

NA CRECHE TAMBÉM SE EDUCA

Um outro olhar na relação educador bebé

Maria Felícia Prudêncio

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em
Ciências da Educação

ORIENTADORES: *Luís Miguel dos Santos Sebastião*
Maria Antónia de Magalhães Jardim Moreira

ÉVORA, MAIO DE 2016





Contactos:

Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581
Fax: (+351) 266 744 677
email: iifa@uevora.pt

EPÍGRAFE

No céu a lua pinta
sorrisos de alegria
ha...ha...ha...ha
à espreita as estrelinhas
escondem olhares de simpatia
pchiu...pchiu...pchiu!...
Humm...humm...humm...humm
o sono está a chegar
lá fora o sol sorridente
espera p'ra contigo brincar!
Olhem, olhem
bolinhas de sabão!
onde estão?
aqui, ali...
elas correm... saltam
vamos apanhá-las com a mão
sim ou não?
sim!!
e...
guardá-las juntinho ao coração!
Escuta bebé:
tuc...tuc...tuc
o bater do meu coração
juntinho do teu
enche-me de emoção!
Vuuu...vuuu...vuuu... o vento
baloíça o colo dos mimos
humm...humm...humm
balancé...balancé...balancé
leva o choro
e.. traz um soninho tranquilo!!
O sentir do teu sorriso
o tilintar do teu olhar
o cheirinho da tua pele
é...
... o sol a bailar!!

Maria Gomes

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, à minha mãe, aos meus filhos Artur e Martim e a todas as crianças que me acompanharam neste Caminho de Amor.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Évora, na pessoa do Professor Doutor Luís Miguel Sebastião, agradeço todo o conhecimento transmitido como docente desta faculdade e orientador deste estudo, como também toda a atenção, ajuda, espírito crítico, disponibilidade e rigor que foram essenciais para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Antónia Jardim, pela confiança que depositou em mim ao longo do processo deste trabalho.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio prestado através da atribuição de uma bolsa de estudo.

À Direção da instituição onde decorreu o estudo, com ênfase na coordenadora e na educadora, pela sua participação e empenhamento nesta investigação.

À Direção do Agrupamento de Escolas de Marinhas: Professor Mário Agreiro, Professora Margarida Salvador, Professora Ana Baptista Gonçalves e Professora Manuela Pinto, pelo incentivo, apoio e amizade manifestado durante este percurso.

Às minhas amigas Helena Revez e Fátima Brito por toda a ajuda, amizade, incentivo e colaboração.

Às minhas amigas Ana Botelho e Helena Fonseca pelo apoio, confiança, sentido crítico e contributo na revisão do texto.

Aos meus pais e filhos, pelo amor, carinho e oportunidade de crescermos juntos como família.

À Sarinha e à Có (Rosa Marques), pelo incentivo e amizade sempre manifestados.

Finalmente, um agradecimento muito especial aos meus filhos e a todas as crianças que encontrei ao longo do meu percurso como educadora, com as quais vivenciei inúmeras situações de aprendizagem, que me fizeram crescer como pessoa, mãe, educadora e investigadora.

O presente estudo foi subsidiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia através de uma Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/187092004/S2IZ).

RESUMO

“Na Creche também se Educa-*um outro olhar sobre a relação educador/bebê*” é um trabalho que faz apelo à tomada de consciência para o universo do bebê, num contexto muito específico: a creche-berçário.

Assim, partindo-se do pressuposto de que a construção de relações afetivas positivas beneficia o bem-estar, o equilíbrio e o desenvolvimento do bebê e cientes de que essa construção é também indissociável da interação que, no âmbito da creche-berçário, o educador estabelece com o bebê, criando com o mesmo, um vínculo de amor, elegeram-se como eixo estratégico da presente investigação “um currículo de amor para a creche”.

Acresce referir que a eleição do eixo estratégico mencionado, centrando o objeto de estudo desta investigação na relação de amor que o educador cria com os bebês do seu grupo, que cuida e educa, propõe igualmente uma aturada reflexão sobre a correlação entre o afeto numa etapa primordial da existência humana e o desenvolvimento saudável e harmonioso do bebê, de um ponto de vista físico, emocional e cognitivo, pressuposto essencial para o desenvolvimento de futuras capacidades e competências essenciais à construção do cidadão equilibrado, sensível, crítico e interativo, que (todos desejamos) deve constituir o substrato das sociedades contemporâneas.

Considerando embora que os pais são, por norma, referências incontornáveis na construção dos afetos, entende-se que o educador (que não em substituição), mas numa ótica de complementariedade, deverá, por via dos afetos, acrescentar um valor de qualidade, na sua relação com o bebê. Neste sentido, importa, pois, que o educador esteja ciente da relevância do seu papel, para a saúde e bem-estar do bebê, cujo desenvolvimento equilibrado deve constituir o cerne das preocupações de quem aceita o compromisso de cuidar e educar um bebê.

Com base nestes considerandos, procurou-se incidir o estudo no modo como a educadora se relaciona com os bebês do seu grupo, construindo-se, para o efeito, um instrumento, designado “Descritores de Comportamento do Educador de Infância na sala do Berçário-instrumento de avaliação de indicadores de qualidade”, o qual inspirado nos pressupostos

teóricos enunciados na Fundamentação Teórica, permite avaliar indicadores de qualidade na relação do educador com os bebês. Cruzaram-se, ainda, os resultados emergentes da sua aplicação com os das entrevistas, dando corpo às conclusões do presente estudo, que apontam para uma proposta de currículo para a creche.

Em suma, tratando-se de um trabalho que, conscientemente, apresenta riscos vários, podendo-lhe ser imputadas acusações de várias ordens, nomeadamente as de que incorre em subjetivismos e/ou que enferma de especulações filosóficas inconsistentes, impõe, todavia, como centro da relação educador/bebé o “superior interesse da criança”, não propriamente em matéria judicial, mas no que concerne ao amor que lhe é devido e que deve constituir a matriz de atuação do educador e do cuidador.

Palavras chave: *bebé; educador; currículo; berçário/creche; cuidar; educar; interação; relação; afeto/amor.*

ABSTRACT

"In day-care centers we also educate - another look at the relationship educator / baby" this is a work that calls for an increasing awareness towards the babies's universe, in a very specific context: the day-care/nursery".

Therefore, accepting that the building up of positive and affective relationships benefits the baby's well-being, balance and development, it was elected like strategic axis of the present investigation "a love curriculum for the day-care center."

It should also be pointed out that the strategic axis mentioned has two very important lines of force: one it focuses on the love relationship that the educator creates with his group of babies whom he cares for and educates and the other one, proposes an intense reflection on the correlation between the affection, in a primary stage of human existence, and the healthy and harmonious development of the baby from a physical, emotional and cognitive point of view. These assumptions are essential for the development of future skills and essential competences for the construction of a balanced, sensitive, critical and interactive citizen, that (we all desire) should be the substratum of contemporary societies.

Considering that parents, as a rule, are unavoidable references in the construction of affections, it makes sense that the educator should add a quality value in his relationship with the baby, through the affections, not a replacement, but in a complementary perspective. In this sense, it is important for the educator to be convinced of the relevance of his role to the health and well-being of the baby, whose balanced development must be at the heart of the concerns of those who accept the commitment to look after and educate the baby.

Based on recitals, the study focused on how the educator interact with her children's group. For this purpose, a tool designated "Descriptors of Behavior of the Childhood Educator in the nursery - evaluation of quality indicators tool," was built. Inspired by the theoretical assumptions presented on the Theoretical Foundation, this tool allows to evaluate quality indicators in the relationship of the educator with the babies.

Later, these results were cross-checked with the interviews, embodying the conclusions of the present study, which point to a curriculum for day care centers proposal.

In conclusion, given that we acknowledged that this work presents several risks, and may be pointed with different kind of charges, namely regarding the subjectivism and/or suffering of inconclusive and philosophical speculations. However, as the center of the educator/baby relationship, it imposes the "superior interest of the child", not in a judicial

matter, but particularly in relation to the love that is due to him and must be placed at the matrix of action of the educator and the caregiver.

Keywords: *baby; teacher; nursery; curriculum; take care; raise; educate; interaction; relationship; affection/love*

ABREVIATURAS E SIMBOLOS

ATL- Atividades de Tempos Livres

DC- Descritores de Comportamento

IPSS-Instituição Pública de Solidariedade Social

MBAS- Avaliação Neurocomportamental do Recém-Nascido

MEM- Movimento da Escola Moderna

NEE- Necessidades Educativas Especiais

NICHD-National Institute of Child Health and Human Development

OCDE-Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OMEP-Organização Mundial para a Educação Pré-escolar

REM- Os seis estados de sono: sono profundo, sono ligeiro; semivigília; vigília; agitação e choro (Brazelton, B.T, 2007)

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE	ii
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABREVIATURAS E SIMBOLOS	ix
ÍNDICE QUADROS	xii
ÍNDICE FIGURAS	xiv
INTRODUÇÃO	15
1. Propósito da investigação	15
2. Cuidar e educar bebês e crianças pequenas em contexto de creche	23
3. Estrutura da tese	41
PONTO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	43
Capítulo I – A interação na infância	44
1. O processo da interação	53
2. As fases da interação	59
3. Características da interação	64
4. Observação do desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa	69
5. A avaliação da interação – uma relação de corpo e alma	70
Capítulo II – Vinculação- a aurora da ternura	94
1. Conceitos gerais	94
2. Conceitos específicos	102
3. Contributos e desafios da teoria de vinculação	117
Capítulo III – Propostas curriculares para creche	127
1. Relações emocionais interativas - Modelo Touchpoints	129
2. Relações afetivas positivas-Modelo de Gonzalez-Mena e Eyer	143
3. Relações consistentes e estimulantes- Modelo de Post e Hohmann	147
Capítulo IV - O perfil do educador de infância para a creche	158
1. O estado de arte da formação em educação de infância	158
2. O grande desafio dos tempos modernos e futuros – A Educação	162
A construção de um perfil profissional	168

PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO	188
Capítulo V-Enquadramento Metodológico	189
1. Estudo de Caso.....	189
Capítulo VI- Projeto de investigação.....	193
1. Definição do objeto de estudo e questões de investigação	193
2. Procedimentos metodológicos	195
3. Participantes na investigação	205
Capítulo VII - Apresentação e discussão dos resultados	209
1. Análise dos descritores de comportamento	209
2. Análise das entrevistas	232
3 Cruzamento de dados	256
CONCLUSÕES	265
BIBLIOGRAFIA	278
ANEXOS	299
ANEXO I.....	300
ANEXO II	301
ANEXO III	308
ANEXO IV	313
ANEXO V	314
ANEXO VI.....	318
ANEXO VII.....	339
ANEXO VIII	351

ÍNDICE QUADROS

Quadro 1 - Fatores de aprendizagem nos primeiros anos de vida	74
Quadro 2 - Modelos teóricos/Linhas orientadoras	128
Quadro 3 - Relações emocionais interativas.....	132
Quadro 4 - Relações afetivas positivas.....	143
Quadro 5 - Relações consistentes e estimulantes	148
Quadro 6 - Cronograma da fase da investigação - trabalho empírico	201
Quadro 7 - Bebés que frequentam o berçário	205
Quadro 8 - Representação gráfica-faixa etária	206
Quadro 9 - Caracterização sumária- educadora de infância /coordenadora pedagógica.....	206
Quadro 10 - Horário da equipa responsável pelo berçário	207
Quadro 11 - Síntese das categorias dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	209
Quadro 12 – Categoria 1.1 – <i>Estimular a interação</i>	210
Quadro 13 – Categoria 1.2 - <i>Palavras de apreço</i>	213
Quadro 14 – Categoria 1.3 - <i>Tempo de qualidade</i>	216
Quadro 15 - Categoria 1.4 - <i>Valorizar e compreender a relação estabelecida entre o educador e a família</i>	218
Quadro 16 - Categoria 1.5 - <i>Valorizar e respeitar a relação com os seus pares</i>	220
Quadro 17 - Categoria 1.6 - <i>Preparar a criança para uma mudança</i>	221
Quadro 18 - Categoria 1.7 - <i>Procurar satisfazer as necessidades da criança dentro de um período de tempo razoável</i>	222
Quadro 19 - Categoria 1.8 - <i>Promover a qualidade do desenvolvimento em cada faixa etária</i>	223
Quadro 20 - Categoria 1.9 - <i>Dar segurança e confiança à criança</i>	225
Quadro 21 - Categoria 1.10 - <i>Cooperar com a criança</i>	227
Quadro 22 - Categoria 1.11 - <i>Observar e ouvir a criança</i>	228
Quadro 23 - Categoria 1.12 - <i>Valorizar as explorações da criança</i>	229
Quadro 24 - Categoria 1.13 - <i>Apoiar a criança a resolver conflitos sociais com os seus pares</i>	230
Quadro 25 - Categoria 1.14 - <i>Saber ser e saber estar no Mundo- um exemplo</i>	231
Quadro 26 - Categorias e subcategorias da análise das entrevistas	233
Quadro 27 - Categoria 2.1 - <i>Contexto da creche</i>	234
Quadro 28 - Subcategoria 2.1.1 - <i>Funções da creche</i>	235
Quadro 29 - Subcategoria 2.1.2 - <i>Berçário</i>	238
Quadro 30 - Subcategoria 2.1.2.2 - <i>Equipas de trabalho</i>	238
Quadro 31 - Subcategoria 2.1.2.3 - <i>Metodologia de trabalho</i>	241
Quadro 32 - Subcategoria 2.1.2.4 - <i>Planificação de atividades e rotinas</i>	242
Quadro 33 - Categoria 2.2 - <i>Perfil do educador de infância para a creche</i>	244

Quadro 34 - Subcategoria 2.2.1 - <i>Características do perfil</i>	244
Quadro 35 - Subcategoria 2.2.2 - <i>Motivação profissional</i>	249
Quadro 36 - Subcategoria 2.2.4 - <i>Formação profissional</i>	251
Quadro 37 - Categoria 2.3 - <i>Modelos Curriculares</i>	252
Quadro 38 - Categoria 2.4 - <i>Processo de avaliação</i>	254
Quadro 39 - Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	300
Quadro 40 - Quadro síntese dos registos de observação dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	301
Quadro 41 - Categorias dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	308
Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas	339
Quadro 43 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas	351

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 - “Touchpoints” ou Pontos de Referências para Intervenção.....	137
Figura 2- Currículo de amor para a creche.....	277

INTRODUÇÃO

1. Propósito da investigação

Este trabalho faz apelo à tomada de consciência para o “mundo do bebé” num contexto muito específico, a creche. Cuidar de um bebé com ternura, afeto e disponibilidade, é mais que um trabalho, é uma “missão”, implicando compreender o bebé nos vários domínios do seu desenvolvimento. Felizmente, que podemos contar com um vasto suporte de informação científica, viabilizando assim, uma intervenção de maior qualidade.

É enorme a responsabilidade que o educador assume quando recebe um bebé do colo dos pais. Será que tem esta consciência? A este propósito, o pediatra Berry Brazelton fez o seguinte comentário no 5º Curso Touchpoints¹, demonstrando como entende a relação com os bebés e crianças pequenas, bem como, as suas famílias: “(...) os pais entregam-me nas mãos o que têm de mais precioso, os seus filhos (...)”. De facto, esta consciência representa mais que responsabilidade, é também entrega, é uma paixão, os bebés têm esta magia, despertam muita emoção nos adultos mais sensíveis.

A creche é uma realidade e uma necessidade para muitas famílias. A procura de contextos de acolhimento para bebés e crianças pequenas é um fenómeno crescente e a atenção dos especialistas incide cada vez mais sobre as variáveis contextuais que enformam a “experienciação” da creche. Estas variáveis contextuais compreendem a estimulação cognitiva, socio-emocional e física oferecida à criança, realizada através das atividades e relações interpessoais que se desenvolvem com esta. Se a experiência da creche não produz necessariamente efeitos negativos no desenvolvimento e bem-estar da criança, a causa está na qualidade do contexto. A qualidade constrói-se dia após dia pelo educador, através das suas atitudes, das suas respostas às necessidades e características muito específicas de cada criança. O bem-estar e desenvolvimento dos bebés e crianças pequenas exige dos profissionais um vasto leque de conhecimentos sobre os padrões de crescimento e desenvolvimento do ser humano nesta fase da vida.

¹ 5º Curso Touchpoints decorreu no Hospital de Stª Maria, em setembro de 2008

Pensar que cuidar de crianças muito pequenas é algo que qualquer pessoa pode fazer, já que apenas requer alimentar e garantir a segurança da criança, é do senso comum. Gabriela Portugal (2000) considera ser este um fator de desmotivação dos educadores para trabalhar em contexto de creche. Por outro lado, a educação de crianças muito pequenas é frequentemente pensada pelos profissionais da infância com base num modelo tradicional de jardim-de-infância em que se desenvolvem diversas atividades, pensadas para estimular a sua aprendizagem. Muitas vezes, essas atividades são mais apropriadas para crianças mais velhas e quando oferecidas a crianças muito pequenas, estas demonstram pouca receptividade perante as expectativas dos adultos. Assim, os educadores que trabalham na creche mostram muitas vezes desapontamento e pensam ser mais interessante trabalhar com crianças mais velhas, pois estas, conseguem “chegar a um produto final socialmente reconhecido” (p.86). Segundo a autora, um programa ou um modelo para creche, é necessariamente educacional, seja esse ou não o seu objetivo explícito. Em resultado das suas experiências diárias, independentemente do contexto educativo, as crianças vão aprendendo e desenvolvendo-se: “o modo como elas se modificam ou o que aprendem pode até não ter sido planeado, ou pelo contrário, pode ter sido preparado sistematicamente. Mas aprendem sempre algo, para o bem e para o mal. Há que fazer com que seja para o bem. (p.87)

A este propósito, Bronfenbrenner (1994), considera que os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas, ocorrem durante as interações diádicas entre um adulto e a criança, ou seja, durante os tempos de cuidados à criança. Para alguns profissionais, muito pouca coisa de educacional parece acontecer durante um dia na creche.

O tempo de creche é muito mais do que cuidados ou mero atendimento custodial. Se pretendemos oferecer à criança um ambiente de qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, há que pensar naquilo que os bebés ou as crianças pequenas necessitam. E aquilo que eles necessitam é da atenção do adulto para as suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem, um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento, oportunidades para interagirem com outras crianças e liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos (Portugal, 2000).

Se de facto há contextos formais de educação com inquestionável qualidade, ativadores de desenvolvimento e promotores de bem-estar, outros há, que estão longe desta realidade. O

Conselho Nacional de Educação de Janeiro de 2008 dá conta disso, através do Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos:

(...) podem-se observar também práticas pedagógicas inadequadas: insuficiente ou inadequada interação com as crianças; pouca valorização das aprendizagens horizontais realizadas entre as crianças; dificuldades na gestão de grupos; insucesso na provisão e renovação de ambientes de aprendizagem estimulantes e promotores de autonomia; insuficiente trabalho de equipa e de práticas refletidas (p.26).

A creche, numa fusão constante de cuidados e educação, pode promover experiências valiosas na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais que lá trabalham, desenvolvendo e facilitando a aprendizagem da criança através das interações com o mundo físico e social. Mas, nesta fusão constante, está o adulto que interage e se relaciona com ela e é a qualidade desta relação que nos motiva para esta abordagem. A relação que o adulto promove tem subjacente uma atenção constante para as necessidades físicas (sabemos que são muitas) e psicológicas (não são menores), é uma relação que dá confiança ao bebé, fá-lo sentir em segurança, uma relação que promove um ambiente agradável e saudável e adequada ao seu desenvolvimento.

Esta relação está para lá da relação técnica, tem muito de uma certa sensibilidade humana, é aquilo que Gomes Pedro e Brazelton (2008)² definem:

Uma relação empática; que cria espaço para a família, reconhece a individualidade da mãe, do pai, do bebé, da criança; não trai expectativas; não julga; é co-constructiva; descodifica; inspira confiança; é tranquila; é protetora; faz o outro sentir-se especial; reconhece o seu potencial; está aberta à comunicação; dá oportunidade, enfim, sensibiliza para a paixão.

Bronfenbrenner (1994), também enfatiza a qualidade desta relação e considera-a uma díade de atividade conjunta (de que os dois participantes se percebem ao fazerem algo em conjunto), em que o potencial de desenvolvimento deriva do facto de conter um grau significativo de determinadas propriedades como a reciprocidade, a relação afetiva e equilíbrio de poder. Sendo este equilíbrio conseguido porque as díades de atividades conjuntas são particularmente facilitadoras do processo de desenvolvimento ao propiciarem oportunidades para se efetuar uma gradual transferência de competências, saberes, poderes do membro inicialmente mais influente (o adulto) para o menos influente (a criança). Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento é facilitado pela participação da criança em padrões de

²5ºCurso Intensivo em Touchpoints – Cuidar e Educar dos 0 aos 5 anos, que se realizou de 22 a 26 de setembro de 2008, na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, da responsabilidade de Gomes Pedro e Brazelton, B

atividades progressivamente mais complexas com alguém com quem tenha desenvolvido uma ligação afetiva positiva.

Isto permite-nos compreender o importante papel que o educador desempenha na vida da criança pequena, que começa desde logo, pela qualidade da relação que estabelece com o bebé e a família. É uma relação transversal aos cuidados e à prática educativa, pois está sempre presente no atendimento e vários cenários se podem desenhar, por exemplo: o adulto interage com o bebé carinhosamente, com emoção, com alegria, ou, pelo contrário, o adulto está distante, distraído, não está sensível à interação com o bebé, executando o seu trabalho “mecanicamente”. Então questionamo-nos: Porque é tão importante que os adultos interajam com o bebé com paixão, com emoção? Para além do prazer imediato que tem para o bebé, que importância tem para o seu desenvolvimento global?

De facto quase todos concordamos que os bebés e as crianças pequenas precisam de um relacionamento afetivo consistente mas é muito frequente não colocarmos em prática esta convicção comumente aceite. A importância de tal relacionamento foi demonstrada e os filmes de René Spitz bem como os estudos feitos por John Bowlby e Spitz revelaram ao mundo a importância que tem a relação afetiva na saúde física, emocional, social e intelectual das crianças e as péssimas consequências dos cuidados institucionais. Outros pioneiros, como Erikson, Anna Freud e Dorothy Burlingham, revelaram que para atravessar com êxito as fases da primeira infância, as crianças não precisam apenas de não passar privações; precisam de cuidados sensíveis e afetivos para poderem formar as capacidades de confiança, empatia e solidariedade.

Os estudos mais recentes realizados por Brazelton (2002), concluíram que os padrões familiares que subestimam os afetos podem comprometer significativamente as capacidades cognitivas e emocionais. Pelo contrário, as interações emocionais com bebés e crianças baseadas no apoio, carinho e afeto contribuem para o desenvolvimento adequado do sistema nervoso central. Ouvir a voz humana, por exemplo, ajuda os bebés a aprender a distinguir sons e a desenvolver a linguagem. Experiências interativas podem ter como resultado que as células cerebrais sejam recrutadas para fins particulares – mais para ouvir do que para ver, por exemplo. A interação de gestos emocionais ajuda os bebés a aprender a tomar consciência e reagir a estímulos emocionais e a formar a noção do “eu”. Exames cerebrais de indivíduos mais velhos mostram que as experiências que são adequadas e emocionalmente

motivadoras e interessantes tiram benefícios dos centros de aprendizagem do cérebro de uma forma diferente das experiências que estimulam em excesso ou por defeito. Para o autor, a privação ou a alteração das vivências necessárias pode dar origem a uma série de défices. Quando se verifica uma interferência precoce a nível da visão, por exemplo, têm sido observadas dificuldades que vão desde a cegueira funcional a problemas relacionados com a perceção de profundidade e espacial. A tensão emocional também está associada a alterações na fisiologia do cérebro. Constatase uma interação sensível entre as inclinações genéticas e a vivência ambiental. As vivências parecem adaptar a biologia da criança ao seu meio ambiente. Neste processo, contudo, nem todas as vivências têm o mesmo valor. As relações emocionais afetivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social. Ao seu mais baixo nível, as relações fomentam o afeto, a intimidade e o prazer; fomentam confiança, segurança, física e proteção de doenças e danos; providenciam as necessidades básicas de alimentação e habitação. Os aspetos “reguladores” das relações – por exemplo, protegem as crianças de uma híper ou hipostimulação -, ajuda-as a ser calmas e estarem despertas para novas aprendizagens.

Brazelton (2008)³ tem demonstrado que um bebé com oito semanas de vida, já é capaz de distinguir e de reagir diferencialmente em relação à voz e ao rosto da mãe, do pai ou de um estranho. Revela uma atenção calma perante a mãe e perante o pai o desejo de uma interação voltada para o jogo ou a brincadeira. Cada uma destas duas pessoas tão importantes terá aprendido a conhecer os ritmos do bebé e os sinais que ele emite e este terá criado uma expectativa para saber reagir adequadamente a cada um dos pais. Estes são os ingredientes para um forte sentido de autoestima no futuro e mais tarde a motivação para aprender. Além disso, esta aprendizagem está a alimentar a sua capacidade de vir a manter o controlo dos impulsos. A aprendizagem mais importante nos primeiros anos é a que é proporcionada pela interação humana, não tendo comparação com os objetos e os utensílios usados para a aprendizagem.

Greenspan (1997), demonstrou que as relações e as interações emocionais também ensinam a comunicar e a pensar. Inicialmente, o sistema de comunicação não-verbal da criança envolve gestos e estímulos emocionais - sorrisos, olhares, afirmativos, franzir das sobrancelhas, apontar, agarrar e devolver, negociar, etc. Destes, emerge um complexo

³ Brazelton, B. e Gomes Pedro (2008). “O Recém-Nascido (NBAS-NBO) Avaliação Comportamental e Partilha com a Família”-Ação de Formação, 15 e 16 de maio de 2008. Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa

sistema de resolução de problemas e de interações reguladoras que se mantêm pela vida fora. Muito embora este sistema não-verbal atue, em última análise, em conjunção com símbolos e palavras, é ele que permanece como o fundamental. Por exemplo, nós temos tendência para confiar no assentimento não-verbal de alguém, feito por um aceno de cabeça, ou num olhar de aprovação, mais do que em palavras elogiosas, que por vezes são enganosas e afastam-nos de uma pessoa com um olhar hostil, mesmo que ela nos diga: “podes confiar em mim”.

Quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos. As inter-relações pessoais também ajudam as crianças a distinguir quais os comportamentos adequados e quais não são. Os padrões formam-se através do dar e receber entre crianças e os adultos que cuidam delas. Contudo a par do comportamento são também importantes as emoções, os desejos e a autoimagem em formação. O cariz emocional e as interações subtis do relacionamento são vitais para quem nós somos e para aquilo que aprendemos, permitindo à criança aprender a pensar. As suas interações vão desde o desejar a presença da mãe até agarrá-la dizendo “mamã” e olhá-la com uma expressão de amor, desde o “concretizar” ou exprimir comportamentalmente os seus desejos, até representá-los na sua mente e etiquetá-los com uma palavra. Esta transformação anuncia a início do uso de símbolos para pensar (Brazelton, 2002).

O Conselho Nacional de Educação também refere que as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com as pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos, os educadores e professores ao longo da infância.

Em suma, esta abordagem suscita a reflexão em torno do contexto da creche, da forma como estamos a operacionalizar todos estes conhecimentos que a ciência vem demonstrando, sendo a proposta deste trabalho mais um desafio para os profissionais da Educação de Infância, porque pretende despertar para a importância da maior “ferramenta” de que podem fazer uso - a relação. Este *know-how* faz toda a diferença na orientação e condução da prática educativa.

É uma das principais “ferramentas” utilizadas na educação, a forma como o adulto se relaciona com as crianças que integram o seu grupo, obedece a um padrão que tem a ver com as suas qualidades técnicas, mas também com as humanas. Greenspan (1997) considera-a como “ as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão. As relações tanto com os pais, como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência” (p.43).

Este tema apaixonou-nos, mas não dispensa uma boa dose de preocupação, cientes que nem sempre os profissionais têm esta consciência. É uma constatação sentida enquanto mãe, mas também como profissional, pela experiência de três décadas, em que fomos desenvolvendo paralelamente com a academia, trabalhos⁴ no âmbito da educação de infância. Esta variável foi ficando de lado, para num momento apropriado tornar-se objeto de análise, enfim, um objeto de estudo. Eis, que chegou o momento, e a nossa proposta para este trabalho de investigação, tem como objeto de estudo: *A relação de amor no cuidar e educar o bebé em contexto de creche.*

Tendo por base toda a problemática exposta, elegemos então a seguinte questão de partida em jeito de reflexão:

Terá o educador de infância consciência, do quão importante é para o equilíbrio e bem-estar do bebé, que a relação que este estabelece com ele seja marcada pelo carinho e afeto?

O campo de intervenção envolve o contexto da creche, na valência do Berçário – bebés dos quatro meses até à fase andante. Neste sentido, o objetivo geral do estudo, visa então estudar o modo como os educadores se relacionam com os bebés. Propomos, por isso, uma reflexão em torno de algumas ideias subjacentes ao desenvolvimento do bebé e que podem auxiliar a tomada de consciência do educador ao cuidar e educar neste contexto:

-O desenvolvimento emocional e intelectual dependem de relações ricas, profundas e afetivas desde o início da vida do bebé;

⁴ Gameiro, M. F. (2004). “Fatores de Constrangimento na Prática Educativa no Jardim de Infância. Chamusca . Edições Cosmos.

-As respostas emocionais desenvolvem-se a partir das interações duradouras com as pessoas que cuidam do bebé de forma consistente e que são a chave para o desenvolvimento futuro;

-Os bebés têm a capacidade de estabelecer muitos laços afetivos importantes;

-A maior parte do tempo que o bebé está acordado devia ser passado em interações diretas cara-a-cara com a pessoa que cuida dele;

-É importante que o educador esteja sempre no campo de visão do bebé ou da criança pequena e facilitem com frequência a sua exploração do mundo;

-Os bebés quando estão acordados não devem estar sozinhos;

-É importante estar disponível para o bebé;

-É importante dispor de um tempo suficiente para o contacto próximo com os bebés;

-O bebé deve continuar aos cuidados da mesma pessoa ou do grupo durante os três primeiros anos de vida;

-Para melhorar a qualidade de atendimento em creche, o número máximo aceitável de bebés por educadora não deveria ultrapassar os três durante o primeiro ano, e os seis entre o ano e os dois;

-O que é importante para o desenvolvimento das capacidades linguísticas, cognitivas e emocionais é a sensibilidade e a qualidade das interações emocionais entre o bebé e os pais ou os adultos que cuidam dele;

-O entendimento sobre o funcionamento do bebé pressupõe um conhecimento profundo acerca dele – como saber interpretar os sinais que emite;

-Construir uma relação exige uma grande sincronia afetiva;

-Brincar com um bebé significa respeitar o seu sistema fisiológico, bem como o motor, o afetivo e o cognitivo;

-Todas as crianças do grupo, recebem suficiente estímulo, carinho e atenção.

Propomos as seguintes sub-questões que têm por objetivo orientar todo o processo de desenvolvimento do estudo:

- O que significa para o educador de infância cuidar e educar em contexto de creche?
- Que perfil deve ter o educador que trabalha na creche?
- Que pressupostos teóricos e práticos estão subjacentes no cuidar e educar ao bebé?
- Quais as prioridades que deve ter o educador de infância com o bebé?
- Que estratégias utiliza para proporcionar cuidados afetivos, permanentes e individualizados ao bebé?
- Como “avalia” o educador os efeitos da sua prática?
- Que valor atribui à formação profissional em torno do conhecimento sobre o funcionamento do bebé?

Procurámos responder a estas questões no âmbito da investigação tendo presente que o bebé está inserido numa família nuclear, composta pela mãe, pelo pai e por vezes irmãos, mas também integrado numa família mais alargada, com avós, tios, primos, entre outros. E o núcleo de relações vai-se alargando com a chegada à instituição, porque “ um bebé não pode existir sozinho, ele é uma parte essencial de uma relação” (Winnicott, 1986, p.101) e naturalmente vai interagindo nestes variados contextos onde desenvolve múltiplas relações. **Na Creche Também se Educa - Um outro olhar na relação educador bebé** suscita alguns desafios, sendo um deles a necessidade de conhecer e compreender todo processo de crescimento e desenvolvimento do bebé, os mecanismos da relação desde a sua “aurora” (Montagner, H., 1993), no seu “alvorecer” (Brazelton,1989).

2. Cuidar e educar bebés e crianças pequenas em contexto de creche

Apresentamos agora, uma breve caracterização da realidade portuguesa no contexto do atendimento à primeira infância. As primeiras instituições de proteção à infância tinham como principais preocupações a satisfação de necessidades básicas de saúde, de higiene e de alimentação das crianças pobres, maltratadas ou abandonadas. Contudo, a estimulação e o

desenvolvimento das potencialidades de todas essas crianças não fazia e em alguns contextos ainda não faz, parte dos seus objetivos.

A expansão das creches, tendo sido determinada por fatores históricos, políticos, sociais e económicos, apresentando uma *trajetória dupla* consoante o estatuto económico das famílias a que se destinam. As suas condições opõem as famílias trabalhadoras ou mais carentes que têm de recorrer a serviços gratuitos a tempo integral – creche assistencialista – ou que procuram alguém que “tome conta” dos seus filhos, às famílias de classe economicamente favorecidas que dispõem de saber e de possibilidades para selecionar amas, empregadas domésticas, instituições ou programas mais ricos e propiciadores de desenvolvimento – creche educativa (Kagan, 1991; Didonet, 2001).

Em Portugal, à semelhança do que sucedeu em muitos outros países, as instituições de acolhimento a crianças surgiram também com um carácter assistencial, filantrópico ou caritativo, são exemplo os orfanatos, asilos, “Roda”, Casa Pia, Casa do Gaiato, entre outros, para apoio a crianças abandonadas ou maltratadas. Este carácter assistencial das primeiras instituições, cingia-se à satisfação das necessidades básicas das crianças preconizando, simultaneamente, uma resposta às necessidades e às tarefas de educação destinadas às famílias das classes pobres e/ou trabalhadoras e o isolamento das crianças de meios potencialmente de risco. Estas instituições adotavam, segundo Kuhlmann, (1998):

Uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma conceção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. (p.182-183)

Atualmente, as realidades sociais e económicas da maior parte dos países (quer sejam desenvolvidos, pobres ou em vias de desenvolvimento), e as respetivas alterações despertadas pelas necessidades de índole económica e social, apontam para a necessidade da criação de serviços e modelos de atendimento extra familiar, ou não parentais, que cuidam das crianças mais pequenas, mas com outro tipo de preocupações que ultrapassam em muito as meramente assistenciais.

Os efeitos da frequência das creches no desenvolvimento da criança, numa perspetiva de intervenção/cooperação educacional, passam a ser objeto de estudo e Howes & Hamilton (2002), consideram que os efeitos sofridos pelas crianças são relativamente independentes das

diversas modalidades de serviços que frequentam, já que dependem, essencialmente, da “qualidade das relações que a criança é capaz de estabelecer e sustentar com os adultos e pares” (p. 726).

Segundo Alvarez & Del Rio (1993), a criança, ao ser integrada na creche – uma nova e precoce *escola de massas* – com objetivos e atividades por vezes muito afastadas das suas experiências junto dos progenitores, corre o risco de deixar de participar no conjunto da unidade familiar e passar a ser mero espectador de atividades isoladas e sem resultados visíveis e próximos. Na opinião de Brazelton & Greenspan (2002), a criança corre o risco de ficar dependente desse “amor institucional” característico de todos aqueles que pela sua idade ou incapacidade ficam dependentes de outros cuidadores que não da família.

A procura da creche por parte de classes sociais muito diferenciadas, segundo Carvalho (2001), permitiu que a função desta instituição deixasse de estar associada a um sentimento de *mal necessário* da família e da sociedade, para poder, cada vez mais, assumir-se como uma proposta conjuntural passível de favorecer o desenvolvimento e a estimulação de cada uma das crianças. Esta opinião mereceu a nossa reflexão e tem sido objeto de análise, conforme vamos poder verificar ao longo do trabalho.

Em Portugal, como em muitos outros países, é necessário e urgente uma investigação e um conhecimento mais amplos e abrangentes sobre a qualidade destas instituições, já que, ainda hoje a creche “...continua a representar (...) um conjunto de “mistérios” mas também de “descobertas”; um conjunto de “ansiedades” mas também de “satisfações”; um campo de saberes ainda pouco questionado, mas merecedor de respeito e de olhares atentos que ajudem na sua dignificação e integração num sistema educativo/pedagógico mais abrangente” (Marchão, 2003, p. 36).

Para Didonet (2001, p.11), as exigências sociais e económicas levam as famílias e a própria sociedade a criarem “mil lugares e jeitos” de atender as crianças. São os pais a escolherem horários diferenciados um do outro para atenderem às creches, são instituições a oferecerem serviços de forma ininterrupta para atenderem aos horários laborais dos pais. Mas, se a criança é um ser humano único e irrepetível “que nenhuma clonagem conseguirá uniformizar” também “nenhuma imaginação prévia ou desejo externo poderá modelá-la se ela mesma não entrar como sujeito dessa construção” Em virtude disso, as instituições para a Educação da Primeira Infância terão de ser instituições educacionais com “a missão de

acolher, de ser lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo” (idem) e que, nessa “missão de acolher” dão resposta às características, necessidades e potencialidades da criança como ser único e irrepetível.

