8,83	4,06	-2	8	2,75	2,83
Locomoção	12	17	14,08	1,50	12	17	14,75	1,48
Manipulação	16	22	18,92	1,92	17	24	21,33	2,64
Visão	16	19	18,33	1,23	16	19	17,83	,83
Audição	13	18	17,33	1,49	13	18	16,25	1,65
Fala	14	20	16,92	1,97	14	19	16,58	1,88
Interação	19	23	21,33	1,43	17	22	20,67	1,72
Autonomia	11	18	14,67	2,22	12	18	15,17	1,94
Cognição	17	28	23,42	3,63	19	29	24,83	3,88

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



Evolução da *Growing Skills*

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Quadro 10 – Evolução do *Growing Skills*

	Antes	Depois	Sig.
	M	M	
Idade corrigida	8,83	2,75	,001**
Locomoção	14,08	14,75	,194
Manipulação	18,92	21,33	,022**

Visão	18,33	17,83	,233
Audição	17,33	16,25	,084*
Fala	16,92	16,58	,546
Interação	21,33	20,67	,230
Autonomia	14,67	15,17	,536
Cognição	23,42	24,83	,229

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$

Idade corrigida, $t(11) = 4,660$, $p = 0,001$, o valor da idade corrigida é significativamente mais baixo depois do treino (2,75 vs 8,83).

Manipulação, $Z = -2,283$, $p = 0,022$, o valor da manipulação é significativamente mais elevado depois do treino (2,75 vs 8,83).

Audição, $Z = -1,730$, $p = 0,022$, o valor da audição é significativamente mais baixo depois do treino (16,25 vs 17,33).

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 no quadro 11 e no gráfico 4. A menor diferença ocorre na dimensão controlo (0,38).

Quadro 11 – Estatísticas descritivas: *Care-Index*

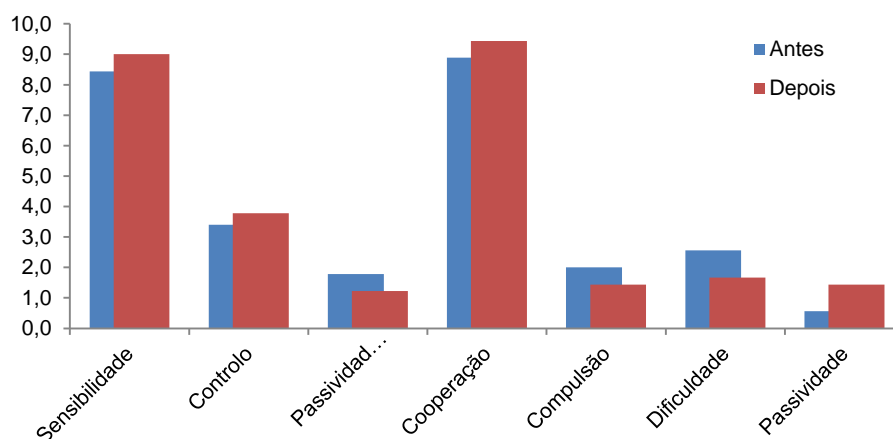
	Antes do treino				Depois do treino			
	Mínimo	Máximo	Média	DP	Mínimo	Máximo	Média	DP
Comportamento								
Materno								
<i>Sensibilidade</i>	6	11	8,44	1,66	7	12	9,00	1,41
<i>Controlo</i>	0	8	3,40	3,40	0	7	3,78	2,22
<i>Passividade</i>	0	5	1,78	2,22	0	6	1,22	2,10

Comportamento

Infantil

Cooperação	7	12	8,89	1,45	8	12	9,44	1,42
Compulsão	0	7	2,00	3,04	0	5	1,44	1,94
Dificuldade	0	6	2,56	2,83	0	6	1,67	2,50
Passividade	0	3	,56	1,13	0	3	1,44	1,42

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	8,44	9,00	,095*
Controlo	3,40	3,78	,998
Passividade da mãe	1,78	1,22	,141
Cooperação	8,89	9,44	,051*
Compulsão	2,00	1,44	,257
Dificuldade	2,56	1,67	,197
Passividade	,56	1,44	,102

* $p \leq 0,05$

Sensibilidade, $t(8) = -1,890$, $p = 0,095$, o valor da sensibilidade é significativamente mais elevado depois do treino (9,00 vs 8,44).

Cooperação, $t(8) = -2,294$, $p = 0,051$, o valor da cooperação é significativamente mais elevado depois do treino (9,44 vs 8,89)

4.5 Qualidade dos contextos de vida da criança

O preenchimento do Mapa de Rotinas foi realizado por parte das famílias, durante uma semana, antes e depois do treino *Touchpoints*. (ver Anexo 9)

Tabelas de Análise dos Mapas de Rotinas

Tabela 9 – Rotinas bem sucedidas AT

Antes do Treino		Mãe		Pai		Conjunto (Mãe e Pai)		Outros	
Categoria	Sub-categoria	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas
Rotinas	Correu Bem	Acordar	12	Acordar	1	Acordar	2	Acordar	5
		Higiene	3	Pequeno Almoço	8	Higiene	1	Pequeno Almoço	3
		Vestir	5	Chegada à creche	2	Pequeno Almoço	4	Brincar	16
		Pequeno Almoço	7	Saída da Creche	8	Chegada à creche	3	Saída da Creche	2
		Chegada à creche	10	Passear	1	Saída da Creche	3	Passear	2
		Saída da Creche	10	Brincar	6	Compras	1	Almoçar	1
		Passear	2	Lanchar	2	Lanchar	1	Sesta	2
		Brincar	9	Natação	1	Brincar	5	Acender a Lareira	1
		Lanchar	2	Consulta Médica	1	Banho	3	Lanchar	2
		Compras	1	Compras	1	Passear	3	Banho	6
		Natação	1	Almoçar	3	Jantar	7	Jantar	5
		Almoço	5	Sesta	2	Jantar Fora	1	Deitar	3
		Sesta	6	Ver Televisão	3	Deitar	6		

		Ver Televisão	1	Banho	5				
		Banho	7	Jantar	4				
		Jantar	6	Ceia	1				
		Deitar	12	Deitar	7				
Totais			99		56		40		48

Tabela 10 - Rotinas razoavelmente sucedidas AT

Antes do Treino		Mãe		Pai		Conjunto (Mãe e Pai)		Outros	
Categoria	Sub-categoria	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas
Rotinas	Correu Razoavelmente	Acordar	5	Acordar	2	Pequeno Almoço	1	Vestir	1
		Vestir	4	Vestir	1	Almoço	3	Pequeno Almoço	1
		Higiene	2	Higiene	1	Saída da Creche	1	Chegada à Creche	1
		Pequeno Almoço	1	Pequeno Almoço	3	Passear	1	Brincar	1
		Chegada à Creche	1	Sesta	2	Brincar	2	Banho	1
		Almoço	1	Brincar	2	Ver Televisão	1	Jantar	1
		Lanche	1	Banho	3	Banho	1	Deitar	2
		Saída da Creche	2	Jantar	3	Jantar	7		
		Compras	1	Deitar	2	Deitar	3		
		Brincar	2						
		Ver televisão	1						
		Banho	6						

		Jantar	3					
		Ceia	1					
		Deitar	5					
		Adormecer	3					
Totais			39		19		20	8

Tabela 11 - Rotinas mal sucedidas AT

Antes do Treino		Mãe		Pai		Conjunto (Mãe e Pai)		Outros	
Categoria	Sub-categoria	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas
		Acordar	2	Vestir	1	Chegada à Creche	2	Acordar	1
Rotinas	Correu Mal	Higiene	1	Almoço	1	Jantar	2	Chegada à Creche	1
		Chegada à Creche	2	Banho	1	Deitar	4	Jantar	1
		Almoço	1	Jantar	1			Deitar	1
		Sesta	3	Deitar	1				
		Lanche	1						
		Saída da Creche	1						
		Ida ao Médico	1						
		Banho	2						
		Jantar	2						
		Sono da Noite	2						
		Totais			18		5		8