Se por um lado as famílias e a sociedade criaram “mil lugares e jeitos” para atender as crianças, nem todas cumprem esta função. O aparecimento desregrado de algumas destas modalidades de atendimento - amas, amas familiares, creches familiares, creches-oriundas dos diferentes poderes políticos, tentaram produzir enquadramentos legais que as regulassem. É sobre as orientações legais para as creches que nos iremos de seguida debruçar.

2.1.Suporte legislativo

Do ponto de vista da lei, a educação da Primeira Infância e a Educação Pré-Escolar são claramente consideradas duas etapas diferentes da infância. Esta perspetiva está bem patente na própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), posteriormente revalidada pela Lei-Quadro 5/97 de 10 de Fevereiro, quando se afirma que a educação pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e “ A educação pré-escolar 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”.

O último documento existente que veicula e legitima contextos formais para a Primeira Infância e Creches, regulamenta as normas de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos – o Despacho Normativo nº 99/89, datado de 27 de Outubro. Este Despacho Normativo, emanado da Secretaria de Estado da Segurança Social, considera creches os estabelecimentos que acolham cinco ou mais crianças (norma I, 2) e determina as normas e as condições mínimas (norma I, 1) que garantem o bom funcionamento (norma XVIII, 3) e a qualidade de atendimento das crianças, dadas as suas características de vulnerabilidade e as horas de permanência nesses estabelecimentos (norma XVII). E enuncia os seguintes objetivos para as creches:

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)

Nestes objetos, destacam-se duas preocupações: i) a aposta no atendimento individualizado e adequado ao desenvolvimento global de cada criança (norma II, *a*)) em estreita articulação e colaboração com a família nas responsabilidades e cuidados (norma II, *b*)) garantindo a continuidade da ação educativa (norma XIV, *I-b*)), e ii) e uma colaboração no despiste precoce de crianças com necessidades educativas especiais (norma II, *c*)).

Um outro aspeto que consideramos digno de registo na legislação portuguesa é o facto do atendimento nas creches e até aos seis anos, ser da responsabilidade de dois ministérios distintos, eles próprios com objetivos, finalidades, intenções e tarefas bem distintas e distantes. A Educação para a Primeira Infância, o serviço a ela associado e todo o seu enquadramento legal depende do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, enquanto a Educação para a Segunda Infância e toda a orientação, inspeção e enquadramento depende, do Ministério da Educação. Segundo Carvalho (2000), as políticas educativas parecem organizar os serviços destinados à infância em “ilhas isoladas” e com um certo “estrabismo divergente” que não permite ver nem fazer aplicar, com nitidez e coerência, os critérios de qualidade imanados de diferentes documentos científicos. Ou seja, tenta-se olhar para Infância, como duas etapas da vida diferenciadas e assim estruturalmente separadas, não é possível traçar um percurso contínuo do desenvolvimento de uma criança, pois as leis regulamentadoras do Estado, quebram o próprio desenvolvimento no início da vida.

Este olhar diferenciado relativamente à primeira e segunda infância, foi enfatizado no estudo temático sobre a educação e cuidados para a infância em Portugal⁵, cujo relatório nos diz:

Ao definir legalmente o início da educação pré-escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação no grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos. Foi-nos dado a entender que a situação gerada foi devida a razões financeiras e a uma apreensão com a passagem de um sector tão dispendioso para a tutela do Ministério da Educação. (p. 211-212)

⁵ OCDE (ME,2000)

O alerta da OCDE tem implícita uma reflexão da convenção dos Direitos da Criança aprovada pelas Nações Unidas em 1989, onde se refere de forma clara que a educação da criança deve “desenvolver a personalidade, as atitudes e a capacidade mental e física até ao máximo das suas potencialidades”.

Para Kagan (1991), este “divórcio” entre o percurso educativo ao longo da infância, perfeitamente definido pela separação de cuidados e de educação, traz associados diversos problemas, nomeadamente: i) a fragmentação do atendimento originado pela separação das esferas administrativas; ii) a descontinuidade dos programas em que a criança está envolvida; iii) a competição nos funcionários, dificultando a investigação e a avaliação nestes contextos. Também em relação a este aspeto a equipa da OCDE (ME, 2000) afirma:

O estatuto e a formação de docentes para crianças dos 0 aos 3 anos de idade tem-se revelado bastante mais fraco no sector dos serviços de cuidados dos 0 aos 3 anos do que nos jardins-de-infância, o que poderá ter consequências negativas na qualidade daqueles serviços. Para além da necessidade de reconsiderar o papel do Ministério da Educação no sector do grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade e por razões que se prendem com a melhoria e manutenção da qualidade, o estatuto e os salários dos trabalhadores do sector precisam ser examinados” (p. 212).

O Relatório Preparatório sobre as políticas da Educação e Cuidados para a Infância em Portugal, apresentado pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação à OCDE (M.E., 2002), sinaliza alguns aspetos relevantes quanto à perspetiva assistencialista e caritativa ainda associada, no nosso país, às creches, como se este contexto de desenvolvimento, tão presente na nossa realidade e circunstâncias sociais se destinasse, apenas e só, à *guarda*, ao *acolhimento*, aos *cuidados* e à *satisfação das necessidades básicas* da criança. O direito da criança à educação desde o nascimento não é compatível com estruturas de cariz unicamente assistencialista, de *guarda* e *acolhimento* (e, por isso, dependentes da responsabilidade do Ministério da Segurança Social, da Família e da Criança), reservando as respostas *predominantemente educativas* (da responsabilidade do Ministério da Educação) para crianças com idades superiores a três anos de idade.

Aliás, este Relatório Preparatório para a OCDE (M.E., 2008) apresenta a creche como “uma resposta social de âmbito socioeducativo” que deve proporcionar “condições adequadas ao desenvolvimento harmonioso e global e cooperando com as famílias em todo o seu processo educativo” (OCDE, p.43), sem que esta perspetiva educacional ou pedagógica seja estipulada nos próprios objetivos da instituição creche.

O relatório salienta o facto dos serviços prestados nos jardim-de-infância oficiais serem gratuitos, os “*cuidados*” prestados nas creches não o são, já que estas instituições são particulares (com ou sem fins lucrativos) e, conseqüentemente, existem “comparticipações monetárias” dos pais para o funcionamento das mesmas. A universalização das ofertas educativas gratuitas abrange, apenas e só, crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Mas a primeira infância é ainda uma fase em que a criança tem o direito ao acesso de “*cuidados*” e parece carecer de serviços educativos e pedagógicos.

Um estudo realizado por Liu *et al* (2001, p.385), sobre os diferentes papéis de “*cuidado*” e “*educação*” nas creches para crianças aos três anos, revela que os pais esperam que a educação seja uma componente essencial nos programas para os seus filhos, assim como esperam um nível de profissionalismo considerável e qualificação de toda a equipa de profissionais. Ou seja, este estudo desafia os pressupostos e políticas educativas, também fortemente presentes em Portugal, que preconizam “*cuidados para umas crianças e educação para outras crianças*”. Daí que este estudo alerte as entidades governamentais quer para as necessidades e desejos dos pais, quer para a necessidade de se consciencializarem sobre o valor dos investimentos em recursos humanos na procura de um melhor nível de qualidade nos serviços prestados à infância.

2.2.A perspetiva atual

Contemplar o atendimento na esfera da educação de infância, significa compreendê-lo como parte integrante de vários campos do conhecimento e a cooperação de diferentes áreas. Estão implícitos os atos de *cuidar* e de *educar*, que embora diferentes, é necessário definir e diferenciar de forma objetiva.

Para Gomes Pedro (2005) “*educar*” é viabilizar coerência na relação entre identidade e circunstância”, isto porque, nos implica a todos. Por *cuidar*, entende-se o processo de estar atento e comprometido com o crescimento e desenvolvimento da criança enquanto pessoa com individualidade própria, identificando e respondendo às suas necessidades e “confiando nas suas capacidades” (M.E.C, 1998, p. 25)⁶. O Referencial Curricula, entende que *educar* é o processo de “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de

⁶ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do Brasil (M.E.C, 1998)

forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal”. Bem como o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do ser humano “afetivas, emocionais, estéticas e éticas”, com vista à formação de cidadãos “felizes e saudáveis” (M.E.C., 1998, p. 23).

Betyme Caldwell (1995,2005)⁷, considera que a dimensão do cuidado e a dimensão educativa deverão estar presentes e serem compreendidas como indissociáveis. É uma das responsáveis pelo programa *Educare* - fusão de termos que ilustra a inter-relação de *care* (cuidados) e *education* (educação). A palavra transmite a ideia de que todos os programas de educação da Primeira Infância devem oferecer componentes dos dois serviços, cuidar e educar. Não se pode educar sem prestar cuidados e proteção, e não se pode prestar cuidados corretos e proteção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos - sem, ao mesmo tempo, educar.

Destacam-se alguns aspetos que caracterizam este programa:

- A qualidade das relações entre adultos e crianças, salientando-se aqui, a importância das relações afetivas fortes entre crianças e adultos e a importância do estabelecimento de relações consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis;

- A qualidade dos espaços, equipamentos e recursos dos contextos para bebés, enfatiza-se assim, a necessidade de espaços para amplos movimentos e exercícios, espaços atraentes, confortáveis, envolventes, serenos e simultaneamente estimulantes, facilitadores da aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e jogo;

- A qualidade das experiências de aprendizagem das crianças. As experiências de aprendizagem dizem respeito a tudo aquilo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente. É investigação e exploração, passeios, massas de farinha e abraços, livros e almofadas e tudo aquilo que faz parte da rotina diária da criança (idem).

Relativamente ao contexto atual português, o Estudo Temático da OCDE (ME, 2000), refere que a promoção de serviços para crianças com idade inferior a três anos não está, em Portugal, tão desenvolvida como a que se destina às crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Por outro lado, os dados disponíveis não estão tão atualizados e

⁷ Betyme Caldwell é considerada na América a “pioneira dos serviços para a criança”.

alguns dos intervenientes no estudo sugeriram que a oferta de serviços para crianças com idades inferiores aos três anos é quase inexistente.

Segundo a UNESCO (2005), as políticas educativas uniformizadas ou comparáveis exigiriam uma definição clara, objetiva e *operacional* dos serviços para a primeira infância, bem como a sua interligação com os restantes serviços e instituições educacionais e sociais especialmente dedicados às crianças que, em última análise, constituiria o verdadeiro sentido de *Educare*. Este estatuto “maior” que a primeira infância tem de conquistar é “um outro olhar”, também defendido por investigadores tão conceituados como Brazelton e Greenspan (2002) que afirmam:

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. (p.21)

A Rede da Comissão Europeia para o Acolhimento de Crianças considera, entre outras coisas, que os serviços de acolhimento de crianças se devem concetualizar e desenvolver numa perspetiva *multifuncional*, considerando o vasto leque de necessidades das crianças e dos pais, incluindo segundo Penha (1996, p.39). “prestação de cuidados, socialização, educação e apoio”. A estes serviços são atribuídas diversas funções, segundo o tipo de serviço prestado, nomeadamente: um sistema dispensado às crianças e às famílias, um sistema social abrangente, uma ferramenta de política social, mas também um sistema de emprego/local de trabalho e uma profissão para tantas outras pessoas (Ruopp & Travers, 1982).

A evolução da investigação científica sobre o desenvolvimento da primeira infância, nas suas potencialidades e necessidades e sobre a forma de “olhar” a criança nos seus diferentes contextos de desenvolvimento humano, estão certamente a influenciar a forma de conceber o novo significado e função da creche enquanto instituição educativa e pedagógica para a educação da primeira infância.

Tem-se verificado, até há bem pouco tempo, a ausência de definições e explicitações claras e objetivas relativamente à postura política sobre a Primeira Infância, amplamente traduzida na legislação ou em determinações governamentais portuguesas. A Educação da Primeira Infância, durante bastante tempo, careceu de um enquadramento filosófico

operacionalizado em práticas adequadas, bem como a ausência de uma clarificação de deveres e direitos dos profissionais que atendem esta faixa etária.

Porém, a Constituição Portuguesa reconhece o *status* de política social colocando na agenda pública a necessidade de definição de diretrizes, normas, regras e princípios que devem estruturar a sua implementação, com a publicação em 2005 de um guia designado “Manual de Processos-Chave Creche”, que foi elaborado no âmbito do Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais, criado em 2003, pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias Portuguesas e a União das Mutualidades Portuguesas. Neste contexto, o ISS, IP, através da Área de Cooperação e Rede Social, Área de Investigação e Conhecimento, Departamento de Proteção Social e Cidadania e do Gabinete da Qualidade, concebeu este modelo.

Para o seu desenvolvimento foram identificados sete⁸ processos chave de prestação de serviços, independentemente da sua natureza e dimensão. Para cada um destes processo-chave foram definidos: *Objetivos*-campo de aplicação, fluxograma das atividades/modo operativo, indicadores, dados de entrada e saída de responsabilidades; *instruções de trabalho* que descrevem as atividades associadas a cada processo, baseadas num conjunto de boas práticas que se pretendem facilitadoras para a implementação dos respetivos processos; *impressos*-com o duplo objetivo de serem por vezes instrumentos de trabalho e registos das ações realizadas –“foram elaborados os considerados mais relevantes”. Independentemente das soluções adotadas, “objetivo final de melhorar os serviços desta resposta social deve estar presente na definição do sistema de gestão da qualidade a implementar”(ISS,2005, p.3).

2.3.O papel afetivo da família

Mudanças profundas ocorreram nas últimas décadas relativamente ao conceito de família, sobretudo no que concerne aos papéis do pai e da mãe, individualmente considerados.

⁸ 1.Candidatura; 2- Admissão; 3-Desenvolvimento Individual da Criança; 4- Receção e Entrega Diária da Criança;5- Planeamento e Acompanhamento das Atividades; 6- Cuidados Pessoais; 7- Nutrição e Alimentação (ISS, 2005.”Manual de Processos–Chave Creche”. Coleção: Gestão da Qualidade das Respostas Sociais. Lisboa)

O ser humano ao longo da sua evolução histórica tem procurado adaptar-se aos contextos e os contextos ao ser humano. Ruturas ao nível dos *macro-sistemas* económico, social e político ocorrem de forma quase inevitável com consequências nas famílias em geral e nos indivíduos em particular.

Alvarez & Del Rio (1993) referem que a industrialização chamou para o mercado de trabalho toda a família, exigindo a participação e integração no mercado laboral, a concentração espacial de trabalhadores, os horários de trabalho e mesmo a emigração, desmantelando valores e papéis familiares e sociais sustentados há longos séculos pela família.

Desde o início do séc. XX com o aumento da industrialização e consequente concentração populacional nos centros urbanos, a integração da mulher no mundo do trabalho, a emigração, a guerra colonial e a “valorização da criança na sociedade e na família” (M.E., 2000, p. 23) influenciaram de forma evidente as políticas e as práticas educativas. Face a estas transformações sociais, a implementação e a expansão de estruturas especializadas e de serviços de atendimento/acolhimento à infância (nomeadamente as creches), são uma alternativa à educação familiar (Portugal, 1998).

Atualmente, as famílias evidenciam características e dificuldades difíceis de prever há anos atrás. Assistimos a um número crescente de famílias nucleares ou monoparentais, com pais e mães trabalhadores, com a mulher integrada a tempo inteiro no mundo do trabalho. A natalidade decresceu de forma que se afigura já assustadora, o número de divórcios aumentou enquanto o número de casamentos diminuiu. Muitas famílias, sem apoio nas tarefas domésticas e sem apoio da família alargada, entram em rutura. A estrutura e função da família, devido a vários fatores, como os movimentos sociais e económicos, tornou-se mais restrita em tamanho e em poder, vendo-se obrigada a confiar os filhos a entidades exteriores à família.

Uma outra variável que caracteriza os tempos modernos é o tempo que os pais dedicam aos filhos. Há estudos recentes referindo que, nos últimos anos, o tempo total que os pais dedicam aos seus filhos diminuiu em 40% (Barnet & Barnet, 2000) e que hoje, mais de 50% das crianças com idades até aos três anos estão uma parte significativa do dia com pessoas que não são os seus pais biológicos. Nas sociedades contemporâneas mais de metade das mães volta ao trabalho antes de seus filhos completarem um ano de idade e, no caso das

mulheres que terminaram a faculdade, essa percentagem aumenta para cerca de 70% dos casos (Diamond & Hopson, 2000).

Em Portugal, à semelhança de outros países, a legislação em vigor, referida no Decreto-Lei nº 91/2009, cria a possibilidade:

o prolongamento da licença inicial por mais seis meses adicionais subsidiados pela segurança social. O subsídio parental alargado com a duração de três meses é concedido a um ou a ambos os conjugues alternadamente, desde que a respetiva licença seja gozada no período imediatamente subsequente à licença parental inicial ou à licença complementar, na modalidade de alargada, pelo outro conjugue⁹.

O papel da família, nomeadamente dos pais, no processo de crescimento e desenvolvimento dos filhos tem sido objeto de análise. O pai como *bonus pater familias*, cumpridor dos deveres e modelo geral de conduta, que assegura o sustento, que inspira temor (confundido com respeito), cujas ordens e opiniões não se questionam e que traduz a imagem do poder e a mãe, no centro gravitacional da casa e dos filhos, doméstica, protetora, educadora, deram lugar a outro tipo de progenitores, pais e mães mais permissivos, mais flexíveis, com responsabilidades e papéis mais ou menos partilhados, com atividades mais próximas no mundo do trabalho, que aceitam a vontade própria dos filhos - muitas vezes ultrapassando a fronteira do respeito e compreensão e descambando em situações de liberdade excessiva.

Estas mudanças de papéis e de mentalidade, são resultado das importantes modificações sociais, económicas e políticas que levaram a mulher para o mercado do trabalho e do denominado *Baby Boom*. Não obstante a evolução referida mantém-se a função primordial da família que é a estruturação do indivíduo, a atualização do potencial com que cada ser nasce. Singer *et al*, (1998), refere que são os pais que criam contextos de influência no desenvolvimento do carácter e da personalidade dos seus filhos e, simultaneamente, acompanham e desfrutam do seu crescimento e desenvolvimento, em casa ou nos contextos em que colocam o seu filho.

E surge um novo conceito para espelhar uma das relações que mais marca o ciclo de vida da família: a parentalidade, um neologismo, que traduz a relação entre o casal e a criança e que funciona como motor dos primeiros laços sociais. Esta relação de parentalidade começa

ainda na gravidez, mesmo antes do nascimento dos filhos e mantém-se por toda a vida, com uma dinâmica ajustada ao desenvolvimento de cada um dos elementos que nela participa. A parentalidade vai além da conjugalidade que é a expressão da relação do casal propriamente dita. O casal que estava concentrado na sua vida conjugal, a par dos respetivos percursos individuais, tem de passar a uma outra fase: as duas pessoas continuarão a viver a sua vida conjugal, as suas vidas pessoais e profissionais, com a nova função ao nível da parentalidade - serão pai e mãe.

Brazelton e Greenspan (2002, p.16,17) constataam que cada vez mais as famílias prescindem de permanecer com os seus filhos pequenos entregando-os aos cuidados de outras pessoas durante muitas horas por dia. Estes autores alertam, contudo, para a necessidade e para a importância de haver tempos de “interação direta” e de “interação mútua pontual” que proporcionem um percurso de “relacionamento continuado”, próximo e consistente. Esta interação privilegiada e esta continuidade exigem tempo, dedicação, disposição e “disponibilidade descontraída”, requisitos nem sempre possíveis no dia-a-dia das famílias. Contudo, é este tempo de disponibilidade total, incondicional e descontraída que constitui a base de sustentação e afeto, capaz de desenvolver o potencial de cada criança, tornando-a num ser único, seguro e dedicado. O que por vezes não acontece, em virtude da falta de tempo dos pais para estar e brincar com os filhos e faz com que os cuidados prestados às crianças no contexto familiar sejam, não raras vezes, “mais do tipo impessoal do que emocionalmente afetivos”.

Para que os pais possam cumprir de forma adequada as suas responsabilidades na educação dos filhos é necessário um contexto social que os apoie. E não ambientes como aqueles que Rizzo (2000) caracteriza de “depósitos ou estacionamento de bebés, pois, são formas desonestas, desumanas e perniciosas de resolver o problema das mães que trabalham fora” (p. 16). Corroboramos inteiramente, porque entendemos que as creches não devem ter estas características, mas sim, serem contextos cujo atendimento assegure o cuidado, mas também valorize o pedagógico e educativo, adequados ao desenvolvimento da criança, funcionando como complemento da tarefa educativa da família.

A seleção das creches ou outras modalidades de atendimento é algo que preocupa os pais por razões várias. Estudos sobre a influência das características das famílias na sua escolha, revelam que as crianças oriundas de famílias mais instáveis (Kontos & Fiene, 1987), com

ligações afetivas inseguras (Howes *et al.*, 1988) ou com baixos rendimentos (NICHD Early Child Care Research Network, 1997a; Early & Burchinal, 2001), tendem a estar ao cuidado de familiares ou a frequentar os modelos de baixa qualidade e durante mais horas. Early e Burchinal (2001) referem ainda que, a pertença a determinado grupo étnico pode sobrepor-se às razões económicas na seleção do tipo de atendimento às crianças. Na realidade, os estudos destes autores verificaram que as crianças negras tendiam a ficar aos cuidados de parentes enquanto os brancos ou hispânicos não. A este respeito, torna-se interessante verificar que, em Portugal, não existem crianças de etnia cigana a frequentar creches, embora já frequentem jardins-de-infância (ME,2000).

Estudos demonstram que as crianças cujas famílias são mais sensíveis e estão mais envolvidas no ato de educar têm mais probabilidade de frequentar creches de boa qualidade. Os critérios de seleção das creches estão muito associados a fatores económicos (custos de atendimento), práticos (localização, a conjugação com os horários dos pais, a existência de vaga, as atividades extra curriculares) e ainda a informações de terceiros pessoas (por exemplo, relativas a “simpatia”, “carinho e atenção”, “alegria e boa disposição” dos adultos responsáveis). Estudos realizados sobre o grau de satisfação dos pais quanto à modalidade de atendimento referem que, no geral, os pais se sentem satisfeitos com os contextos de guarda dos filhos. Todavia, esta satisfação relaciona-se mais com o facto de “verem seus problemas resolvidos por baixo custo”, do que, com o respeito pelas necessidades da criança (Howes & Hamilton, 2002, p. 732).

Dada a importância desta escolha, por parte dos pais ou adultos responsáveis pelo bebé ou criança pequena, Harry Chugani (s/d, citado em Jensen, 2002) enfatiza a forma como as experiências ao longo do primeiro ano de vida “podem alterar definitivamente aquilo em que uma pessoa se vem a tornar” (p. 39). Nesta perspetiva, face ao elevado número de crianças que frequentam a creche nesta fase da vida, Jensen (2002) afirma: “se os pais compreendessem a importância das oportunidades de desenvolvimento para o cérebro dos bebés nesses meses, talvez mudassem de ideias quanto ao educador do seu filho nesse período” (p. 39). O ponto de vista deste autor remete-nos para a necessidade premente da existência de creches de boa qualidade capazes de se tornarem contextos de desenvolvimento adequado, em que a criança se conheça a si mesma, os outros e o mundo no decurso de interações positivas e gratificantes. Ou ainda, e porque não, dar oportunidade à mãe ou pai de

poder estar com o seu filho durante este primeiro ano de vida, pelo menos. É uma ideia sugerida por vários autores.

2.4.A perspectiva do bebé: lar ou creche?

No centro desta problemática está o bebé, a família e a creche. Descrevemos o estado atual de ambas as perspectivas – a institucional e a familiar, sugerimos também um “olhar” na perspectiva do bebé. Vamos agora imaginar estar na “pele do Bebê”: como é que ele vive esta separação de alguém que está com ele vinte e quatro horas consecutivas, que o cuida, que o acarinha, toca, fala, sorri e que lhe transmite muito amor? “É a única pessoa na creche que não consegue compreender a razão por que está lá. Só o consegue explicar como um abandono e, a não ser que seja ajudado de forma positiva e afetuosa, isso pode significar níveis de ansiedade demasiado elevados para poderem ser tolerados” (Goldschmied, E., & Johnson, S., 2000, p.37).

É um facto, o bebé ainda não pode escolher, mas dá sinais das suas preferências. Por exemplo: Escolheria estar doente quase semana sim semana não? - que é o que acontece a uma criança que está na creche, inevitavelmente basta um ficar doente, para nessa semana, todos ou quase todos serem contagiados; Escolheria dormir ao seu ritmo, em vez de estar condicionado com os ritmos da sala? – bebés são acordados com o choro dos outros e vice versa; Escolheria mamar até mais tarde em vez de estar privado daquilo que tanto prazer lhe dá? – o leite da mãe; Escolheria brincar com os seus brinquedos, sem estar sujeito a que outro bebé quebre aquela descoberta que estava mesmo agora a acontecer? Escolheria fazer as primeiras gracinhas à mãe e ao pai, que a outra pessoa, por muito dedicada que seja? Escolheria o sorriso da mãe ao acordar, em vez do sorriso da ama ou da educadora, por muito carinho que esta lhe transmita? Escolheria ser felicitada pela mãe quando se virou na cama pela primeira vez, na primeira tentativa para gatinhar, na primeira tentativa para dizer má, má, pá, pá? Escolheria a companhia da mãe para ter contacto com o mundo lá fora? Escolheria a comidinha da mamã ao almoço e jantar? Escolheria a sua casa para brincar, dormir, comer, fazer as birras, divertir-se, chorar, enfim, crescer?!

Simplemente porque é a sua casa, porque é a sua mãe, porque é o seu pai, são as suas referências naturais:

- Porque é aqui que devem acontecer todas as vinculações fundamentais para o desenvolvimento como ser humano, são os alicerces, os pilares que vão permitir enfrentar o desafio do caminho ao longo da vida;
- Um bebé precisa de tranquilidade, de rotinas, de sentir-se seguro, de amor, de muito amor e de um tempo só para ele;
- E a família está preparada para este desafio? As mães estão preparadas para abandonar temporariamente as suas carreiras e permanecerem em casa a ver crescer os seus filhos, verificar todas as pequenas evoluções que em cada dia acontecem?
- E o Estado, está preparado para “dispensar” a família para esta tarefa tão natural como nascer e crescer? Que é cuidar tão simplesmente de um bebé, encaminhá-lo no seu crescimento e desenvolvimento?
- Esta perspetiva não subestima o trabalho das creches, que desde os primórdios têm feito esforços dantescos para oferecer um serviço de qualidade à sociedade.
- As instituições esforçam-se por adequar as suas ofertas às necessidades das famílias, dos bebés, dos pais e das mães, mas não os podem substituir. Há um sentido de responsabilidade nunca antes manifestado por estas instituições. Esforçam-se por satisfazer as várias necessidades, por vezes até os caprichos de alguns pais relativamente aos seus filhos.
- As creches e as amas são apenas recursos remediativos de um caminho que está longe de ser o ideal para o pequeno ser humano que acabou de nascer.

Ora, o debate sobre as creches e a teoria da vinculação tem oscilado entre posições que defendem ser a maneira mais apropriada de criar os filhos, uma vez que as mães estão a trabalhar (Karen, R., 1998). Outras, que salientam o risco de surgimento de uma vinculação insegura nas crianças separadas muito cedo da mãe para irem para a creche (Belsky, J., 1999).

Vários estudos tentaram comparar as crianças que durante o dia ficavam fora de casa, com as crianças educadas exclusivamente pela mãe em casa, porém, não tendo sido controladas inúmeras variáveis, poucas conclusões válidas e generalizáveis deles se podem extrair. Na realidade, a interpretação destes estudos feitos com populações diferentes e com diferentes metodologias, permanece complexa e levanta inúmeras questões. De facto, sublinha Karen (1998), “há em todos estes estudos tantas diferenças no que respeita à natureza e à qualidade do modo de guarda da criança, como a idade de entrada na creche ou na ama, que

recorrer a um único e mesmo termo (*day care*) para designar situações e contextos extremamente diversos deixa de ter sentido” (p.81).

Belsky e Steinberg (1978) concluíram que um modo de atendimento de grande qualidade parece não comprometer nem o vínculo da criança aos pais nem o seu desenvolvimento. Contudo, também referem o risco do aparecimento de perturbações emocionais nos bebés confiados desde muito cedo e a tempo inteiro a estruturas coletivas sem qualidade.

John Bowlby, por sua vez, defendia a ideia de que as separações da mãe, quotidianas, repetidas, antes dos três anos de idade, não eram desejáveis para a criança, a menos que seja confiada a “uma pessoa afetuosa e estável, que se comporte com ela como uma mãe substituta de forma duradoira“. Esta posição suscitou bastante hostilidade pelos que se lhe opunham.

Também foram dirigidas críticas a Belsky (1999) por continuar a expressar reservas sobre os possíveis efeitos das colocações precoces na creche e de medíocre qualidade. À luz de certos trabalhos, chamou a atenção para o facto de que confiar um bebé mais de vinte e quatro horas por semana e desde o primeiro ano de vida, aumenta o risco de uma vinculação insegura e do surgimento posterior de perturbações do comportamento de tipo agressivo, entre os três e os oito anos de idade. Atualmente, ele continua a sustentar a ideia de que é preferível considerar a guarda da criança depois do seu primeiro aniversário, mas insistindo na necessidade de melhorar a qualidade dos cuidados e do acolhimento nas creches e de disponibilizar para tal os fundos públicos suficientes. O risco de uma vinculação insegura, acrescenta Belsky, implicada por uma colocação precoce e a tempo inteiro, como na maior parte dos locais de acolhimento existentes nos EUA, “ é tanto mais provável se existir uma acumulação de fatores de risco - mudança de educadoras das creche, instáveis e mal remuneradas, pouco disponíveis e impacientes; família socioeconomicamente desfavorecida; pais stressados e extenuados ao fim do dia de trabalho, não estando assim em condições de tratar bem do seu filho” (p. 82).

Porém, num artigo em que se passa em revista os resultados de um inquérito americano realizado em grande escala pelo *National Institut of Child Heath and Human Development (NICHD)*, este mesmo autor refere também que uma guarda diurna de grande qualidade está associada a um bom desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança nos primeiros três anos (Belsky, 2001). De salientar que resulta também deste estudo que afinal os fatores

familiares são bastante mais preditivos do funcionamento da criança do que os relativos ao modo de atendimento (NICHD, *Study of Early Child Care*, 2003).

Mas, se os pais estão satisfeitos consigo mesmos e com as suas decisões, e se o bebé tem uma ama ou uma educadora da creche que se liga a ele e lhe incute um sentimento de segurança, então a criança pode de facto desenvolver uma vinculação segura com a ama ou a educadora, construindo assim vínculos sólidos com os pais. Em todo o caso, é preciso não confiar em pontos de vista baseados em generalizações abusivas, que não têm qualquer validade científica, ou em posições puramente ideológicas e “politicamente corretas” (Karen, 1994).

Qual a nossa posição face a esta problemática? Pois bem, estamos do lado do bebé, do lado da criança. A literatura existente nesta área vem-nos alertando para as várias circunstâncias que têm ocorrido ao longo das décadas, que nem sempre abonam a favor deste pequeno ser. De modo geral, os interesses económicos têm comandado o destino do bebé logo à partida, ou seja, desde que é concebido. Da nossa experiência de vida, como mãe, como profissional e com um enorme respeito por ambas as partes, concordamos com a posição de algumas entidades, investigadores e teóricos ao afirmarem que os bebés devem estar no seio familiar nos primeiros tempos de vida. São apontados períodos ideais, mas essa discussão sai do âmbito deste trabalho.

Contudo, sabemos que são necessárias instituições que acolham os bebés e crianças pequenas e que é urgente uma oferta de qualidade, marcada por uma conduta de excelência por parte dos profissionais, caracterizada por uma relação afetuosa, alegre e saudável, na qual os bebés crescem em perfeita harmonia.

Quanto às políticas sociais e educacionais, é indispensável que se olhe mais atentamente para os cuidados e educação oferecidos às crianças dos 0 aos 3 anos em Portugal, especialmente ao nível da definição de papéis claros e formas de melhorar os contextos de creche de modo a otimizar o desenvolvimento da criança.

Em suma, corroboramos com as ideias de Gabriela Portugal, quando refere que o tempo de creche é muito mais do que cuidados ou mero atendimento custodial. Se pretendemos oferecer à criança um ambiente de qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, há que pensar naquilo que os bebés ou as crianças pequenas necessitam. E

aquilo que eles necessitam é da atenção do adulto para as suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem, um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento, oportunidades para interagirem com outras crianças e liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.

Posto isto, parece evidente a reflexão acerca da necessidade de criar linhas orientadoras para a creche e porque não um currículo? A fim de que a prática educativa e pedagógica seja mais ajustada às características da primeira infância.

Por outro lado, apraz-nos referir que a própria formação profissional dos educadores de infância deve também valorizar o contexto da creche, o que nem sempre se tem verificado. É também uma sugestão feita por Carvalho (2001, p.144) “ Uma análise pormenorizada dos currículos de formação inicial para educadores de infância seria igualmente importante, assim como novas propostas de formação no domínio da creche para todos os profissionais”.

3. Estrutura da tese

Quanto à estrutura, a tese encontra-se organizada de acordo com a legislação em vigor da Universidade de Évora aplicada aos trabalhos científicos e académicos. Contém três partes distintas: pré-textual; textual e pós textual. Na pré-textual constam os elementos que antecedem o corpo do texto - capa, página de rosto, epígrafe, dedicatória, agradecimentos, resumo, abreviaturas, símbolos e índices -; a textual, está organizada em diferentes sessões: *Introdução*, onde se enuncia o propósito da investigação e retrata o atual contexto português no âmbito da temática em estudo, bem como a descrição da organização da tese. *Parte I*, refere-se à *Fundamentação Teórica*, da qual fazem parte quatro capítulos: no primeiro desenvolve-se o tema da *Interação na Infância*, abordando o processo, as fases, as características, o desenvolvimento e a avaliação; no *Capítulo II*, a *Vinculação- a aurora da ternura*, incidindo nos conceitos gerais e específicos, bem como nos contributos e desafios desta teoria; no *Capítulo III*, *Propostas curriculares para a creche*, abordando as perspetivas de Berry Brazelton, Janet Gonzalez-Mena e Jacalyn Post & Mary Hohmann e no *Capítulo IV* designado: *O perfil do educador para a creche*, sublinha os aspetos relacionados com a formação profissional do educador de infância com perfil mais adequado a esta faixa etária. A *Parte II* é reservada ao *Trabalho Empírico*, no *Capítulo I-Enquadramento metodológico*, no

Capítulo II- Projeto de Investigação e no Capítulo III-A Análise e apresentação dos resultados. Nas Conclusões são apresentados os resultados da investigação, bem como as pistas de trabalho para desenvolver futuramente. No âmbito pós-textual, apresenta-se a Bibliografia e os Anexos.

PONTO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O amor é o eterno fundamento da educação.

Pestalozzi

Capítulo I – A interação na infância

Com o propósito de aprofundar o nosso conhecimento relativamente à perspectiva relacional no âmbito do desenvolvimento infantil, procurámos nos vários autores que dominam esta temática a informação nas suas teorias e princípios.

A partir da segunda metade dos anos sessenta surgiu no âmbito da psicologia uma nova perspectiva, a “perspetiva relacional” que focaliza a atenção sobre a “interação entre dois ou mais sujeitos” e não sobre o indivíduo enquanto tal. Trata-se de um ponto de vista que salienta a importância fundamental da relação intersubjetiva, para acionar as potencialidades de desenvolvimento presentes na criança, sendo a ideia sustentada por autores como McGurk (1978), Brazelton (1982), Fogel (1982), Kaye (1982), Lévine *et al.*, (1981), Schaffer (1977), Trevarthen (1979); e na área educacional por autores como Beller (1985) e Bronfenbrenner (1986).

Nesta linha, a criança e o recém-nascido em particular já não é considerada um ser passivo, na posição prevalentemente recetora, no interior da relação adulto-criança, mas é percebida como um sujeito ativo e competente, dotado – desde o momento do nascimento – de complexas habilidades funcionais e de esquemas interactivos, em virtude dos quais consegue inserir-se de maneira significativa na relação com o adulto.

A perspectiva relacional coloca em evidência o facto de que as relações adulto-criança são expressões de um “sistema aberto”, capaz de auto regular-se, de evoluir e de modificar-se em função dos eventos tanto internos ao próprio sistema, como externos. Isto significa que o sistema adulto criança é capaz de “autocorrigir-se”, de modificar as regras do próprio funcionamento, as modalidades comunicativas e os próprios objectivos, se houver acontecimentos novos ou momentos de emergência. Para Mantovanni (1998), tal sistema é capaz de trocar continuamente informações tanto no seu interior, como no ambiente externo, seguindo fluxos comunicativos orientados por regras e modelos ao nível formal e informal. Ou seja, o “adulto e a criança influenciam-se reciprocamente” em resposta aos respetivos *feedback*, mediante a constituição de processos interativos circulares, com andamento temporal em espiral, em círculo contínuo de mensagens-respostas-mensagens. Nesse processo

interpessoal, “adulto e criança” não podem comportar-se como elementos independentes, mas constituem “uma totalidade unitária e organizada” (p.46).