Tabela 12 - Rotinas bem sucedidas DT

Depois do treino		Mãe		Pai		Conjunto (Mãe e Pai)		Outros	
Categoria	Sub-categoria	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas
Rotinas	Correu Bem	Acordar	9	Acordar	4	Acordar	7	Acordar	3
		Higiene	8	Higiene	4	Higiene	3	Pequeno Almoço	2
		Vestir	6	Vestir	5	Pequeno Almoço	7	Banho	4
		Pequeno Almoço	6	Pequeno Almoço	3	Vestir	4	Passear	2
		Chegada à creche	9	Chegada à creche	4	Chegada à creche	4	Sesta	1
		Saída da Creche	10	Saída da Creche	5	Saída da Creche	6	Filme	1
		Brincar	7	Banho	2	Natação	1	História	1
		Lanche	3	Passear	1	Compras	1	Almoço	1
		Compras	2	Brincar	2	Ver televisão	1	Saída da Creche	2
		Natação	1	Lanchar	1	Brincar	7	Brincar	7
		Almoço	2	Jantar	4	Banho	3	Jantar	4
		Sesta	5	História	2	Jantar	9	Lanchar	2
		Banho	9	Deitar	4	Passear	8	Deitar	4
		Jantar	6			História	1		
		História	3			Almoçar Fora	2		
		Deitar	11			Almoço	7		
						Lanche	5		
						Deitar	8		
Totais			97		41		84		34

Tabela 13 - Rotinas razoavelmente sucedidas DT

Depois do treino		Mãe		Pai		Conjunto (Mãe e Pai)		Outros	
Categoria	Sub-categoria	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas
Rotinas	Correu Razoavelmente	Acordar	3	Acordar	1	Pequeno Almoço	1	Acordar	1
		Vestir	2	Vestir	1	Almoçar fora	1	Vestir	1
		Higiene	2	Higiene	1	Sesta	1	Higiene	1
		Pequeno Almoço	3	Pequeno Almoço	1	Brincar	4	Passear	1
		Chegada à Creche	2	Saída da Creche	1	Jantar	6	Lanche	1
		Almoço	1	Banho	2	Historia	1	Brincar	1
		Sesta	1	Deitar	1	Deitar	2	Banho	1
		Saída da Creche	5					Deitar	1
		Brincar	1						
		Arrumar os Brinquedos	1						
		Banho	3						
		Jantar	2						
		Deitar	3						
		Totais			29		8		16

Tabela 14 - Rotinas mal sucedidas DT

Depois do treino		Mãe		Pai		Conjunto (Mãe e Pai)		Outros	
Categoria	Sub-categoria	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas	Indicadores	Nº de tarefas
Rotinas	Correu Mal	Acordar	3	Acordar	2	Pequeno Almoço	3		
		Vestir	3	Vestir	1	Chegada à Creche	1		
		Chegada à Creche	1	Pequeno Almoço	2	Saída da Creche	1		
		Banho	3	Lanchar	1	Sesta	1		
		Deitar	1	Banho	1	Arrumar os Brinquedos	1		
				Jantar	1	Jantar	2		
				Deitar	1	Deitar	1		
Totais			11		9		10		0

Tabelas síntese dos Mapas de Rotinas – Antes e Depois do Treino

Tabela 15 – Síntese de Rotinas AT

Antes do Treino	Mãe	Pai	Conjunto	Outros	Totais
Correu Bem	99	56	40	48	243
Correu Razoavelmente	39	19	20	8	86
Correu Mal	18	5	8	4	35
Total de tarefas	156	80	68	60	364

Tabela 16 – Síntese de Rotinas DT

Depois do treino	Mãe	Pai	Conjunto	Outros	Totais
Correu Bem	97	41	84	34	256
Correu Razoavelmente	29	8	16	8	61
Correu Mal	11	9	10	0	30
Total de tarefas	137	58	110	42	347

Analisando os valores apresentados nos mapas de rotinas elaborados pelas famílias, podemos verificar que existem diferenças claras nos dados obtidos antes (AT) e após o treino (DT) *Touchpoints*.

Nos Mapas de Rotinas preenchidos pelos pais podemos observar que a maior parte das tarefas das rotinas são assumidas pela mãe, quer antes (156 tarefas), quer após o treino (137 tarefas) no entanto verificou-se uma diminuição de rotinas realizadas por parte da mesma após o treino, enquanto que aumentou o número de tarefas assumidas pelo conjunto (pai e mãe – 68 AT e 110 DT).

Em relação ao pai também se verificou uma diminuição do número de rotinas assumidas (80 AT e 50 DT), mais uma vez existe uma associação entre a diminuição do número de tarefas assumidas por cada progenitor, para se constatar um aumento de tarefas assumidas por ambos, pai e mãe.

No que diz respeito à forma como as rotinas se desenrolaram, estas foram classificadas como “correu bem”, “correu razoavelmente” e “correu mal”. Analisando as classificações atribuídas pelos pais, depreendemos que, quer com a mãe, quer com o pai, em conjunto ou com outros, a maior parte das rotinas correram bem (243 AT e 256 DT) em detrimento das que correram razoavelmente e das que correram mal.

Vemos que os pais atribuem a classificação “correu mal” a um reduzido número de rotinas (35 AT e 30 DT) assim como o “correu razoavelmente” (86 AT e 61 DT).

Capítulo 5 - Discussão dos Resultados e Considerações Finais

No âmbito das investigações relacionadas com a relação creche-família e com os estudos efetuados em torno do Modelo *Touchpoints*, surgiu o interesse de elaborar o presente estudo exploratório de investigação-ação, no qual se pretende analisar a implementação de um programa *Touchpoints* na promoção de uma relação de confiança e parceria entre mim, enquanto educadora e onze pais, das crianças que frequentam a sala de creche (12-24 meses) na qual exerço a minha atividade profissional. Neste sentido, procurou-se analisar as diferenças na relação educador-família, antes e após a implementação do Programa *Touchpoints* em creche. Concomitantemente, estudamos o desenvolvimento infantil, a qualidade do contexto educativo, qualidade da relação dos pais e filhos, e rotinas familiares.

A metodologia de investigação utilizada neste estudo assentou 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 auto-reflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Na minha perspetiva, através da Investigação-Ação, a minha prática enquanto educadora de infância, tornou-se, mais ativa e reflexiva, operando como agente de mudança na minha instituição. Além deste aspeto, esta metodologia dá-nos ferramentas que visam melhorar o ambiente de aprendizagem na sala, demonstrando-se um benéfico guia para orientar as práticas educativas.

Esta investigação assentou em quatro fases distintas de trabalho de forma a cumprir os objetivos propostos do projeto *Touchpoints*, assim, procedeu-se à seguinte recolha de dados, antes e após a Formação em *Touchpoints*: 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; Elaboração por parte das famílias de uma Mapa de Rotinas Semanal;

Preenchimento, por parte da educadora de Fichas de Prática Reflexiva semanal do Treino de Formação sobre Modelo *Touchpoints*; Treino de Formação do Modelo *Touchpoints*, dado pela equipa dos *Touchpoints*; Elaboração de dois ciclos de diários reflexivos durante seis semanas (antes e após o treino).

Os métodos utilizados nesta recolha respeitam Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1977), pois procuram recolher todos os dados possíveis dos vários contextos nos quais a criança está inserida, segundo um sistema hierárquico de quatro níveis, relacionados entre si e que se vão tornando mais complexos e mais abrangentes: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. Para Bronfenbrenner os contextos do comportamento e sua importância no desenvolvimento humano surgem de "...um modelo que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre indivíduo e meio, como alternativa aos estudos laborais e centrados na criança..." (Bairrão, 1995, p.19).

Os principais resultados obtidos neste estudo permitem-nos repensar na forma como a creche e a família se relacionam e sobre o impacto que a prática reflexiva do educador pode ter na qualidade das relações que estabelece com os pais e com as crianças, nas relações entre pais e filhos e entre pais e mães.

Analisando os principais resultados do estudo no que diz respeito à qualidade do contexto educativo verificou-se, através da aplicação da Escala ITERS-R Infant/Toddler Environmental Rating Scale (Harms *et al.*, 1990), que não houve diferenças significativas na avaliação da escala, após o treino de formação em *Touchpoints*, pois a instituição já estava relativamente bem classificada antes da implementação do treino. No entanto, podemos constatar, que embora não haja uma diferença significativa, verificamos que depois do treino as avaliações baixam em *rotinas e cuidados pessoais* e *estrutura do programa*, mantêm em *interação e pais e pessoal* e aumentam, em *espaço e mobiliário*, *escuta e conversação* e *atividades*.

Sendo assim, após o treino verificamos que a classificação total obtida na Escala *ITERS-R*, subiu de 5,4 para 5,5 revelando uma qualidade global que Harms *et al.* (2006) descreveriam como "Bom".

Repensando os resultados obtidos, penso que um dos aspetos a melhorar no futuro, seguindo os princípios e pressupostos *Touchpoints* será relativo ao item *pais e pessoal*, dado que o envolvimento dos pais na creche é um aspeto que cada vez mais teremos de ter em conta, vejamos que já a Recomendação – *A educação dos 0 aos 3 anos* – embora não se debruce especificamente acerca dos itens das escala *ITERS-R*, enfatiza a necessidade da criação de estruturas formais de educação e cuidados de

elevada qualidade que podem ter esta escala como guia. Segundo Bárbara Tadeu (2012) a Recomendação “É igualmente um guia que nos remete para uma visão holística da criança considerando-a um ser biopsicossocial, único e individual, detentor de um *background* cultural e sociofamiliar que tem sido negligenciado (as famílias tem sido socialmente negligenciadas devido à falta de políticas que as protejam e apoiem)”.

Na 6ª Recomendação defende-se assim que a “ A qualidade dos contextos dos zero aos três anos está relacionada com a qualidade das relações que se estabelecem com o bebê e o educador, entre este e a família e entre os profissionais que trabalham com a criança e a sua família”.

No que diz respeito aos resultados obtidos na PCRS – Escala de Satisfação Parental - versão pais e versão educadora, observamos que a correlação entre os valores obtidos pelos pais e educadores na escala de satisfação parental, quer antes, quer depois do treino *Touchpoints* não é significativa. Contudo quer na versão pais, quer na versão educadora, a pontuação da escala foi mais elevada após a aplicação do modelo *Touchpoints*, corroborando assim os estudos que têm sido feitos acerca da importância da relação educador-família que indicam que nas creches com profissionais formados segundo o Modelo *Touchpoints*, as famílias consideram estar mais confiantes, menos “stressadas” e com maior sentimento de eficácia parental para apoiar os seus filhos no seu desenvolvimento (Easterbooks & Jacobs, 2007; Singer & Hornstein, 2010).

Constamos assim que é de elevada importância que nas instituições existam medidas de intervenção de forma a envolver ativamente as famílias no quotidiano na creche, assim como apoiar os profissionais no sentido de valorizarem e consolidarem mais o seu trabalho com as famílias.

Em relação ao estudo do desenvolvimento infantil, elaborado na presente investigação, recorremos à Escala Growing-Skills II – Escala de avaliação das competências do desenvolvimento infantil, este instrumento permitiu-nos constatar as diferenças em termos de desenvolvimento das crianças da amostra, antes e após a implementação do modelo *Touchpoints*. Os resultados indicam melhorias ao nível da manipulação, da cognição e da locomoção.

Podemos depreender que a maioria dos resultados supracitados, no que diz respeito aos itens avaliados na Escala GSII, não foi estatisticamente significativa, talvez devido aos condicionantes do estudo, tais como o tempo de aplicação do programa *Touchpoints* que foi relativamente curto entre a aplicação antes e após o

treino da escala (3 meses), as condicionantes do contexto, como por exemplo a escala ter sido aplicada por mim, enquanto educadora das crianças, no final do dia (após a minha hora letiva) quando as crianças já não tinham tanta disponibilidade para desenvolver as tarefas/atividades solicitadas pelos itens da Escala. Por outro lado, as crianças obtiveram bons resultados na primeira aplicação e, portanto, as melhorias seriam sempre ténues.

No entanto, consideramos que a utilização deste instrumento foi bastante importante, na medida em que ao aplicar o Modelo *Touchpoints*, construímos o que Brazelton preconiza, um trabalho próximo e em conjunto com a família, trabalho este que reflete no desenvolvimento da criança “A autoestima da criança poderá ser melhorada se a família tiver capacidade para ter um papel ativo e compreensivo no seu desenvolvimento” (Brazelton, 2005). Enquanto profissionais de educação, ao trabalharmos em conjunto com a família, temos excelentes oportunidades para apoiar crianças e pais a colmatar e prevenir falhas no desenvolvimento da criança pois, “... descobrimos que, ao sublinharmos a individualidade de cada criança, aumentamos a capacidade de a família lhe oferecer um melhor ambiente educativo” (Brazelton, 2005).

Em relação ao estudo da qualidade das relações com a criança, utilizámos o instrumento de avaliação *Care-Index - Child-Adult Experimental Index*, pois constitui um sistema de avaliação dos padrões de interação mãe-filho / pai-filho em jogo livre. Também nesta avaliação foi possível encontrar melhorias significativas após o treino, nomeadamente na sensibilidade dos pais e na cooperação das crianças. Os dados obtidos são de extremamente relevantes para a presente investigação dado que se verifica uma melhoria nas relações pais-filhos após a implementação do Modelo *Touchpoints*.

Tal como foi demonstrado noutros estudos, também na presente investigação o comportamento materno sensível e responsivo esteve associado ao comportamento cooperativo infantil, o que vai ao encontro de um corpo de conhecimento associado à perspetiva transacional de Sameroff e Fiese (2000) ou de maturação dinâmica de Crittenden (1999, in Fuertes, 2005) que têm indicado que a interação mãe-filho(a) satisfatória e recíproca consiste num contributo conjunto e sincronizado dos dois intervenientes.

Brazelton, em 1973, reforçava a importância da avaliação diádica, com a publicação da Escala NBAS – Escala de Avaliação do comportamento do Recém-nascido, onde faz referência à abordagem Desenvolvimental e Biocomportamental, dando impulso a numerosos estudos que integram os conhecimentos sobre as

competências do bebé e a possibilidade de intervir e prevenir díades normais e de risco (Brazelton, Nugent & Lester, 1987; Gomes-Pedro *et al*, 1988).

Neste contexto, o educador pode reconhecer que a parentalidade é algo que se constrói de forma complexa e progressiva acompanhada por sentimentos ambivalentes. Com base nestas premissas pode desenvolver uma prática atenta às necessidades e preocupações das famílias.

Procurando compreender o contexto familiar da amostra deste estudo, utilizámos como instrumento os Mapas de Rotinas preenchidos pelos pais, antes e após o treino *Touchpoints*, analisando os resultados obtidos nos mesmos, podemos verificar que existem diferenças significativas nos dados obtidos antes (AT) e após o treino (DT) *Touchpoints*: constata-se um aumento das rotinas bem-sucedidas, uma maior previsibilidade nas mesmas e uma maior partilha de tarefas por parte de ambos os pais após a aplicação do Modelo *Touchpoints*.

Verifica-se assim que existe uma associação entre a diminuição do número de tarefas assumidas por cada progenitor para se constatar um aumento de tarefas assumidas por ambos, pai e mãe e depreendemos que, quer com a mãe, quer com o pai, em conjunto ou com outros, a maior parte das rotinas correram bem (243 AT e 256 DT) em detrimento das que correram razoavelmente e das que correram mal.

Podemos assim depreender que, talvez, o Modelo *Touchpoints* tenha deixado os pais mais despertados para a gestão do tempo que passam em família, condicionando a sua disponibilidade na resolução das tarefas diárias. Na investigação-observação dos fenómenos pode transformá-los, neste caso a mera tarefa de descrever as rotinas poderá ter elicitado mudanças no quotidiano das famílias. Talvez este seja um contributo importante pois “A criança desenvolve uma expectativa acerca do comportamento das outras pessoas e sobre ela própria baseada na forma como todos cuidam, brincam e vivem com ela” (Fuentes, 2011).