A análise deste sistema requer a elaboração de critérios de observação, de parâmetros de avaliação e de compreensão, que transcendam o comportamento individual de cada membro e que tenham em consideração as sequências comunicativas e os esquemas interactivos subsistentes nos processos interpessoais. Esta abordagem intersubjetiva tende a superar a tradicional divisão e contraposição entre aspectos afetivo-sociais e aspectos cognitivos do desenvolvimento. É nas interações sociais precoces - através de um desenvolvimento da atenção, da memória, das sequências de troca cada vez mais previsíveis, das capacidades perceptivas de reconhecimento - que se baseia a constituição do relacionamento afetivo, as capacidades sociais de troca, a motivação e as capacidades cognitivas de leitura do mundo circunstante e de confronto com os “problemas” que este comporta.

A literatura científica salienta a importância dos aspectos relacionais baseados nas “interações precoces”, regulares e qualitativamente válidas entre o adulto de referência e a criança. Lembremos, por exemplo, os trabalhos de matriz psicanalítica de Brody (1956), Escalona (1968), Mahler (1975), Winnicott (1957) seguidos por uma ampliação da perspectiva etológica, com a contribuição de Bowlby (1969), 1973) e as pesquisas experimentais de Ainsworth (1979). Estes estudos, por sua vez, deram início à perspectiva sócio cognitivista das pesquisas sobre as competências sociais precoces e sobre as interações mãe-criança de Schaffer (1977), anteriormente citadas.

Mantovanni (1998) refere que, apesar de se acentuar a perspectiva relacional e apesar da indicação da qualidade do comportamento materno, como uma variável fundamental para uma articulação satisfatória e coerente do desenvolvimento da criança, contudo a “investigação sobre a vivência e os problemas do adulto de referência, em geral os pais, é diminuta” (p.61). Agora, parece evidente que o bem-estar, a segurança, a congruência do comportamento e da comunicação - no sentido de uma correspondência entre aquilo que o adulto sente e aquilo que de facto comunica, a nível verbal e não-verbal à própria criança, são elementos determinantes para a formação de uma relação que sustente o desenvolvimento e favoreça uma organização coerente e complexa do comportamento cognitivo, afetivo e social. Ao contrário, a insegurança em descodificar os sinais emitidos pela criança, a ambivalência em relação a ela, vivenciando-a ora como a principal razão de vida, ora como limitação, a

incerteza ao referir-se a modelos educacionais provenientes da cultura familiar, dos média, da medicina, da divulgação psicológica, entre si contraditórias, podem causar instabilidade e incoerência na relação. Este mergulho na relação, na interação com o bebé, levou-nos a pesquisar sobre alguns estudos importantes que proporcionaram a compreensão do período neonatal. A observação e a análise das interações adulto-bebé têm uma história ainda recente, estima-se em meio século aproximadamente.

O estudo da observação directa das mães e dos filhos, numa abordagem psicanalista têm-se desenvolvido desde o final dos anos quarenta do século passado. René Spitz e Anna Freud, segundo Brazelton (1989), estudaram o comportamento das crianças em situações em que estas estavam separadas dos pais, internadas em instituições e durante a guerra (Spitz, 1946, 1964; A. Freud 1936). Os estudos chamaram a atenção dos observadores para a actividade defensiva que essas situações de tensão despoletavam nas crianças. Por outro lado, também demonstraram que para as mães que estiveram ausentes, os mecanismos da dependência da criança ao adulto são importantes para esta. Estas experiências radicais sublinham o carácter poderoso do vínculo existente entre mãe e filho. Descrições de patologias graves resultantes da privação dos cuidados maternos permitiram analisar mais profundamente a natureza crítica desta relação.

Este modelo de privação subsistiu e fomentou a investigação até meados dos anos 60. Entre os estudos que mais influenciaram o conhecimento desta matéria contam-se os de Sally Provence e Rose Lipton (1963), James Roberstson (1962), John Bowlby (1958) e de Myriam David e Genevieve Appell (1961), segundo Brazelton (1989). Heinz Hartmann (1958) partiu de estudos semelhantes para formular o seu conceito de desenvolvimento de autoestima na criança, considerando-a dependente da qualidade da vinculação aos pais.

Margaret Mahler foi uma das primeiras a estudar as correlações interativas observáveis das relações interpessoais em crianças muito pequenas, em especial durante aquela fase a que chamou “fase simbiótica” (Mahler *et al.*, 1975). Apesar de na sua amostra ter incluído crianças com quatro ou mais meses de idade, muitas das descrições versam sobre dados interativos relevantes para crianças com menos idade. Um exemplo típico é a noção de “reabastecimento”. Enquanto os analistas sempre preferiram o termo *relação* ao termo *interação*, o seu objecto de estudo era o carácter *intrapsíquico* das relações. Spitz (1965) escreveu que o “processo de modelagem consiste numa série de interações entre dois

parceiros, a mãe e o filho, que se influenciam reciprocamente, de forma circular” (p.61). A estas trocas recíprocas chamaram alguns autores “transacionais”, um termo que se adapta ao que atualmente designamos interação (Brazelton,1989).

A psicanálise contribui igualmente para uma apreciação do complicado processo de adaptação dos pais ao bebé, quer ele seja difícil ou não. Esse processo gera não só uma necessidade de apoio, como também uma oportunidade única para a mudança e o crescimento, como aliás constataremos no *Capítulo II – Vinculação*.

O termo *interação* foi assim usado pela primeira vez por Bowlby, numa comunicação que se intitulava “ A natureza do Vínculo da Criança à Mãe”, em 1958. O seu trabalho influenciou todos aqueles que estudavam a vinculação, contribuindo para que os investigadores utilizassem cada vez mais o método de observação ou etológico, nos estudos pais-filho. Bowlby, ao contrário dos primeiros psicanalistas, sustentou que a permuta com a mãe não se baseia apenas na simples gratificação oral e na concomitantemente redução de tensões. Na sua opinião, há vários tipos básicos e *primários* de reação aos parceiros humanos. Chamou-lhes “reações instintivas compostas”, sublinhando o seu carácter inato. Foi buscar à etologia a ideia de mecanismos inatos “próprios da espécie” pois para ele, mamar, tocar, agarrar, chorar e sorrir são modalidades básicas e inatas de interação e de vinculação à mãe. Ele associou o seu conceito de vinculação precoce ao trabalho posterior de Melanie Klein que, segundo indicou, via “na relação da criança com a mãe mais do que a pura e simples satisfação de necessidades fisiológicas” (Bowlby, 1969).

Winnicott, (1970) realçou a natureza crucial do que se passa entre a mãe e o filho para fomentar o desenvolvimento da criança. Utilizou o termo “peito” para sustentar a “técnica dos cuidados maternos”, assim, como “ carne e osso”. Para ele, a alimentação era apenas uma das áreas importantes da experiência mútua entre mãe e filho. Também afirmou que os bebés têm de estudar *com as mães*. “Não me agradaria a tarefa de descrever aquilo que é conhecido por solo do recém-nascido (...) Gosto de assumir que, quando vemos um bebé, estamos também a ver o meio preparado para o receber e, atrás deste, a mãe” (Winnicott, 1986, p.65). A ênfase de Bowlby na adaptação prévia do recém-nascido para desempenhar um papel de permuta social com a pessoa que cuida dele e o conceito de Winnicott, segundo o qual mãe e filho constituem uma só unidade interdependente, influenciaram profundamente os estudos da interação até aos nossos dias (Brazelton, 1989).

O ponto de vista etológico por sua vez, foca a capacidade activa do recém-nascido para se adaptar à interação. Bowlby contemplou a etologia na sua descrição da verdadeira natureza activa dos comportamentos infantis no que respeita à vinculação. Da etologia, vem a noção de competência e de influência da criança sobre a pessoa que cuida dela. Pelo contrário, os primeiros psicanalistas sublinhavam a *dependência* da criança da mãe, a necessidade de gratificação para diminuir as tensões. Dado que a mãe era encarada como a principal fonte de gratificação, quando havia um erro na interação, concluía-se que este fora da responsabilidade da mãe.

A atenção posta na observação rigorosa de estudos com animais levou os investigadores a reconhecer o papel importante da criança na tarefa de despoletar as reações maternas, por exemplo através do choro e assume destaque mais na actividade do que no desamparo, mais nos comportamentos aliciantes do que na passividade. A esta luz, a criança passou a ser encarada como participante activa na formação da relação pais-filho. Segundo Brazelton (1989), observações semelhantes levaram a um reconhecimento de que as crianças criam a sua própria gratificação, o que permite verificar com maior clareza que a criança é um dos agentes da relação, com um determinado grau de independência.

Nos estudos com animais, contam-se os conceitos de *fase crítica, impressão e mecanismos inatos de expressão* Lorenz (1957), da autoria de Konrad Lorenz. Lembramos que as fases críticas são períodos de grande energia, na criança e nos pais, no que respeita não só à receptividade a estímulos mútuos como também à capacidade de adaptação de ambas as partes. Os momentos que se seguem ao nascimento e outros períodos de permuta rápida podem ser considerados “fases críticas”. O fenómeno de *impressão* deriva das observações feitas por Konrad Lorenz em gansos-bebés, que seguem e se lembram muito bem de todos os estímulos que receberam do pai ou da mãe, logo após a incubação. Os mecanismos inatos de expressão correspondem às reações comportamentais inatas e hereditárias que os estímulos adequados dos pais provocam no bebé. Estes termos etológicos, observados em estudos mãe-filho efetuados com animais, foram aplicados aos seres humanos com sucesso. Embora uma criança e cada um dos seus progenitores sejam muito maleáveis e abertos às mudanças motivadas pela necessidade de adaptação, estes termos captam as poderosas forças inatas e a energia exacerbada tanto do progenitor como da criança, permitindo-lhes desenvolverem a vinculação e a aprendizagem mútua (Eibl-Eibesfeldt, I., 1998).

Na etologia, o método teve tanta influência na investigação pais-filho como os conceitos. A observação naturalista, em cenários naturais, com especial atenção à troca de sinais, forneceu um sem número de perspectivas. Os “etogramas”, catálogos do repertório comportamental de uma espécie, são elaborados a partir da análise pormenorizada dos comportamentos observados e deram origem a estudos humanos que utilizaram técnicas micro analíticas de observação e registo de comportamentos. Robert Hinde afirma que a “primeira fase do estudo das relações interactivas devia dedicar-se à descrição e à classificação”. Sublinha que, nos estudos com animais, o “entrosamento de objetos” - a reciprocidade e a complementaridade, termos relevantes para os estudos sobre a interação humana - é fundamental (Hinde, 1970).

A influência da etologia levou a estudos sobre a interação limitados a descrições sobre o comportamento evidente ou superficial, sem a extrapolação de motivações ou significados ocultos. Todavia, Hinde sublinhou: “também devemos lembrar-nos de que os dados comportamentais objectivos podem ser enganadores, se desprovidos de significados, é o método mais rápido - e por vezes o único - para descobrir esse significado pode ser o recurso à evidência introspectiva”. O estudioso das relações interpessoais tem de caminhar sobre o fio da navalha: os dados objectivos são essenciais para a descrição e para a comunicação, mas há sempre o perigo de subvalorizar a complexidade e a intersubjetividade inerente às relações. Por exemplo, a observação de um comportamento auto gratificante numa criança, como a chuchar no dedo, tem de ser acompanhado da análise do que esta independência, esta libertação prematura do vínculo simbólico, significa para a mãe. Este desafio é uma constante em todos os estudos pais-filho (Brazelton, 1989).

Hinde (1970) também lembrou que a descrição de interações tem de incluir não só *o que* os parceiros fazem, mas também *como* o fazem, pois a *qualidade* das interações humanas pode ser mais importante do que as próprias interações. Os estudos etológicos mostram também a necessidade de descrever o modo como essas interações ocorrem no tempo, ou seja, a sua frequência absoluta e relativa e como se influenciam umas às outras.

Os conceitos derivados da teoria da aprendizagem contribuíram igualmente para a compreensão da interação precoce entre pais e filhos. Embora para Brazelton (1989) a interação precoce envolva muito mais do que a teoria clássica de aprendizagem poderia

abarcam, os conceitos como a imitação, condicionamento positivo e negativo, reforço e memória aplicam-se com toda a clareza.

Olga Maratos (1973) e posteriormente Andrew Meltzoff e Moore, M.K., instituíram a capacidade dos recém-nascidos para *imitar* ou acompanhar os movimentos faciais de um adulto, à medida que se envolvem na interação (Maratos, 1982; Meltzoff e Moore, 1977). O bebé tem de estar tranquilo e em estado de alerta e o adulto tem de acompanhar cuidadosamente o bebé, tal como este o acompanha. Então, é evidente que podem restringir-se a um comportamento baseado na imitação, ao nível da linguagem e dos gestos faciais. A criança cria um comportamento, um sorriso, uma vocalização ou um movimento que começa por ser accidental, o pai ou a mãe reforçam-no através de uma reação positiva, logo a criança recebe a confirmação de que o seu comportamento foi importante. Quando os recém-nascidos começam a reconhecer o mamilo ou o biberão como fonte de alimento e de gratificação, preparam-se para a gratificação, com todos os comportamentos de que necessitam para comer: postura, atitude, sucção e coordenação da actividade respiratória. Mais tarde, encetarão também um comportamento interactivo e estarão prontos para a interação positiva da pessoa que cuida deles, enquanto fonte de gratificação. Segundo Brazelton (1989) a capacidade do bebé para reconhecer a importância de agentes de reforço muito diminutos existe já na altura do nascimento. Vários estudos em que se recorreu a incentivos positivos revelaram alterações no comportamento normal de sucção dos recém-nascidos. É o caso de se alertar o recém-nascido e se alterar o grau de pressão negativa na boca substituindo um líquido comum por um líquido adocicado, o recém-nascido pode ser induzido a aumentar a atividade de sucção.

Um outro estudo realizado por Ernest Siqueland e Lewis Lipsitt (1966), segundo Berry Brazelton (1989) ilustra a capacidade de aprendizagem rápida do recém-nascido. No primeiro dia após o nascimento, os recém-nascidos controlavam o movimento de virar da cabeça para um lado, em 83% dos casos, quando lhes davam açúcar após terem voltado a cabeça. Quando esta fase já estava estabilizada, os mesmos recém-nascidos foram ensinados a voltar a cabeça para a esquerda ao som de uma campainha, ou para a direita ao som de um telefone, e só recebiam açúcar quando reagiam de forma “correcta”. A tarefa foi depois dificultada, invertendo tudo. Depois dos toques da campainha e do telefone, tinham de voltar a cabeça para o lado contrário. Esta tarefa constituía um desafio, na medida em que exigia a diferenciação dos sons, os movimentos da cabeça para a esquerda e para a direita e um novo ordenamento para que recebessem o reforço de água açucarada. As crianças que tinham

aprendido a voltar a cabeça para a esquerda ao som da campainha e para a direita ao som do telefone, tinham agora de esquecer isto e aprender a fazer o contrário. Todas as crianças conseguiram fazê-lo, em pouco tempo - cerca de trinta. Este estudo demonstrou o poder do condicionamento positivo nos comportamentos adquiridos através de reforço, nas primeiras semanas de vida.

Por outro lado, para os pais, as reações imediatamente disponíveis da criança funcionam como agentes de reforço e a prova de reconhecimento do bebé é tremendamente compensadora. Os pais aprendem a confiar nessas reações da criança - uma mudança do estado latente para o estado de alerta, ou, brilho na face, um apaziguamento motor em resposta à reação deles - e a considerá-las guias orientadores do seu próprio comportamento. Quando a criança reage negativamente ou não reage, a ansiedade dos pais tende a aumentar. Se o progenitor nessa altura sobrecarrega o bebé de estímulos, a hipótese de reforçar uma ausência de resposta aumenta rapidamente. Embora o conseqüente insucesso da interação decorra da avidez do progenitor em chegar até ao bebé, na óptica do observador (e do bebé) será o resultado de uma tentativa inadequada e falha de sensibilidade (idem).

Para Brazelton (1989) a faculdade da *memória* está implicitamente envolvida em todas as actividades que os recém-nascidos aprendem através da experiência. Quando eles exprimem as suas preferências, ou quando se habituam a um estímulo, estão a revelar uma espécie de memória primitiva. Peter Eimas, Ernest Siqueland e outros colegas (1971), segundo Brazelton (1989) para testarem a memória dos recém-nascidos através de palavras específicas, instruíram as mães a repetirem palavras desconhecidas das crianças, dez vezes, durante seis períodos diferentes do dia, ao longo de duas semanas. Os bebés tinham catorze dias e quarenta e duas horas depois do final do teste, as crianças deram sinais claros de reconhecer as palavras, através da medição da actividade ocular, do virar da cabeça e do erguer das sobrancelhas. Como reconheceram as palavras e reagiram a elas, não reagiram aos seus nomes durante o mesmo período, calcula-se que a exposição regular e frequente às palavras foi o fator crítico que permitiu codificar e armazenar a informação.

Também Cohen e Salapatek (1975), segundo Brazelton (1989) ao desenvolverem experiências com crianças mais velhas, revelaram a capacidade destas para memorizar, tanto a curto como a longo prazo. Tentativas para interferir deliberadamente na memória, inserindo material irrelevante, demonstraram que: a memória infantil é relativamente forte e insensível a

uma série de estímulos de interferência; a memória pode ser retida durante muito tempo; as crianças tendem a reter mais tempo as características dos objetos que são mais evidentes e importantes para elas.

Nenhum destes estudos de laboratório pode ser tão eficaz no reforço da memória da criança como nos períodos em que pais e filhos estão envolvidos na interação espontânea e recíproca, dando e recebendo sensações gratificantes uns dos outros. Quando a mãe fornece um estímulo vocal vivo, previamente trabalhado, ela criou já uma expectativa que produzirá uma expressão de contentamento no rosto do bebê, movimentos impetuosos e o virar da cabeça na sua direção. Quando o bebê se volta imediatamente e reage como que acionado pela memória, a mãe sente-se duplamente recompensada. “Ele reconhece a minha voz! Repara como ele está a ouvir com atenção” (Brazelton, 1989, p.110). Os esforços da mãe para provocar estas reações redobram e quanto maior é a sua capacidade, maior é a sua motivação e a recompensa que dá ao bebê.

O percurso investigativo dos estudos da interação infantil

O estudo quantitativo do comportamento dos pais e dos filhos tende a separar os investigadores dos médicos pediatras e dos psicanalistas. Os investigadores tendem a confinar a sua observação aos aspetos mensuráveis do comportamento, enquanto os médicos tendem a preocupar-se com a qualidade do comportamento e com as diferenças de significado mais profundas que iludem as tentativas de quantificação. Os níveis de fiabilidade entre os vários observadores são necessários em qualquer investigação e é frequente estes comentarem que o comportamento observável é difícil de quantificar. Para os médicos, a incidência de um certo comportamento pode ter menos importância do que o seu significado, a sua intensidade ou a sua capacidade de provocar reações ou respostas do outro membro da dupla.

Os primeiros estudos quantitativos incidiram nos vários tipos de comportamento. Harriet Rheingold (1961), segundo Brazelton e Cramer, (1989), utilizou uma lista para registar o que as crianças faziam e qual a natureza dos atos das pessoas que lhes prestavam cuidados. As observações tinham limites de tempo: de quinze em quinze segundos, nos primeiros dez minutos de cada quarto de hora consecutivo, ao longo de quatro horas. As frequências foram registadas: por exemplo, numa hora, uma mãe pode falar dez vezes com o seu bebê e este pode reagir três vezes através da voz. Este trabalho é característico dos estudos sobre a interação precoce.

À medida que este trabalho se tornava mais sofisticado, o papel ativo das crianças na modelação da interação era cada vez mais reconhecido. Richard Bell (1968), segundo Brazelton B. & Sparrow (2005) assinalou que o “modelo básico de socialização, a ação de um pai sobre um filho, é demasiado limitada para armazenar dados fornecidos pelos estudos recentes. O efeito provocado pelas crianças nos pais tem de ser reconhecido” (p.111). Realçou as características específicas dos bebés, desde os movimentos descontrolados de um recém-nascido ao feitiço da cabeça, no aparecimento de pulsões nos jovens progenitores para protegerem e alimentarem ternamente o novo e frágil rebento. Bell começou por criticar a teoria da vinculação, por não dar atenção suficiente ao carácter de cada um dos intervenientes na interação. Isto fomentou o interesse por competências comportamentais mais subtis, mas talvez mais importantes dos bebés, as quais poderiam ter influência no modo como estes chamavam a atenção dos pais. A necessidade óbvia de descrições objectivas e quantificadas de cada um dos parceiros, constituiu um estímulo para que se desenvolvessem técnicas micro analíticas para avaliar as interações mãe-filho.

A quantificação dotou o estudo da interação de dimensões essenciais. A quantificação do comportamento revela tendência e estabelece a base para a qualificação do comportamento intrusivo, esquivo, hiperativo, recíproco, etc. A concretização do *comportamento interactivo sequencial* favorece a análise da relação “causa e efeito” entre os parceiros e entre as diferentes componentes do comportamento, a distribuição do tempo permite revelar os ciclos e os ritmos. Por fim, a quantificação pode ajudar a interpretar “intenções” ou “significados”. Por exemplo, várias frequências de aversão ao olhar podem indicar fuga ao contato, quebra de interação ou um comportamento de tipo autístico. Pequenas variações podem mesmo revelar conflitos ou intuitos agressivos. Contudo os dados quantitativos precisam de ser complementados com outros tipos de observação para confirmar estas interpretações.

1. O processo da interação

Brazelton e a sua equipa têm-se empenhado na pesquisa da interação pais-filho, enfatizando a ideia que uma interação tem de ser encarada como um processo, com ciclos de envolvimento e de afastamento. Dentro de cada ciclo, o comportamento pode ser qualificado intrusivo, recíproco, empático ou violador. Ou seja, em cada período, o mesmo

comportamento tem significados diferentes: por exemplo, uma interação pode repartir-se em períodos de iniciação, de regulação, de manutenção e de acabamento. Enquadrados nestas fases específicas da interação - assim como as reações emocionais de cada participante - os comportamentos adquirem um significado difuso. Vários comportamentos do progenitor podem ser encarados como um só estímulo e diversos comportamentos da criança podem encerrar uma só resposta, pois quando os comportamentos singulares se agregam, os padrões de comportamento e de resposta começam a ganhar significado.

O modelo de Brazelton assume influência mútua, ou seja, um membro age e modela o outro, mas outro também age sobre ele e também o modela. Cada um dos membros armazena uma memória ou a expectativa de que o outro modele as suas reações. Todas as diferenças individuais das crianças afetam os pais, cuja história e fantasia determinam a sua capacidade para serem modeladas e para reagir.

A interação na sua dimensão comunicadora também foi estudada. O comportamento pode ser encarado como um sinal que determina a reação do parceiro: as expressões faciais, o modo de brincar, o tom de voz podem ser utilizados como indicadores por cada uma das partes. A intensidade da demonstração do afecto possui um valor comunicativo e segundo o autor, estas mensagens têm duas componentes: a componente de satisfação e a componente reguladora (Brazelton, 2002). A satisfação tem como ponto de referência um acontecimento ou um objecto e assemelha-se ao que Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) chamam “relato”. A componente reguladora contém informações sobre a aceitação, a rejeição ou a modificação do estado atual da interação pelo comunicante, sendo uma “meta comunicação”- uma comunicação sobre outra comunicação (Brazelton & Sparrow, 2005).

A comunicação não-verbal exige um nível de controlo na criança que se sobrepõe aos sistemas neuro-motor e psicofisiológico. As crianças têm de conseguir estar atentas e dar muita atenção aos estímulos cognitivos e afetivos vindos do exterior e ao mesmo tempo, têm de conhecer-se o suficiente para não serem sobrecarregados por estímulos externos. O sistema nervoso central à medida que se desenvolve, encaminha as crianças para o domínio de si próprias e do seu mundo e quando atingem um determinado nível de controlo, procuram uma espécie de homeostasia até que o sistema nervoso as leve a atingir o nível seguinte. O equilíbrio interno está sempre a ser perturbado por um novo impulso que se cria à medida que o sistema nervoso amadurece. A maturação do sistema nervoso, acompanhada de uma

diversidade crescente de capacidades, leva as crianças a reorganizar os seus sistemas de controlo. A cada passo, os pais têm também de reajustar-se, descobrindo uma nova e mais adequada forma de atingirem o seu objetivo (Gomes-Pedro, 2005).

Esta regeneração recíproca, com base num sistema mutuamente regulado, parece continuar a ser bem captada pelo conceito de cibernética. No seio de um ciclo de regeneração contínuo, destacam-se as duplas mãe-filho e pai-filho, assim como a tríade mãe-pai-filho (Tronick, E. Cohn & Shea, E. 1986). O bebé aprende a sincronizar-se, assim como a distinguir cada um dos parceiros e estes, por sua vez, aprendem com o bebé. Cada descontinuidade ocorrida no sistema favorece a diferenciação e a individualização de cada membro da tríade. Com a reorganização, cada um dos membros atinge a sensação de equilíbrio e retoma a sincronização.

As fontes de energia

Segundo Yogman *et al* (1986) existem duas fontes de energia que alimentam a maturação preciosa deste sistema de regeneração e círculos que se fecham ao completar-se um desempenho antecipado, afetam o bebé. Ora, a antecipação gera energia - a percepção pré-consciente de que o passo está dado constitui uma recompensa gratificante. Deste modo, a criança em desenvolvimento tem uma sensação de domínio, libertando energia que a encaminha para a conquista seguinte.

Em simultâneo, o contexto em que está inserida, se lhe é favorável, alimenta o seu desenvolvimento e realça todas as suas experiências. Se o bebé diz “ooh” por exemplo, os pais dizem “está bem”. Depois de um terceiro “ooh” têm tendência a exclamar “és mesmo um amor!”. Cada vocalização da criança é reforçada por uma resposta encorajadora. Não só os pais reconhecem e aprovam os novos sinais como aliados ao reforço positivo, estes sinais constituem fontes de energia para as crianças e levam-nas a ir ao encontro das expectativas dos adultos. Quando uma criança faz “ooh!” um dos pais pode acrescentar “muito bem!” e deste modo, os pais estão a dar um reforço positivo à criança e criam um novo objetivo.

Em condições ideais, Brazelton (2004) enfatiza que estas duas fontes de energia, interna e externa, equilibram-se e fornecem a energia suficiente para o desenvolvimento futuro. A experiência da criança de cada uma destas fontes alia-se a um reconhecimento prévio de

domínio, a uma sensação crescente de competência. Esta representação interna aliada à absorção cerrada de informação, proporciona um avanço enorme no controlo do sistema nervoso central e autonómico, constitui um elemento precursor do reconhecimento emocional e cognitivo da competência, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima da criança.

O autor refere que, quando tudo corre bem para as crianças, cada nova ação bem sucedida proporciona esta dupla recompensa. Contudo, os atributos genéticos determinam o tipo de sistemas regeneradores internos e externos que estão disponíveis e quando um desses sistemas apresenta deficiências, o controlo da criança sobre os estados afetivos e cognitivos pode revelar anomalias. Isto verifica-se quando: uma criança, por várias razões, não reage a determinados estímulos; ou quando possui uma estreita margem para absorver os estímulos e é dominada por eles. Se o meio ambiente também não fornece respostas adequadas à criança - sejam elas insuficientes ou exageradas - as interações não serão compensadoras. Quando o erro é consistente, a criança pode não evoluir em certas direções críticas e fechar-se em si mesma, tornando-se apática ou mesmo não conseguir prosperar.

A criança e os objetos

O sistema regulador subjacente à atenção aos objetos foi definido pela primeira vez por T.G. Bower (1969), Jerome Bruner (1969) e Colwyn Trevarthan (1977), segundo Bruner (1985) quando concluíram sobre os comportamentos inerentes à atividade precoce de alcançar os objetos. Estudaram crianças atentas a um objeto que se encontrava ao seu alcance - 25-30 centímetros à sua frente, na linha do meio - e constataram que quando as crianças observam um objeto, todo o seu comportamento reflete uma atenção intensa e arrebatada. Não só se concentram no objeto que lhes é apresentado de uma forma evidente e previsível, como também todo o seu corpo reage de modo apropriado e previsível a esse objeto. Segundo Brazelton (1989), o comportamento descrito é mais evidente por volta das 12-16 semanas, mas pode observar-se numa criança com 4 semanas, muito antes desta conseguir agarrar num objeto.

A criança e os pais

Para estes autores, o contraste entre o comportamento e a atenção de uma criança perante um objeto e perante os pais pode detetar-se ao fim das primeiras quatro semanas de vida. Contudo Piaget (1977) refere que a expectativa criada pela interação com um objeto estático, por oposição à interação com uma pessoa que reage, é muito diferente. O que é surpreendente

é o fato dessa expectativa se refletir tão cedo no comportamento da criança e na sua capacidade de atenção. Quando as crianças interagem com as mães, parece desenvolver-se um ciclo de atenção a que se segue um de dispersão - um ciclo utilizado por cada um dos parceiros quando um deles se aproxima e depois se afasta, aguardando a reação do outro. Neste ciclo, os estímulos que controlam a frequência de respostas de cada parceiro são constituídos por sequências de comportamentos e não por comportamentos isolados. Um sorriso, só por si, não produz necessariamente outro sorriso e o mesmo acontece com a vocalização. Mas, se eles estiverem associados a outros comportamentos, a possibilidade de se obterem reações semelhantes aumenta consideravelmente. Para compreendermos quais as sequências de comportamento que determinam outras sequências no parceiro, temos de entender também o grau de vinculação existente entre ambos. Por outras palavras, a força da interação determina o significado do comportamento do parceiro. Se a mãe reage de uma maneira, aumenta a energia de interação; se reage de outra maneira, a criança pode afastar-se e o mesmo se aplica às reações da mãe face ao comportamento da criança. As previsões do comportamento interativo são, assim, muito mais complexas do que as da atenção de uma criança perante aos objetos. Brazelton *et al.* (1974) realizaram várias experiências, representando graficamente as características da interação mãe-filho em diversos períodos de tempo: de 16 e de 5 segundos. Verificou-se que a capacidade da interação para modelar o comportamento de cada um dos participantes pode ser observada a diversos níveis. Tomando o facto do bebé olhar ou não para a mãe como forma de medir a alternância atenção - distração, num minuto de interação, apurou-se uma média de 4,4 ciclos de atenção e de aparente distração. Não só os intervalos entre os períodos de atenção e de distração eram maiores do que os verificados com os objetos, como também são mais regulares quando a atenção à mãe aumenta, atinge o seu máximo e depois diminui gradualmente. Tanto o aumento como a diminuição da atenção são graduais e, em geral, processam-se a um ritmo lento e regular. A sensibilidade à capacidade de atenção e à necessidade – total ou parcial – de afastamento da criança, após um período de atenção à sua pessoa, parece ser a técnica mais eficaz da mãe para manter uma interação. Ciclos curtos de atenção e de distração parecem estar subjacentes a todos os períodos de interação prolongada. Embora o bebé pareça estar permanentemente atento à mãe, a análise *stop frame* (Brazelton, 1986), revela a natureza cíclica da alternância olhar-não-olhar. Ao afastar o olhar, as crianças mantêm um certo controlo sobre a quantidade de estímulos que recebem durante períodos intensos de interação.

Este ritmo de atenção-distração é segundo Brazelton *et al* (1978) fundamental para o modelo homeostático. As mães têm de detetar e respeitar a necessidade de controlo que isto implica, caso contrário estarão a sobrecarregar o sistema psicofisiológico imaturo dos filhos e estes terão de proteger-se a si próprios, abstraindo-se completamente da mãe. No seio desta configuração ritmada e coerente, mãe e filho podem introduzir os elementos mutáveis de comunicação: sorrisos, vocalizações, posturas e sinais táteis. Estes podem ser permutados, consoante a vontade de cada um, desde que se mantenha a sua estrutura rítmica. As diferenças individuais de ritmo desta estrutura estabelecem os limites e a mãe tem então a oportunidade de adaptar o seu ritmo, de acordo com esses limites. Se acelera o seu ritmo, pode reduzir o nível de comunicação do bebé, se o abranda, pode esperar um nível superior de envolvimento e de comportamento comunicativo da parte do bebé (Stern, D. (1995). O modo como utiliza o seu ritmo para influenciar a reação do bebé constitui talvez a base para que este aprenda a controlar os seus próprios sistemas. Como o nível de estimulação varia pouco, o bebé aprende a desenvolver este autocontrolo básico.

Por outro lado, a mãe aprende sobre si mesma e sobre o seu papel. As mães têm de aprender a manter uma base reguladora calma, sem sobrecarregarem o bebé com demasiados estímulos e a reduzir o seu fluxo para se sincronizarem com a necessidade dos bebés se afastarem e se controlarem a si mesmos. Em cada fase, a mãe aprende muito sobre o processo de educar um filho.

A mãe, o pai, o bebé, a interação e suas diferenças

Segundo Nugent, K. & Brazelton (2011), as diferenças entre a interação mãe-filho e pai-filho são aparentes, mesmo nas primeiras semanas de vida do bebé, sendo essas diferenças, em grande parte, qualitativas. O pai tende mais a entrar em jogos pesados e estimulantes - empurra o bebé e toca-lhe, aumentando a excitação deste. A reação de um bebé ao ouvir a voz do pai, ao reconhecer a sua cara e outros estímulos, consistirá em erguer os ombros, como se fosse lançar-se sobre ele. O bebé começa por observar atentamente o pai, depois ri-se, grita de entusiasmo e em seguida recolhe-se rapidamente, antes de encetar outro período de atenção. As interações de uma criança com o pai, em contraste com a mãe, caracterizam-se por um ritmo de picos mais altos e de períodos mais longos de recuperação. Estas diferenças mantêm-se estáveis ao longo do tempo e registam-se em sequências comportamentais previsíveis. Elas indicam ao adulto (mãe/pai/avós/educadores...) que a criança o reconhece e espera um certo tipo de resposta, sugerindo também diversas posturas da parte do adulto. Por exemplo, nos

comportamentos interactivos, a mãe fornece um invólucro e o pai uma base da qual pode surgir a brincadeira. A estabilidade destes padrões implica igualmente a necessidade da criança prever as reações que o pai e a mãe vão ter. Dois conjuntos diferentes de respostas enriquecerão a expectativa da criança perante o que a rodeia, em termos cognitivos e afetivos.

O pai aprende o seu papel à medida que vai contactando com o bebé e o mesmo sucede com a mãe. Ele ajusta o seu comportamento e os seus ritmos aos do bebé e mede a sua capacidade para reagir e para educar a criança. Os comportamentos especiais para ele fazem-no sentir-se importante e sossegam-no acerca do seu papel. Um pai responsável desenvolve o mesmo conjunto de fases que a mãe, e ambos aprendem muito sobre o seu papel de educadores ao reagirem aos estímulos não verbais do bebé.

2. As fases da interação

Berry Brazelton (2002) delineou quatro fases distintas no desenvolvimento da interação mãe-filho que se podem descrever da seguinte maneira: controlo homeostático; prolongamento da atenção e da interação; limites experimentais e o aparecimento da autonomia.

Controlo Homeostático

A primeira tarefa para as crianças consiste em atingir o controlo dos seus sistemas de captação e de produção de energia. Elas têm de ser capazes de fechar-se ao exterior e de receber estímulos, além de controlarem os seus estados de consciência e sistemas fisiológicos. Para darem atenção aos adultos com os quais interagem, as crianças têm de dominar a actividade motora, os estados de consciência e as reações autónomas. A atenção a um estímulo proveniente de um adulto implica o controlo de todas as situações. Para atingir um estado de atenção, as crianças têm de aprender a conhecer as condições prévias que possibilitam esse acesso, assim como as que acompanham as reações comportamentais que se seguem e segundo Brazelton (1989) isto ocorre nos primeiros oito ou dez dias de vida, se for uma criança sem problemas. A tarefa dos pais, como já foi referido, consiste em aprender a refrear o bebé, a reduzir a sua captação de energia de modo a não sobrecarregar o equilíbrio

precário da criança. Compete-lhes igualmente aprender a adaptar as suas reações comportamentais às limitações individuais e específicas do bebé, sendo este o primeiro passo a dar, quando se aprende a cuidar de um bebé. Um sentido profundo de empatia põe a mãe em contacto com os sistemas de controlo do bebé, descrevendo uma esta vivência de seguinte modo:

Como se eu estivesse dentro do meu bebé, como se eu fosse outra vez bebé, como se eu fosse aquele bebé. Mas, quando me apercebo da competência do meu bebé, dou-me conta de que se trata mais de experimentar aquilo por que ele está a passar, para que possa controlá-lo e dar-lhe atenção. A princípio quero fazer tudo em vez dele, mas quando o observo, verifico que é muito mais importante ajudá-lo do que fazer as coisas em vez dele. Ele esforça-se muito e eu esforço-me também. É-me muito difícil não estar sempre com ele ao colo. (p.130).

Verifica-se por um lado o esforço do bebé para atingir o controlo durante este período de desorganização e por outro, a mãe debate-se com a sua sensação de separação, depressão e desorganização que se segue ao esforço máximo do parto e do nascimento, devendo ser reconfortante poder constatar a competência crescente do bebé. Quando é mostrada à mãe a NBAS¹⁰, é visível a importância que a competência do bebé tem para ela pois a sua identificação com o bebé permite-lhe levar por diante a tarefa, muitas vezes difícil, de aceitar a separação física e de ajudá-lo a ser uma pessoa diferente.