Finalmente no que diz respeito ao treino das Práticas Reflexivas em *Touchpoints* da Educadora, foram elaboradas, por mim, enquanto educadora participante na amostra, uma série de fichas e guiões reflexivos antes e após o treino de formação em *Touchpoints*, também nestes documentos podemos verificar que houve uma mudança evidente nas minhas práticas e nas minhas representações sobre as famílias, 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-me fundamentalmente 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 igualmente 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*;

O facto da aplicação do Modelo *Touchpoints* ter alterado as minhas representações e a minha prática profissional teve repercussões não só ao nível da minha sala, mas também ao nível de toda a instituição. Verificou-se um trabalho de parceria com a equipa mais coeso, dinâmico e com mais união e a preocupação por envolver os pais, não só das crianças da amostra, mas também de toda a instituição. Vejamos por exemplo, a criação das chamadas “Tertúlias na Creche”, um espaço de diálogo, reunião, partilha, abertura e envolvimento por parte de todos os profissionais (Educadores, Auxiliares, Animadores) e de todas as famílias que queiram participar. Estes momentos de reunião proporcionam o desafio de dialogar e trocar experiências acerca dos interesses e preocupações dos pais ou dos profissionais (como por exemplo:), no que diz respeito a questões da criança, do desenvolvimento infantil ou da própria família.

As “Tertúlias na Creche” começaram por ser destinadas aos pais que compunham a amostra da minha sala de creche, no entanto a participação e o

entusiasmo foram de tal forma intensos, que os pais e as colegas das outras salas começaram a demonstrar interesse por participar também. Assim, em reunião de equipa, decidimos abrir estas reuniões a toda a creche e ao berçário.

Em termos da dinâmica de funcionamento destas “Tertúlias”, estas decorreram bimensalmente, de início, convidávamos os pais e fazíamos uma reunião por cada sala, porém no decorrer destas iniciativas vimos que, sendo as preocupações, inquietações e questões dos pais comuns a todos, decidimos abrir as reuniões a todos os pais e equipa, em conjunto. Assim era uma forma de termos mais experiências para partilhar e ouvir opiniões e testemunhos de pais, com filhos em idade de creche, mas em diferentes faixas etárias.

Procurámos, no entanto, adequar o número de pais consoante o tema da Tertúlia, como por exemplo no tema da família, no tema das birras...como eram questões mais pessoais e sensíveis, dividimos os pais novamente por salas, de forma a que não se sentissem intimidados por falar em grupo e partilhar aspetos mais pessoais das suas vidas familiares.

Procurámos nestas reuniões utilizar uma metodologia de envolvimento e valorização das famílias, na qual estivéssemos todos em pé de igualdade, assim famílias, técnicos e funcionários estavam sempre sentados em círculo e todos teriam a possibilidade de intervir, dar ideias, falar dos seus problemas e exprimir-se de forma informal, aberta e repleta de cumplicidade. Contrariando um formato tradicional de reuniões formais, procurámos dar a cada família a possibilidade de ter um papel ativo na dinâmica da vida escolar dos seus filhos e nestas sessões.

Foi extremamente gratificante ver os pais a participar de forma tão empenhada na vida da creche e ver colegas educadoras, animadoras e auxiliares a envolverem-se tanto com as famílias, como nunca antes tinha sido feito na nossa instituição. Em conjunto, percebemos assim, que o Modelo *Touchpoints* constitui uma mais-valia para criarmos laços de parceria com as famílias e se estivermos atentas e interessadas por envolver os pais, são eles próprios que nos envolvem a nós na sua vida também!

Estes momentos de partilha e esta mudança de paradigma na instituição, não duraram apenas o tempo de realização desta investigação, mas perduram ainda neste ano letivo e com o objetivo de continuar a ser cumprido nos próximos tempos, pois reconhecemos que “A investigação indica que é a natureza e a qualidade das interações (entre o bebé e o educador, entre os profissionais da creche e entre os profissionais e as famílias) que distingue os programas de elevada qualidade; (...)”, (Portugal, 2011, p.49) Vemos que este princípio é reforçado na 6ª Recomendação pois

“ A qualidade dos contexto dos zero aos três anos está relacionada com a qualidade das relações que se estabelecem com o bebé e o educador, entre este e a família e entre os profissionais que trabalham com a criança e a sua família”.

Não obstante os resultados obtidos, é fundamental ter presente as limitações e implicações deste estudo. Ao longo da discussão já foram apresentadas algumas limitações que importam recordar, nomeadamente o número de participantes da amostra que é relativamente pequeno, o curto espaço de tempo que existiu entre os dois momentos de recolha de dados, o próprio tempo de aplicação do Modelo *Touchpoints* e as condicionantes do contexto (períodos de ausência de um dos progenitores, adversidades familiares, incompatibilidade de horários entre a educadora e as famílias, falta de tempo para reuniões entre a equipa...) bem como o duplo papel de investigadora e educadora desempenhado por mim neste estudo (que por um lado, permitiu realizar mudanças e adaptações à minha práticas mas por outro afetou o controlo das variáveis).

Uma vez que a investigação realizada (Portugal, 1998, 2009, 2010; Shonkoff & Phillips, 2000) tem indicado que as relações precoces têm um impacto decisivo na forma como as pessoas se desenvolvem, as crianças e suas famílias necessitam de ter acesso a serviços de cuidados e educação onde a criança conheça situações promotoras de bem-estar, desenvolvimento e de aprendizagem (Portugal, 2010). A presente investigação permite levantar algumas questões sobre a relação educadores-pais e refletir sobre o contributo das praticas reflexivas em *Touchpoints*. Estes estudos adicionam-se como elementos relevantes na discussão das políticas educativas dos zero aos três anos, assim como para o investimento na avaliação e promoção da qualidade em contexto de creche e para o investimento na formação inicial em instituições de Ensino Superior e na formação em contexto de trabalho dos educadores de infância que desenvolvem as suas práticas profissionais em contextos de creche e que trabalham diariamente, não só com as crianças, mas também e não menos importante com as suas famílias.

Partindo da experiência anterior do trabalho de Ema Riscado e Isabel Franco, coordenado pela Doutora Ana Teresa Brito (Brito et al., 2011), este estudo com caráter pioneiro e exploratório, abre questões mas só a acumulação de evidência empírica em futuros estudos com outros grupos e em maior escala poderão indicar caminhos mais seguros para aplicação desta metodologia na prática do educador de creche.

Em suma, ao assumirmos a perspetiva de colaboração educador-família, estamos a respeitar os pais enquanto parceiros educativos e a seguir a

Recomendação 3/2011 na qual se afirma que “Pais e mães, enquanto parceiros *competentes* na educação dos seus filhos, devem, desde o primeiro instante, fazer parte efetiva da dinâmica institucional e estabelecer relações de cumplicidade com os profissionais.”

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.

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 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., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

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.

Barros, S. A. (2007). Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas. Tese de Doutoramento: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

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.

Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T., (2007). Are There long-term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78, 2, 681-701.

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

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. B. & Sparrow J. (2003) *The Touchpoints Modelo of Development*. Disponível em: www.Touchpoints.org/. (Acedido a 3 de setembro de 2013).

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 Touchpoints Project (2006). *Touchpoints in Reflective Practice Provider Workbook*. Boston, MA: Brazelton Touchpoints Centre.

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

Brazelton, T. Berry. Brazelton *Touchpoints* Approach. Brazelton *Touchpoints* center. Disponível em: www.Touchpoints.org/. (Acedido a 28 de agosto 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. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología 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), 5th Edition. New-York: John Wiley.

Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D.M., Clifford, R. (2000) Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 149-165.

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.

Bryant, D., Maxwell, K., Poe, M., Peisner-Feinberg, E., & Bernier, K., (2003). *Smart Start and preschool child care quality in N C: Change over time and relation to children's readiness*. Disponível em: [/www.fpg.unc.edu/smartsstart/reports/Child_Care_Quality_2003.pdf](http://www.fpg.unc.edu/smartsstart/reports/Child_Care_Quality_2003.pdf). (Acedido a 10 de Outubro de 2013).

Bryant, D.M., Zaslow, M., & Burchinal, M. (2010). Issue in measuring quality programs. In P. Wesley & V Buysee (Eds.). *The quest for quality: Promising innovations for each childhood programs* (pp. 47-68). Baltimore, MD: Brooks Publishing.

Carmo, H. F., & Ferreira, M. M.(1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem. Lisboa, Universidade Aberta.*

Conselho Nacional de Educação. (2010). *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários.* Conselho Nacional de Educação.

Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação, vol. 12, ex. 1, p. 81-110.*

Cost, Quality & Child Outcomes Study Team. (1995). *Cost, Quality, and child Outcomes in Child care centers, Public Report* (2ª ed.). Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver.

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.*

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives.* London: Routledge Falmer.

Decreto-Lei nº 119/1983. Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social. Diário da República – I Série – Nº 46 de 25 de Fevereiro de 1983.