O prolongamento da atenção

As crianças podem começar a ter acesso e a utilizar os estímulos sociais para prolongar os seus estados de atenção e para incorporar sequências de mensagens mais complexas, depois de ter atingido um certo grau de controlo. Nesta fase as crianças começam a empenhar-se activamente em prolongar a interação com um adulto que é importante para elas. À medida que controlam os sistemas motor e autonómico para estarem atentas, apercebem-se da sua capacidade para dominar este processo - sorrisos, vocalizações, comportamentos faciais, estímulos motores - para assinalarem a sua receptividade e para delinear as suas respostas. Aprendem a adaptar-se à alternância dar-receber de uma relação sincronizada, decorrendo este processo no período compreendido entre a primeira e a oitava semanas e atingindo o seu

¹⁰ Escala de Avaliação Neuro-comportamental do Bebê Recém-nascido (NBAS), tem sido utilizada em todo o mundo desde 1973. Foi criada para ajudar os profissionais a julgar o estilo de reação dos bebês e consequentemente, para ajudar os pais no seu esforço de chegar até aos filhos. A sua maior utilidade é, não tanto a de um teste, mas a de um meio de revelar aos pais o comportamento dos recém-nascidos, para que eles consigam entender os bebês e aperfeiçoar desde o princípio, o trabalho que lhes está destinado (Brazelton, B.T. & Gomes –Pedro, 5º Curso Intensivo em “Touchpoints” – Cuidar e Educar dos 0 aos 5+, nos dias 22 a 26 de Setembro de 2008, na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa)

máximo no final do segundo mês, quando a criança sorri para os outros e emite sons. Nessa altura, cada um dos membros da dupla já conhece os elementos necessários a um sistema de interação prolongado e mutuamente compensador. E se este período é rico em aprendizagens para o bebé, também o é para a mãe, pois aprende com a criança a refazer uma nova imagem de si mesma, tendo-se iniciado já na gravidez. O lado negativo da sua ambivalência leva-a a sentir-se insegura, a questionar-se mas também alimenta a necessidade de procurar estímulos no exterior. Neste período, não há lugar para a complacência pois não só ela se volta para toda a gente que a rodeia - o marido, a mãe, um médico, uma enfermeira, os amigos, os seus pares - como também se mostra muito sensível às reações do bebé. Todas as deixas, ainda que ténues - uma reação de contentamento, a imobilização, um sorriso - funcionam para ela como recompensa. Na sua necessidade de ser compensada, continua a fazer aprendizagem dos limites, temperamento e estilo de respostas do seu bebé, mostrando-se recetiva a todo o tipo de experiências e à sabedoria tradicional.

Quando uma mãe se apercebe de que os ritmos do bebé estão subjacentes à capacidade deste para lhe dar atenção, sincroniza o seu próprio comportamento com o do bebé. Aprende a adaptar-se às suas deixas e a definir os seus tempos de resposta, a afastar-se ou abrandar ao mesmo tempo do bebé. E apercebe-se de que pode ampliar ligeiramente qualquer ato comportamental, ajudando assim o bebé a orientar-se. Quando este sorri, ela sorri mais abertamente, ensinando-lhe assim a prolongar um sorriso, quando a criança emite um som, ela acrescenta uma palavra ou gorjeio, apelando à imitação. Ao adaptar os seus ritmos e comportamentos aos bebés, penetra no seu universo e dá-lhe um incentivo para que chegue até lá e ao fazer tudo isto, começa a preencher a sua necessidade de se tornar uma mãe desejada.

Limites experimentais

Durante o terceiro e quarto mês, os adultos sensíveis pressionam as crianças até aos limites máximos apontados e dão-lhes tempo e oportunidade para que elas se apercebam de que acrescentaram outras capacidades ao seu repertório. A mãe aprendeu o seu papel, o bebé está agora apto a pô-lo à prova e agora, mãe e filho podem desenvolver jogos sequenciais de sorrisos, de vocalizações e de toques. Daniel Stern (1985) refere que através destes jogos mãe e filho aprendem a adaptar-se à intensidade um do outro, aos contornos dessa intensidade, aos ritmos e frequências temporais e a modelar o ritmo das exteriorizações comportamentais um do outro. Neste processo cada um dos intervenientes faz a aprendizagem de si próprio e dos

efeitos compensadores de se relacionar com o outro. Através destes “jogos” a criança tem possibilidade de explorar os seus próprios sistemas de controlo interno e de se sintonizar com o parceiro. Para a mãe, eles proporcionam a confirmação da sua capacidade para entender o filho e, em especial, para fomentar o seu desenvolvimento.

Quando a mãe e o filho estão a brincar, ambos põem à prova a sua capacidade de domínio. Para o bebé trata-se da capacidade de criar sequências de controlo e de produzir sinais e a mãe também desenvolve um sentido de controlo - não só das reações do filho como também de si própria e da sua impaciência, da sua necessidade de se retirar para o mundo dos adultos. Ela sente que está completamente disponível para o outro ser, pondo à prova a sua capacidade de educadora e de se identificar, a vários níveis, com um ser que depende dela. Os receios de inadaptação começam a desvanecer-se e quase desaparecem neste curto período lúdico. Também durante este período é frequente a mãe experimentar um sentimento renovado de amor pelos outros, amando mais profundamente o marido e a mãe. Quando começa a aperceber-se do seu poder, a depressão pós-parto começa a diluir-se e ela goza verdadeiramente a alegria de ser mãe, e é este tempo que as mães recordam mais tarde como apogeu do afeto, do enamoramento pelo seu bebé. Brazelton e Cramer (1989) alertam para o seguinte aspeto: se a interação não se tornar gratificante durante o terceiro ou quarto mês, se algumas destas experiências e jogos não têm lugar, a relação pais-filho pode correr um sério risco. A sensação de alegria neste jogo constitui o melhor sinal de uma adaptação correta.

O aparecimento da autonomia

Quando o adulto pode reconhecer e encorajar o bebé a procurar sozinho e a reagir aos estímulos sociais, do meio e aos jogos - imitando-os, procurando-os e brincando com objetos - atinge-se uma etapa fundamental. O sentimento da criança de que é competente e de que controla voluntariamente o seu meio ambiente fortalece-se. Um dos sinais mais comuns desta evolução pode observar-se em crianças entre os quatro e os cinco meses, quando estão a comer e param para olhar à sua volta e prestar atenção ao que as rodeia. Quando a mãe aceita e fomenta esta actividade, está a permitir que a autonomia do seu filho se desenvolva.

Esta fase do sistema de interação pais-filho decorre entre os quatro meses e os quatro meses e meio, depois da actividade lúdica intensa, no terceiro e quarto mês. Esta fase foi designada por Margaret Malher (1975) de “ incubação” e é acompanhada de um tipo de percepção da autonomia do bebé, quer da parte deste quer da parte da mãe. Até aqui, a mãe ou

o pai lideraram a interação e a maior parte dos “jogos” foram constituídos por um dos progenitores, com base nas exteriorizações do bebê.

Segundo Brazelton (2008) por volta dos quatro meses, é o bebê que lidera a escolha do jogo, com a mesma frequência dos progenitores. Nesta fase da interação, quando a autonomia desponta, a mãe torna-se repentinamente incapaz de prever o comportamento do bebê pois os sinais que ela aprendeu a reconhecer como negativos, tais como a aversão ao olhar, a omissão e o virar da cabeça, tendem a provocar-lhe um choque. Até que ela se aperceba de que esses sinais são forças, testemunhos da autonomia do bebê, tende a sentir-se desamparada. A sua ambivalência normal levá-la-á a questionar a sua própria imagem e se toma a sério a manipulação do bebê, pode sentir-se rejeitada. Durante este período, as mães que tomam conta dos seus bebês procuram o pediatra - “ Não será altura de desmamar o bebê?”, perguntam. Quando interrogadas evidenciam que o novo acesso de interesse do bebê pelo que o rodeia está a competir com o papel que elas desempenham na sua alimentação e para os pais, esta competição é um golpe. A reciprocidade intensa, as mensagens síncronas que fluem entre pais e filhos tornam-se muito importantes. Na sua necessidade de resposta, a mãe tende a redobrar os esforços para manter o bebê junto dela mas estes esforços redobrados não só recompensam a actividade lúdica do bebê como também a sobrecarregam, o que faz com que seja ainda mais importante para o bebê “ignorar” a mãe, de vez em quando. Esta rejeição pode fazer renascer na mãe velhos sentimentos de incapacidade ou de deserção que pertenciam ao passado e tanto podem levar a mãe a separar-se do bebê como obrigá-la a estar mais atenta, a ser mais sensível à necessidade que a criança tem de “tempo livre” e de espaço.

Segundo o autor, um pai ou uma mãe que não saibam tolerar a independência, ignorarão e esmagarão este sinal de desenvolvimento no bebê. Uma mãe com problemas, que esteja sob tensão - por exemplo, uma mulher só, que trabalha fora de casa e que se sente separada do seu bebê - terá dificuldade em reconhecer esta fase do desenvolvimento e precisará que a ajudem a fomentá-la. Se não o consegue, os custos futuros podem ser altos, pois o bebê terá necessidade de se rebelar ou de se afastar ainda mais. No entanto se tudo corre bem, a mãe e o pai aceitarão esta fase importante do desenvolvimento, valorizarão a autonomia crescente do filho e poderão mesmo encará-lo como um objetivo a atingir. Em termos psicanalíticos, o desenvolvimento da autoestima estará em curso.

A este propósito Emde, R. (1995) já havia referido que neste mesmo período, o eletroencefalograma da criança revela uma tendência para o amadurecimento. Isto assinala a capacidade crescente do cérebro da criança para armazenar dados cognitivos e afetivos. Além desta tendência, há outros sinais de que as capacidades cognitivas estão a aumentar rapidamente, como os primeiros sinais de perceção dos objetos, a que já aludimos. Esta é também a idade em que surgem os primeiros indícios de perceção dos desconhecidos, acompanhados de chamadas de atenção à mãe. Se um desconhecido se aproxima do bebé e olha para a cara dele muito depressa, o bebé desata a chorar ou a soluçar. A capacidade motora para tocar nas mãos das outras pessoas, como forma de antecipação e para apanhar objetos no ar e levá-los à boca ou brincar com eles, constitui uma verdadeira forma de fruição para o bebé, neste período. É também nesta altura que o sono noturno contribui para o amadurecimento. A maioria dos bebés começa a espreguiçar-se, num período de sono de oito horas. Aprender a dormir, a passar dos ciclos REM¹¹ para o sono profundo, faz parte do avanço da autonomia. Todas estas capacidades cognitivas e motoras impulsionam o bebé para um nível de ajustamento totalmente novo, simultaneamente mais independente e mais aquisitivo, mas também dependente dos sólidos ensinamentos básicos fornecidos pelos pais. Embora o pai ou a mãe possam sentir-se rejeitados, também podem sentir que o bebé precisa cada vez mais deles, para lhe proporcionarem novas experiências e para confirmarem a sua competência, reforçando-a através do reconhecimento e do prazer (Brazelton e Cramer, 1989).

3. Características da interação

Logo nos primeiros meses de vida de um bebé as diferenças individuais entre as várias famílias vão-se tornando cada vez mais evidentes. Brazelton (1989) e a sua equipa identificam várias características que se revelam em todas as relações bem sucedidas, durante este período.

Sincronia - O bebé tem um organismo ainda imaturo e está à mercê das exigências de autonomia necessárias ao equilíbrio cardíaco e respiratório. A criança para aprender a dar

¹¹“ Os seis estados: sono profundo; sono ligeiro; semivigília; vigília; agitação e choro”. (Brazelton, B.T.,2007, p.43)

atenção aos estímulos externos tem de conseguir regular os vários sistemas fisiológicos. Quando um educador reconhece, intuitiva ou conscientemente, este sistema regulador pode ajudar o bebé a concentrar-se e a distrair-se. O primeiro passo do adulto consiste em adaptar o seu comportamento aos ritmos do bebé e tem igualmente de descobrir técnicas adequadas para ajudar o bebé a reduzir ou a controlar as reações motoras que possam interferir com a sua capacidade de concentração. Ao aprenderem a “linguagem” do bebé, tal como esta se reflete através dos comportamentos relativos à autonomia, aos estados de consciência, à actividade motora e à capacidade de concentração, os pais podem sincronizar os seus próprios estados de atenção e de distração com os do bebé. Podem ajudar este a concentrar-se, a prolongar a atenção até ao final da interação e ao atingirem a sincronia, os pais estão a dar o primeiro passo. Brazelton e Yogman (1986) referem que quando se verifica uma comunicação síncrona, a criança encara o pai ou a mãe como seres dignos de confiança e capazes de reagir e começa a contribuir para o diálogo. Por sua vez, os pais, através da sincronia, põem à prova a sua competência.

Simetria - Numa interação, a simetria entre o adulto e o bebé não possui, evidentemente, a mesma equivalência pois os bebés são mais dependentes e por via disso, estão mais à mercê do tipo de modelos dos adultos. O adulto tem sempre mais tendência a iniciar a comunicação e a escolher o modo como essa comunicação se irá processar. A simetria numa interação significa que a capacidade de atenção, o estilo e a preferência da criança por estímulos ou por reações, influenciam essa interação. Num diálogo simétrico, o progenitor respeita os limites da criança e em consequência disto, ambas as partes estão interessadas em alcançar e em manter a sincronia. Brazelton e Yogman (1986) constataram nas suas investigações que numa interação bem sucedida, ambos se empenham activamente em prestar uma boa contribuição. O pai ou a mãe, para se sentirem seguros, assumem-se como responsáveis por esta simetria e têm de ser simultaneamente despojados e egoístas. Despojados, para que possam ter a perspectiva do bebé e egoístas, ao desejarem que o bebé reaja, tendo de estar preparados para desistirem de uma parte de si mesmos, para irem ao encontro dos ritmos e das reações do bebé.

É um propósito de Brazelton e da sua equipa de investigadores ajudar os pais a alterar a sua conduta para se adaptarem à individualidade da criança. Os métodos de comunicação do bebé, os limites para além dos quais estes podem retirar-se e as reações comportamentais que

o caracterizam, podem ser enunciadas para ajudar os pais a compreender como podem chegar até aos filhos.

Contingência – Nos períodos de atenção, as crianças podem começar a fornecer sinais às mães através de sorrisos ou sobrolhos franzidos, vocalizações, exteriorizações motoras como inclinarem-se para a frente, pegarem nos objetos, arquearem a cabeça, etc. As mães reagem concomitantemente quando sabem ler as mensagens que esses sinais encerram. Quando a mãe reage, aprende com o sucesso ou com o fracasso das suas reações, que se medem através do comportamento do bebé. Deste modo, ela aperfeiçoa a contingência das suas reações e cria um relatório do que “resulta” ou “não resulta”.

Vários estudos, nos meados do século passado, tentaram refletir esta contingência através de um modelo de estímulo-resposta. A boa adaptação da dupla era medida pela incidência de sorrisos do bebé aos quais a mãe reagia também com sorrisos e através do número de vocalizações de cada um, apurava-se a capacidade de resposta que um demonstrava perante o outro. Este método revelou-se demasiado simplista como técnica de avaliação da interação de uma dupla. Em qualquer outra modalidade, os comportamentos isolados têm uma importância muito secundária na relação existente entre esse ato isolado e os ritmos e padrões de significado em geral, no diálogo entre os pais e a criança. (Rheingold, 1961, segundo Brazelton, 1989).

Para Stern (1985), a contingência requer a disponibilidade cognitiva e emocional da mãe. O resultado das respostas previsivelmente contingentes da mãe está relacionado com aquilo a que se chamou sintonia seletiva.

Adesão – Para Lewis Sander e William Condon (1974), segundo Brazelton (2002), a “adesão” acontece quando o adulto e a criança atingem uma sincronia de sinais e de reações e começam a antecipar as respostas do parceiro em longas sequências. Conhecedores das necessidades do outro, podem criar um ritmo e um conjunto de regras. O poder deste ritmo em breve cria uma expectativa dupla relativamente às consequências da adaptação ao ritmo e à interrupção deste. Esta expectativa é de tal maneira forte que parece arrastar consigo cada um dos parceiros e é a contribuição de cada um que parece submergir num momento designado de “adesão”:

Tal como acontece com um primeiro violino de uma orquestra, um dos parceiros pode “provocar a adesão” do comportamento do outro, instituindo o ritmo de atenção e de distração já estabelecido como base de sincronia. A interação de ambos atinge, assim, outro nível de envolvimento. Um parceiro ajusta-se ao outro, para que não seja apenas o bebê a adaptar-se aos estímulos do adulto e os ritmos deste tendam também a acompanhar os movimentos da criança (p.57).

Stern (1985) refere que estes “jogos” formados por uma criança de três ou quatro meses e pela mãe ou pelo pai, se constroem com base na adesão. O uso repetido de comportamentos assinalados e a expectativa de repetição de sequências de comportamento interativo variam muito. O pai ou a mãe esperam que o bebê reaja e se exprima de várias maneiras consentâneas com a sua idade. Se um dos parceiros inicia a interação de um modo, o outro tende a responder do mesmo modo, se a mãe sorri, o bebê sorri também. Se a mãe faz um sorriso rasgado, o bebê reage com um sorriso mais aberto e ao terceiro sorriso da mãe, o bebê pode responder com um arrulho. Ao reconhecer que o jogo se alterou, a mãe arrulha também para o bebê, o qual altera então o tom da sua vocalização. A mãe acrescenta uma palavra à sua resposta, para assinalá-la e o bebê mostra-se satisfeito e repete o som. Ela acrescenta mais uma palavra; o bebê responde pela terceira vez. A mãe aumenta o tom de voz e pouco depois, o bebê põe fim à sequência e olha para o lado, como que a dizer: “por agora chega”. Quando começam outro jogo, podem optar por encolher os ombros ou fazer caretas um ao outro.

Segundo o autor, estes jogos tendem a ocorrer em sequências de três ou de quatro. Em cada sequência há um conjunto de regras que se estabelecem rapidamente e que são reconhecidas por cada um dos participantes. A frequência, o timbre e a intensidade da voz, a duração e a mobilidade a sublinhar, tudo isto é determinado por regras. Nestes jogos, a criança e o pai ou a mãe têm oportunidade de aumentar o seu conhecimento do outro. Eles imitam-no e moldam-se a ele, a adesão permite-lhes aumentar, manter ou reduzir o nível do diálogo. A criança aprende a dominar o progenitor e a própria interação e por último, faz a aprendizagem de si mesma. Por sua vez, a mãe aprende as várias maneiras de manter a atenção do bebê e de levá-lo a aumentar o seu repertório, sem se distrair.

Autonomia e flexibilidade - O bebê encaminha-se para a sua autonomia quando reconhece a sua capacidade de controlo. Como a sincronia, a adesão e as reações contingentes dos pais reforçam diversas capacidades, o bebê apercebe-se de que pode controlar a interação. Como já vimos, por volta dos cinco meses, muitos bebês começam a dominar o comportamento da mãe, através da sua capacidade para iniciarem a interação e para se afastarem dela. Começam

a pôr à prova a situação e a sua capacidade para dominar a audiência interessada (Brazelton e Yogman, 1986).

A *autonomia* nasce da certeza de existirem respostas previsíveis da parte dos pais. “Podemos constatar que as crianças menos seguras atingem este nível de independência numa fase posterior. As crianças portadoras de deficiência ou prematuras que são alvo da preocupação e da atenção excessiva dos pais, só aos sete ou oito meses ousam atingir este mesmo estado de autonomia” (p.28). O comportamento autónomo nas crianças desta idade é sinal de que existe uma relação saudável com os pais e a falta dessa autonomia traduz-se numa simbiose ou fusão aparente, sendo sinal de que existem anomalias de vinculação. As mães de crianças difíceis ou perturbadas precisam que as ajudem a fomentar a autonomia nos filhos (Als e Brazelton, 1981)

A *flexibilidade*, outra característica de uma interação precoce saudável, está implícita no conceito de autonomia. Um diálogo que é demasiado previsível, respostas demasiado talhadas sugerem uma relação de certo modo opressiva. O controlo exacerbado pode criar uma relação de simbiose excessiva entre a criança e a mãe ou o pai, na qual a autonomia e a independência não podem processar-se a um ritmo saudável.

Para Brazelton estas seis características da interação pais-filho - sincronia, simetria, contingência, adesão, jogos e autonomia- favorecem a evolução precoce da vinculação. Sem o sentido de previsibilidade de afastamento revelada através dos jogos e da autonomia, esta relação precoce não pode evoluir.

Quando as crianças atingem um equilíbrio interior e a seguir acedem à expectativa e ao entusiasmo, no seio de uma relação segura e previsível, começam a descobrir a capacidade de emoção e de aquisição de conhecimentos de que são dotadas. Quando aprendem a aliciar e depois a responder aos adultos que as rodeiam, conhecem as recompensas da comunicação, começando a reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros. Quando se empenham, reagem e se sobrepõem às reações dos adultos, as crianças aprendem a dominar o meio sob o ponto de vista emocional. Deste modo, conseguem reforçar o tipo de energia de que já falámos: a que vem de dentro e a que vem de fora. Começam a interiorizar a capacidade de controlo de que necessitam para se provocar reações emocionais nas outras pessoas. Pelo final do quarto mês, as crianças sabem “ligar” e “desligar” os que os rodeiam com uma eficiência surpreendente. Contudo, existem factores de natureza histórica e emocional que influenciam

os adultos intervenientes na interação, as quais enriquecem e complicam a relação emergente (Brazelton e Cramer, 1989).

4. Observação do desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa

As forças combinadas da constituição da criança e das reações e fantasias dos pais relacionam-se umas com as outras, num processo contínuo de regeneração. Por isso, impõe-se uma abordagem interdisciplinar; tomando em consideração o estado de desenvolvimento da criança, as fantasias dos pais e a interação complexa de ambos.

A maioria dos problemas das crianças começa por ser detetada pelos pediatras, pelas enfermeiras e pelos educadores de infância. Até há algum tempo atrás, só os casos que apresentavam uma patologia mais acentuada é que eram comunicados aos especialistas de psiquiatria. A tendência atual é para que se faça uma abordagem mais abrangente de todos os casos, sejam eles simples ou graves. O pessoal agregado à psiquiatria e os educadores de infância podem tirar partido das análises efetuadas no âmbito de estudos psíquicos e psiquiátricos. Do mesmo modo, aqueles que lidam com a saúde mental devem tirar partido dos conhecimentos adquiridos no trabalho pediátrico e nos estudos sobre o desenvolvimento infantil de crianças sem problemas.

Brazelton e Cramer (1989) fazem apelo a todos aqueles que prestam cuidados aos pais e às crianças e qualquer que seja o seu tipo de atividade necessitam de estar a par dos ensinamentos recolhidos noutros domínios. O ideal seria que estivessem integrados em grupos de trabalho, em colaboração com pediatras, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais e psiquiatras. Os programas de formação incluíam técnicas de avaliação das crianças, dos pais e das interações. Segundo os autores, apesar de considerarem ideais os enquadramentos interdisciplinares, a experiência tem vindo a demonstrar que, qualquer pessoa que se ocupe das crianças e dos pais pode, independentemente da sua formação profissional, recorrer a uma abordagem “bifocal”. Cada um dos sintomas é encarado como o resultado de forças múltiplas, incluindo as características individuais das crianças e dos pais, bem como as fantasias destes. Essas forças moldam o sistema designado *interação*. Os conceitos derivados da psicologia infantil experimental, como a reciprocidade, sincronia e contingência, também ajudam a determinar a natureza qualitativa da interação (Emde, R. 1995).

5. A avaliação da interação – *uma relação de corpo e alma*

Avaliar a interação é uma tarefa nada fácil, é um processo, e por via disso difícil de definir, contrariamente aos sintomas físicos, como uma doença ou de problemas psicológicos como uma fobia. Berry Brazelton (2007), utilizou vários critérios básicos, que passamos a descrever.

Os *estados de desenvolvimento* são particularmente importantes para a compreensão da interação na infância, uma fase em que as necessidades e as capacidades se alteram muito rapidamente. Quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de avaliações sucessivas, esta asserção foi amplamente provada através dos bebés prematuros. As avaliações precoces desfavoráveis possuem um valor de prognóstico irregular pois, em muitos casos, os factores de compensação - ligados ao ajustamento dos pais - proporcionam mais tarde resultados muito mais favoráveis (Parmelee *et al.*, 1975; Lester *et al.*, 1987). Por outro lado, a actividade dos pais também é afetada pelo estado de desenvolvimento da criança, vai-se modificando ao longo dos meses e não pode ser avaliada de uma só vez (Robson e Moss, 1970)

Brazelton e Cramer (1989) referem que é preciso analisar todas as interações, tendo em conta o estado de desenvolvimento, mas chama a atenção para as considerações de natureza diagnóstica sobre os estados de desenvolvimento que podem não ser totalmente fidedignas. O período pós-parto, em primeiro lugar, é um período de alterações intensas – é uma “crise”, no verdadeiro sentido do termo-. No primeiro ano de vida, pode aparecer toda a espécie de sintomas passageiros mas eles mudam com facilidade e o seu aparecimento ou desaparecimento não constitui uma base segura de diagnóstico, dado o seu valor residir na curva de desenvolvimento que lhe está subjacente. Mesmo assim, é arriscado fazer previsões na infância pois sinais que parecem terríveis logo após o nascimento podem tornar-se muito menos alarmantes mais tarde, do mesmo modo que a ausência de problemas visíveis nos primeiros tempos de vida não significa que eles não venham a surgir mais tarde. Em suma, os profissionais na matéria devem ser muito cautelosos na utilização de rótulos quando fazem um diagnóstico, dada a sua já conhecida auto-suficiência.

O segundo critério refere-se à *observação do comportamento* de uma criança que para o autor, nunca deve considerar-se puramente “objetiva”. No entanto, para o observador, ela é

uma presença activa e uma forma de influência pois a transferência está em ação e surgem reações que não seriam visíveis num cenário “neutral”. O recurso ao equipamento de vídeo também influencia o que se passa, embora Brazelton (1989) refira que em geral não inibe a espontaneidade dos pais ou da criança. Todavia, o observador é sempre uma parte do sistema, o seu envolvimento pode alterar a interação familiar, mas se existir capacidade aliada à experiência, essa influência pode ser muito benéfica.

A experiência subjetiva é o terceiro critério. O conceito que os pais têm dos filhos e o que projetam neles irá influenciar muito o conhecimento que a criança tem de si mesma. Para compreender a interação a este nível há que aflorar as fantasias dos pais e a observação e a reflexão são as técnicas utilizadas para obter os dados que permitem avaliar o modelo preconizado por Berry Brazelton.

E por último, a *visão complementar* serve para recordar que o chamado desenvolvimento “normal” é alimentado por forças inconscientes como a ansiedade, a ambivalência e os conflitos que, em geral, são detetados apenas num contexto patológico. O desenvolvimento normal e a patologia interpenetram-se e interagem continuamente e ambos devem integrar qualquer avaliação da interação. O apoio e análise fornecidos neste período podem despoletar forças positivas relativamente à vinculação e ao crescimento.

Em suma, a clarificação de projeções, preocupações e ambivalências é muitas vezes suficiente para que o processo normal de amadurecimento entre pais e filhos seja retomado. O processo de avaliação em si, proporciona aos pais a compreensão multifacetada e pode constituir uma importante fonte de mudança, assim como um método eficaz de evitar problemas futuros. Brazelton (1989) demonstrou nos seus estudos que a avaliação e a interação, a compreensão e a cura andam de mãos dadas.

A avaliação como estratégia de intervenção implica um processo de compreensão da dinâmica da mais precoce das relações é, em si, uma forma de intervenção. Desde a administração de um simples teste comportamental a um bebé, na presença dos pais, à revelação mais elaborada e prolongada dos “fantasmas” de infância, o ato de avaliar o comportamento pais-filho e de o verbalizar constitui um poderoso agente de mudança. Esta dupla perspectiva está, segundo Brazelton (1989; 2002; 2007), apoiada em quatro métodos de orientação simplificados para o trabalho clínico com os pais e os filhos, quer se trate de um exame de rotina para ver se o “bebé vai bem”, ou de uma psicoterapia prolongada.

O *enquadramento* é um dos métodos de orientação utilizados. No âmbito de uma avaliação, o bebé deve estar na presença dos seus pais, o ambiente deve ser fluído para que estes interajam com o bebé de uma forma normal. A abordagem do profissional deve favorecer o relato verbal dos pais sobre a sua experiência, as perguntas indiscretas e as atitudes autoritárias reprimem tal abertura. O profissional tem de dividir a sua atenção entre a interação que está a decorrer e o relato verbal dos pais. O registo em vídeo é útil e, muitas vezes, liberta o técnico favorecendo a análise retrospectiva dos padrões de interação. Acontece com frequência que só durante o processo de revisão se deteta a coincidência entre os relatos verbais e os correspondentes padrões de interação. Estas gravações podem ser partilhadas com os pais de uma forma segura e compreensiva.

Avaliação objetiva é outra metodologia de orientação. É necessária uma avaliação criteriosa a nível de desenvolvimento da criança para completar a análise profunda da interação. Estas avaliações objetivas não só ajudam o profissional a fazer o diagnóstico, como constituem uma forma de intervenção, quando são partilhadas com os pais.

Os *relatos subjetivos* referem-se à terceira metodologia de orientação. Assim, a descrição subjetiva dos pais sobre o seu relacionamento com a criança e as recordações que estes conservam dos próprios pais à medida que foram crescendo, podem ser despoletados de forma sucessiva. Brazelton (1989) refere que por vezes, tal como os pais se interpretam a si mesmos na sua relação com o filho, o significado que atribuem ao comportamento da criança torna-se um fator determinante para o comportamento e o desenvolvimento futuros. Acontece frequentemente que a projeção destes tem de distinguir-se do comportamento atual da criança. Neste processo, quando predomina a partilha de sentimentos ainda omitidos, a “atenção activa” torna-se pouco e pouco uma forma ativa de intervenção.

E por fim a *incidência na relação*, o método de Brazelton enfatiza sobretudo a relação. De facto são três relações: a primeira estabelece-se quando são examinados os recém-nascidos, as relações que se estabelecem com eles tornam-se intervenções; em segundo lugar, compreender e explicar aos pais a natureza do seu relacionamento com o filho constituem a principal via de mudança; e em terceiro lugar, a relação que se estabelece entre a família e o médico pode fomentar a confiança, o alívio e o seu desenvolvimento.

No contexto institucional, ao aprofundarmos a temática da relação e da interação desde os seus primórdios, bem como o processo de adaptação que a mãe e o pai estão a viver com a

chegada do seu bebê, é uma forma de fazer chegar este conhecimento ao profissional, nomeadamente o educador de infância que cuida na creche. Urge então, tomar consciência sobre os mecanismos de funcionamento deste pequeno ser, bem como, todo o contexto envolvente.

O modelo de Berry Brazelton e a sua equipa pela forte sensibilidade que o caracteriza, em comunhão com o conhecimento de décadas de investigação ao serviço do bebê e da criança, pode ser extrapolado para o contexto institucional da creche, com as respetivas adaptações. Constitui por isso, uma “fonte” onde os educadores de infância podem “beber” informações, conhecimento e técnicas preciosas para que o atendimento seja a favor do bebê, num cenário onde os pais são os primeiros figurantes.

Interações emocionais, Berry Brazelton realça a interação humana como a ferramenta por excelência que o adulto deve utilizar para facilitar o bom desenvolvimento do bebê e da criança pequena: “A aprendizagem mais importante nos primeiros anos é a que é proporcionada pela interação humana. Não tem comparação com os objetos e os utensílios usados para a aprendizagem” (2002, p.30).

O autor demonstrou nas suas pesquisas que um bebê recém-nascido procura manter-se controlado para conseguir olhar e para ouvir os estímulos que o rodeiam. Ele vai pôr a funcionar quatro reflexos com origem no mesencéfalo- o da tonicidade do pescoço, o reflexo mão-boca (Babkin), o de voltar a cabeça para o lado quando lhe tocamos na face ou para procurar alimento e o de sucção, para conseguir manter-se alerta. Se não for capaz e perder o controlo, servir-se-á da voz ou do toque humano para reforçar o seu esforço no sentido de regular o seu “estado de alerta”.

Por volta das oito semanas de vida, segundo este mesmo estudo, ele já será capaz de distinguir e de reagir diferencialmente em relação à voz e ao rosto da mãe, do pai ou de um estranho. Revela uma atenção calma perante a mãe e perante o pai, o desejo de uma interação voltada para o jogo ou a brincadeira. Cada uma destas duas pessoas tão importantes já terá aprendido a conhecer os ritmos do bebê e os sinais que ele emite e este terá criado uma expectativa para saber reagir adequadamente a cada um dos pais. Estes são os ingredientes para desenvolver um forte sentido de autoestima e mais tarde a motivação para aprender. Além disso, esta aprendizagem está a alimentar a sua capacidade de vir a manter o controlo dos impulsos.

Passamos a desenvolver os vários conteúdos que integram os fatores de aprendizagem nos primeiros anos de vida de uma criança. Vejamos o Quadro 1, no qual se encontram esquematizados.

Quadro 1 - Fatores de aprendizagem nos primeiros anos de vida

<p>A interação emocional: <i>Uma ferramenta imprescindível</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ O conceito de quantidade ○ O significado das palavras ○ O sentido moral do que está certo e do que está errado ○ O sentido de identidade, de vontade, de finalidade, de afirmação e o começo do pensamento lógico causal ○ A gênese da autonomia ○ Aprender a controlar ou regular o seu comportamento ○ Aprender a gerir os problemas por meio dos sentimentos
<p>Atividades que estimulam a interação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ O tempo passado no chão ○ Repartir o tempo que a criança passa acordada ○ Presença constante e assídua do adulto ○ Os efeitos do toque ○ O bebé é sensível ao som
<p>A importância dos relacionamentos contínuos</p>	

A interação emocional – uma ferramenta imprescindível

A aprendizagem emocional começa nos primeiros momentos da vida e continua ao longo de toda a infância. Todas as pequenas trocas entre pais e filhos têm uma “legendagem emocional” e é a partir da repetição destas mensagens através dos anos que a criança forma o núcleo das suas perspetivas e capacidades emocionais. Daniel Goleman dá como exemplo:

Uma menina que não consegue fazer um puzzle e pede ajuda à mãe, que está ocupada, recebe uma mensagem se a resposta da mãe for prontificar-se a ajudá-la com um sorriso de prazer, e outra muito diferente se essa resposta for um seco: “Não me incomodes agora, não vês que estou a fazer uma coisa importante?”. Quando estes encontros se tornam típicos da relação pais e filho, moldam as expectativas emocionais da criança a respeito dos seus relacionamentos, criando perspetivas que influenciarão o seu comportamento por toda a vida, para melhor ou para pior (2003, p.217).

Segundo o autor, os primeiros três ou quatro anos de vida são o período em que o cérebro da criança cresce até atingir cerca de dois terços do seu volume definitivo, além do que evolui em complexidade a um ritmo mais rápido do que em qualquer outra altura da vida. Durante este período as formas chave de aprendizagem ocorrem mais facilmente do que em épocas posteriores da vida, sobretudo da aprendizagem emocional. É uma fase em que

uma tensão grave pode afetar os centros de aprendizagem do cérebro e deste modo ser prejudicial para o intelecto. O impacto desta aprendizagem inicial é profundo e as consequências a longo prazo das lições básicas emocionais dos primeiros quatro anos de vida podem ser extramente graves:

Uma criança que não consegue fixar a atenção, que é desconfiada em vez de confiante, triste ou zangada em vez de otimista, destrutiva em vez de respeitadora; uma criança que esteja constantemente dominada pela ansiedade, preocupada com fantasias aterradoras e se sinta de um modo geral infeliz consigo mesma- essa criança tem muito poucas oportunidades, quanto mais oportunidades iguais, de reclamar como suas as possibilidades que o mundo oferece (2003, p.218).

Outros estudos concluíram que os padrões familiares que subestimam os afetos podem comprometer significativamente a capacidade cognitiva e emocional do bebé. Pelo contrário, as interações emocionais com bebés e crianças baseadas no apoio, carinho e afeto contribuem para o desenvolvimento adequado do sistema nervoso central:

Ouvir a voz humana, por exemplo, ajuda os bebés a aprender a tomar consciência e reagir a estímulos emocionais e a formar a noção do eu. Exames cerebrais de indivíduos mais velhos mostram que as experiências que são adequadas e emocionalmente motivadoras e interessantes tiram benefícios dos centros de aprendizagem do cérebro de uma forma diferente das experiências que estimulam em excesso ou por defeito. A privação ou alteração das vivências necessárias pode dar origem a uma série de défices. Quando se verifica uma interferência precoce a nível da visão, por exemplo, têm sido observadas dificuldades que vão desde a cegueira funcional a problemas relacionados com a perceção de profundidade espacial. A tensão emocional também está associada a alterações na fisiologia do cérebro (Brazelton, B., & Greenspan, S.,2002, p.26)

Existe portanto, uma interação sensível entre as inclinações genéticas e a vivência ambiental. As vivências parecem adaptar a biologia da criança ao seu meio ambiente e neste processo nem todas as vivências têm o mesmo valor. As relações emocionais afetivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual ao fomentarem o afeto, a intimidade e o prazer fornecem: confiança, segurança física e proteção de doenças e danos; providenciam as necessidades básicas de alimentação e habitação. Os aspetos “reguladores” das relações protegem as crianças de uma híper ou hipoestimulação, ajudando-as a ser calmas e estar despertas para novas aprendizagens.

Standey I. Greenspan (1999) demonstrou que as relações e as interações emocionais também ensinam a comunicar e a pensar. Inicialmente, o sistema de comunicação da criança é não-verbal, envolve gestos e estímulos emocionais – *sorrisos, olhares afirmativos, franzir das sobrancelhas, apontar, agarrar e devolver, negociar*, etc.- destes surge um complexo sistema de resolução de problemas e de interações reguladoras que se mantêm pela vida fora. Muito

embora este sistema não verbal atue, em última análise, em conjunção com símbolos e palavras, é ele que permanece como o fundamental, pois temos tendência a confiar no assentimento não verbal de alguém, feito por um aceno de cabeça ou um olhar de aprovação, mais do que em palavras elogiosas, que por vezes são enganadoras e afastamo-nos de uma pessoa com um olhar hostil, mesmo que ela nos diga que podemos confiar nela.

Quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com os adultos (Fuller B., Kagan, S.,L.,2000). As inter-relações pessoais também ajudam as crianças a distinguir quais os comportamentos adequados e quais não são. À medida que o seu comportamento se torna mais complexo durante o segundo ano de vida, vão aprendendo com as expressões faciais dos adultos, com o seu tom de voz, gestos e palavras quais os tipos de comportamento que geram aprovação e quais geram reprovação. Os padrões formam-se através do dar e receber entre as crianças e os adultos que cuidam delas. No entanto e a par do comportamento, são também muito importantes as emoções, os desejos e a autoimagem em formação. “ O cariz emocional e as interações subtis do relacionamento são vitais para quem nós somos e para aquilo que aprendemos” (Brazelton, B., & Greenspan, S., 2002, p.30)

Segundo os autores, as brincadeiras que implicam o fazer de conta ou a imaginação e que envolvam dramas humanos, por exemplo, bonecos a abraçar-se ou a lutar, ajudam a criança a aprender a relacionar uma imagem ou uma representação com um desejo e usar depois essa imagem para pensar: “ se eu for bom/boa para a mamã, ela vai deixar-me ficar a pé até mais tarde ...”. Compreender as intenções de uma personagem numa história, bem como a diferença entre dez bolachas e três bolachas, vai depender desta capacidade.

Greenspan (1999) enfatiza assim, que a capacidade de criar representações mentais de relações e, posteriormente de outras coisas, vai dar origem a um pensamento mais elaborado. Por exemplo, um elemento essencial para a aprendizagem futura e para saber resolver problemas é a capacidade que a criança tem de se auto observar. Esta capacidade é fundamental para o autocontrolo de atividades tão simples como pintar dentro ou fora dos riscos de um desenho ou fazer corresponder gravuras com palavras ou números. A auto-observação também ajuda a caracterizar uma pessoa, mais do que concretizar sentimentos, ajuda-a a estabelecer relações de empatia com os outros e a corresponder a expectativas. A

capacidade de auto-observação advém do ser capaz de se observar a si mesmo e ao outro numa relação. “Podemos assim, compreender que as interações emocionais formam as bases não só cognitivas como também a maioria das capacidades intelectuais da criança, incluindo a sua criatividade e a capacidade do pensamento abstrato” (p.31).

Este reconhecimento do papel das interações emocionais precoces no funcionamento intelectual não corresponde à importante noção de Howard Gardner acerca de inteligências múltiplas e compartimentadas, nem ao estudo do cérebro feito por António Damásio, que sugere que as emoções são importantes para ajuizar, mas de certa forma separadas das capacidades académicas ou da inteligência em geral. Brazelton, B., & Greenpan, S., (2002) não as veem como separadas:

Jean Piaget, psicólogo pioneiro no domínio cognitivo, considerava a criança como um pensador causal, visto ser capaz de aprender que puxando um fio provoca o som de uma campainha a tocar. Contudo, esta não é a primeira oportunidade que a criança tem para aprender a causalidade. A primeira lição sobre a causalidade que um bebé tem ocorre muitos meses antes, quando percebe que um sorriso tem como resposta um outro sorriso, de deleite, no rosto da mãe ou do pai. A criança generaliza então esta lição emocional ao mundo físico. Temos conseguido identificar o modo como as interações afetivas ou emocionais abrem caminho a cada nova fase do desenvolvimento. As emoções são os arquitetos, os dirigentes, ou os organizadores internos da nossa mente. Dizem-nos como e o que pensar, o que dizer e quando dizer e o que fazer. Nós sabemos coisas através das nossas interações emocionais e depois aplicamos esse conhecimento ao mundo cognitivo. (p.32)

É exemplo disso, quando uma criança pequena está a aprender a quem deve dizer “Olá”. Não o faz memorizando listas das pessoas adequadas, a experiência leva-a a relacionar a saudação com um sentimento afetivo instintivo, que faz com que se volte para os rostos acolhedores das outras pessoas verbalizando um “Olá”. Se olhar para elas e sentir dentro de si algo diferente, talvez cautela, é provável que vire a cabeça ou se esconda atrás das pernas do adulto que a acompanha. Nós encorajamos este tipo de “discriminação” porque não queremos que os nossos filhos digam “Olá” a desconhecidos, queremos que o digam a pessoas simpáticas, como os avós. Se uma criança aprender a saudar assim as pessoas, rapidamente saudará também um professor afável ou um novo colega da escola. “Transporta dentro de si as suas emoções, que a ajudam a generalizar situações conhecidas para situações novas, bem como a discriminar ou decidir quando e o que dizer”(p.33).

Brazelton (2002) defende a ideia que todas as vivências, por definição englobam afeto e conhecimento, mas em termos de valência, aquelas que são altamente significativas para as crianças do ponto de vista emocional são precisamente as que captam os seus desejos e

promovem a sua inteligência. São exemplos os estudos realizados por Tiffany Field (1987), citado em Brazelton (2002), que demonstraram que o sorriso do bebê se acentua quando é correspondido e que as suas vocalizações também aumentam quando são correspondidas. Ou seja, se produzirmos aquilo que o bebê está a produzir, aumentamos significativamente as hipóteses de resposta. Um outro argumento teórico para a importância da interação emocional no desenvolvimento cognitivo e também social e emocional é o seguinte:

Quando está presente o afeto, este parece motivar muitas zonas diferentes do cérebro, integrando frequentemente ambos os hemisférios (esquerdo e direito). Todo o sistema afetivo está implicado e propaga-se a todos os pontos do cérebro. Há ligações com os aparelhos visual, auditivo, com o sistema espacial, etc. Deste modo, as experiências emocionais podem estar a criar uma maior síntese. Acho que se pudéssemos visualizar imagens cerebrais (por meio de uma tomografia específica) quando os bebês estavam a brincar, quando estavam emocionalmente interessados e envolvidos, veríamos muitas zonas do cérebro a iluminarem-se. (p.45)

Contudo Goleman (2003) refere que as nossas capacidades emocionais não são um dado inalterável e que com a aprendizagem adequada podem ser aperfeiçoadas. A razão disto reside no modo como o cérebro humano amadurece.

O conceito de quantidade

Mesmo algo de tão puramente académico e cognitivo como o conceito de quantidade se baseia em experiências emocionais precoces. Para uma criança de três anos, “muito” significa mais do que aquilo que ela quer; “um bocadinho” é menos do que ela espera. Mais tarde os números podem sistematizar esta noção de quantidade e de modo semelhante, os conceitos de tempo e espaço são adquiridos através da experiência emocional de estar à espera que a mãe chegue, ou de estar à sua procura e ir encontrá-la numa outra divisão da casa.

O significado das palavras

As palavras também vão buscar o seu significado às interações emocionais, segundo Brazelton, (2002). Uma palavra como “justiça” adquire conteúdo e significado a cada nova experiência emocional de justiça e de injustiça.

Mesmo o nosso emprego da gramática que o notável linguista Noam Chomsky e outros acreditam ser em grande parte inato e só precisar de alguns tipos muito gerais de estimulação social para poder progredir, baseia-se em parte em interações emocionais precoces muito específicas. Por exemplo, descobrimos que as crianças autistas que não usavam adequadamente a gramática e apenas repetiam nomes, como *porta, mesa e leite*, conseguiam aprender formas gramaticais corretas se as ajudássemos de forma a despertar primeiramente o seu interesse emocional e intencional. Nos momentos em que essas crianças aprendiam a sentir e a exprimir um desejo, por exemplo, quando nos puxavam para que abríssimos a porta, começavam a alinhar adequadamente nomes e verbos – Abre a porta. (p.192).

Os bebês e as crianças de poucos anos de idade que não são devidamente estimulados, só por meio da rotina é que se vão integrando nestas interações, provavelmente porque são tão rotineiras é que falha a sua importância do ponto de vista gramatical e linguístico.

O sentido moral do que está certo e do que está errado

Não é só o pensamento que se desenvolve a partir de interações emocionais precoces mas também um sentido moral do que está certo e do que é errado. A capacidade de compreender os sentimentos de outra pessoa e de *se importar* com o que ela sente só pode advir da experiência de interações afetivas.

Só podemos sentir empatia se alguém tiver sido empático e afetuoso para conosco. As crianças são capazes de aprender comportamentos altruísticos, de fazer o que está correto, mas o se importar com outro ser humano só se adquire através da vivência desse sentimento de compaixão numa relação permanente. Não podemos sentir emoções que nunca tivemos e não podemos sentir a consistência e a intimidade de um amor duradouro a não ser que tenhamos tido essa experiência com alguém nas nossas vidas. Para alguns pode ser com uma avó ou uma tia, ou talvez até uma vizinha, mas é preciso que aconteça. Não há meio termo. (p.34)

O sentido da identidade, de vontade, de finalidade, de afirmação e o começo do pensamento lógico causal

Uma relação afetiva emocional e duradoura com um bebê ou uma criança pequena abre-nos o caminho a interações que nos permitem interpretar e responder aos sinais emitidos pelo pequeno ser. O aspeto fundamental de uma relação afetiva entre um bebê e uma pessoa que cuida dele e que o conheça bem, é ser responsável por um grande número de capacidades mentais vitais. Estas “interações recíprocas” ensinam os bebês a tomar a iniciativa- eles fazem uma coisa e algo acontece. Este é também o início de aprender a pensar tendo em vista um fim ou uma causa. O sentido de identidade, de vontade, de finalidade, de afirmação e o começo do pensamento lógico causal advêm destas maravilhosas interações recíprocas.

A génese da autonomia

Por volta dos dois a três meses, um bebê e a sua mãe/o seu pai já terão passado por três níveis de aprendizagem recíproca. No primeiro estágio (1-3 semanas) a mãe/o pai aprende a como ajudar o filho recém-nascido a manter um estado de alerta. No segundo estágio (3-8 semanas), no estado de alerta ele produzirá sorrisos e vocalizações que são respondidos pelo adulto. No terceiro estágio (8-16 semanas) estes sinais são reproduzidos em “jogos” (Stern, 1977) em que as vocalizações e/ou sorrisos são gerados em surtos de quatro ou mais, imitados

pelo adulto, numa série de surtos ou “jogos” recíprocos. O ritmo e a reciprocidade são aprendidos nestes jogos (idem).

Mais ou menos pelos quatro meses, o bebé já terá aprendido a assumir o controlo do jogo e a levar o pai/a mãe a entrar nesses jogos¹². E estamos perante a génese da autonomia que surge através destes jogos.

Aprender a controlar ou regular o seu comportamento

Uma das ligações emocionais mais essenciais, aprendida logo na primeira infância e depois ao longo dos anos seguintes, é como acalmarmo-nos a nós próprios quando perturbados. No caso das crianças muito novas o apaziguamento vem do exterior: a mãe ouve o filho a chorar, pega-lhe ao colo e embala-o até ele se acalmar. Esta sincronização biológica, segundo Goleman (2003) é proposta por alguns teóricos e ajuda a criança a começar a aprender como fazer o mesmo sozinha. Durante um período crítico entre os dez e os dezoito meses, a área orbifrontal do córtex pré-frontal forma rapidamente as ligações com o cérebro límbico que farão dela o interruptor essencial para as perturbações. A criança que, através de incontáveis episódios de ser acalmada, é ajudada a aprender a acalmar-se, postula esta especulação, terá ligações mais fortes neste circuito controlador da perturbação e saberá fazê-lo melhor ao longo de toda a sua vida.

Mas há algo mais que acontece pois através destas interações recíprocas, a criança está a aprender a controlar ou a modular o seu comportamento e os seus sentimentos. É um desejo de todos os pais que os seus filhos sejam bem regulados ou modulados, isto é, que saibam ser ativos e inquisidores algumas vezes, que outras vezes sejam capazes de se concentrar e ser refletivos e cautelosos e ainda divertidos outras vezes. Desejamos que as crianças saibam regular as suas emoções e o seu comportamento de uma maneira que seja apropriada à situação.

Ora, a diferença entre crianças que são capazes de regular o seu humor, as suas emoções e os seus comportamentos e as crianças que não são capazes de o fazer- para quem a mais pequena frustração é sentida como uma catástrofe, cuja raiva é imensa e explosiva- está no grau que ela demonstra possuir para dominar a capacidade de rapidamente modificar as suas

¹² É designado por Margaret Mahler como a fase “arquitetar”.

emoções e atitudes. Quando uma criança é capaz de interações rápidas com os pais ou com outro adulto importante para ela, é também capaz de negociar, de certo modo, a maneira como se sente. Se estiver aborrecida, pode emitir um olhar, um som ou gesto de aborrecimento e o adulto pode responder com uma atitude que indica “Eu entendo” ou “Está bem, eu vou despachar-me a arranjar a tua comida”, ou “Não podes esperar mais um bocadinho?”. Seja qual for a resposta, se ela for adequada ao sinal que a criança emitiu, esta estará a receber um *feedback* imediato que pode modular a sua própria resposta. Fica com a noção de que pode regular as suas emoções através da regulação das respostas que obtém em diferentes situações.

Estamos perante aquilo que Brazelton & Greenspan designam:

Um sistema bem afinado – a criança não precisa de fazer uma birra para demonstrar a sua contrariedade, pode fazê-lo por meio de um simples olhar e de uma expressão aborrecida. Mesmo que a mãe e ou o pai não concordem com o filho ou não possam trazer de imediato a sua comida, estão a sinalizar uma resposta que lhe dá tempo para decidir se vai ou não aumentar a sua demonstração de aborrecimento. Mesmo que chegue ao ponto de fazer uma grande birra, esta sequência alargada é preferível a passar de 0 a 10 num segundo. Todos os diversos sentimentos, desde a alegria à felicidade, à raiva e à afirmação, tornam-se parte integrante destas interações de regulação equilibrada, num padrão de matizes subtis mais do que num de tudo-ou nada. (p.34)

Se uma criança não estiver a aprender a assumir esta interação regulada, não espera que as suas emoções gerem resposta do meio ambiente. Em consequência, as emoções existem como que isoladamente e vão-se avolumando. A criança é levada a produzir respostas mais globais de contrariedade ou raiva ou medo ou evitando o auto recolhimento. Há bebés muito pequenos que demonstram uma tendência para estas reações mais extremas nos primeiros meses de vida. Quando choram, fazem-no com muita intensidade e muito ruidosamente, porque estão frustrados e precisam que os ajudemos a acalmar. Isto tem certas semelhanças com aquilo que tem sido descrito como a “flight/fight reaction” (p.35), isto é perante uma situação indutora de stresse podemos reagir quer alheando-nos, quer lutando, que é uma reação mais global do cérebro humano. Mas as crianças não se limitam a este tipo de reações, podem evidenciar várias reações globais: raiva generalizada, evitar, retrair-se, auto recolhimento, medo ou impulsividade.

Mais ou menos por volta dos dois anos e meio, quando a criança já fala, deverá demonstrar a capacidade de se envolver em longas cadeias de interação (interações recíprocas) que têm a ver com as suas diferentes emoções e com os seus sentimentos e

comportamentos. Estes constroem-se a partir dos padrões precoces já estabelecidos na idade dos dois a quatro meses e as crianças que não possuem tal capacidade agem de uma maneira extrema, fazendo birras tremendas ou deixando-se levar pela sua excitação e alegria, ou raiva e tristeza ou até depressão. Frequentemente estas reações extremas são desproporcionadas aos acontecimentos do momento, sugerem que parte dos sentimentos, temperamento e comportamento da criança não tiveram oportunidade de se regular através de interações recíprocas. As famílias têm diferentes capacidades para se envolverem em negociações respeitantes a determinados comportamentos e sentimentos. Algumas interagem bem entre si quando se trata de situações de afirmação e raiva, mas não tão bem quando se trata de tristeza ou sentimento de perda. Há outras que reagem de maneira inversa.

Em suma, algumas das mais importantes lições passam de pais para filhos. São muito diferentes os hábitos emocionais passados por pais cuja sintonização significa que as necessidades emocionais dos filhos são reconhecidas e satisfeitas, por um lado, por pais indiferentes que ignoram os problemas dos filhos ou pelos que os disciplinam aos gritos. Grande parte da psicoterapia é, em certo sentido, um remédio para aquilo que foi feito pela rama ou inteiramente esquecido mais cedo na vida. Tal como questiona Goleman, “Porque não fazer tudo o que pudermos para prevenir essa necessidade, começando por dar às crianças os cuidados e a orientação que à partida definem as competências essenciais da inteligência emocional?”(p.250)

Aprender a gerir os problemas por meio dos sentimentos

Os padrões de comunicação pais/bebé estabelecem as bases para os padrões futuros. À medida que as crianças vão aprendendo a regular o seu comportamento e sentimentos conseguem passar para o nível seguinte e gerir os problemas por meio dos sentimentos e tentar efetivamente alterar aquilo que está a acontecer à sua volta. Se alguma coisa lhes parecer desagradável são capazes de fazer coisas que modifiquem a situação e o sentimento. Se for um sentimento agradável são capazes de modificar o que as rodeia, contribuindo para criar mais sentimentos desse tipo. Assim, por volta dos 18-20 meses já passaram por muitas experiências em que tentaram minorar as condições que as fazem sentir tristes ou zangadas e aumentar as condições que as fazem sentir felizes. Então à medida que vão evoluindo até à idade dos dois anos e meio já conseguem formar imagens mentais - aquilo a que chamamos símbolos ou ideias - e até identificar sentimentos vividos sob uma regulação equilibrada.

Podemos verificar isto nas brincadeiras de fazer de conta, quando as crianças criam cenas em que existe raiva, felicidade ou tristeza. As crianças que estão bem reguladas conseguem incluir mais pormenores nestas suas representações, há uma maior subtilidade nos seus sentimentos. Aquelas que são mais extremas nas suas reações, pelo contrário, apresentam padrões mais globais nessas brincadeiras do faz-de-conta. Contudo, a um nível mais avançado, conseguem começar a relacionar os seus sentimentos, compreendendo quais é que são felizes, tristes ou alegres, verificando-se isto entre os três e os quatro anos de idade. À medida que crescem vão conseguindo refletir nestes sentimentos e entendê-los no contexto mais vasto das relações com as outras crianças da sua idade, conseguindo reconhecer a área mais obscura dos sentimentos. Com a idade, esta capacidade de pensar refletidamente nos sentimentos vai-se tornando cada vez mais forte (Greenspan, S., Wieder, S., 1995).

Em suma, as relações emocionais interativas constituem uma ferramenta imprescindível para um currículo de creche, porque são importantes para muitas das nossas capacidades essenciais, intelectuais e sociais, como foi referido. Este tipo de interação é também fundamental quando se procura ajudar as crianças com necessidades especiais. Muitas vezes, a criação de oportunidades para interações duradouras, empáticas e afetivas, tendo em conta os diferentes sentimentos da criança, pode ter um longo caminho a percorrer até conseguir ajudá-la a “regular-se”, mesmo quando não é este o seu principal problema (idem).

A noção de que as relações são essenciais para regular o nosso comportamento e estados de humor e sentimentos, bem como para o desenvolvimento intelectual, necessita de uma grande ênfase quando pensamos nos tipos de situações e prioridades que pretendemos para os nossos filhos. As interações necessárias só podem ser integralmente concretizadas quando o adulto que cuida da criança dispõe de muito tempo para lhe dedicar.

Contudo, deparamo-nos com realidades que nem sempre permitem pôr em prática estes princípios fundamentais. Pois bem, as mães e ou educadoras que têm a seu cargo quatro, seis ou oito e até mais crianças pequenas, habitualmente não têm tempo para estas longas sequências de interação. Do mesmo modo, uma mãe ou um pai deprimidos ou uma outra pessoa que tome conta da criança e esteja sobrecarregada, ou pais que chegam ao fim do dia demasiado exaustos, podem não ter a energia suficiente para estes demorados padrões de interação e negociação (idem).

Atividades que estimulam a interação

Apresentamos agora, aquilo que Berry Brazelton e a sua equipa, consideram uma boa estrutura para ocupar o dia a dia do bebé e da criança pequena, no qual se verifica o tal relacionamento afetivo que temos vindo a enfatizar.

O tempo passado no chão

Começemos por enunciar os vários tipos de interações ou envolvimentos que os adultos que cuidam dos bebés podem ter com estes. Damos como exemplo uma atitude mais inadequada para os bebés, que será por exemplo o adulto não estar à vista da criança mas numa outra divisão da casa. Outra, será o de estar presente na mesma divisão ou noutra contígua, havendo uma abertura espaçosa entre as duas, de forma que a criança consiga ver o adulto e possam facilmente ouvir-se reciprocamente, mesmo sem estarem diretamente envolvidos em qualquer jogo, interação, utilização de brinquedos ou outros materiais. Cada um deles estará envolvido nas próprias atividades, o bebé poderá estar simplesmente sentado na sua cadeirinha ou entretido a brincar no chão, enquanto o adulto está ocupado a fazer qualquer coisa. Um terceiro tipo de envolvimento é o caso do adulto que está a cuidar da criança apresentar uma disponibilidade intermitente, facilitando as interações do bebé com o meio que o rodeia - isto pode consistir em verem gravuras em conjunto, o adulto ajudar o bebé a explorar um brinquedo ou ajudar uma criança pequena, que já caminha, a explorar o mundo que a rodeia. Poderá estar a ajudá-la a olhar, tocar, examinar, vocalizar e a verbalizar relativamente a essa experiência. A quarta categoria ou atitude, tem a ver com o envolvimento direto com a criança, neste caso, o adulto segue os interesses desta, está diretamente envolvido com a criança, é ele que se torna o fulcro da representação, no brinquedo ou no objeto de interesse. Este tipo de experiência pode incluir pegar ao colo, afagar, esfregar carinhosamente as costas, abraçar, beijar, acariciar, fazer jogos imaginativos, etc. Quando se trata de uma criança que já sabe falar, pode envolver conversas diretas ou negociações acerca de brinquedos, livros ou a decisões sobre alimentos, atividades, etc. Aquilo que caracteriza este quarto envolvimento é designado por “ tempo passado no chão” (p.70), que consiste em seguir as solicitações da criança na comunicação direta e contínua entre ela e o adulto. “Muitos dos momentos mágicos mais apreciados e valiosos para os nossos bebés e crianças pequenas fazem parte desta categoria”(p.71).

Repartir o tempo que a criança passa acordada

Repartir o tempo em que a criança passa acordada é importante. De salientar que se ela dorme catorze horas por dia pode dispor de cinco ou seis horas para preencher, devendo o tempo que é ocupado com a sua alimentação, a mudar as fraldas e a sossegá-la, ser aproveitado para atividades de interação, nomeadamente através de vocalizações e gestos, por exemplo. Brazelton aconselha o adulto a dispor, no mínimo, de quatro períodos de vinte minutos ou mais para uma interação direta junto de cada bebé ou criança pequena, porque este tipo de atividades ajuda os bebés a aprender um diálogo emocional e eventualmente intelectual com os adultos que cuidam deles durante parte do tempo. Facilitam a capacidade de atenção e concentração, a profundidade do empenho que colocam nas atividades praticadas, a interpretação de sinais pré-verbais e a resolução de problemas a nível pré-escolar e o uso das ideias de forma criativa e até lógica. Estes períodos de pelo menos vinte minutos são muito desejáveis, mas podem ser intercalados com períodos de tempo mais reduzidos, que fazem parte das rotinas. Enquanto nos ocupamos de mudar a fralda ou dar de comer à criança é possível fazer algumas interrupções com vista a facilitar a interação da criança com o seu meio e a interação recíproca direta.

O objetivo pretendido é que o tempo que a criança passa completamente entregue a si mesma seja inferior a um terço do tempo que está acordada, sendo os restantes dois terços ocupados num misto de interação direta e pontual. À medida que se avalia o modo como foi distribuído o tempo é que se vai tendo a noção de ter ou não conseguido atingir o equilíbrio desejado. Este procedimento aplica-se de diferentes formas a todas as idades.

Presença constante e assídua do adulto

Um outro aspeto que é importante sublinhar é a pessoa que cuida do bebé, com ele passa a maior do tempo, deverá ser alguém cuja presença é constante ou muito assídua na sua vida e lhe possa inculcar confiança. A profundidade dos sentimentos mais íntimos e das relações com os outros dependem em parte da profundidade com que se sentem as experiências de relacionamentos continuados. Por isso mesmo, nem todas as pessoas têm perfil para cuidar de uma criança. Quando um bebé fica dependente de um adulto que cuidou dele desde o início e depois se vai embora, é difícil que isso não vá abalar a sua autoconfiança (Brazelton, B., 2002).

Eis porque Brazelton recomenda que, no caso da creche, a mesma educadora deva seguir com o grupo de bebês e crianças durante os primeiros três a quatro anos. Bem como, o número de bebês por educadora no primeiro ano, não deva exceder os três; durante o segundo ano, não deva exceder as quatro crianças e durante o terceiro e quarto ano de vida, não mais de cinco a oito crianças por educadora. Porque, já como foi sobejamente referido “as crianças deverão ser alvo de cuidados afetivos e duradouros, incluindo interações diretas e facilitadoras durante pelo menos dois terços do tempo disponível” (p.82).

Os efeitos do toque

A massagem infantil ajuda a ampliar o vínculo iniciado no nascimento. Estudos desenvolvidos por McClure (2000) demonstraram resultados extraordinariamente positivos onde existe um contato extenso e precoce entre o bebê e os pais. O reconhecimento do toque ao bebê é do tempo de Freud (1953) e segundo ele: “ a mãe ao afagar, beijar e embalar o bebê, está a desempenhar a tarefa de ensinar a amar”. Defendia que a importância da mãe era “única, sem paralelo, estabelecida para a vida inteira como o primeiro e mais forte objeto de amor e como o protótipo de todas as ulteriores relações amorosas” (Ainsworth, 1979).

Segundo Vimala McClure (2000), os principais benefícios que esta técnica proporciona enquadram-se nas inúmeras atividades que estimulam a interação a nível táctil, muscular, do sistema nervoso, do sistema imunitário, da respiração, da linguagem. A *estimulação* sensorial táctil acelera o processo de mielinização do sistema nervoso, incidindo sobre o crescimento e o desenvolvimento neuro sensorial do bebê; a *relaxação*- a massagem ajuda o bebê a responder aos estímulos com relaxamento, possibilitando uma melhor relação do bebê com o seu corpo e facilitando a libertação de ansiedade e tensões, contribuindo também para a melhoria do sono; o *alívio*- a massagem ajuda a tonificar o trato digestivo, facilitando o trânsito intestinal e diminuindo as cólicas, bem como o alívio de dores musculares e da expetoração; a *vinculação*- a vinculação estabelece-se entre o bebê e os pais através da interação baseada na confiança, na intimidade e no afeto. A massagem é considerada um importante veículo para fortalecer os laços vinculativos e promover a comunicação entre a criança e os pais ou adulto que dela cuida;

Através da pele massajada, que no recém-nascido é cerca de 19% do seu peso total, este órgão participa em diferentes sistemas fisiológicos beneficiando: *o sistema hormonal* - diminui as hormonas de stresse, promove um sono mais tranquilo que favorece a libertação da

hormona do crescimento; *sistema imunitário*- bebês mais tranquilos mantêm o equilíbrio do sistema imunitário; *sistema gastrointestinal* - a massagem facilita a digestão, promove o alívio de cólicas e de gases, diminuindo a dor/tensão intestinal; *sistema circulatório* - estimula a circulação, promovendo um aumento de oxigênio e contribuindo para uma eliminação de toxinas; *sistema respiratório* - equilibra a respiração e promove a libertação de expetoração; *sistema linfático* - ajuda na drenagem linfática; *sistema muscular*- a massagem tem um efeito relaxante e ao mesmo tempo tonificante; *sistema nervoso*- sendo a pele o maior órgão de comunicação de que o bebê dispõe, é através do tato que se transmitem uma infinidade de mensagens. Estes estímulos externos são absorvidos e favorecem a mielinização das células nervosas cerebrais decorrente dos estímulos tácteis desenvolvidos ao longo da massagem numa corrente de afetos organizados de bases fisiológicas e emocionais para o futuro; *a nível comportamental* - melhora resultados dos testes de desenvolvimento psico-motor, melhora dimensões temperamentais- emocionalidade/sociabilidade, diminui o tempo de choro, aumenta o tempo no estágio “vigília tranquilo” (estado de consciência aprender/comunicar).

Fridman (1997) refere que quando um bebê é estimulado pela sua mãe com música, ao quinto mês demonstra já uma memória afetiva em relação ao som. Moog (1976) refere que nos primeiros meses de vida as respostas à música são na sua maioria do tipo passivo, são frequentes respostas de acalmia. No entanto, o autor observou que a partir dos cinco meses, o bebê responde de forma muito mais ativa, através de respostas motoras, na sua maioria, movimentos repetitivos. As vocalizações em resposta à música só começam, segundo Moog, depois das respostas motoras. Quando o bebê começa a deslocar-se sozinho dá início à utilização do espaço nas suas respostas à música, salta, gira e começa a acompanhar de forma mais perceptível os ritmos das diferentes músicas.

A massagem e a música - uma combinação perfeita!

A música pode acalmar o bebê reduzindo a sua agitação e ansiedade. Ouvir música é também um processo de estimular a atenção do bebê. As canções de embalar são referidas por Stork (segundo Pocinho, 1997), que se interroga ao ponto de que a revivência das canções de embalar - cada vez mais ausentes das sociedades industrializadas-, não poderiam constituir uma alternativa de resolução dos problemas de sono dos bebês. De acordo com Madaule (1983), as canções têm a vantagem de acalmar o bebê, mostra-lhe que é amado através do tom de voz. Permitem também que o bebê aprenda os mecanismos e os sons da língua materna, o que lhe proporcionará uma maior facilidade de adquirir a linguagem, embora aqui o mais

importante não seja o sentido das palavras, mas os sons que as caracterizam. Ainda segundo esta autora, graças ao aparelho vestibular do ouvido, as canções e danças infantis facilitam a harmonização dos movimentos corporais e das funções motoras, bem como a tomada de consciência de esquema corporal. Borchgrevink (1986) constata que a música, o canto e o movimento rítmico simultâneo podem ajudar na iniciação da fala e podem criar uma estrutura no tempo que facilite a resposta motora em geral. Segundo Stoppard (2001), utilizando entoação, rimas e canções estará a ajudar o cérebro do bebé a fazer os milhões de ligações entre os neurónios necessários ao desenvolvimento total da fala. As canções e os jogos rítmicos incentivam-no também a produzir sons em resposta. O bebé aprenderá rapidamente que som significa comunicação.

Ainda segundo esta autora, o contato com brinquedos ruidosos ou instrumentos musicais estimula a manipulação e a coordenação óculo-manual da criança. Segundo Woolfson (2002), a música rápida pode fazer o bebé rir, enquanto a música calma pode sossegá-lo. Segundo Gordon (1997), através da música, as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Para Bourdial (1995), as crianças que ouvem canções desenvolvem um sentido especial para as palavras, além de tenderem a falar e a ler mais cedo que a maioria das outras crianças. Para ele a perceção auditiva e as suas relações com a motricidade desempenham muitas funções de *feedback* sensorial e de controlo posturo-emocional, essenciais na organização da motricidade. Defende também que a capacidade de discriminação auditiva e rítmica respeita a localização do som no espaço e a mudança dos dados temporais, fundamentais para futuras aprendizagens escolares.

A maior parte da música infantil registada dirige-se ao tema do sono do bebé. Esta necessidade provém do desejo dos pais de proporcionar bem-estar, prevenir insónias, de culpabilização de não poderem estar sempre presentes, de não poderem cantar ou de não serem músicos. No entanto, a mediação do adulto é inevitável à criança que parece nada responder ao ritmo escutado, mas que muda de atitude se um adulto o toma para escutar verdadeiramente, transmitindo-lhe pelo passo ou gesto, a pulsação ou o ritmo de forma regular (Pocinho, 1997). Costa (1995) refere que a música provoca estados de espírito diversos, pode ser securizante, angustiante, tranquilizante ou exaltante. Para Oliveira (1997) a expressão musical, nos primeiros anos de vida favorece a perceção auditiva, o controlo motor, a consciência do corpo, a organização espaço/tempo, a cognição e a socialização, a abertura ao imaginário e a pré-linguagem cognitiva e social. A música e em particular o canto, assumem-se desta forma como

aliados valiosos na massagem infantil, enriquecendo o ambiente de estimulação e reforçando os efeitos do toque.

Enfim, apresentamos aqui algumas das muitas formas de estabelecer uma *interação direta e facilitadora*, que é certamente um outro *ingrediente* útil a um currículo para bebês.

O bebê é sensível ao som

Que relações existem entre o bebê e o som? Até que ponto o som é percebido pelo bebê e que relações são estabelecidas entre ambos? As dúvidas sobre a audição do bebê foram levantadas desde cedo. Até há poucos anos, o recém-nascido era considerado um ser pouco competente do ponto de vista sensorial e que apenas reagia de uma forma automática e pouco comunicativa aos estímulos. Acreditava-se que as respostas dadas eram comandadas apenas por um conjunto de reflexos “arcaicos” que o habilitavam à satisfação de todas as suas necessidades primárias. Carmichael (1975) faz referência aos vários estudos efetuados por médicos e psicólogos sobre o funcionamento auditivo do recém-nascido e a sua sensibilidade a variações de frequência e intensidade de som. Apesar de alguma divergência de resultados, as conclusões parecem ser unânimes no sentido de que o bebê é de facto sensível ao som, desde o primeiro dia do seu nascimento.

Rogers (1969) refere que os bebês de dois meses conseguem identificar a intensidade e a melodia das canções da mãe e com quatro meses conseguem igualmente, a estrutura rítmica. Alguns recém-nascidos respondem ao som quase imediatamente depois do nascimento, enquanto outros demoram alguns dias. Esta diferença deve-se à drenagem mais ou menos rápida do líquido amniótico do mecanismo auditivo do bebê e ainda segundo estes autores, mal esta drenagem seja feita, os recém-nascidos são capazes de responder a sons bem como de discriminá-los. Logo nos primeiros dias, o bebê revela uma preferência evidente pela voz da mãe.

Para Einon (1999) o recém-nascido consegue localizar sons à sua frente, assusta-se com sons altos ou súbitos e acalma-se com sons baixos. Por volta das quatro semanas demonstra preferir vozes femininas e sons altos. Com dozes semanas, o bebê distingue a mãe quando esta fala e vira-se para o sítio de onde vem um som. Às 20 semanas o bebê distingue sons mais complexos e vira-se rapidamente para o local de onde vem o som. Segundo Pocinho (1997) o bebê começa gradualmente a produzir sons com diferentes intensidades, timbres e duração à medida que começa a controlar os movimentos respiratórios. Observa-se também que a

criança necessita de equilíbrio entre o ruído e o silêncio, fazendo uma paragem depois de cada emissão de sons, palmas e sons vocais.

Sprinthall & Sprinthall (1993) chama a atenção para o facto de se prestarmos atenção aos sons que o bebé emite, encontraremos os sons básicos de todas as línguas do mundo. Para Skinner, segundo os autores o bebé vai conservar os sons que são reforçados pelos pais e lentamente, vão abandonando os que não são encorajados.

As investigações realizadas nos últimos vinte anos, vieram demonstrar que o bebé possui, desde o nascimento, todo um equipamento perceptivo-sensorial, que lhe permite, de forma cada vez mais fascinante, ativa e afetiva, relacionar-se com o mundo complexo, atrativo e imenso que o rodeia.

A importância dos relacionamentos contínuos

Quando os pais podem optar e têm possibilidades de ser eles próprios a prestar cuidados de boa qualidade aos seus filhos, é preferível não pôr bebés ou crianças pequenas, até aos dois anos em creches, é a opinião de Brazelton, B., & Greenspan (2002). O pediatra Paulo Oom também aconselha que até aos dezoito meses os bebés devem estar no seio da família, porque em termos de defesas, é ainda imaturo. Reconhece contudo que em termos de desenvolvimento, uma criança que frequente a creche pode adquirir maior desenvolvimento, mas se estiver com adultos estimulantes fica muito compensada emocionalmente.

Estudos recentes demonstraram que bastantes instituições não oferecem uma boa assistência. Os adultos, os técnicos e auxiliares que cuidam dos bebés têm com estes uma interação cuja qualidade, “deixa muito a desejar” (Brazelton, B. 2002, p.55). Podemos apontar algumas das causas para este *handicap* funcional, o excesso de bebés por adulto¹³, a rotatividade do pessoal mais habilitado, a insuficiente preparação e expectativa das funcionárias poderem mudar de ano para ano, tudo isto dificulta os cuidados afetivos, permanentes e de boa qualidade nesses primeiros anos de vida.

Segundo Brazelton, o ideal seria não haver necessidade de deixar os bebés e crianças pequenas em creches, porém, uma grande parte da população feminina não tem condições para cuidar a tempo inteiro dos seus filhos, umas por razões de ordem económica, outras por questões relacionadas com a valorização da carreira profissional. Assim, o primeiro ano de

¹³ Não deveria exceder os três bebés por educadora durante o primeiro ano de vida (Brazelton, B.,2002)

vida numa creche a tempo inteiro- quarenta horas por semana ou mais, dificulta o desenvolvimento de relacionamentos contínuos.