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 nº 99/89. Normas Reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos. Diário da República – I Série – Nº 248 de 27 de Outubro de 1989.

Direção Geral da Ação Social. (1996). Creche. Guiões Técnicos, nº4. Lisboa: DGAS, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Elicker, J., Noppe, I.C., Noppe, L.D., & Fortner-Wood, C. (1997). The Parent-Caregiver Relationship Scale: Rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education and Development*, 8, 1, 83-100.

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

European Child Care and Education Study Group. (1997). *Quality in childcare services: Report on an EC childcare network technical seminar*. Recuperado em 15 fevereiro, 2008, de <http://www.childcarecanada.org/pubs/other/quality/index.html>.

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*, 1,1, 89-109.

Fundação Brazelton/Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família. Disponível em: www.fundacaobgp.com. (Acedido a 10 de Janeiro de 2013).

Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 280-295.

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

Gomes-Pedro, J. (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. e 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.

Instituto da Segurança Social (2005). *Modelo de avaliação da qualidade: Creche*. Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

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, Barry M., and Joshua D. Sparrow (2010). *Nurturing Children and Families: Building on the Legacy of T. Berry Brazelton*. Chichester: Wiley-Blackwell.

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

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.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: D.E.B., Ministério da Educação.

Ministério do Trabalho e da Segurança Social; Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade; União das Misericórdias Portuguesas e União das Mutualidades Portuguesas. (2003). *Modelo de Avaliação da Qualidade – Creche*. Lisboa: Ministério do Trabalho.

NAEYC. (2006). “NAEYC Develops 10 Standards of High-Quality Early Childhood Education”. Washington D.C. Disponível em www.naeyc.org. (Acedido a 27 de Setembro de 2013).

NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergartes?. *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: Guildford Press.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. Análise Psicológica*, 1, (XXII), 81-93.

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.

Pardal, L., & Correia, S. (1995). *Técnicas de pesquisa em Ciências Sociais*. Porto: Areal Editores.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553.

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.

Pimentel, J. S., (2010). Atendimento e intervenção precoce a crianças em risco dos 0 aos 3 anos: Em busca da qualidade. *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos: Estudos e seminários*, 121-128.

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. e Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês 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, J.(1983) *Ensaios sobre Educação II. O falar das letras*. Lisboa. Livros Horizonte..

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.

Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

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

Tietze, W. (1986). The pre-primary project: An overview. *Paper present at the poster workshop Pre-Primary Education: European Perspectives*. Rome, Second European Conference on Developmental Psychology

UNICEF (2008). A Transição dos Cuidados na Primeira Infância. *Innocenti Report Card, 8*. Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF. Florença

Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* (Full Report). Washington: Institute for Research on Poverty. University of Wisconsin-Madison.

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 início do acompanhamento (nº de semanas)
- ✓ Não acompanhada
- ✓ Nº de semanas de gravidez
- ✓ Parto
 - Eutócico
 - Distócico
 - Apgar
 - Reanimação
- ✓ Peso ao nascer

Hospitalizações/doenças

Habitação

- ✓ Nº de pessoas com quem dorme no mesmo compartimento
- ✓ Condições de:
 - Iluminação ___ins. Suf. _bom
 - Aquecimento
 - Espaço
 - Humidade

Rotinas atuais

Com quem permanece durante o dia

- ✓ Nº de prestadores de cuidados mais próximos/ por 24h

Nº 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
- ✓ Rabugento ensonado irritado (períodos em 24 horas)

Banho

- ✓ Nº de vezes por semana
- ✓ Horário preferido
- ✓ Gosta da atividade
- ✓ Chora durante o banho
- ✓ Irritado rabugento 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

Folha do Perfil

(Adaptado de "Schedule of Growing Skills II")

PROJECTO INTEGRADO DE INTERVENÇÃO PRECOCE

Nome: _____	Nº de Processo: _____
D.N.: ____/____/____	Idade: _____
Data da Observação: ____/____/____	
Avaliação efectuada por: _____	

Áreas											
Idade (meses)	Postura Passiva	Postura Activa	Locomoção	Manipulação	Visão	Audição e Linguagem	Fala e Linguagem	Interação Social	Autonomia	Cognição	Idade (meses)
60 m			20	29	20	21	22	24	23	34	60 m
			19	27		20	21		22	21	
48 m			18	25	19	19	20	23	20	31	48 m
			17	24		18	19		19	18	
36 m			16	22	18	17	18	22	17	27	36 m
			15	21		16	17		21	15	
30 m			14	20	16	15	15	19	15	23	30 m
			13	19		14	15		18	14	
24 m			12	17	15	13	14	17	13	19	24 m
			11	16		12	13		17	12	
18 m			9	14	13	11	11	15	10	15	18 m
			8	13		10	11		14	9	
15 m			5	11	12	9	10	13	7	11	15 m
			5	10		9	9		12	6	
12 m		12	4	9	11	8	7	10	5	8	12 m
			3	8		7	6		9	4	
10 m		11	2	7	9	6	6	7	3	5	10 m
			1			6	5		7	2	
8 m		9		5	8	5	4	6	2	3	8 m
		8				5	4		5	2	
6 m	9	6		5	7	4	3	5	1	1	6 m
	8	5		4		5	3				
3 m	5	3		3	5	2	2	3			3 m
	5			2		4	2				
1 m	3	2		1	3		1	1			1 m
	2					2					
0 m		1			1	1					0 m
Áreas	Postura Passiva	Postura Activa	Locomoção	Manipulação	Visão	Audição e Linguagem	Fala e Linguagem	Interação Social	Autonomia	Cognição	
* Qualidade											

* Use um "X" para indicar preocupação relativamente à qualidade da performance.

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

DATA DAS AVALIAÇÕES			DATA DAS AVALIAÇÕES		
CAPACIDADES MANIPULATIVAS			ITEM		
MÃOS					
42	Mãos fechadas e polegar flectido (1)	1	(80)	Aponta para objectos distantes (12)	5
43	Olha para as mãos e brinca com os dedos (2)	2	(81)	Mostra-se interessado em gravuras (15)	6
44	Junta as mãos e aperta as palmas uma contra a outra (3)	3	(82)	Reconhece detalhes em livros e gravuras (16)	7
45	Preensão palmar usando toda a mão (4)	4	(83)	Completa placa círculo, quadrado e triângulo (24)	8
46	Transfere objectos (5)	5	(84)	Completa placa dos peixes (24)	9
47	Segura 2 cubos um em cada mão e junta-os (6)	6	(85)	Reconhece detalhes minúsculos em livros (24)	10
48	Pega num pequeno objecto entre polegar e indicador com pinça imperfeita (16)	7	(86)	Combina 2 cores primárias (24)	11
49	Pinça correcta (12)	8	(87)	Combina 4 cores primárias (24)	12
50	Atrai deliberadamente os brinquedos ao chão (12)	9	(88)	Combina 10 cores (24)	13
51	Vira páginas dum livro (várias de cada vez) (14)	10	89	Coopera c/ teste de visão de carta linear (6 metros) (24)	14
52	Vira uma página de cada vez (24)	11	PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES VISUAIS		
53	* Pregos dentro da chavena em 30 seg. 10 + (3 tentativas) (24)	12			
54	* Pregos na placa em 30 seg. 8 + (3 tentativas) (24)	13	AUDIÇÃO E LINGUAGEM		
CUBOS			FUNÇÃO (0-12 M)		
(55)	* Torre de 2 (15)	1	90	Assusta-se com ruído súbito (24)	1
(56)	* Torre de 3 (15)	2	91	Responde à voz ou som suave (1)	2
(57)	* Torre de 4 - 6 (24)	3	92	Orienta-se para a voz da mãe (1)	3
(58)	* Torre de 7 + (24)	4	COMPREENSÃO		
(59)	* Copia ponte (24)	5	93	Vira a cabeça em direcção a fonte sonora (1)	1
(60)	* Constrói 3 degraus com 6 cubos após demonstração (24)	6	94	Atento aos sons rotineiros (1)	2
DESENHO			95	Compreende "não / adeus" (10)	3
(61)	Rabisco para cá e para lá (15)	1	96	Reconhece o seu próprio nome (12)	4
(62)	Rabisco circular (15)	2	97	Mostra compreender os nomes de pessoas ou objectos familiares (12)	5
(63)	* Imita linha vertical e/ou horizontal (24)	3	98	* Selecciona a pedido 2 objectos de 4 (15)	6
(64)	* Imita círculo (24)	4	99	Aponta para 2 partes do corpo - Nariz e mãos (12)	7
(65)	* Imita cruz (24)	5	100	Aponta para partes do corpo da boneca - olhos e barriga (12)	8
(66)	* Copia quadrado (24)	6	101	* Segue ordem de 2 passos - "Dá de beber à boneca" (24)	9
FIGURA HUMANA			102	* Compreende os verbos das gravuras (24)	10
(67)	* Cabeça e uma outra parte (24)	1	103	* Compreende as funções dos objectos das gravuras (24)	11
(68)	* Cabeça, pernas e (geralmente) braços e dedos (24)	2	104	* Segue instruções com preposições (24)	12
(69)	* Cabeça, tronco, pernas e braços e outras características (24)	3	105	* Compreende adjetivos de tamanho (24)	13
PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES MANIPULATIVAS			106	* Compreende negativos (24)	14
CAPACIDADES VISUAIS			107	* Cumpre uma ordem com 2 instruções (24)	15
FUNÇÃO (0-12 M)			108	* Compreende questões mais complicadas (24)	16
70	Volta-se para a luz difusa (16)	1	109	* Cumpre ordem com 3 instruções (24)	17
71	Segue brevemente foco a 20 cm distância (1)	2	110	* Compreende negativos em instruções complexas (24)	18
72	Fixa a face ou objecto na linha da visão e segue-o com os olhos < 90° (1)	3	PONTUAÇÃO DA AUDIÇÃO E LINGUAGEM		
73	Segue objecto 180° (2)	4	FALA E LINGUAGEM		
74	Converge os olhos com a aproximação do objecto (2)	5	VOCALIZAÇÃO (0-12 M)		
75	Aponta com o indicador com precisão para pequeno objecto (12)	6	111	Sons guturais ocasionais (1)	1
COMPREENSÃO			112	Vocaliza quando satisfeito (2)	2
(76)	Observa objecto que cai e esquece-o rapidamente (1)	1	113	Fil e grita durante o jogo (1)	3
(77)	Olha para o local correcto à procura de objecto que cai (1)	2	114	Palta continuamente para atrair atenção (2)	4
(78)	Procura brinquedo escondido (1)	3	115	Imita sons dos adultos (tosse, b'n') (1)	5
(79)	Atento ao movimento à distância (olha pela janela) (1)	4	LINGUAGEM EXPRESSIVA		
			116	Jargon incessante contendo essencialmente vogais e muitas consoantes (12)	1