Essa história não tem nada de extraordinário. Em muitas creches, quando as crianças já andam, apercebo-me que muitas delas têm grandes carências afetivas. Chegam-se a qualquer adulto que apareça e ficam junto dele. Esse desejo de ir para junto do adulto traduz afinal o desejo de obter atenção. Porque, um minuto aqui e ali de interação recíproca, por vezes à hora das refeições ou quando vão mudar a fralda, não chega para proporcionar o necessário sentido de segurança e de apoio. (p.55).

Esta questão é problemática porque envolve ambas as partes, mas o primordial “interesse do bebé “ deveria estar sempre salvaguardado. Estamos do lado do bebé, mas bem sabemos que o seu contexto familiar é fundamental para que cresça saudável e feliz. Então, é pertinente oferecer aos pais opções flexíveis mas, os cuidados prestados nas creches também têm de ser melhorados, bem como a redução do número de horas semanais que as crianças lá passam. As decisões devem ser encaradas caso a caso, ponderando todos os fatores que envolvem o processo. Por exemplo, há mães que são melhores mães se estiverem acesso a um escape, proporcionado pelo trabalho fora de casa, neste caso, é fundamental arranjar uma segunda pessoa que seja ótima para cuidar da criança (idem).

Uma outra medida que permite desenvolver relacionamentos continuados é a permanência da educadora e auxiliar naquele grupo de criança enquanto permanecerem na creche, os três primeiros anos, isto é, se houver realmente empatia entre esta e cada um dos bebés. Há que criar incentivos para que estas permaneçam com o mesmo grupo durante mais tempo, proporcionando melhor formação, precisam de apoios constantes. Se os pais e educadores forem capazes de ultrapassar aquela atitude natural e inevitável de uma certa desconfiança recíproca, os pais poderão funcionar como seus “apoiantes”. Formando uma verdadeira equipa, pais, educadores e crianças e assim compartilhar o desenvolvimento desejável da criança, a que Brazelton e Gomes Pedro referem: “um mais um igual a três”.

O modelo “Touchpoints¹⁴” desenvolvido no Children’s Hospital de Boston tem como objetivo principal melhorar os cuidados de saúde a nível da prevenção e a assistência infantil.

¹⁴ Brazelton é o autor do modelo *touchpoints* que nasceu no seio da clínica, mas adaptável às profissões onde a relação é instrumento primordial da ação. Estamos a referir à prática da clínica pediátrica, às terapias, à educação da primeira infância. É um modelo do desenvolvimento infantil perspetivado em torno de momentos-chave. Enfatiza a prevenção através dos cuidados antecipatórios e da construção de relações de aliança entre os pais e os profissionais.

Conhecer o mapa de desenvolvimento em cada uma das suas vertentes – motora, cognitiva e emocional, são condições essenciais para o profissional da relação. Para aqueles que sabem apreciar as forças poderosas e

O desenvolvimento da criança funciona como a linguagem que se estabelece entre os profissionais e os pais, sendo estes encarados como os principais promotores do desenvolvimento dos filhos.

Pois bem, num contexto de creche, os padrões de assistência afetiva aplicados no seio da família são igualmente replicáveis noutras situações. Ou seja, uma criança que frequenta uma creche deve passar a maior parte do tempo ocupada em atividades apoiadas ou em interações recíprocas diretas, mas na prática nem sempre se verifica a ocorrência de longas sequências interativas entre os educadores ou auxiliares de educação e os bebés. Reconhecemos a dificuldade destes profissionais poderem manter uma longa interação afetiva com vários bebés ao mesmo tempo, além de que geralmente há uma mudança da pessoa que cuida da criança quando esta transita primeiro para o jardim de infância e depois para o pré-escolar, acreditamos que nos primeiros anos de vida é muito difícil conseguir numa creche um contexto que permita uma prestação de cuidados afetivos de forma duradoira como seria desejável.

A solução deste problema poderá passar por reduzir o tempo de permanência do bebé na creche, ficando lá apenas uma parte do dia, permitindo aos pais a possibilidade de se ocuparem de outros assuntos, não comprometendo nem a segurança do filho, nem a uma assistência afetiva de acordo com os tipos de experiências descritas. Mas, trinta e cinco horas semanais ou mais passadas numa creche tornam muito difícil a prática dos diversos tipos de interação afetiva já mencionados.

Passamos então a enunciar as estratégias que promovem *relacionamentos contínuos* na perspetiva de Berry Brazelton (2002, p.87) :

- A criança durante a primeira infância necessita de ter um ou dois adultos para cuidar dela e que com ela mantenham um tipo de relacionamento próximo e consistente;
- Os bebés e crianças pequenas e em idade pré-escolar devem estar sempre à vista da pessoa que cuida delas. Em nenhum momento exceto quando estão a dormir, deverão ficar fora do campo de visão;

universais que estão por trás da luta da criança para aprender a andar, ou aquele conflito apaixonado entre um “sim” ou um “não” que origina tantas birras durante o segundo ano de vida, o cuidar e educar tornam-se uma paixão (Brazelton, B.T., Gomes-Pedro, 5º Curso Intensivo em “Touchpoints” – Cuidar e Educar dos 0 aos 5 +, decorreu nos dias 22 a 26 de Setembro de 2008, na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa)..

-Os bebês e crianças pequenas e em idade pré-escolar não devem brincar sozinhos durante mais de um terço do tempo que passam acordados. Esses períodos devem ser repartidos por dez a quinze minutos de vez e quando e não continuados;

- Os outros dois terços ou tempo restante deve ser repartido por dois tipos de atividades: aquelas em que o adulto que está a cuidar da criança intervém quando necessário para facilitar as suas interações com o mundo envolvente e aquelas em que tem uma interação direta, como sejam acarinhar, pegar ao colo, participar nos jogos de faz-de-conta, brincar fazendo caretas engraçadas;

- Os bebês e crianças pequenas precisam de pelo menos de quatro ou mais períodos de interação direta, com a duração mínima de vinte minutos cada. Nas famílias em que ambos os pais estão presentes, devem participar os dois dessas brincadeiras espontâneas e divertidas. Durante os períodos de tempo em que estão disponíveis para intervir quando acham oportuno, deverão fazer comentários, dar respostas e ajudar nas explorações empreendidas pela criança. Envolver as crianças nas tarefas domésticas como participar na cozinha, ajudar a colocar a roupa na máquina, acompanhar os pais ao supermercado, etc.,

- Recomenda-se que o adulto que está a cuidar da criança, esteja disponível para interagir diretamente - interação facilitadora;

- Recomenda-se que quando ambos os pais trabalham estejam os dois disponíveis durante, pelo menos, dois terços do período do fim da tarde e da noite, por exemplo, das 17 h30m ou 18h00 horas até às 21h00 e que além disso, se possível, um deles esteja disponível à tarde quando os filhos chegam da escola. É importante que os pais se mostrem disponíveis o suficiente para que nem eles nem os filhos estejam a controlar cada minuto e para que as orientações anteriormente referidas se possam concretizar;

- Sugere-se os pais que durante o primeiro ano de vida da criança, um deles possa gozar de uma licença que lhe permita ficar com ela durante quase todo esse tempo;

- Recomenda-se que os bebês não fiquem na creche mais do que 30 horas semanais ao cuidado de alguém que não um dos pais, se estes tiverem condições para serem eles próprios a prestar-lhes assistência e se tiverem poder de opção;

- Recomendam-se medidas que visem melhorar os cuidados prestados nas creches, sobretudo a redução do número de crianças por educadora (no máximo três crianças no primeiro ano, quatro no segundo ano e durante o terceiro e quarto ano de vida, não mais de cinco a oito crianças por educadora) bem como a possibilidade desta continuar com o grupo durante os três primeiros anos;

- As crianças deverão ser alvo de cuidados afetivos e duradouros, incluindo interações diretas e facilitadoras durante pelo menos dois terços do tempo disponível.

Capítulo II – Vinculação- a aurora da ternura

O que o educador leva para a interação com o bebê, tornou-se objeto de pesquisa, análise e reflexão e isso conduziu-nos para uma viagem com paragens na teoria da vinculação de Bowlby, Ainsworth, Harlow, a perspectiva de Hubert Montagner e a importância que os “laços de afeto” desempenham na relação que o adulto desenvolve com o bebê.

1. Conceitos gerais

A teoria de vinculação de Bowlby

A teoria de vinculação foi elaborada a partir de 1958 e durante vinte anos (Bowlby, 1969,1988) foi enriquecida e divulgada através de publicações. Ela visa a compreensão do fenómeno, pelo qual o bebê e a mãe ou a mãe substituta, estabelecem entre si laços seletivos e privilegiados. Para Bowlby, a vinculação é um sistema primário específico, isto é, está presente a partir do nascimento com características próprias da espécie. Tão natural como a respiração, não deriva de outra necessidade primária, tal como a satisfação das necessidades alimentares. Já não se trata, como na abordagem psicanalista clássica, de comparar a relação privilegiada entre o recém-nascido com a mãe a uma força primária e irresistível ou pulsão, que leva o recém-nascido à satisfação da sua sensualidade - princípio do prazer ou líbido, através de relações que ele próprio estabelece com o seio materno, satisfazendo simultaneamente as suas necessidades alimentares.

Por comportamento de vinculação Bowlby, entende todo o comportamento do recém-nascido que tem como consequência e como função criar e manter a proximidade ou o contato com a mãe, ou a pessoa que a substitui. Trata-se de manifestações inatas presentes na altura do nascimento, tais como o choro, o sorriso, a sucção, o apego, o balbucio, etc. Assim, o choro do recém-nascido tem mais probabilidades de levar a mãe a aproximar-se e a pegar nele ao colo. A aproximação, assim criada, proporciona um comportamento social e constitui, além disso, uma recompensa. Ela permite ao recém-nascido identificar de maneira seletiva a

própria mãe ou a pessoa que a substitui. Isto implica que a partir do nascimento e provavelmente antes, o recém-nascido tenha capacidades perceptivas que permitam identificar essa identificação. Em resposta aos comportamentos de vinculação do recém-nascido, a mãe torna-se o alvo preferido.

O bebé, à medida que vai identificando a mãe com maior precisão, demonstra medo ou ansiedade crescentes perante indivíduos estranhos. Isto acontece, segundo Bowlby (1973) devido a uma dupla maturação: o aumento das capacidades perceptivas do bebé, o que permite descobrir o carácter novo ou estranho de um objeto ou pessoa; o aumento do medo, com a idade, em relação a pessoas estranhas. As manifestações de medo ou ansiedade têm maior probabilidade de causar na mãe a procura da proximidade ou o contato com o bebé, sendo ela quem fica associada à redução do medo ou da ansiedade. Daqui resulta que contrariamente à teoria psicanalítica, a diminuição da ansiedade no bebé seria uma consequência e não uma causa dos comportamentos de vinculação.

A teoria de Bowlby foi aceite com entusiasmo por parte dos etólogos, mas de forma mais reservada pela classe dos psicólogos e da psicanálise, feridos na sua sensibilidade e nas suas construções teóricas. No seio dos etólogos foi aplaudido pelo facto dos modelos dos animais terem dado origem ao nascimento de uma nova teoria sobre o desenvolvimento, cujo pai é um psicanalista, englobando a espécie humana e o mundo animal. Da parte dos psicólogos, dos psicanalistas e dos psiquiatras não se optou pela aceitação de uma teoria aparentemente redutora e que ignora o carácter particular do psiquismo humano, ao incluir o imaginário, os fantasmas e projetos que entram na relação do bebé com a mãe. Em França, de 1973 a 1974, René Azzo, segundo Montagner (1993) organizou sob a forma de colóquio imaginário através de cartas, uma discussão sobre o conceito e a teoria da vinculação entre psicólogos, psicanalistas e biólogos do comportamento. Refere que a razão pela qual os etólogos receberam bem a teoria de Bowlby ficou a dever-se ao facto de estar em consonância com a teoria que se propõe descrever a evolução das espécies ao longo da história do mundo vivo - a teoria sintética, descendente moderna da teoria da seleção natural de Dawin.

A teoria de vinculação de Bowlby foi bastante influenciada pela teoria da impregnação dos etólogos objetivistas, como referimos anteriormente, dado a sua construção teórica encontrar-se, num sentido mais lato, relacionada com a teoria da evolução. Com efeito, ele não hesita em postular que, na espécie humana, houve uma seleção que predispõe o

descendente do homem a livrar-se dos seus predadores: os comportamentos selecionados seriam aqueles através dos quais o recém-nascido induz e mantém a proximidade e o contato com a mãe, isto é, os comportamentos de vinculação. Mas, para que a proximidade e o contato, indispensáveis à sobrevivência do recém-nascido, se efectuem, é necessário que o adulto responda rapidamente e de forma adequada aos comportamentos de vinculação do recém-nascido, que teriam o valor de sinais específicos. Aí reside, claramente, um dos fundamentos da etologia clássica: para benefício da espécie, o ajustamento “espontâneo” e recíproco entre os comportamentos inatos para o filho reconhecer a mãe e os comportamentos predeterminados para a mãe reconhecer características e necessidades do filho. Tudo acontece como se o filho tivesse uma imagem pré-formada da mãe - codificada com genes e/ou construída durante a vida embrionária, na qualidade de indivíduo da mesma espécie - aquele que, através dos seus cuidados, preserva ou aumenta as capacidades de adaptação do jovem, no sentido definido anteriormente. Ao mesmo tempo tudo se passa como se a mãe tivesse um conhecimento pré-formado das respostas necessárias aos primeiros comportamentos da vinculação do filho (Montagner, 1993).

Ora, uma boa vinculação da criança à mãe é considerada como uma adaptação benéfica à espécie. Contudo, uma vinculação da criança à mãe, pouco estável e pouco consistente é considerada como prejudicial, não benéfica à espécie: seria o resultado de uma interação com uma mãe cujo comportamento é desajustado ou inacabado, isto é, desviado em relação ao das outras fêmeas da espécie. Ou seja, “quer na teoria da vinculação, quer na teoria da evolução, verifica-se uma confusão permanente entre o que vaticina a teoria, que descreve a adaptação de uma espécie ao seu ambiente e o que podem ser os mecanismos de adaptação de um indivíduo ao meio” (p.40).

Sublinhamos a influência enriquecedora da teoria da vinculação ao longo destes anos, no âmbito das pesquisas sobre o comportamento animal e nas investigações sobre o desenvolvimento da criança. Os estudos experimentais dos etólogos sobre a teoria da impregnação e os períodos críticos, bem como a formulação da teoria da vinculação por Bowlby, suscitaram e influenciaram profundamente muitas investigações sobre a génese do comportamento do filho relativamente a estimulações recebidas da mãe, a partir da eclosão ou do nascimento, conforme espécie. Esses estudos conduziram particularmente os experimentalistas a pesquisarem os estímulos a partir dos quais o filho se apodera das características da mãe, teoria da impregnação, ou se lhe vincula, teoria da vinculação e se o

faz em qualquer altura ou num determinado momento do seu desenvolvimento. Outros estudos centram-se nos fatores do meio que, exercendo neste ou naquele momento do desenvolvimento do jovem, influenciam particularmente o seu futuro.

Segundo Montagner (1993), a tal confusão referida anteriormente tem a ver com o conceito de adaptação da teoria de vinculação, que, está constantemente a confundir os indivíduos, as populações e a espécie. Confunde-se revolução das espécies - filogenese, dinâmica das populações e demografia e desenvolvimento dos indivíduos - ontogenese. Misturam-se as estratégias adaptativas, pelas quais uma espécie assegura a sua perenidade e a sua expansão, com as estratégias da adaptação, comportamentos, regulações psicológicas que cada individuo mobiliza nos diversos meios em que vive a partir das suas vivências e das suas características biológicas. Assim, para o autor o termo adaptação refere-se “ às capacidades de adaptação da criança como o conjunto de respostas que ela utiliza para se ajustar às particularidades do seu meio, conservando a sua integridade física e comportamental”(p.44).

A este propósito, Ainsworth no seu estudo *strange situation* define as regulações comportamentais da criança colocada numa situação fora do habitual, na presença de uma pessoa estranha, e portanto, para a asserção das suas capacidades de adaptação. Com efeito, os estudos de Sroufe, L.A; Waters,E. (1977) e Main (1981) mostram que as crianças que tenham construído uma sólida vinculação com a mãe têm uma organização comportamental mais flexível do que as outras, têm mais probabilidades de manifestar uma maior diversidade de respostas às diferentes situações que vivem e de ajustar-se-lhes de diversas maneiras. Podem assim, apresentar estratégias novas e variadas em novos meios, principalmente em relação a pessoas que lhes são estranhas.

Deverá a vinculação ser concebida como um fenómeno isolado que liga a criança de uma vez por todas e de forma exclusiva à primeira pessoa que cuida dela na altura do nascimento ou pouco depois? É uma das questões levantadas pela teoria da vinculação, já que a mesma tem por base a vinculação do bebé e da criança à mãe, ou pessoa que a substitua, chegando a prognosticar dificuldades ou anomalias de desenvolvimento e até mesmo desvios na criança que não construa com ela uma vinculação tranquilizante. A consequência lógica será que os outros sistemas interpessoais em que se inscreve a criança apareçam como situações periféricas que não desempenham um papel essencial no desenvolvimento dos seus comportamentos.

Em suma, sublinhamos a síntese de Antoine Guedeney (2002) sobre a importância que a teoria de vinculação teve e continua a ter para a humanidade, legada por John Bowlby.

A teoria de vinculação surge de facto como o conceito-chave da segunda metade do século XX, na psicopatologia e na psicologia. Nasceu na violência das separações e das carências precoces, na encruzilhada dos contributos da psicanálise, da etologia, das ciências cognitivas, da informática e da cibernética com os contributos da observação, da reconstrução e da narração. Poucas teorias tiveram tanto impacto e tanta capacidade de estimular a investigação, tanto valor preditivo sobre os aspetos mais importantes do comportamento social e relacional da criança, tanta capacidade de explicação dos fenómenos de transmissão entre gerações, tanta capacidade de explicação de remodelar a conceção da psicanálise e tanta dinâmica evolutiva. O seu criador, John Bowlby, surge assim, como um dos espíritos mais fecundos da psicopatologia do século XX. Poucos clínicos após Freud terão deixado uma marca tão significativa e tanta influência no pensamento e atitudes em relação à primeira infância, à separação, ao luto e aos laços interindividuais (p.30)

Os estudos de Harlow

Os estudos de Harlow mostram inequivocamente o papel dos pares ou companheiros de jogos com a mesma idade, no desenvolvimento afetivo, social e relacional do jovem macaco *rhésus*. Ele utiliza a expressão *peer affectional system* - sistema afetivo entre pares, como sendo o mais difundido e o mais importante de todos os sistemas de afeição ou ternura no ajustamento a longo prazo do comportamento social dos jovens. Harlow demonstra experimentalmente que o isolamento social de um jovem *rhésus* em relação à mãe e aos outros macacos *rhésus*, pode não ser prejudicial para o seu desenvolvimento afetivo, relacional e social desde que se lhe dê oportunidade de permanecer em contato com outros jovens - pelo menos quando o isolamento for inferior a três meses. As condições da experiência são as seguintes: separados da mãe, jovens *rhésus* são criados durante vários meses em isolamento social, parcial, ou total. Na situação de isolamento social parcial, o jovem macaco pode ver e ouvir outros *rhésus*, mas não pode, nem tocá-los nem ser tocado por eles. Na situação de isolamento social total, ele não pode receber qualquer estímulo ou informação de outros *rhésus*.

Harlow mostra:

1. Após três meses de isolamento social parcial, não se observa qualquer deterioração a longo prazo dos comportamentos sociais do jovem macaco, desde que ele possa em seguida desenvolver interações com jovens da mesma idade;

2. Um isolamento social parcial traduz-se por perturbações dos comportamentos sociais do jovem, mesmo quando tiver sido criado na companhia da mãe de substituição representada por um manequim coberto com tecido esponja. Os jovens macacos rhesus manifestam, então, violentos e prolongados comportamentos de agressão que provocam feridas sangrentas. Contudo, no caso dos grupos habituais de rhesus, quando o jovem é criado pela mãe e na companhia de outros jovens, não se verificam tais comportamentos antes de os indivíduos atingirem os nove meses. Após um isolamento parcial de seis meses, os jovens rhesus manifestam poucos comportamentos sexuais, brincam muito pouco e revelam-se muito contidos quando colocados na presença de iguais. Comparativamente a jovens criados normalmente pela mãe, raramente apresentam o comportamento de “abraçar um outro”. Após vários meses, persistem estes défices nos comportamentos sexuais e nas relações de domação. Em compensação, na companhia dos seus pares, o défice em situações de brincadeira tende a desaparecer entre os quinze e os dezassete meses de idade.
3. Após um isolamento social de três meses, os jovens rhesus apresentam-se profundamente perturbados, adotando posturas de autistas - cara virada para o chão, encolhem e seguram a cabeça nas mãos, chegando alguns a morrer. No entanto, quando são postos na companhia de outros jovens da mesma idade, também eles criados em isolamento social total durante três meses e igualmente autistas, desaparecem progressivamente as perturbações de comportamento. Três meses mais tarde, os investigadores já não observam diferenças entre os jovens isolados e os que foram criados normalmente pela mãe, tanto nos comportamentos de jogo ou de enlace, em que dois indivíduos se enlaçam e rolam pelo chão, como nos comportamentos de ameaça;
4. Após seis meses de isolamento total ficam gravemente perturbados todos os comportamentos do animal isolado. Ao longo do mês seguinte observa-se nestes animais uma ausência ou uma fraquíssima frequência dos comportamentos de contato e de “um com o outro rola pelo chão”, dos comportamentos de ameaça e, mais geralmente, das interações sociais. Paralelamente, manifestam uma forte tendência para virar o corpo, a cara e assumir posições rígidas.

5. Não se observam as mesmas perturbações em animais completamente isolados durante seis meses, após terem sido criados pela própria mãe durante os primeiros seis meses. O seu comportamento é pouco diferente do dos macacos da mesma idade, que desde o nascimento se desenvolveram em contato com a mãe e com os outros indivíduos.

Uma das conclusões com maior destaque dos estudos de Harlow é: quando o isolamento social do jovem macaco dura apenas três meses, observa-se uma diminuição progressiva das perturbações e défices comportamentais e uma restauração paralela de todos os seus comportamentos sociais, desde que esteja na companhia de jovens da mesma idade, mesmo que estes tenham sido criados, nas mesmas condições. Os contatos físicos e os jogos entre companheiros da mesma idade, aparecem assim, como consideráveis reveladores ou indutores das condutas sociais, mesmo quando uma vinculação seletiva e privilegiada com a mãe não foi estabelecida na altura do nascimento nem ao longo da primeira infância.

Os estudos de Harlow (1959) constituem um modelo precioso, pois alertam-nos para o facto de que o desenvolvimento dos comportamentos sociais do jovem mamífero não é forçosamente orientado ou determinado apenas pela vinculação inicial à mãe ou à pessoa que a substitui. Todavia, Bowlby não considera como essenciais as influências mútuas entre crianças, influências que ele classifica de “ transformações mágicas”. Ele reserva o conceito de vinculação unicamente para vínculos iniciais entre a criança e a mãe ou pessoa que a substitui.

A perspetiva de Hubert Montagner

De facto, os conceitos de impregnação e de vinculação desempenharam um papel insubstituível nas pesquisas teóricas e experimentais sobre o desenvolvimento dos jovens, a partir da eclosão ou do nascimento segundo as espécies. Ambos contribuíram, em particular, para modificar a visão dos teóricos e dos profissionais sobre o desenvolvimento da criança, tendo a difusão dos dois conceitos dado azo a um diálogo fecundo entre psicanalistas, psicólogos e etólogos. Todavia, Montagner (1993) refere que a sua utilização gera frequentemente a confusão, devido ao quadro teórico geral no qual se inscrevem com a maior frequência, isto é, o da selecção natural, cuja expressão moderna é a biologia evolutiva. Assim, a impregnação e a vinculação são primeiramente consideradas como fenómenos que desempenham um papel fundamental nas capacidades de adaptação da espécie. É registando a

impressão da mãe num momento crítico do seu desenvolvimento pós-natal, ou vinculando-se a ela nesse momento, conforme o conceito usado em que a jovem ave e o jovem mamífero construiriam as capacidades de adaptação mais eficazes, ou otimizadas. Impõe-se compreender que se trata de processos ou mecanismos que aumentariam as hipóteses de sobrevivência dos jovens e lhes permitiriam manter e aumentar o seu sucesso reprodutor. Conseqüentemente, os jovens que chegassem a adultos aumentariam no próprio meio a representação dos genes que têm em comum com a família e com os outros indivíduos da mesma espécie.

Ora, esta posição teórica pode ser admitida quando se trata de definir os fenómenos complexos da evolução das espécies. Em contrapartida, ela não permite fornecer um esclarecimento pertinente sobre as múltiplas influências que determinam os elos de ligação entre o filho e a mãe, desde o nascimento e com o passar dos dias e ainda sobre as que dão origem a “falhas” nestes elos. Não permite também descrever as verdadeiras conseqüências, as que podem ser demonstradas, de tais influências, nem portanto responder à questão essencial, sobretudo para a espécie humana: “no que torna um jovem em relação ao seu aspecto biológico, aos seus comportamentos, ao seu psiquismo e às suas capacidades de aprendizagem, consoante a sua vinculação inicial tenha apresentado esta ou aquela particularidade, esta ou aquela falha?” (Montagner, 1993, p.51).

Para o autor estes aspetos são os que mais interessam, sem ignorar ou rejeitar a reflexão fundamental sobre a origem das espécies e os mecanismos que podem definir a dinâmica das populações. Montagner (1993) não emprega o termo de vinculação do mesmo modo que é utilizado na teoria de vinculação de Bowlby, mas como uma noção mais ampla, que permite progredir concretamente no conhecimento do desenvolvimento do ser social e do ser de conhecimento que é a criança. Nesta perspectiva, a vinculação é encarada como o conjunto dos laços que desde cedo se estabelecem ou se constroem, entre a criança e qualquer outra pessoa. O estudo destes laços engloba:

- 1- As modalidades sensoriais e perceptivas através das quais a criança estabelece e constrói esses laços;
- 2- As modalidades sensoriais e perceptivas através das quais a outra pessoa as estabelece ou constrói;
- 3- Os comportamentos através dos quais a criança estabelece e mantém a proximidade e o contato com a outra pessoa e vice-versa;

4- As interações entre as duas pessoas, os movimentos de vaivém através dos quais cada um modifica o outro;

5- As comunicações entre as duas pessoas, isto é, as interações nas quais se identificam produções linguísticas na mãe, evidentemente e na criança que começa a falar e os comportamentos que veiculam uma informação, posturas, mímicas, gestos, toques, apertos, vocalizações, odores, sabores;

6- Os processos biológicos cognitivos, de conhecimento e a atividade psíquica - inclusive os fantasmas, que atuam em cada momento nas duas pessoas, tendo em atenção às suas vivências e o seu meio. (p. 49)

A vinculação nesta perspectiva não se confina aos laços entre o bebê e a mãe, ou mãe substituta. Com efeito:

(...) nada justifica que reservemos este termo apenas para designar estes laços, mesmo que sejam os primeiros e mesmo que desempenhem um papel essencial no aperfeiçoamento e no futuro da criança. Também não vou utilizá-lo para designar os laços que se estabelecem e se constroem entre as crianças com algumas semanas, meses ou anos de vida e as diversas pessoas do seu meio, ou até com outros seres interativos como os animais domésticos.

É através de todos estes laços que o bebê e as crianças de qualquer idade desenvolvem sistemas de interação e comunicação múltiplos, que apenas podem favorecer o seu ajustamento às situações mais complexas. Uma aposta importante consiste em compreender quando e como os diversos sistemas se influenciam mutuamente, ao longo do desenvolvimento da criança. Encontra-se assim, satisfeita uma das melhores condições para melhor compreender quando e como a criança deixa de comunicar e também quando e como consegue voltar a fazê-lo” (p. 51).

2. Conceitos específicos

O termo “vinculação” revela-se polissêmico e foi-se enriquecendo ao longo do tempo.

Comportamentos de vinculação

Torna-se pertinente reforçar o atual conceito de comportamento de vinculação. Assim a sucção, o sorriso e a vocalização são exemplos de comportamentos que favorecem a proximidade com o bebê; os comportamentos de sinalização informam a mãe do desejo de interação do filho, o que a leva a aproximar-se dele, tanto para o acarinhar como para acalmá-lo, visando pôr fim ao desconforto; juntando-se mais tarde o comportamento de agarrar e gatinhar, que são comportamentos ativos da criança e lhe permitem aproximar-se ou seguir a figura de vinculação. Estes comportamentos parecem ser de natureza inata, tendo como função ligar a criança à mãe e provavelmente favorecer a vinculação recíproca da mãe à criança. Qualquer comportamento que permita à pessoa ficar perto ou manter a proximidade

das figuras preferenciais e privilegiadas pode ser considerado como um comportamento de vinculação (Zeanah, 1993).

Sroufe e Waters, (1977), segundo Guedeney (2002), sublinharam que a noção de comportamento de vinculação complexificou-se no sentido em que não se restringe à descrição comportamental dos cinco esquemas de ação, anteriormente referenciados, mas é definida como uma unidade funcional de comportamento - não é tanto a especificidade do comportamento em si mesmo que conta mas o como e a finalidade desse comportamento. Se um comportamento é organizado com o objectivo de promover a proximidade, então funciona como um comportamento de vinculação. Chega-se assim à noção de equivalência funcional dos comportamentos, isto é, a um conjunto de comportamentos diferentes mas que partilham uma significação idêntica e que visam funções semelhantes.

Figura de vinculação

A figura de vinculação ultrapassa largamente a figura da mãe, ainda que, de início, por uma questão de facilidade, tenha sido reduzida a este aspeto. Uma figura de vinculação é uma figura em direção à qual a criança irá dirigir o seu comportamento de vinculação. É suscetível de se tornar figura de vinculação qualquer pessoa que se envolva numa interação social viva e durável com o bebé, que responda facilmente aos seus sinais e às suas aproximações. Existem portanto, múltiplas figuras de vinculação, as quais serão hierarquizadas não apenas em função dos cuidados prestados ao bebé, mas também da qualidade das características precedentes. O conceito de monotropismo está na base desta hierarquização. A criança tem uma tendência inata a vincular-se, em especial a uma figura, o que significa que, num grupo estável de adultos, uma das figuras irá tornar-se a figura de vinculação privilegiada.

Relação de vinculação

Surge então a noção de relação de vinculação, que se constrói progressivamente - o esquema geneticamente programado é modelado pelo meio social. A criança dirige-se de forma preferencial a figuras discriminadas em busca de sustento, de conforto, de apoio e de proteção ao mesmo tempo que surge a angústia perante o estranho e o protesto em caso de separação, dois indícios da existência de uma vinculação preferencial (Guedeney, N., 2002). Ainsworth (1989) definiu assim, quatro características que distinguem as relações de vinculação das outras relações sociais: a procura de proximidade; a noção de base de segurança - a exploração mais livre na presença da figura de vinculação; a noção de

comportamento, de refúgio, isto é, o retorno em direção à figura de vinculação quando o indivíduo se apercebe de uma ameaça e finalmente as reações marcadas perante a separação involuntária.

Sistemas de vinculação

O conceito de sistema de vinculação, segundo Guedeney (2002) compreende um conjunto de comportamentos de vinculação descrito como um grupo de quatro sistemas motivacionais importantes.

Para o autor, o sistema de vinculação propriamente dito tem um objetivo externo, o de estabelecer a proximidade física com a figura de vinculação, em função do contexto. A criança controla o seu meio ambiente imediato – ela interpreta os indícios e, em caso de aflição e de susto, procura a proximidade com a figura de vinculação. O sistema manteve algumas das características das observações nos animais, sendo um sistema de comportamentos característicos da espécie, que conduz a certos resultados previsíveis e em particular ao conceito de motivação intrínseca pois as crianças vincular-se-ão aos pais quer estes cumpram as suas tarefas quer não, isto diferencia radicalmente o sistema de vinculação da teoria do apoio. A organização de diversos comportamentos de vinculação far-se-á em resposta a indícios, externos e internos, sendo portanto, contextual. Não pertence exclusivamente à criança, pois a sua ação resulta de um contexto específico, que ativa ou não o sistema, em que escolhe os comportamentos que lhe parecem mais úteis. O sistema de vinculação é desta forma um sistema permanente e estável, que persiste ao longo do desenvolvimento da criança, no seio de um ambiente mais ou menos fixo (Sroufe e Waters, 1977 segundo Guedeney, A., 2002). Só os comportamentos específicos utilizados mudam em função do desenvolvimento, existindo uma equivalência funcional entre os comportamentos de vinculação que variam em função da idade e do nível de desenvolvimento. Mas o comportamento de vinculação vai igualmente procurar características aos sistemas, tal como são entendidas nas teorias sistémicas e cibernéticas - é um sistema motivacional capaz de controlar e regular, através de um conjunto de ativadores e de extintores, com meios para atingir um fim. É o conceito de homeostasia comportamental em que o objetivo da criança é a manutenção da distância ótima desejada em relação à mãe, segundo as circunstâncias. Os elementos ativadores do sistema são todas as condições indicadoras de perigo ou geradoras de stresse, dividindo-se em dois tipos: os fatores internos à criança, por exemplo, a fadiga, a dor e os fatores externos, ligados ao ambiente, qualquer estímulo assustador, como a presença de

estranhos, a solidão, ou a ausência da figura de vinculação. Contudo, estas condições não se definem unicamente pela sua descrição, elas possuem uma eficácia mais ou menos ativadora em função do momento em que surgem, da posição da figura de vinculação em relação à criança e das suas reações.

O elemento extintor do sistema - ou estímulos de fim da ativação do sistema- é a proximidade com a figura de vinculação, ou contato. O sistema de vinculação é, de início, considerado por Bowlby como um sistema de retrocontrolo, à maneira de um termóstato em que o sistema é ativado ou extinto. Progressivamente, o sistema de vinculação irá ser perspetivado segundo Bowlby, como um sistema permanentemente ativado, semelhante a um sistema de vigilância. Em determinadas condições, o sistema de vinculação é intensamente ativado, o que leva a criança a procurar o contato e a proximidade com a figura de vinculação e a não ficar satisfeito enquanto não o conseguir. Em contrapartida, quando as condições são percebidas como normais, a criança é livre de prosseguir outros objetivos e outras atividades, ainda que o sistema continue a controlar o ambiente como possível fonte de stresse.

O desenvolvimento do sistema de vinculação é dividido classicamente em três períodos: *dos 0 aos 6 meses*, trata-se de pôr em ação os processos de discriminação, com um período particularmente sensível entre os 4 e os 6 meses; *dos 6 meses aos 3 anos*, é o período em que entram em ação os esquemas de vinculação - *set goal attachment* - baseado em sistemas de retrocontrolo ligados ao objetivo principal que é o de se manter bastante próximo da figura de vinculação - a criança percebe as relações de causa e efeito.

O sistema de vinculação está totalmente operacional entre os 7 e os 9 meses e *após os 3 anos*, assiste-se à formação de uma relação recíproca, em que a criança desenvolve uma vontade própria e uma compreensão das intenções do outro - mentalização, teoria do espírito. O desenvolvimento das suas capacidades de pensar em função do tempo e do espaço aumenta as suas capacidades cognitivas e permite-lhe suportar o afastamento da figura de vinculação.

A segunda fase motivacional, intimamente ligada ao sistema de vinculação propriamente dito, é o sistema exploratório. Está ligado à curiosidade e ao domínio *mastery*. Estes dois sistemas são ativados e desativados por sinais antagonistas.

A terceira fase designada por sistema afiliativo ou sistema de sociabilidade é descrito como pertencente ao sistema de vinculação porque Bowlby postula que ele está ligado a uma

tendência biologicamente programada e que esta tendência contribui para a sobrevivência do indivíduo. Os seus ativadores seriam diferentes, sendo o sistema de sociabilidade provavelmente ativado quando o sistema de vinculação não o é. Murray, segundo Cassidy (1999), descreve este sistema como o conjunto de todas as manifestações de amizade e de boa vontade - *friendliness and goodwill* - devido ao desejo de fazer as coisas na companhia de outros. Este sistema está ligado à construção da moralidade e da sociabilidade e representa a motivação da criança para se envolver socialmente com os outros. Trata-se mais de uma motivação social evidente desde o nascimento e que se desenvolve consideravelmente a partir dos 2 meses, levando-nos a pensar que este sistema se pode sobrepor ao sistema de camaradagem e de colaboração descrito por Trevarthen (1998).

O sistema medo-angústia, a quarta fase motivacional, representa a capacidade de vigilância e de controlo do ajustamento a qualquer indício que assinala a presença de coisas assustadoras, quer sejam sociais quer não e a resposta a estas indicações. Trata-se do registo e da reação da criança a uma situação de perigo percebido. Este sistema de vigilância partilha com o sistema de vinculação os mesmos ativadores, presentes no fim do primeiro ano de vida e contribui para o controlo constante pela criança da qualidade securizante ou assustadora do ambiente.

A estes quatro sistemas motivacionais junta-se um quinto, o sistema *caregiving*, muito pouco estudado por Bowlby (1988) e associado ao sistema geral de vinculação. Este autor define-o como a vertente parental da vinculação que trata da capacidade de prestar cuidados e se ocupar de alguém mais novo. É a expressão de uma tendência biológica, a necessidade premente de cuidar do seu filho, modificada pelas experiências sociais, sendo para Bowlby o sistema que está mais ligado à “aprendizagem social”.