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

* 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)

Categoria comportamental e descrição	Pontuação
EXPRESSÃO FACIAL	
A. Atenta, disponível, alegre e adequada à atividade e ao humor demonstrado pelo bebé.	Sensibilidade 2
B. Participativa, atenta, mas com períodos de incongruência relativamente ao humor do bebé ou à atividade (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
EXPRESSÃO VOCAL	
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 interação, 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 interação.	Sensibilidade 1 Passividade 1
D. Voz demasiado alta ou estridente ou ríspida com observações negativas, ameaçadoras ou jocosas.	Controlo 2
E. Silêncio.	Passividade 2
POSICIONAMENTO E MANIPULAÇÃO	
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 reações. 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
EXPRESSÃO AFECTIVA	
A. Respostas positivas e contingentes com o comportamento do bebé.	Sensibilidade 2
B. Respostas afetivas positivas mas exageradas na sua intensidade (e.g., beijos muito repenicados, reforços exagerados que distraiam o bebé da atividade) ou pouco contingentes (e.g., beijinhos inesperados para o momento interativo).	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 afetivas indiretas mas positivas (sorri com orgulho da criança, elogia esporadicamente)	Controlo 2
E. Respostas afetivas raras ou ténues.	Passividade 2

RECIPROCIDADE

- | | |
|---|---|
| A. O adulto procurou estabelecer sequências interativas em que cada parceiro de interação alternava a sua participação. | Sensibilidade 2 |
| B. O adulto procurou estabelecer sequências interativas com a participação dos dois parceiros mas, por vezes, foi demasiado rápido ou não esperou pela vez da criança, ou C. distraiu-se da atividade | B. Sensibilidade 1
Controlo 1 |
| D. O adulto nunca esperou pela vez da criança ou foi demasiado rápido. | C. Sensibilidade 1
Passividade 1
Controlo 2 |
| E. Raramente o adulto procurou criar sequências interativas ou atividades 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 diretivo (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 objetos ou atividades inapropriadas mas acaba por oferecer outras opções (permanece atenta/acompanha atividade 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 diretiva (dando ordens permanentemente e estabelecendo sempre qual o jogo e atividade sem atender aos desejos do bebé) | Controlo 2 |
| E. Ausência de diretivas 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 atividades, numa atmosfera agradável mas algumas tarefas eram muito difíceis e outras demasiado fáceis. Tendo a adulto corrigido o seu comportamento ao longo da tarefa. | Sensibilidade 1
Controlo 1 |
| C. O adulto ofereceu atividades adequadas com pouca frequência ou ofereceu várias atividades 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 interação. 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
(Selecione 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 interação.	Cooperativo -2
B. O bebé combinou uma expressão atenta e sorridente com períodos de distração ou inexpressividade.	Cooperativo 1 Passivo -1
C. O bebé combinou uma expressão atenta e sorridente com momentos de zanga ou de fuga ao olhar.	Cooperativo – 1 Difícil - 1
D. O bebé apresentou uma face zangada e virou várias vezes a cara ao adulto durante a interação.	Difícil - 2
E. O bebé esteve distraído ou inexpressivo durante a interação.	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 interação.	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 Difícil - 1
C. O bebé manteve-se quase sempre em silêncio, mas quando vocalizou apresentou sons positivos dirigidos à mãe.	Cooperativo 1 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 interação.	Passivo 2

EXPRESSÃO AFECTIVA

A. O bebé foi dando ao longo da interação respostas calorosas e positivas ao adulto (e.g., sorrisos, interesse pelas atividades propostas pelo adulto, seguindo o adulto com o olhar).	Cooperativo -2
B-C. i) O bebé ofereceu respostas positivas com pouca frequência ii) combinadas de momentos de resistência ou iii) com momentos de evitamento	Cooperativo 1 i) Passivo 1 ii) Difícil -1 ii) Defensivo 1
D. O bebé permaneceu de mau humor toda interação (e.g., rejeitando brinquedos, excesso de atividade, arqueamento do corpo, rejeição do toque do adulto).	Difícil -2
E. O bebé dirigiu as respostas afetivas para outros adultos ou para os brinquedos (ou teve demonstrações indiretas)	Defensivo -2
F. O bebé não apresentou respostas afetivas. 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 atividade.	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 a iniciativa do adulto e tenta encontrar o seu lugar na interação	Defensivo -2
E.. O bebé esteve atento mas não jogou nem respondeu	Passivo -2

reciprocamente às atividades propostas pela mãe.

F. O bebê rejeitou por completo jogar com as suas mães ou mostrou interesse por outras atividades.

Difícil -2

JOGO

A. O jogo do bebê esteve dentro do seu nível de desenvolvimento.

Cooperativo -2

B. O jogo do bebê acima do seu nível de desenvolvimento.

Defensivo -2

C. O jogo do bebê 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/sua filho(a). 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).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

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

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.

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

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

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

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

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

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

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente
--------------------------------	-----------------	----------------------------------	-----------------	--------------------------------

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Posso confiar nos pais desta criança.

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo

totalmente

parcialmente

totalmente

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

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

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

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

8. Os pais desta criança são sobretudo pessoas carinhosas.

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

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

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

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

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

18. Quando eu e os pais desta criança 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 os pais desta criança 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 dos pais desta criança.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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*

Pontuações totais e cotações médias			
	Pontuação Total	Número de itens cotados	Cotação média
Espaço e Mobiliário	_____	_____	_____
Rotinas de Cuidados Pessoais	_____	_____	_____
Escuta e conversação	_____	_____	_____
Actividades	_____	_____	_____
Interacção	_____	_____	_____
Estrutura do Programa	_____	_____	_____
Pais e Pessoal	_____	_____	_____
TOTAL	_____	_____	_____

Comentários:

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)

	1	2	3	4	5	6	7

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)

	1	2	3	4	5	6	7

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

IV. Actividades (15-24)

	1	2	3	4	5	6	7

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)

	1	2	3	4	5	6	7

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

VI. Estrutura do programa (29-32)

	1	2	3	4	5	6	7

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

VII. Pais e Pessoal (33-39)

	1	2	3	4	5	6	7

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

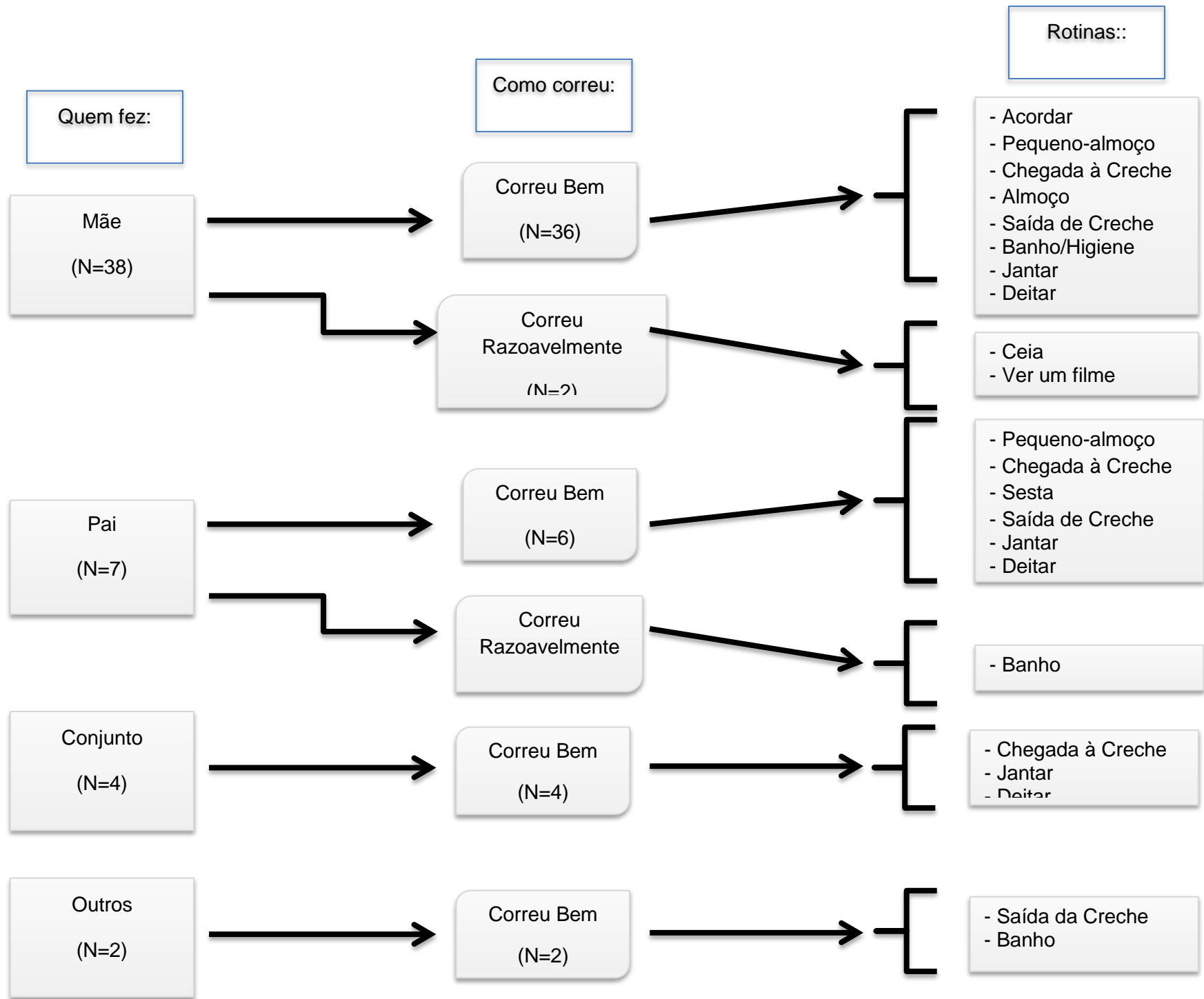
Pontuações médias das sub-escalas

	1	2	3	4	5	6	7

ESPAÇO E MOBILIÁRIO
ROTINAS DE CUIDADOS PESSOAIS
ESCUITA 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*)

Prática Reflexiva em *Touchpoints*

Ficha 2

Depois do treino

Reflexão para o desenvolvimento de metas na prática dos *Touchpoints*

B – Imediatamente depois da formação em *Touchpoints*

12. Pensando sobre os Princípios e os Pressupostos dos *Touchpoints*, e na mudança de atitude na relação com as famílias para que apontam, há alguns objetivos que gostasse de identificar e implementar para si mesma e na Instituição onde trabalha?

Após ter refletido sobre os Princípios e os Pressupostos dos *Touchpoints*, penso cada vez mais acerca da minha relação com as famílias e consequentemente com as crianças, penso fundamentalmente no que poderia fazer para que cada vez mais os pais fossem envolvidos no quotidiano da creche, no processo educativo dos seus filhos e na criação de laços de confiança e de parceria comigo, enquanto educadora.

Um dos desafios que gostaria de propor à minha instituição seria a criação de um espaço de diálogo (“Tertúlia na creche”) entre educadores, auxiliares e pais, no qual pudéssemos pensar, conversar, trocar ideias e saberes sobre o desenvolvimento infantil e sobre questões que os pais gostassem de ver esclarecidas e abordadas acerca dos seus filhos.

Outro objetivo a que gostaria de me propor seria, informar e partilhar ideias com os pais acerca dos *Touchpoints* pelos quais os seus filhos estão ou irão passar, este feedback poderia ser dado através de folhetos, reuniões informais, formações,...desta forma seria possível apoiar os pais no sentido de antecipar, prever e vivenciar os *Touchpoints* dos seus filhos.

Por fim penso que seria essencial fazer uma ação de sensibilização para a equipa da creche, mas principalmente para as auxiliares de educação, no sentido de conhecerem o modelo e estarem mais disponíveis para o por em prática.

13. Revisite os cenários em Educação de Infância sobre os quais escreveu antes da formação em *Touchpoints*. Por favor reflita sobre essas considerações iniciais - terá mudado alguma coisa no seu pensamento, na sua atitude e comportamento?

“A Letícia tem dificuldade em separar-se mãe, todos os dias, quando é deixada no jardim-de-infância. Após muita persuasão, a educadora consegue que ela se envolva nas atividades cotidianas. Depois de se envolver, a Letícia passa muito bem o resto do dia. Porém, assim que vê a mãe chegar ao final do dia, desfaz-se em lágrimas. A mãe fica preocupada e diz à educadora, “A Letícia chora quando eu me vou embora e chora quando eu chego. O que está a acontecer aqui?”

a) O que acha que a mãe sentiu?

Analisando a presente situação, penso que a mãe da Letícia ao vê-la a chorar à chegada e à partida do jardim-de-infância, poderá depreender que a sua filha não se sente bem naquele contexto e que passa o dia sensível e ansiosa pela sua ausência, expressando esses sentimentos através do choro.

b) Como pode ajudar a mãe nessa situação?

Penso que uma das estratégias que poderia utilizar para apoiar a mãe seria estabelecer um diálogo no qual lhe tentasse explicar que a Letícia passa muito bem o dia, que apesar dos momentos de separação serem difíceis a Letícia depois se acalma e aprecia o quotidiano no jardim-de-infância.

Poderia sugerir que a mãe uns dias por outros tentasse chegar a uma hora diferente ao jardim-de-infância e que “espreitasse” um pouco a Letícia nas suas atividades e rotinas. Esta poderia ser uma forma de descansar um pouco a mãe em relação aos comportamentos da sua filha.

Tentaria também conversar com a mãe no sentido de compreender se a própria está ansiosa em relação aos momentos da chegada e da partida da filha, pois muitas vezes estes sentimentos passam para as crianças e se estas não sentem que os pais lhes transmitem confiança para ficar na escola, elas próprias não sentem vontade de ficar.