A regulação emocional

Uma das questões que se coloca é a importância que a vinculação tem no desenvolvimento do bebé e da criança, pois bem, a resposta é-nos dada neste ponto. Muitas investigações mostram que a segurança da vinculação protege a criança contra a formação de perturbações psicológicas. Isto explicar-se-ia em parte por uma maior capacidade, nas crianças seguras, de regular as suas emoções. Pelo facto de não se inquietarem com a sua segurança, estas crianças têm o espírito mais livre para tentar resolver os problemas que se

lhes apresentam, desenvolvendo também capacidades representativas mais elaboradas, que a ajudam a enfrentar as dificuldades (Slade, 1987, segundo Miljkvitch, 2004).

Por exemplo, é frequente as crianças envolverem-se em cenas da vida real, como que para tentar resolver os seus aspetos preocupantes. Esta tentativa de dar sentido à sua experiência e de a controlar permite-lhes atenuar os sentimentos de insegurança experimentados e continuar a desenvolver-se sem obstáculos. As crianças inseguras mostram-se contudo menos eficazes nas suas tentativas de resolver os aspetos problemáticos da sua existência. Consequentemente, as suas emoções negativas persistem e a prazo, a sua acumulação conduz a níveis de ansiedade difíceis de gerir, tornando-as vulneráveis ao meio ambiente.

As crianças desorganizadas, pelo facto de se sentirem em situações impossíveis de resolver, podem mostrar-se mais impotentes perante os problemas com que se deparam. Verifica-se com efeito, que estas crianças têm uma visão caótica e ameaçadora do mundo e que estão mais em risco no âmbito da psicopatologia.

Assim, ao permitir uma regulação emocional eficaz, os modelos operantes internos das crianças seguras favorecem-nas no plano das relações interpessoais. As trocas com os que lhe são familiares fornecem-lhes as bases narcísicas para a formação de uma auto-imagem positiva e contribuem para a construção de uma imagem positiva do outro. As relações com os outros são percebidas como gratificantes, assim, as expectativas destas crianças tendem a induzir modos de interação satisfatórios, os quais acabam por reforçar a imagem das relações formadas previamente. Deste modo, elas reduzem a ocorrência de trocas conflituais suscetíveis de gerar afetos negativos e, quando surgem trocas deste tipo, a confiança que estas crianças têm em si mesmas e no futuro previne-as contra os efeitos nefastos que elas poderiam ter.

Pelo contrário, as crianças inseguras têm a sensação de não merecerem ser amadas, assim como a ideia de que as relações são fonte de frustração, desenvolvem então uma atitude desconfiada e dependente em relação ao outro e que corre o risco de impedir o estabelecimento de relações satisfatórias. Assim, as suas relações remetem-nas novamente para uma imagem negativa de si mesmas, ao tempo que geram sentimentos penosos que as tornam vulneráveis às situações. Os seus modelos operantes internos levam-nas a cometer erros de atribuição que, como se sabe, caracterizam perturbações tão diversas como a

depressão ou as perturbações do comportamento (Dodge e Frame, 1982, segundo Miljkovitch, R.,2004).

Em suma, o trabalho pioneiro desenvolvido por Jonh Bowlby, há já várias décadas, pôs em evidência numerosas questões relativas à implicação da vinculação na psicopatologia da criança, muitas das quais estão ainda sem resposta. As investigações a este respeito tendem a mostrar a pertinência deste conceito na génese e na compreensão das perturbações. Segundo Miljkovich (2004) cada vez mais hipóteses etiopatológicas são colocadas e representam outros tantos temas de pesquisa para o futuro. Se os mecanismos que ligam as diferentes formas de insegurança às diversas formas de psicopatologia ainda são pouco conhecidas, não restam dúvidas de que a qualidade da vinculação de uma criança em relação aos que lhe são próximos constitui para ela um fator importante de resiliência ou de vulnerabilidade. Levar em consideração a vinculação no campo da psicopatologia parece essencial e merece ser incluído nas medidas de prevenção e de tratamento propostos às famílias e às crianças.

Laços de vinculação

As ligações emocionais entre as pessoas quando se relacionam intimamente com outros, são designadas “laços de vinculação”. É a componente psicodinâmica da vinculação e o que a diferencia da ligação ou *bond* é a direção do processo. O laço de vinculação dirige-se do mais fraco para aquele que o protege, ao passo que o *bond* é o sentimento que aquele que presta os cuidados tem ao estar ligado à criança de que se ocupa. Este laço particular faz parte de preferência do sistema de *caregiving*.¹⁵(Bowlby, 1988).

Jonh Bowlby sustentou que a criança desenvolve uma hierarquia de relações de vinculação - em primeiro lugar e de maneira preferencial com a mãe ou um substituto materno, como *primary caregiver* e depois com outras figuras parentais, em particular o pai. No entanto devido às significativas alterações da organização da vida familiar surgidas na nossa sociedade desde os anos 80, com o envolvimento cada vez maior das mulheres na vida ativa, a maior parte das crianças já não são criadas pelas mães, como temos vindo a referir. Ter em conta estes *caregivers* múltiplos abre novas reflexões e novas perspetivas de

¹⁵ Para Bowlby (1988) é o conjunto dos comportamentos parentais que compreendem tanto os cuidados físicos como afetivos prestados à criança, numa perspetiva biológica, em certa medida programado, como o comportamento de vinculação. Assim, existe uma tendência para cuidar e proteger as crianças, sem dúvida sustentada por mecanismos biológicos, mas com diferenças individuais, ligadas à aprendizagem e à história.

investigação, especialmente no que diz respeito à sua influência sobre o desenvolvimento da criança e a organização dos seus modelos operantes internos.

Cassidy (1999) propõe que se utilize a locução *caregiving system*, introduzida provavelmente por Solomon e George, para descrever especificamente os comportamentos parentais que visam promover a proximidade e o reconforto quando percebem que a criança se sente em perigo, implicando diferentes comportamentos como aproximar-se, chamar, abraçar, segurar, seguir, consolar e embalar. Segundo Rabouam, C. & Moralés-Huet, (2004), George e Solomon (1996) estudaram o *caregiving* e salientaram a necessidade dos pais de passarem da perspectiva de serem protegidos, como crianças, à de fornecer proteção aos filhos que é um objetivo da parentalidade. O estudo desta transição necessária é fundamental para compreender os mecanismos que sustentam as perturbações do comportamento, as diferenças culturais, o desenvolvimento da vinculação na criança e os mecanismos da transmissão intergeracional. Este estudo contribuiu também para a intervenção junto dos pais de crianças em risco.

O *caregiving* está associado e é regulado pelas emoções, experimentando as mães sensações de prazer e de satisfação quando têm oportunidade de proteger o seu filho de situações de cólera, tristeza e de ansiedade, quando estão separados ou não os podem proteger. Cassidy (1999) refere não ter a certeza em que medida o sistema *caregiving* está separado dos outros sistemas parentais, e se é só o sistema de *caregiving* que afeta o sistema de vinculação. O sistema de *caregiving* interage com os outros sistemas comportamentais parentais e evolui com o desenvolvimento da criança, exactamente como os comportamentos relativos à vinculação mudam na criança. Para Greenberg e Speltz (1988), a sensibilidade dos pais aos sinais do seu bebé tem de evoluir para uma capacidade de conciliar os seus objetivos e os seus planos com os do seu filho mais crescido, tendo em conta os seus desejos e os seus afetos, o que irá aumentar a sua confiança neles e o irá apoiar na construção conjunta de uma “parceria corrigida quanto ao objetivo” (p.72).

Os teóricos e investigadores da vinculação consideram o *caregiving* como o resultado das experiências precoces de vinculação dos pais, daí o modelo de *caregiving* com base na assimilação, em que novas experiências são integradas em novos esquemas - uma mãe integra experiências com o filho nos seus esquemas mentais de vinculação. Daqui a correspondência estreita entre os modelos de representação da vinculação das mães e a qualidade da

vinculação dos filhos a elas, sobretudo nas mães consideradas seguras. O mecanismo que se transmite seria o da sensibilidade materna (Solomon, 1995).

A este propósito, Van Ijzendoor (2002), encontrou uma relação significativa entre as respostas de um progenitor à *Adult Attachment Interview (AAI)* e a sua sensibilidade aos sinais do seu bebé. Um adulto desapegado ou ansioso não interpreta bem os sinais de aflição do seu filho porque a sua percepção o obrigaria a mudar as defesas que pôs em ação para enfrentar experiências passadas difíceis. Assim, as mães ansiosas podem refletir - noção de *mirroring* - o seu estado mental no bebé, mas não o podem ajudar a transformar os afetos negativos. As mães desapegadas ajudam-no a “enfrentar”, mas sem levar em linha de conta as suas emoções negativas, e o bebé interioriza as defesas maternas para se proteger delas.

Estes estudos sobre as intervenções terapêuticas realizados pelo autor põem em evidência também que, ainda que a sensibilidade materna seja a determinante principal da vinculação, a relação é mediana, tornando-se evidente que as intervenções que têm como objetivo aumentar a sensibilidade materna têm efeitos modestos na vinculação e não implicam necessariamente mudanças nas representações maternas da vinculação. Por outro lado, pode-se tornar uma vinculação mais segura sem aumentar a sensibilidade parental. Este conceito de sensibilidade não basta, portanto, para representar todo o processo da transmissão transgeracional da vinculação. As mães de crianças seguras caracterizam-se por representações mentais flexíveis do cuidado – positivas e realistas acerca do que ameaça a segurança da criança, elas avaliam o cuidado a prestar em função da situação, da personalidade do seu filho, das necessidades de desenvolvimento.

As mães de crianças evitantes e ambivalentes parecem ter desenvolvido modelos de representação ditos “convencionais” do cuidado – elaboram estratégias de proteção à distância, descrevem-se a si próprias e aos filhos de forma desvalorizada, acentuam os aspetos negativos das suas interações. As mães de crianças evitantes empregam processos defensivos da ordem da “desativação cognitiva”, desvalorizam as necessidades de vinculação dos filhos e desta forma desativam o seu sistema de comportamento de cuidado. As mães de crianças ambivalentes caracterizam-se pela sua incerteza comportamental e representativa, desenvolvem estratégias para manter os filhos perto de si, promovendo a dependência, ao mesmo tempo que parecem insensíveis aos sinais da criança. Em termos de processos

defensivos, caracterizam-se pela “desconexão cognitiva”, a incapacidade de integrar o bom e o mau, o positivo e o negativo.

Van Ijzendoorn (2002) lembrou que a criança podia ajudar a quebrar o ciclo da vinculação insegura ao provocar experiências positivas de vinculação que tornem a mãe capaz de modificar as suas representações acerca da vinculação *sleepier effect* - efeito ao retardador. O bebé possui uma capacidade de desencadear comportamentos de cuidados, os traços físicos de qualquer bebé - redondez, tamanho da cabeça e dos olhos, etc., produzem atração física em qualquer *caregiver*, enquanto as anomalias podem implicar a rejeição e negligência materna. Os aspetos sensoriais, tanto os atrativos – odor e visão do bebé, como os aversivos – gritos do bebé, implicam comportamentos afetuosos e de cuidados. Os comportamentos de vinculação do bebé desempenham certamente um papel importante, assim como o seu temperamento. Contudo, a perceção pela mãe do seu filho e da sua relação parece ser um factor mais importante que qualquer característica do bebé. Ela é influenciada pelo seu sistema de *caregiving* e daí a ideia de um *feedback* importante entre o bebé e o *caregiver*, no que diz respeito ao *caregiving*.

A teoria de vinculação reconhece a existência de figuras de vinculação “alternativas” e a maior parte dos trabalhos de investigação incidiram sobre a relação mãe-filho e, mais raramente, sobre os laços de vinculação a outras figuras familiares que se ocupam deste. Ora, em certas famílias de culturas diferentes da nossa cultura ocidental dominante, existe toda uma rede de figuras parentais em volta da criança, e é fundamental, para compreender melhor o desenvolvimento desta, considerar todo o conjunto das suas relações de vinculação, mais do que se centrar unicamente na relação com a mãe.

A este propósito, Howes C. & Hamilton (2002) propõe identificar na rede social da criança quais são as figuras de vinculação que têm uma função de *caregiver*, a partir dos três critérios seguintes: Trata-se de uma pessoa que cuida física e emocionalmente da criança, que está presente de forma significativa e regular na sua vida e que a investe emocionalmente. Howes, distingue duas grandes categorias de figuras de vinculação “alternativas”: de um lado, os pais, os avós, as amas e as auxiliares das creches, assim como os professores, do outro lado, as famílias de acolhimento, os pais adotivos, o pessoal dos infantários e dos lares, assim como os educadores. Nesta segunda categoria, as relações estabelecem-se, a maior parte das vezes, depois de uma primeira relação de vinculação ter sido construída e depois perdida. As

crianças estabelecem vínculos com novos *caregivers* em momentos diversos do seu desenvolvimento e num contexto diferente daquele em que se constrói o vínculo à mãe.

Estamos a referir essencialmente os pais e avós, mas estas relações são difíceis de estudar devido à diversidade da organização dos cuidados nas famílias. Porém, parece claro que os bebés, desde o nascimento constroem simultaneamente uma relação de vinculação com o pai e com a mãe, se bem que os padrões de interação social mãe-filho e pai-filho sejam diferentes. Contudo, nas famílias onde a mãe é a principal *caregiver*, as interações desta com o bebé influenciam as interações pai-filho, o que desde logo modifica a relação de vinculação ao pai (Fonagy *et al*, 1995).

As crianças mais velhas que encontram mais tarde novos *caregivers* “alternativos” já possuem pelo menos um modelo interno de relação de vinculação e estas novas relações formam-se numa história relacional e num contexto de desenvolvimento diferentes dos que caracterizam a vinculação do bebé à mãe. Há estudos que mostram que o nível de segurança aumenta com a quantidade de tempo passado com a ama ou a educadora da creche e que, nesta, as crianças manifestam mais comportamentos de vinculação em relação ao pessoal permanente. A formação de relações de vinculação nos locais de acolhimento e de guarda depende do mesmo processo que o da formação do laço de vinculação à mãe. Diversos estudos têm demonstrando que as crianças que haviam tido durante a primeira infância graves dificuldades relacionais eram capazes, posteriormente, se fossem confiadas de forma duradoura a *caregivers* particularmente sensíveis e disponíveis, de reorganizar positivamente as suas relações e as suas representações de vinculação (Howes, 2002).

Estudos têm demonstrado¹⁶ que têm sido menosprezadas as competências da criança para comunicar e as suas possibilidades de vinculação a outras pessoas para além da mãe. A criança consegue muito antes do fim do primeiro ano, estabelecer ou restabelecer formas variadas de interação com outras crianças da mesma idade quando se encontra separada da mãe e da família, sem se confinar à sua angústia (Montagner, H., 1993).

Por outro lado, no contexto institucional da creche podem-se observar outras vinculações menos marcadas, menos duráveis e mais flutuantes com outras crianças do mesmo grupo. Para Montagner (1993), os fenómenos de vinculação entre crianças têm igualmente

¹⁶ Montagner, H., Schaal, B., Millot, J.-L., Filiatre, J.-C, Cismaresco, A.-S., Rochrfort, A., e Taillard, C., (1986). « Données nouvelles sur les systèmes d' interaction entre le nouveau-né et sa mère », *Comportements*, 6, Paris, Éd. Du CNRS, 125-154.

importância, tal como acontece com a vinculação do bebé à mãe ou à pessoa que a substitui. Podendo criar mutuamente elementos diversificados de comunicação, incluindo elementos de linguagem e estratégias que não adquirem no seu meio familiar, as crianças aumentam as suas competências relacionais e cognitivas. Também, aqui persistem imensas questões: “em que condições e em que medida as interações com as outras crianças ao longo do dia conseguem restabelecer uma vinculação entre a criança e a mãe ou a família?” (p. 211).

Outras vinculações são possíveis entre a criança e outras pessoas, em particular com uma puericultora ou educadora de infância na creche, e uma auxiliar de ação educativa ou uma educadora de infância do pré-escolar. Mas não se sabe como se consegue reforçar mutuamente este tipo de vinculação e o que liga a criança à mãe biológica, à família ou à “mãe substituta” (idem)

Uma conceção do amor

A vinculação é sinónima de amor, mas não o é de dependência. Os investigadores de orientação psicanalista usam “objeto” e “objeto de amor” dum modo intermutável no contexto das relações de vinculação. Devido ao facto dos leitores leigos compreenderem a palavra “amor” mais depressa do que a palavra “vinculação”, Bowlby (1965) e Ainsworth (1967) usaram “ aumento do amor” nos títulos das suas publicações de preferência a “crescimento da vinculação”. Harlow (1961) define-o no seu primeiro trabalho acerca do comportamento de vinculação “Natureza do Amor” , atrás referido, mas posteriormente tem sido consistente ao referir-se aos “sistemas afetivos”. E levanta-se a questão: A criança que se agarra especialmente à mãe, estará mais vinculada a ela do que uma criança que se agarra menos - ou é apenas mais insegura? No entanto uma criança “agarrada” é claramente mais dependente mesmo se não amar necessariamente mais e mesmo se não estiver mais fortemente vinculada. Conclui-se que a dependência e a vinculação não são de todo idênticas, embora haja uma grande sobreposição na infância entre comportamentos dependentes e comportamentos de vinculação.

Começamos então por concetualizar este conceito. A abordagem etológica sobre o amor, segundo Eibesfeldt (1998) define amor como “ um vínculo emocional e pessoal que une um ser humano a outro ou ao vínculo resultante da identificação com um grupo determinado” (p.28). Esta conceção está muito próxima daquilo que o autor considera como a capacidade de

se ser amigo de qualquer pessoa e que se desenvolve progressivamente no período de crescimento dos seres humanos.

Harry F. Harlow dedicou-se a investigar a “Natureza do Amor”. Para ele, “ o amor é um estado extraordinário, profundo, terno e compensador. Devido à sua natureza íntima e pessoal é considerada por alguns como um assunto impróprio para a investigação experimental”(p.79). Refere ainda, que, o pouco que se sabe do amor não ultrapassa a simples observação e o pouco que se escreveu a seu respeito foi melhor escrito por poetas e romancistas. É curioso “o fato dos psicólogos tenderem a prestar progressivamente menos atenção a um motivo que ocupa toda a nossa vida. Os psicólogos, pelo menos os que escrevem tratados, não só não mostram qualquer interesse pela origem do desenvolvimento do amor ou afeto, mas parecem inconscientes da sua própria existência” (p.91).

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, segundo o autor, o plano geral é bastante claro:

As respostas iniciais de amor do ser humano são as dadas pelo bebé à mãe ou a algum substituto maternal. A partir desta ligação íntima da criança à mãe formam-se múltiplas respostas afetivas aprendidas e generalizadas. Mas, pouco se sabe acerca das variáveis fundamentais subjacentes à formação de respostas afetivas e pouco sobre os mecanismos através dos quais o amor do bebé pela mãe se desenvolve em padrões de resposta multifacetados, caracterizando o amor ou afeto no adulto”.(p.93)

Devido à escassez da experimentação, as teorias acerca da natureza fundamental do afeto desenrolaram-se ao nível da observação, intuição e conjecturas perspicazes, quer estas tenham sido propostas por psicólogos, sociólogos, antropólogos, médicos ou psicanalistas. A posição mantida pelos psicólogos e sociólogos é clara: os motivos básicos são geralmente, os impulsos primários – particularmente a fome, a sede, a eliminação, a dor e o sexo - e todos os outros motivos, incluindo o amor e o afeto, são impulsos derivados ou secundários. A mãe é associada com a redução dos impulsos primários – em particular a fome, a sede e a dor – e o afeto ou amor é derivado através da aprendizagem (Harlow, H., 1961).

Para Harlow (1976), é razoável acreditar que a mãe se possa tornar, através da associação com o alimento, um agente de reforço secundário, mas este é um mecanismo inadequado para explicar a persistência dos laços infantis-maternais. Muito se tem investigado sobre a formação de reforços secundários para a redução da fome e da sede. De facto quase todos os estímulos externos se podem tornar num reforço secundário se forem adequadamente associados com a redução das necessidades orgânicas - celulares, mas permanece o facto de que esta literatura excessiva demonstra inequivocamente que tais impulsos derivados sofrem

uma extinção experimental relativamente rápida. Ao contrário, a afeição humana não se extingue quando a mãe deixa de ter uma associação íntima com os impulsos em questão. Em vez disso, as ligações afetivas com a mãe mostram uma persistência duradoura, inflexível e o que é ainda mais surpreendente, uma generalidade que se expande amplamente.

Foi objeto de estudo por parte dos psicanalistas, o problema da natureza do desenvolvimento do amor no recém-nascido e no bebê. Descobriram a importância dominante do seio e relacionaram-na com as tendências eróticas orais desenvolvidas numa idade antecedente às recordações dos sujeitos. As suas teorias distribuem-se entre a convicção de que o bebê tem uma necessidade inata de obter e chupar o seio e convicções que diferem das teorias psicológicas comumente aceites. Bowlby é uma exceção, não atribui importância só ao alimento e satisfação da sede, mas também ao “contato objetal primário”, uma necessidade de contato físico íntimo que está inicialmente associado com a mãe.

Ocasionalmente, autores psicanalistas pós-freudianos têm usado o termo “vinculação” para se referirem a relações de amor específicas (Ainsworth, 1984). O seu uso corrente na literatura psicológica provém, no entanto, de Bowlby (1969) ao propor uma nova abordagem para as origens das ligações da criança com a mãe, uma teoria baseada em princípios etológicos. Procurou um termo para substituir “dependência” – um termo liberto das conotações teóricas que a “dependência” tinha acumulado. O termo “vinculação”- *attachment* ganhou uso com alguns etologistas e irradiou destes para psicólogos estudiosos do comportamento animal e daí para algumas formulações modernas da teoria da aprendizagem.

Ainsworth (1989) refere o termo “vinculação” a um laço afetivo que uma pessoa ou animal forma com outro indivíduo, sendo discriminativa e específica. Tal como as “relações objetais”, a “vinculação” ocorre em todas as idades e não significa necessariamente imaturidade e insegurança. É certo que o primeiro laço é formado provavelmente com a mãe, mas isto pode ser complementado rapidamente com vinculações a meia dúzia de outras pessoas específicas. Uma vez formada, quer com a mãe ou outra pessoa, uma vinculação tende a persistir. A “vinculação” não é um termo a ser aplicado a uma relação acidental ou a uma transação de dependência meramente situacional. A vinculação lança pontes sobre lacunas no espaço e no tempo. É certo que o comportamento de vinculação pode ser reforçado ou enfraquecido por factores situacionais, mas a vinculação em si é durável, mesmo sob o

impacto de condições adversas. A mesma durabilidade é atribuída às “relações objetais” pelos psicanalistas.

A propósito da separação entre a mãe e filho, Bowlby estudou as consequências em crianças dos quinze aos trinta meses de idade. Segundo os seus estudos, a perda da mãe conduz a fenómenos bastante semelhantes, embora a sua influência sobre o desenvolvimento das crianças não seja dramática como nos casos descritos por Spitz. Nestes estudos também se verificou que a criança começa por protestar, grita, esperneia e revolve-se no seu berço. Rejeita, de início, as pessoas desconhecidas que se aproximam com uma atitude amistosa e esta fase dos protestos pode durar uma semana. A seguir, segue-se uma fase de desespero, os protestos ativos morrem num choro monótono e a criança torna-se retraída, inativa, não se dirige às pessoas que a rodeiam, dando a impressão de se encontrar num estado de profundo luto. Este ar de relativa calma é muitas vezes falsamente interpretado como uma verdadeira tranquilização da criança, no sentido de uma diminuição no seu desespero (Bowlby, 1988).

A esta fase segue-se finalmente a do desprendimento, em que segundo o autor, a criança deixa de rejeitar o adulto e mostra-se interessada pelo que se passa à sua volta. Se a mãe voltar já não será saudada como anteriormente e muitas vezes nem lhe dá atenção.

Se a criança permanecer mais tempo no hospital, por exemplo, e se passar por uma troca frequente de enfermeiras que ama, isto aliado aos sucessivos choques da separação, terminará por se comportar como se não tivessem significado algum para si, quer os cuidados maternos, quer qualquer outro contato humano. A perda sucessiva da figura maternal leva a que a criança não mais se vincule emocionalmente a um ser humano. Torna-se egoísta e mais interessada por coisas materiais. A mudança de enfermeira deixa de a preocupar e a visita dos pais também já pouco significa para ela: Torna-se alegre e adaptada à situação insólita -estada no asilo- e mostra-se sem temor e perfeitamente desinibida diante de qualquer pessoa. No entanto, esta sociabilidade é superficial: a criança parece não ter qualquer desejo ou necessidade de alguém. É o caso da pessoa facilmente acessível, que não tem dificuldades em estabelecer contatos mas que nunca lhes dá um conteúdo profundo. Os contatos são tão facilmente desfeitos como foram estabelecidos “(Bowlby, 1976, p.28).

Muitos aspetos da nossa evolução baseiam-se seguramente em processos de amadurecimento. Muitas das atitudes básicas dos seres humanos, como a afetividade, medo e agressividade amadurecem sempre por esta sequência; encontramos também este modelo de amadurecimento em macacos *rhésus* criados em isolamento (Harlow, 1961). Para que no homem esta inclinação se transforme em confiança, são necessárias determinadas experiências sociais que, normalmente, todas as crianças fazem com a sua mãe. São de certo modo acontecimentos “previsíveis”, experiências para as quais, neste ponto, o programa evolutivo é aberto. Se a criança não pode desenvolver a relação pessoal “prevista” com a sua

mãe ou substituto, produzem-se então transtornos no seu desenvolvimento, ou seja, síndromas de abandono. Através do diálogo com a sua mãe, a criança aprende normalmente que há alguém que está sempre presente, que trata dela com carinho e que corresponde às suas necessidades materiais. Aprende como atitude básica o ponto de vista positivo de confiar nos semelhantes, uma atitude que Erikson (1986) denominou de “confiança primordial ou original”.

Esta confiança original é o pilar fundamental de qualquer personalidade saudável. Comprovamos esta atitude básica em inúmeras situações do nosso dia-a-dia, quer quando confiamos num meio de transporte público, quer quando pedimos uma informação, em princípio esperamos algo de bom dos nossos semelhantes e nada nos mais irrita do que a confiança frustrada. Esta confiança é condição prévia para toda e qualquer atitude positiva face à sociedade, para toda e qualquer capacidade de identificação com um coletivo, para todo e qualquer *engagement* social. A capacidade de amar seres humanos pressupõe a capacidade para a amizade. Este é um ponto que, segundo Eibesfeldt (1998) não é encarado com clareza por aqueles que movidos por princípios nobres, pretendem alcançar a adaptação dos seres humanos à sociedade de massas, impedindo o mais cedo possível a formação de vínculos pessoais - “Crianças que crescem sem amor tornam-se em adultos plenos de ódio. Em vez de uma confiança original, a atitude básica destes infelizes é determinada por uma desconfiança original”(p.249).

3. Contributos e desafios da teoria de vinculação

Os contributos da teoria da vinculação são inúmeros, mas no âmbito desta abordagem vamos confiná-los em torno de dois aspetos relevantes. Um deles, pretende sensibilizar os profissionais que lidam com o bebé e a criança pequena, para os fenómenos da vinculação e da importância que o tema tem nos diferentes contextos que fazem parte da sua vida. A teoria da vinculação trouxe inúmeros benefícios para o aumento do conhecimento neste domínio, salientemos um dos contributos mais importantes e que tem a ver com a tomada de consciência por parte do adulto que deles cuida e atende em contexto institucional. O segundo aspeto tem a ver com a implicação da teoria na tomada de decisão ao nível da política da

infância. É um passo a favor da criança, pois, como bem sabemos, esta não pode escolher o que é melhor para si.

A tomada de consciência por parte do adulto

A noção de vinculação apresentada por Bowlby revolucionou as condições sobre a primeira infância. Os laços que unem o bebé e a mãe já não são tratados com base na evidência ou no mistério e as competências que permitem o seu estabelecimento são cada vez melhor analisadas. A passagem do ser limitado unicamente às funções biológicas ao indivíduo social, já não é um salto miraculoso, constrói-se com escutas e apelos trocados com a mãe, balbuciantes do jogo de interações, abrindo à criança a via para o diálogo. As mímicas, o olhar, o sorriso, as posturas, os gestos, os contatos, a voz, ganham progressivamente sentido, tornam-se mensagens, trocam conhecimentos e emoções. A criança aprende a decifrar os estados e as interações da mãe, a distinguir as pessoas, a adaptar o seu comportamento aos objetos, desenvolvendo uma percepção integrada dos seres e das coisas, descobre que pode agir sobre uns e outros.

Montagner (1993), refere que muita confusão humana e social poderia ser evitada se os adultos tivessem mais consciência de que a criança é um ser cuja harmonia provém de dois tipos de comportamentos: “ uns presentes à nascença ou tributários dos fenómenos de maturação; os outros construídos durante as interações!” (p.83). Ambos devem ser reconhecidos e solicitados para que um ser de interação se desenvolva.

Os comportamentos de solicitação impelem e conduzem ao outro e fazem da criança um ser ativo que orienta e modifica o seu meio social. Seria importante que todas as pessoas responsáveis pelas crianças se consciencializassem profundamente e o recordassem na altura de as receber nas creches, jardins-de-infância, clínicas, hospitais, escolas, bem como nas famílias de acolhimento. Acontece com frequência, que os adultos – profissionais ou outros, quando recebem a criança dos braços dos pais ou outro familiar, não compreendem os sinais de solicitação dos bebés e ou das crianças pequenas, tal como refere Montagner (1993):

(...) quando uma criança chega a uma ou outra destas estruturas de acolhimento é frequente que ela procure ativamente o olhar da pessoa presente, incline a cabeça sobre o ombro, incline lateralmente o busto, toque na pessoa, estenda a mão em pronação, num plano oblíquo ou em supinação, vocalize de forma particular ou solicite verbalmente. É frequente que ela não obtenha resposta, por não ser ouvida, vista ou sentida, ou então, que a resposta seja mal ajustada e não conduza à interação: Um primeiro encontro que decorra segundo um tal esquema provoca muitas vezes na criança respostas que não facilitam as suas interações com os

adultos e com as crianças da estrutura de acolhimento: ela isola-se, chora e apresenta comportamentos autocentrados, ou dedica-se a uma sucessão de atos de apropriação e de agressões. (p.217)

É importante a reflexão em torno desta situação dado o desconhecimento dos profissionais relativamente à existência na criança de competências diversificadas para a interação e comunicação e a intervenção dos profissionais pode ser desajustada, embora involuntária, reforçando as dificuldades que a desvinculação temporária e repetida da criança em relação à mãe e à família acarreta.

Na sua perspectiva, quando um bebé é separado da mãe, continua apto a perceber e a memorizar novas informações, pode desenvolver interações e vincular-se a outra pessoa, mesmo que isso se revele uma tarefa árdua, como é o caso dos bebés abandonados, rejeitados ou maltratados que parecem fechar-se num estado depressivo mais ou menos profundo, como aliás observaram pediatras, pedopsiquiatras e psicólogos. O importante é que os profissionais saibam que se podem reavivar as interações com um bebé de algumas semanas, apelando a todos os seus sentidos e apostando nas suas capacidades de aprendizagem.

Não existe portanto, nenhuma razão biológica, médica ou psicológica para que a interação e a vinculação não se possam estabelecer com um bebé ou com uma criança pequena, nos quais se detetou ou suspeitou de um défice ou de uma anomalia num sistema sensorial. Segundo Hubert Montagner é sempre possível alimentar os outros sistemas sensoriais do bebé desenvolvendo interações diversificadas. Damos como exemplo, o caso de um bebé que nasceu surdo, é possível desenvolver com ele interações a partir do olhar, do sorriso, das mímicas, das posturas, dos gestos, dos toques, dos odores, dos sabores e também das vocalizações e das palavras, embora, não os perceba senão imperfeitamente. O bebé pode efetivamente responder e ser iniciador de interações em todos estes registos, excetuando a palavra, como é óbvio.

Por outro lado, adultos condicionados a nível sensorial ou a nível motor podem desenvolver interações com um bebé através da utilização das capacidades que possuem. Deste modo, não há razão fundamental para que uma mãe surda ou que ouça mal não consiga alimentar interações dinâmicas com o bebé, pois pode sorrir, abanar a cabeça, tocar ou apertar a mão do filho, sentir olfativamente e ser sentida pelo bebé (Montagner, H., 1993). Felizmente pudémos verificar uma situação semelhante com uma das mães, cujo bebé integra a amostra deste trabalho, em que a interação, a relação e a vinculação estavam substancialmente

fortalecidas, o que vamos poder verificar no Capítulo da Análise dos Dados. Isto verifica-se também para outras anomalias sensoriais permanentes ou temporárias, tanto para os bebés como para as mães.

Um outro aspeto que iremos abordar, que embora não esteja diretamente ligado à problemática da creche, pode condicionar a interação e respetiva vinculação do bebé à mãe, agravando com isto a entrada na creche, nomeadamente no Berçário. Trata-se, pois, da necessidade de uma modificação dos comportamentos, dos hábitos e dos locais que, nas instituições, acolhem as mães para o parto:

Seria útil que essas instituições criassem, não só, sessões de preparação para o parto para grávidas, como acontece frequentemente, mas também sessões de conhecimento do bebé. Não se trata apenas de organizar conferências sobre a criança ou dar a conhecer brochuras e livros sobre a criança, mas preferencialmente de fazer com que as futuras mães vivam interações com bebés. (p.207)

Tomemos o exemplo do trabalho realizado por Berry Brazelton e da sua equipa, que ao tomar um bebé nas suas mãos, demonstra através do seu comportamento que desde os primeiros dias se encontram presentes as competências para ver, ouvir e desenvolver interações. Em Portugal, a equipa liderada pelo Professor Dr. João Gomes Pedro tem seguido esta metodologia, tanto a nível do serviço de neonatologia do Hospital de Santa Maria, bem como ministrando formação aos vários profissionais¹⁷ que lidam com o bebé e a criança pequena. Numerosas são as mães que, não sabendo como entender-se com o filho, consciencializam-se, deste modo, sem se sentirem culpabilizadas, de que podem atuar tão bem como o pediatra. Muitas já não hesitam em pegar no bebé, acariciá-lo, procurar com ele o contato olhos nos olhos e orientar o seu olhar movendo a cabeça. Elas verificam também que conseguem induzir movimentos e respostas de orientação no bebé, tendo este tipo de abordagem, a grande virtude de “despistar” logo após o nascimento dificuldades da mãe em relação ao seu bebé e *vice-versa*.

A ciência tem-nos revelado conhecimento cada vez mais exacto, contudo, subsiste um número enorme de questões sobre o desenvolvimento das interações e a vinculação entre o bebé e o seu meio social e que passamos a enunciar.

¹⁷ Os Cursos como *Touchpoints* e MBAS, são ministrados a profissionais de saúde: pediatras pedopsiquiatras, enfermeiros, terapeutas, psicólogos clínicos, e também os profissionais da educação: educadores de infância, professores e psicólogos.

Sobre a questão da existência dos períodos sensíveis no ser humano para a vinculação Hubert Montagner, refere: “vinculação não aparece como um fenómeno tributário de períodos sensíveis, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dia a pós dia, em função daquilo que o bebé viveu e memorizou ao longo das interações precedentes e daquilo que vive a cada momento” (p.210).

Relativamente aos bebés prematuros sublinhamos as preocupações de Montagner (1993) quando equaciona sobre as suas competências percetivas e interativas. São pouco numerosos os estudos sobre bebés prematuros, devido, decerto, à sua fragilidade e às questões éticas que daí decorrem. Não são conhecidas especificamente quais as informações visuais, auditivas, olfativas, gustativas e táteis da mãe que podem ser discriminadas e percebidas por um bebé prematuro com este ou aquele tempo de gestação. Contudo, sabe-se que ele possui competências percetivas aos oito meses de gestação, já nesta fase a maior parte dos seus órgãos sensoriais se encontram funcionais e porque um feto com oito meses é suscetível de apresentar fenómenos de habituação e de condicionamento. Neste contexto, parece pertinente interrogarmo-nos sobre as competências interativas dos bebés prematuros: Em que idade de gestação conseguem seguir e dirigir o olhar da mãe ou de outra pessoa? Neste aspeto, serão diferentes dos bebés que, nascidos com gestação completa, têm a mesma idade cronológica? Com que idade gestacional responderão eles de forma diferente à voz da mãe, à voz de outra pessoa, às vocalizações e aos seus sorrisos? Com que idade gestacional conseguem os prematuros discriminar os odores corporais da mãe dos de outra pessoa? “Seria particularmente valioso saber como aparecem as interações entre o bebé prematuro e a mãe e em que idade cronológica vemos desenvolver o diálogo face a face” (p.210), sublinhado por Treverthen . Como se podem traduzir as separações de maior ou menor duração entre o bebé e a mãe, quando ele é colocado numa incubadora, ficando em seguida retido na clínica ou no hospital, enquanto a mãe volta para casa? Como se constrói em seguida a vinculação entre o bebé e a mãe? Também aí as instituições médicas não têm a consciência suficiente de que uma separação precoce e duradoura do bebé precoce em relação à mãe pode acarretar consequências prejudiciais não só para o desenvolvimento biológico da criança, mas também para o seu futuro relacional, afetivo e cognitivo. Montagner (1993) enfatiza que certas precauções poderiam evitar fenómenos de vinculação difícil, de não vinculação ou de desvinculação na criança e na família.