Em relação ao choro do fim do dia, procuraria explicar à mãe que provavelmente a Letícia usa esta forma para se “queixar” do tempo que ficou sem a mãe.

Por fim, tentaria demonstrar que não é tão raro assim as crianças terem este tipo de reações, que passam por estas fases de vez em quando, provavelmente quando estão mais sensíveis ou carentes de atenção.”

Repensando acerca do presente cenário, após a minha formação em *Touchpoints* julgo que para além do que sugeri antes da formação, atualmente talvez me baseasse mais nos Princípios e Pressupostos deste Modelo para abordar esta mãe.

Em primeiro lugar procuraria valorizar a paixão da mãe pelo bem-estar e felicidade da sua filha, salientando que compreendia a sua preocupação por ver a Letícia a chorar e era extremamente positivo a mãe tentar perceber aquilo que se passa com a sua filha, que se expressa desta forma nas chegadas e nas partidas.

Em segundo lugar procuraria apoiar a mestria da mãe e reconhecer que a mãe é perita na sua filha, na medida em que procuraria perceber em que contextos de separação é que a Letícia tinha este tipo de reação (se só na creche, se também ao separar-se nos avós, etc).

Por fim tentaria utilizar o comportamento da Letícia como a sua linguagem, para tentar, em conjunto com a mãe, perceber o porquê deste comportamento no acolhimento e nas saídas e para demonstrar à mãe que durante o dia o mesmo não se verifica, dando exemplos do que a Letícia diz, faz, representa,...

“O João traz uma pintura para mostrar à mãe. A mãe agarra na pintura amachucando-a e queixando-se que já tem que chegue “destas coisas”. A mãe diz “Quando é que ele vai começar a aprender aqui alguma coisa em vez de estar só a brincar?”

a) Quais eram as expectativas da mãe nesta situação?

De acordo com a situação acima descrita, penso que a mãe do João reagiu de forma negativa em relação ao desenho já que, provavelmente, considera que o filho dedica demasiado tempo em atividades de pintura em detrimento de outro género de atividades que considera mais educativas

b) Como responderia às expectativas da mãe?

Procuraria conversar com a mãe de forma a compreender antes de mais, as suas expectativas em relação às atividades e aprendizagens que considera mais importantes que o João adquira no quotidiano do jardim-de-infância.

Seguidamente tentaria demonstrar, através do Projeto Pedagógico, do Projeto Educativo e do Plano Semanal de atividades que cada dia que passa o jardim-de-infância, está repleto de intencionalidade educativa, que o seu filho se desenvolve e aprende através de diversos estímulos, experiências e vivências e que através da pintura, o João pode adquirir

conhecimentos, não só ao nível da expressão plástica, mas também em relação às outras áreas de conteúdo.

Procuraria também explicar, que ao valorizar os trabalhos do João, a mãe pode contribuir para o reforço da sua autoestima, para que o João perceba o quão é importante para a mãe vê-lo crescer e aprender no jardim-de-infância e assim, quem sabe, estender a sua dedicação pela pintura a outro tipo de atividades.”

No que diz respeito ao presente cenário, noto que o que escrevi antes da formação se baseou bastante no princípio *Touchpoints* de eu enquanto educadora reconhecer o que trago para a interação, mantenho a convicção de que utilizando a minha experiência profissional para demonstrar à mãe a importância de valorizar as atividades que o seu filho realiza no jardim de infância, esta poderá ter mais curiosidade acerca das aprendizagens e produções do João e passar a valorizá-las cada vez mais.

Após a formação e através de uma reflexão mais atenta perante este cenário, procuraria compreender que todos os pais têm forças e assim pensar para mim mesma como é que poderia chegar a esta mãe através daquilo que seria uma força para ela.

Tendo em conta que umas das forças da mãe é a preocupação pelas aprendizagens e aquisições que o seu filho vai fazendo, seria interessante convidar esta mãe a passar uma manhã na creche a observar e a fazer uma atividade com o João para que ela o conheça melhor neste contexto e a aperceber-se daquilo que o seu filho gosta de explorar, aquilo com que brinca, aquilo que vai aprendendo e perfeccionando... Talvez desta forma a mãe comesse a compreender que não são apenas as atividades formais que estimulam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Reconheceria também que todos os pais têm sentimentos ambivalentes e que a parentalidade é um processo construído por tentativa e erro e assim perceber a atitude da mãe, sem a julgar por ter tido aquela reação perante o desenho do filho

Ficha elaborada por:

Ana Sofia Duarte Castelão

Mestrado em Intervenção Precoce

Nº 2011019

Anexo 11 – Exemplo de Guião de Pática Reflexiva em *Touchpoints*

2º Guião para a Prática Reflexiva

Data: Semana de 26 a 30 de Novembro

- 1. Reflexão sobre a semana em geral**
- 2. Reflexão sobre um acontecimento**
- 3. Outros...**

Durante esta semana, posso dizer que me apercebi verdadeiramente de ter aplicado alguns dos princípios e pressupostos *Touchpoints*.

Ao longo da minha vida profissional, enquanto Educadora de Infância penso que, sempre foi o que tentei fazer, no entanto sem compreender que estes princípios faziam parte do modelo *Touchpoints*, fazia-o, na medida em que reconheço neles os meus valores enquanto pessoa, para além de considerar que são elementos fundamentais no estabelecimento de uma relação autêntica de parceria e respeito pelas famílias.

No seguimento do que referi anteriormente, penso que esta semana foi muito enriquecedora para mim, na medida em que ultrapassei a barreira das minhas opiniões pessoais para valorizar, compreender e aplicar as opiniões de uma família, num assunto particular que dizia respeito à passagem das fraldas às cuequinhas, por parte da sua filha J.

Ora o que aconteceu foi que a J., uma menina de 29 meses, esperta, bem-disposta, alegre, perspicaz e autónoma, tem demonstrado um desenvolvimento bastante adequado e até supera os “parâmetros” esperados para a sua faixa etária (como comprova a escala *Growing Skills*) nas diversas áreas do desenvolvimento infantil, no entanto, no que diz respeito ao controlo dos esfíncteres ainda usava fralda e demonstrava pouco interesse nas idas à sanita e no processo de deixar as fraldinhas.

Contudo os seus pais, estabelecendo uma comparação com a irmã mais velha (que também tinha sido da minha sala e tinha largado as fraldas aos 20 meses) demonstravam uma preocupação constante em relação ao facto da J. não ter feito ainda o desfralde. A minha intervenção consistia em despreocupar os pais, dialogar com eles, transmitido a ideia que cada criança tem o seu ritmo, que a J. estava a ter outras conquistas no momento e que provavelmente ainda não estaria preparada para esta etapa e que o meu conselho era adiar por mais um tempo o

processo do largar as fraldas, esta opinião era também partilhada pelas auxiliares da sala.

No entanto e com o passar do tempo, esta família continuava a abordar esta questão e nessa altura, recordei-me do pressuposto *Touchpoints* que “os pais são os peritos dos filhos” e que “todos os pais têm algo fundamental para partilhar em cada etapa do desenvolvimento” e em conversa com as auxiliares da sala, decidimos “valorizar a paixão” e “procurar oportunidades para apoiar a mestria dos pais”, aplicando assim os princípios *Touchpoints* neste caso.

A partir desse dia, foi combinado entre a equipa da sala e a família como iríamos iniciar o processo do desfralde, fizemos uma reunião, na qual elaborei um folheto informativo alusivo a esta fase, trocámos ideias, dicas e informações e através deste trabalho de parceria, apoiámos a J. tanto na creche, como em casa a deixar as fraldinhas.

Fiquei muito orgulhosa com as conquistas da J., com a força dos pais da J. e com a colaboração da minha equipa de sala, pois todos juntos conseguimos proporcionar a esta criança condições favoráveis e apoiantes, adequadas a ela em particular e até agora tem sido um sucesso! A J. está contente e “vaidosa” com as suas cuequinhas, já pede e dirige-se por sua iniciativa à casa de banho, numa semana só teve um descuido na creche e dois em casa.

Perante este exemplo fiquei bastante elucidada em como, a partir das coisas mais simples do nosso dia-a-dia podemos aplicar o modelo *Touchpoints* e como este nos permite valorizar e estabelecer laços de parceria mais fortes e afetivos com as famílias de modo a alcançar o objetivo maior do desenvolvimento e bem-estar das nossas crianças.