Por último, as relações causais que podem existir entre as características da vinculação inicial entre o bebé a mãe e as características comportamentais da criança alguns meses ou anos mais tarde. Embora se saiba que a ausência de uma vinculação inicial e as dificuldades de vinculação do bebé à mãe tem consequências evidentes no desenvolvimento corporal - nanismo, no desenvolvimento comportamental e psicológico e no desenvolvimento psicossomático do bebé - perturbações do sono, não se sabe ainda claramente quais são as suas consequências ao longo da infância e da adolescência. Por exemplo, as crianças dos 2 aos 4 anos consideradas como temperamentais, instáveis, associativas, medrosas, tímidas ou agressivas devem as suas características apenas aos sistemas de interação desenvolvidos entre elas e a mãe quando eram bebés? As crianças que se remetem ao silêncio e não desenvolvem interações com os outros, ou então, se limitam a aproximações e a vocalizações não habituais ou a comportamentos estereotipados, crianças ditas prepsicóticas, psicóticas, terão construído mal a sua vinculação inicial? A este propósito, Montagner (1993), refere que é o que numerosos estudos e observações clínicas parecem evidenciar. Mas, fica por compreender em que momentos do desenvolvimento, a partir de que falhas, má vinculação à mãe, ao pai ou às outras pessoas presentes no ambiente quotidiano e através de que mecanismo a criança não se vincula ou já não se vincula, se vincula debilmente a várias pessoas e não de maneira sólida a uma delas, se desvincula progressiva e definitivamente, ou então, se desvincula para se vincular de novo e voltar a desvincular-se. “Os estudos sobre os outros sistemas de interação e de vinculação da criança, designadamente com outras crianças, começam a fornecer respostas sobre este aspeto tão dramático e penoso do sofrimento humano”. (p. 209)

Muitos outros aspetos poderiam ser abordados neste âmbito, seleccionámos estes, por estarem mais diretamente ligados ao objeto do estudo.

A política da infância

Bowby, através da sua monografia - *Cuidados Maternos e Saúde Mental* - publicada em 1951, sob os auspícios da Organização Mundial de Saúde -OMS, trouxe uma importante contribuição para a reflexão sobre as carências maternas a que estavam expostas as crianças colocadas em instituições. Ele enfatizava a necessidade de permitir que estas crianças desenvolvessem relações de vinculação privilegiadas como os seus *caregivers*, avançando três noções importantes: *a continuidade, a disponibilidade e a sensibilidade da resposta*.

Desde então, e recorrendo ao exemplo de França, imensos projetos institucionais foram revistos neste sentido, não apenas nos infantários e residências de Apoio Social à Infância - Aide Sociale à L'Enfance – ASE, mas também nos serviços de apoio familiar. David, M. e Appell (1989) têm desenvolvido estudos a partir dos trabalhos de Bowlby, em torno de pesquisas comuns sobre a separação e as carências maternas, assim como sobre a metodologia de observação das interações mãe-filho.

Assim, a teoria da vinculação contribui também para modificar as práticas noutros setores nomeadamente, no que diz respeito às condições de hospitalização nos serviços de pediatria, tornando-se possível e até encorajando a presença permanentemente dos pais junto do filho. O acompanhamento destes últimos, a bebês prematuros nos serviços de neonatologia, o apoio das mães ao filho recém-nascido nas maternidades e as condições de acolhimento de crianças pequenas nas creches são outros exemplos.

No entanto, muitos esforços continuam por fazer. A teoria da vinculação, bastante difundida nos países anglo-saxónicos, só tardiamente o foi em França e numerosos trabalhos clínicos e de pesquisa pós-bowlbianos continuam ainda insuficientemente conhecidos. Acontece que as modificações das práticas são menos rápidas do que os avanços científicos e teóricos e existe uma distância considerável entre estes e a sua aplicação nas políticas da infância e da primeira infância, sem contar que algumas destas aplicações por vezes são pouco rigorosas (Rutter e O'Connor, 1999).

Entre os projetos de reforma social que podem basear-se hoje na teoria da vinculação, salientamos o prolongamento da licença de maternidade, até aos seis meses, da facilitação da retoma da atividade profissional a tempo parcial e a licença paterna que são uma realidade que faz parte da maioria dos países da Europa. Parece igualmente necessário continuar a melhorar a qualidade dos locais de acolhimento de crianças pequenas – estabilidade do pessoal das creches, melhoria de condições de trabalho e de remuneração, melhor formação das auxiliares das creches e das amas. Ainda há a salientar um aspeto fundamental e que tem a ver com a formação inicial dos educadores de infância, segundo o estudo temático da OCDE sobre a Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal que refere o seguinte:

(...) nota-se a falta de formação específica para os que trabalham com as crianças dos 0 aos 3 anos de idade, embora os educadores de infância, após a licenciatura, também se ocupem delas nas creches onde trabalham. As instituições que oferecem cursos especializados para a primeira infância, são responsáveis pela sua preparação.

Os conteúdos variam consideravelmente, porém os currículos destes cursos incluem sempre disciplinas relacionadas com o desenvolvimento da criança. (1998, p.25)

No campo da intervenção precoce e dos cuidados, os trabalhos baseados na teoria da vinculação mostram a necessidade de despistar melhor e melhor tratar as depressões pós-natais, de apoiar melhor as mães jovens com o seu bebé e de dispor de mais unidades de hospitalização mãe-filho para as mais perturbadas. Ainda, se mencionam as situações de adoção internacional, atualmente cada vez mais numerosas, em que os pais adotivos são bastante mal apoiados e acompanhados (Rabouam, C. e Moralés-Huet, 2004).

Desafios

Cuidar e educar um bebé é sempre um desafio, independentemente dos modelos que estão subjacentes. Mas nesta perspetiva, cujo “olhar” se foca na *disponibilidade*, na *continuidade* e na *sensibilidade de resposta* do adulto que tem o dever maravilhoso de ajudar a crescer o bebé, é um verdadeiro “desafio”.

Prever e prevenir as dificuldades de vinculação é a primeira porta que é necessário abrir para reduzir as patologias não só no desenvolvimento da criança, mas também nos pais culpabilizados por uma vinculação falhada com o seu filho. Deixemos de encarar os bebés como meros organismos reduzidos ao simples funcionamento biológico cujo desenvolvimento só interessa à família. Eles são fundamentalmente seres sociais, são sujeitos que a partir da primeira vinculação tecem um sistema de laços, uma rede sólida que suporta todas as construções sociais ulteriores e que lhe permitirá adaptar-se às situações novas, complexas e imprevistas.

A forma como o bebé se vincula, como se criam interações entre ele e o seu meio, como se consolida a sua capacidade de comunicação e de aprendizagem, não são apenas questões abstratas de investigação teórica, são domínios que constituem bases de reflexão para nós, enquanto educadores. As atenções e atitudes dos principais implicados - maternidade, hospitais, creches - não se encontram ainda ajustadas e estes permanecem com frequência no desconhecimento ou indiferentes a novas descobertas. Os responsáveis políticos devem estar interessados numa melhor informação. E na elaboração de uma política ativa em favor da primeira infância, para que o bebé construa um sólido vínculo com o seu meio envolvente, é o contributo que podemos dar para que diminua o número de crianças e de adolescentes inadaptados.

Um outro desafio remete-nos para a reflexão em torno do papel do adulto que se ocupa profissionalmente de um bebé e ou de uma criança pequena. Golse (2007) refere que sempre que um adulto se ocupa de uma criança, estabelece-se entre eles um estilo interativo absolutamente específico deste par adulto-criança, que resulta das características próprias dos dois parceiros. “O adulto traz para a interação todas as suas capacidades de sintonia e de harmonização dos afetos, toda a sua história - nomeadamente infantil - e todo o peso da sua personalidade, mas também todo o impacto do lugar que esta criança em particular ocupa no seio do mundo representacional – daí a observação de que cada adulto se ocupa de maneira diferente de cada criança, como é evidente” (p. 295). A natureza das projeções que o adulto efetua na criança depende então em grande parte de todos estes elementos e da sua capacidade de identificação regressiva com o bebé, ou seja, com a capacidade de se manter numa ligação viva com as suas próprias partes infantis.

Por outro lado, o bebé traz para o sistema interativo a sua parte pessoal, não só através do que os autores anglo-saxónicos já chamam de “temperamento”, mas também pela competência em saber introduzir no seio das suas interações atuais alguma coisa que tenha a ver com as suas experiências precoces, quer estas experiências tenham sido vividas com o adulto que está em relação com ele atualmente, quer com outros. Enfim,

O encontro entre esse adulto e esse bebé é eminentemente específico e original e representa um espaço de narrativa no qual o adulto conta alguma coisa da sua história infantil e o bebé, simultaneamente, conta alguma coisa da sua história inicial. Cada um deles tenta provavelmente induzir no outro funcionamentos que lhe lembram os seus vividos antigos, existindo nisso uma espécie de dinâmica transferencial partilhada, a que, no entanto, cada um dos dois parceiros da interação deve saber resistir. O adulto não pode pedir ao bebé que funcione apenas segundo a imagem do bebé que ele próprio foi ou que crê ter sido - correr-se-ia então o risco de alienação constrangedora, mas o bebé não pode pedir aos adultos que encontra que funcionem apenas segundo o modelo das suas primeiras imagens. (p.298)

Significa que o adulto que se ocupa profissionalmente de uma criança tem certamente de lhe transmitir afetos e emoções, tem de a fazer beneficiar de todas as suas capacidades de atenção e de transformação (W.R.Bion, segundo Golse, B., 2007), mas jamais ele tem de querer decalcar as modalidades de funcionamento das imagens parentais da criança que esta tenta, apesar de tudo, induzir nele. Isto só poderia ter a função reparadora de colmatar, aliás sem valor porque toda a dinâmica “transferencial está destinada, como se sabe, a ser identificada, mas não a ser agida ou aceite como tal “(idem).

A profissionalização dos cuidados permite pois, identificar a localização e a função das imagens parentais, especialmente a materna, mas não tem como vocação substituir-se a estas últimas. E é esse o desafio que esta profissionalização possa respeitar a dignidade da criança e ajudá-la no seu trabalho de historicização pessoal. São estas as principais razões que nos levam, enquanto educadores em que a profissionalização dos cuidados ocupa um lugar importante, a querer que todas crianças, sem distinção, tenham os melhores cuidados e educação.

Para finalizar o tema, apenas sublinhar aquilo que Bernard Golse (2007) designa enquanto pedopsiquiatra: “ para os cuidados ao bebé...” (p.53), diremos nós, enquanto educadores: “ para o cuidar e educar o bebé...”, ambos com intencionalidades específicas, mas cujo objeto – o bebé-, é o mesmo. Neste sentido, para ambos, “o lugar da emoção revela ser preponderante: emoção daquele que assiste a este trabalho incessante quanto à procura da mais elevada qualidade e da maior continuidade possível de cuidados no atendimento, mas também emoção enquanto fator central do encontro entre as crianças e os adultos” (ibidem). Ou seja, uma melhor abordagem da profissionalização do cuidar e educar na creche, para além do amor materno, isto é, numa perspetiva em que não é a própria criança que funciona como objeto narcísico do prestador de cuidados, mas o trabalho feito com a criança - diferença subtil, mas considerável.

Capítulo III – Propostas curriculares para creche

A ausência de quadros de referência para a creche contribui para que o processo de definição da intencionalidade educativa se radique em torno da alusão do desenvolvimento e em alguns casos, à aprendizagem, frequentemente sem que se torne claro em que consistem esses processos (Coelho, A. 2005).

Quanto mais nova for a criança, mais informal e integrado deverá ser o currículo, é uma ideia que tem sido aceite. Assim, ao nível do currículo, para além da dimensão teórica, relativa à base de conhecimentos e filosofia e educacional em que se apoia, ele deve incluir, como dimensão prática tudo o que acontece no dia-a-dia, desde a organização das rotinas do ambiente, às interações, às oportunidades de aprendizagem quer sejam espontâneas, quer sejam planeadas.

Indagando acerca das conceções do *currículo*, umas definem-no como um “conjunto de conhecimentos e práticas a serem realizados numa instituição de educação específica”¹⁸, outras como um “Plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover”¹⁹. Embora, “o currículo não se restringe apenas à planificação, mas também à prática, em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos.

No âmbito da primeira infância, o conceito não é muito utilizado, uma vez que habitualmente está associado a uma perspetiva de escolarização, e da mesma ser considerada inadequada para crianças pequenas (Bergen, Reid & Torelli, 2001), citado em Coelho, S.A. M. (2005). Por outro lado, Katz & Chard (1997), defende que quanto mais nova for a criança, mais informal e integrado deverá ser o currículo, que deve incluir uma dimensão teórica, contemplando a sua filosofia educacional e uma outra dimensão, a prática, enunciando a organização das rotinas e do ambiente, as interações e as oportunidades de aprendizagem.

¹⁸ [h. http://pt.wikipedia.org/wiki/Portugal](http://pt.wikipedia.org/wiki/Portugal)

¹⁹ Educação.no.sapo.pt/currículo.htm

Um currículo para estas faixas etárias, tem naturalmente de ser diferente dos currículos para a segunda infância, segundo Portugal (1998), citada em Coelho (2005) “ um currículo para a creche tem características específicas. Essa especificidade tem sido difícil de discernir e sistematizar, e em geral a definição em termos curriculares do trabalho desenvolvido com crianças em idade de creche tem sido considerada complexa e formulada quase exclusivamente em termos de dar resposta às necessidades desenvolvimentais da criança” (p.87).

Para Ribeiro (1989), o currículo é determinado pelo contexto, e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas. No contexto da educação da primeira infância entendemos fazer sentido um currículo, como um programa estruturado, sim, mas de aprendizagem, de práticas, incluindo os processos ou experiências de aprendizagem a promover, valorizando principalmente o diálogo, a relação, a interação entre os “agentes sociais”, os “técnicos”, as “famílias”, os “educadores” e as “crianças”. Determinado pelo contexto, o que o conduz a “diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas” (p.45).

Ora, se o currículo não é apenas e cito o autor: “ a planificação, mas também a prática, em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais...”, então, a relação é uma variável que está intrinsecamente contida neste currículo, e sem dúvida, um dos fatores de aprendizagem nos primeiros anos (Brazelton, B., 2005). É desta variável que nos vamos debruçar nesta fase – berçário - e muito provavelmente, a ferramenta principal deste “currículo”, entre outras. Elegemos um conjunto de ideias, oriundas de três modelos que enfatizam as interações humanas, conforme se verifica no quadro que se segue:

Quadro 2 - Modelos teóricos/Linhas orientadoras

Relações Emocionais Interativas	Modelo <i>Touchpoints de</i> Berry Brazelton
Relações Afetivas Positivas	Curriculum of Respectful, Responsive Care and Education Janete Gonzalez-Mena & Dianne Widmeyer Eyer
Relações Consistentes e Estimulantes	Abordagem <i>High/Scope</i> à Educação de Bebés e Crianças em Contextos de Grupo Jacalyn Post & Mary Hohmann

1. Relações emocionais interativas - *Modelo Touchpoints*

É um modelo de intervenção desenhado para criar relações entre os prestadores de cuidados de saúde, os educadores, creches, as equipas de intervenção precoce e os pais. Este visa construir relações com o objetivo integral das interações entre pais e profissionais em diferentes situações: nas aulas de preparação para o parto, durante as visitas ao consultório ou domiciliárias, nas creches, etc.

Princípios e pressupostos dos touchpoints – do paradigma à prática

A concetualização do modelo *touchpoints* foi beber a várias fontes. Foram privilegiados seis modelos teóricos que constituem o modo de entender a criança, a coerência das suas representações e a natureza das suas necessidades relacionais.

O primeiro, foi o modelo de Bronfenbrenner e Crouter que viabiliza, com uma coerência exemplar, os papéis da Pessoa-P- nesta componente estão especialmente integrados os sistemas interiores que, por exemplo, no bebé regulam os seus estádios, o seu stresse, as suas interações. Cada pessoa é o que é o seu genoma. A descodificação do genoma humano terá sido uma surpresa para muitos e, para outros, foi a confirmação do que é na transação, nomeadamente entre genes e as circunstâncias pessoais que reside o mistério da diferença; os dos Processos-P- fundamentalmente relacional; os do Contexto-C- representa o contexto em que cada pessoa vive o que quer dizer a sua cultura, as suas relações, o seu modo de vida, a sua identidade - e os do Tempo-T- que representa o tempo e com ele as transições, enfim, o evoluir, o desenvolvimento.

O seguinte, o modelo proposto por António Damásio, estruturalmente fundamentado na neurofisiologia com a correspondente evidência imagiológica, mapeia a estrutura da consciência humana e, nela, o sentido que cada um constrói de si próprio, num pressuposto de sentimentos desenvolvidos a partir de emoções, em grande parte inatas, que por sua vez, são reguladas por uma hemóstase biologicamente organizada e que é intrínseca para cada criança e para cada jovem.

O terceiro, o modelo de Edward Tronik. Neste, o princípio é o de cada pessoa possui um sistema auto-organizado que consagra os seus próprios estádios de controlo e de coerência, naturalmente reforçados e expandidos quando da convergência de uma comunicação diádica, mutuamente significativa e, por isso, influente.

Um outro modelo que contribuiu para estruturar as grandes linhas traçadas por Brazelton e a sua equipa, foi o de Daniel Stern. Ele explica o desenvolvimento relacional designadamente o da mãe-filho, no contexto de uma dinâmica de intersubjectividade, entendida como processo estrutural do desenvolvimento afetivo. Através da intersubjectividade passámos a compreender melhor os fundamentos da vulnerabilidade individual, em função de modo como cada criança sente ou “lê” o que lhe acontece na sua vida ao nível da relação.

O modelo de Bowlby e Ainsworth, constitui outro suporte ao “Touchpoints”, é o que podemos designar de *sistema relacional de segurança*, derivado primeiramente da teoria da vinculação de Bowlby, Ainsworth e colaboradores. A procura de um sistema de segurança, que alicerça as relações de cada pessoa ao longo do seu ciclo de vida, deriva deste modelo e é também, sobre ele que tem sido proposto, como evidência, um sistema de controlo a partir das relações da criança quer com familiares quer com outros significativos.

Como já referimos nos capítulos anteriores, a teoria da vinculação proposta por Bowlby (1969) influenciou fortemente os estudos clínicos e experimentais sobre a “natureza” das interações que constituem a base e alimentam os laços afetivos entre os bebés e as mães levados a cabo nos anos 70 e 80. Nalguns aspetos, a teoria é profética e determinística e os investigadores tentaram cada vez mais, identificar os indicadores que revelam, numa criança de poucos meses ou anos, o estabelecimento de uma vinculação “segura” em relação à mãe ou, pelo contrário, dificuldades de vinculação. Foi o caso do trabalho experimental de Ainsworth (1979, Ainsworth e Bell, 1969; Ainsworth, Bell e Slayton, 1971), segundo Brazelton, B. (2005).

No entanto, o processo utilizado por Ainsworth e por outros investigadores em busca de continuidades temporais no desenvolvimento das crianças na primeira infância pode revelar-se bastante pertinente se se basear em abordagens precisas, tão completas quanto possível, das capacidades “iniciais” do bebé, isto é, por altura do nascimento, as capacidades do feto não são aqui debatidas. A avaliação disponível mais funcional, que é também multifactoral, é talvez aquela fornecida pela Escala de Avaliação Comportamental do Bebê Recém-nascido

(NBAS) de Brazelton (Als e Brazelton, 1975; Als, Lester, Tronick e Brazelton, 1979, 1982; Als, Tronick e Brazelton, 1977, 1981; Brazelton, 1972^a, 1973b, 1979, 1981; Nugent, Lydic, 1986; Gomes Pedro, 1988).

O sexto é um modelo educativo, o de Berry Brazelton, que associa o *Touchpoints* à *Intervenção*, resultando na *Educação*. Está imbuído dum propósito preventivo em termos de intervenção familiar, designadamente de motivação parental. A família é o ecossistema mais significativo da criança, no meio do qual a criança aprende a reconhecer a sua identidade e também a aprender a ajustar-se às condições de vulnerabilidade condicionadas pelo seu destino social.

O processo de formar uma família é para Brazelton, um dos pontos mais cruciais a investir em termos de intervenção precoce, tendo em vista a continuidade do desenvolvimento. Toda a ontogenia do comportamento anti-social refere-se à forma pela qual cada individuo constrói as suas relações mais significativas, sendo estas as que ele primeiro estabelece com os seus pais e com os seus primeiros prestadores de cuidados. Sabemos que o bebé constrói de facto a partir das suas primeiras relações, modelos interpretativos de si próprio e dos outros, que exercem uma influência marcante nas suas futuras transações sociais. Não é apenas a relação precoce entre a mãe e o bebé que vai influenciar todo o desenvolvimento posterior, mas é principalmente, a experiência, ou melhor, a interpretação das transações iniciais, especialmente com a mãe, o que vai condicionar o futuro desenvolvimento emocional, através das expectativas que cada criança vai construindo sobre si própria e sobre os outros. Se as primeiras experiências do bebé são contingentes, ou seja, de respeito e empatia, ele revê-se a si próprio como merecedor e mediador de amor à medida que se torna uma criança, mais tarde um jovem e, depois um adulto. Pelo contrário, crianças que vivenciam rejeições, desadequações ou comportamentos inadequados por parte dos pais, irão rever-se a si próprios como não resilientes, carentes de sentido de pertença e, conseqüentemente, não se sentirão competentes nem habilitados a assumirem-se como pais ou como significativos para outros. A partir dos dois ou três anos, a criança envolve-se em novas relações interpessoais, progressivamente mais complexas, especialmente quando se integra no sistema escolar.

Este modelo valoriza a importância dos educadores, pois eles representam os apoios fundamentais da “teia de aranha”, tal como os fios da teia estão tecidos em constante

dependência uns dos outros, também as relações que o bebê vai estabelecendo se organizam em função de experiências ou pilares de suporte. Os educadores contribuem para a fundamentação dos sistemas referenciais para a criança nas suas múltiplas transações, contribuindo para que as suas relações evoluam para um infinito de novas descobertas e de novos desafios. A ação decisiva de um educador será assim, a de contribuir para que essas descobertas progressivas signifiquem algo de consistente no desenvolvimento moral e social de cada criança (Gomes-Pedro, 2005).

No contexto das diferenças individuais, cada criança tem o seu próprio ritmo e os seus próprios limites de aceitabilidade e de retroação, em cada descoberta. A regulação do seu fluxo interativo no jogo e em outras formas de comunicação têm de ser o grande objetivo da intervenção dos educadores, caso a caso. Cada educador tem de ser sensível ao ecossistema de cada família e só ser interventivo quando necessário. Este é um princípio fundamental para assegurar o equilíbrio entre o sistema familiar e o educativo.

Os conteúdos enunciados no Quadro 3, ainda que sumariamente, ajudam a explicar os ainda misteriosos mecanismos que conferem maior ou menor sentido de coerência a cada bebê, criança e a jovem.

Quadro 3 - Relações emocionais interativas

Princípios e pressupostos dos “Touchpoints”- do paradigma à prática	○ O que são “touchpoints”
	○ O paradigma do desenvolvimento
	○ O paradigma relacional
	○ Princípios orientadores
	○ Mudança de paradigma

O que são “touchpoints”?

É um modelo do desenvolvimento infantil perspectivado em torno de momentos-chave. Enfatiza a prevenção através dos cuidados antecipatórios e da construção de relações de aliança entre os pais e os profissionais.

Estes momentos chave ou “touchpoints” ou “pontos de referência” – tradução do conceito para português -, são universais, correspondem às fases previsíveis que ocorrem precisamente antes de um surto de crescimento rápido em qualquer linha do desenvolvimento - motor, cognitivo ou emocional-, quando durante em breve espaço de tempo, se verifica uma alteração no comportamento da criança. Os pais deixam de poder contar apenas consigo próprios; frequentemente a criança tem regressões em diversas áreas e torna-se difícil compreendê-la; os pais perdem o seu próprio equilíbrio e ficam alarmados. Ao longo dos anos, Berry Brazelton descobriu que estes períodos de regressão previsíveis podem tornar-se oportunidades para ele ajudar os pais a compreenderem os filhos. Cada etapa alcançada leva a um novo sentido de autonomia. Quando encarados como normais e previsíveis, estes períodos regressivos são oportunidades para compreender melhor a criança e para apoiá-la no seu crescimento, mais do que motivos de desânimo. As potencialidades e vulnerabilidades particulares da criança, assim como o seu tipo de temperamento e de reações, podem emergir nessa altura. É o momento ideal para compreender a criança como indivíduo.

Segundo o autor, nenhuma criança apresenta uma linha de desenvolvimento de progresso contínuo. O desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional parecem todos seguir uma linha irregular com altos e baixos e fases estacionárias. Cada nova tarefa que o bebé aprende traz novas exigências – requer toda a sua energia, bem como a dos outros membros da família. Quando, por exemplo, um bebé de um ano está a aprender a andar, todos são afetados. Levanta-se e senta-se durante a noite, agarrando-se às grades da cama, ficando completamente desperto após cada ciclo de sono leve, chorando várias vezes durante esse período. Isto perturba o sono de toda a família e o pediatra sabe que esta é uma situação inevitável. Durante o dia, o bebé chora frustrado cada vez que o pai, a mãe ou um irmão passam por ele, se lhe voltarem as costas, desata num choro frenético. Quando uma criança está a aprender a andar, afeta o sossego de todos os que a rodeiam, mas quando finalmente aprende a fazê-lo, torna-se uma pessoa diferente, satisfeita pela sua autovalorização. Verifica-se uma acalmia generalizada a nível familiar. A fase seguinte do desenvolvimento será passada a consolidar e a enriquecer esta última conquista. Uma criança que principia a andar, aprenderá seguidamente a fazê-lo segurando um brinquedo, a voltar-se enquanto caminha, a agachar-se, a subir escadas. Nesta fase, a criança não costuma ter alterações de humor tão imprevisíveis. A tensão desapareceu – até surgir uma nova fase crítica.

Brazelton (2005), refere que o pediatra que está interessado em ter um papel ativo junto das famílias, cada uma destas fases críticas e as regressões que as precedem, constituem para ele “touchpoints”: “Quando os pais, preocupados, me procuram, posso partilhar com eles o que vou observando no comportamento da criança, sabendo que vão ouvir o que tenho para lhes dizer. A compreensão deste comportamento torna-se a linguagem comum. Pode-se usar a nossa experiência com a família para os ajudar a descobrir as suas ansiedades” (p.11). Apontando a razão do problema e as suas consequências previsíveis no desenvolvimento da criança, o profissional está apto a partilhar as suas preocupações de um modo positivo e útil. Os pais têm tendência a encarar com ansiedade qualquer regressão que os filhos possam ter e a tentar controlar esse comportamento. Numa fase em que a criança anda à procura de um novo sentido de autonomia, eles acabam por provocar uma tensão ainda maior, o que pode reforçar qualquer comportamento de desvio e torná-lo num hábito padrão. Estes “touchpoints” são oportunidades para evitar que essas dificuldades se tornem um círculo vicioso. É nessas alturas que o profissional pode aconselhar aos pais comportamentos diferentes, pois se as suas próprias estratégias terminaram em insucesso ou ansiedade, estão prontos a procurar alternativas. Quem está por fora da situação é que pode sugeri-las, antes que a família se deixe aprisionar numa sensação de fracasso.

Os pais erram não por não quererem saber, mas porque se preocupam excessivamente. A paixão gera determinação e esta pode dispensar juízos de valor. Se os pais conseguirem compreender a necessidade imperiosa que o filho tem em estabelecer o seu próprio padrão autónomo, conseguirão romper um círculo vicioso de reações e conflitos. A aprendizagem dos pais é feita à custa de erros – e não de êxitos. Quando alguma coisa corre mal, eles têm que rever a situação, de modo a poder remediá-la. Os erros cometidos aumentam e apoderam-se de nós; os êxitos não. As recompensas pelas “escolhas acertadas” são profundas e gratificantes; é motivo de orgulho poder dizer: “Olhem, fui eu que fiz isso!” De qualquer modo, a atitude dos pais pode não ser tão criticável quanto a atmosfera emocional em que a sua ação se desenvolve.

Por outro lado, o temperamento individual dos bebés, ou os seus estilos de interação com o mundo e a aprendizagem que deste fazem, podem influenciar grandemente o modo como prestam atenção e absorvem os estímulos orientadores dos pais. Desde que nascem, os seus temperamentos também influenciam profundamente as reações daqueles. Se, por um lado, não podemos encarar o recém-nascido como tendo já um temperamento determinado, por outro,

também não é apenas o meio ambiente que irá moldar a criança. Por causa destas diferenças individuais inatas, sugere-se que as práticas sejam adaptadas a cada criança.

Berry Brazelton refere que quando discute como os pais o conceito “touchpoints” e lhes descreve o papel que um pediatra, uma enfermeira ou um médico de família podem ter na interpretação das regressões e surtos de desenvolvimento, isto quando se dirige a grupos, muitos dizem que os seus próprios médicos estão mais interessados em registar o crescimento das crianças do que em tratar as doenças delas. Neste ensino, que se baseia em grande parte no modelo médico que dá uma maior importância à doença, existem duas falhas que considera graves. Uma delas é o pouco mérito que se atribui à análise e ao fortalecimento da relação. São os pediatras que têm a oportunidade única de ouvir os jovens pais e de ajudar o nascimento de novas famílias.

A segunda falha no ensino da Pediatria, diz respeito ao conhecimento do desenvolvimento da criança. Este campo tem-se desenvolvido de forma notável, com novas pesquisas em áreas como o desenvolvimento cognitivo, a ligação pais-filho, as capacidades do recém-nascido, as influências genéticas e o temperamento. Acontece que o ensino pediátrico não tem acompanhado estes avanços. Compreender os problemas e desafio com que todas as crianças se defrontam em cada idade confere aos pediatras uma perspectiva única da individualidade de “cada” criança. Ficam então mais aptos a transmitir estas observações aos pais, numa “linguagem” compartilhada que consolida a relação pais-médico. Brazelton (2007) descobriu que os pais que sabem que o pediatra compreende o filho deles, aceitam melhor qualquer espécie de dificuldades ou frustrações no trabalho conjunto. Vêm-no como um aliado na procura de um ambiente mais propício para o desenvolvimento dos filhos. Dividem com ele erros e as preocupações e formam uma equipa.

Conhecer o mapa de desenvolvimento em cada uma das suas vertentes - motora, cognitiva e emocional, são condições essenciais para o profissional da relação. Para aqueles que sabem apreciar as forças poderosas e universais que estão por trás da luta da criança para aprender a andar, ou aquele conflito apaixonado entre um “sim” ou um “não” que origina tantas birras durante o segundo ano de vida, o cuidar e educar tornam-se uma paixão.

Em suma, os “touchpoints” são períodos previsíveis de desorganização ao longo do desenvolvimento infantil que podem perturbar as relações familiares, mas que podem também

constituir oportunidades para os profissionais se aliarem aos pais. Assenta em dois paradigmas: o Paradigma do Desenvolvimento e o Paradigma Relacional.

O paradigma do desenvolvimento

O desenvolvimento não é linear nem contínuo, caracterizando-se por movimentos regressivos, surtos evolutivos e pausas. Enfim, o desenvolvimento é multidimensional e os surtos evolutivos numa determinada área do desenvolvimento frequentemente causam alterações noutras áreas. Neste sentido, a desorganização numa área do desenvolvimento pode desorganizar outras, por exemplo a nível funcional, no caso de um bebé de seis meses que está na fase de exploração, por este fato, a rotina do sono, a alimentação e a sua atenção entram também em desequilíbrio. Por sua vez, as regressões no comportamento das crianças podem levar à desorganização dos pais. Berry Brazelton designa este momento a “Desorganização Normal do Sistema Pais-Criança”, quando inicia a marcha desencadeia desequilíbrios ao nível do humor, do sono e da interação. *O touchpoints* nesta fase: *valoriza a desorganização*.

Os cuidados antecipatórios do profissional podem facilitar a resposta parental. Têm grande relevância os seguintes: *Partilha na descrição do comportamento da criança; previsão/antecipação individualizada e colaborativa; possibilidade de negociação de planos e conselhos; centrar-se no comportamento da criança como ponto de partida; perceber o significado do comportamento da criança para os pais* e perceber o que está presente na cabeça dos pais, ou seja, aquilo que Selma Fraiberg designa “*Fantasmas do Berço*”. São experiências importantes do passado que dominam o comportamento dos pais. Estes fantasmas influenciam as tendências e o comportamento dos pais. Estas são experiências que os pais tiveram com os seus próprios pais ou com desafios passados reminiscentes daquele que enfrentam com o seu próprio filho. As tendências dominam o nosso comportamento muito mais completamente se não estivermos conscientes delas. Trazê-las para o plano da consciência dá-nos uma hipótese de escolha: conformarmo-nos com a tendência ou resistir-lhe. Os fantasmas do berço de cada um dos pais diferem uns dos outros e é melhor que sejam enfrentados abertamente, para que cada pai possa apoiar o outro em áreas tão importantes como a disciplina, a alimentação, os padrões de sono e o controlo das necessidades fisiológicas.

Os momentos touchpoints

Correspondem a períodos que ocorrem durante os três primeiros anos de vida em que os esforços de desenvolvimento da criança resultam numa rutura pronunciada da vida familiar. São uma espécie de mapa do desenvolvimento infantil que pode ser identificado e antecipado pelos pais e educadores (ver Figura 1). Foram identificados treze *touchpoints* ou *pontos de referência* nos três primeiros anos, vamos enunciá-los resumidamente.

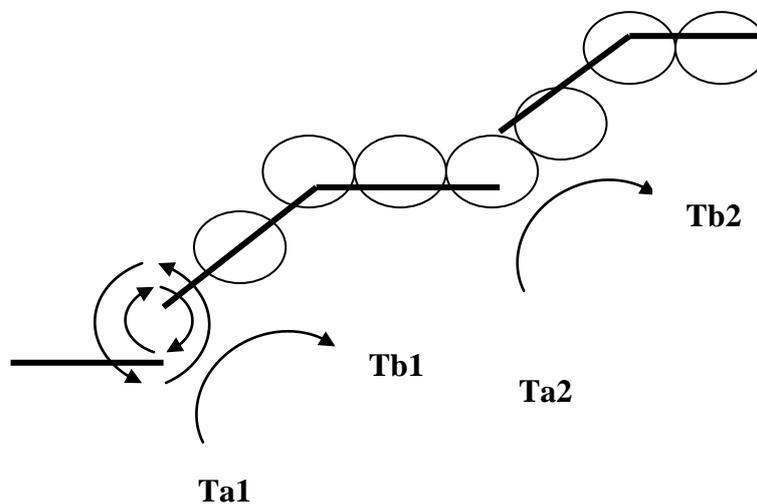


Figura 1 - “Touchpoints” ou Pontos de Referências para Intervenção

Fonte: Brazelton, T.B. e Stanley L. Greenspan (2002, p.231). *A criança e o seu mundo – requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença

O primeiro, acontece com o início na gravidez, designado *pré-natal*, cujo destaque vai para o *bebé ideal* - os bebês imaginados, magoados e reais, são elementos ativos da vida interior dos pais. São prova do seu compromisso emocional com o bebê, de alterações na opinião que têm de si próprios e da ansiedade sobre as exigências do futuro.

O segundo ponto de referência corresponde ao momento do nascimento: o *recém-nascido o bebé real*. As características específicas do bebê - sexo tamanho, cor, temperamento - são descobertas e ganham significado à medida que os pais começam a substituir a criança idealizada na sua imaginação pela criança real que acabam de receber.

O *touchpoints* das três semanas é caracterizado pelo “*poço*” de energia. O bem-estar emocional dos pais está particularmente vulnerável por esta altura. As mães estão ainda a recuperar do parto e podem estar a sofrer de depressão pós-parto. As exigências do bebé são grandes, mas a sua incapacidade de interagir ainda não está bem definida.

Pelas seis a oito semanas, ocorre outro *touchpoints*, com a seguinte designação: *o bebé gratificante*. O bebé começa a tornar-se mais sociável. A sua crescente capacidade de estabelecer relações com o mundo – maiores períodos de vigília, atenção visual, sorrisos – dá aos pais a oportunidade de interagirem com a criança para além das exigências da prestação de cuidados.

Aos quatro meses, o bebé começa a direccionar a atenção para o exterior, a interessar-se pelo mundo exterior. As crescentes e mais eficazes exigências de atenção por parte do bebé podem satisfazer o desejo de relação dos pais e frustrar aqueles que não são capazes de as satisfazer. Este momento *touchpoints* designa-se *olhando para fora*.

O próximo acontece por volta dos sete meses: *levantado de noite*. As capacidades motoras do bebé além de um maior conhecimento cognitivo, trazem-lhe um maior controlo sobre o ambiente. O crescente controlo do tronco permite-lhe explorar mais livremente com as mãos e a capacidade de agarrar coisas permite-lhe usar as mãos com maior liberdade. A criança explora com maior determinação e a excitação de explorar o mundo alarga-se ao tempo de sono. Pôr o bebé a dormir e dar-lhe atenção quando acorda durante a noite, faz os pais voltarem a situações que pensavam já ter deixado para trás.

O dedo espetado é o *touchpoints* característico dos nove meses. O desenvolvimento cognitivo que permite compreender que os objectos têm uma existência própria, separada da percepção sensorial imediata da criança, aplica-se agora às pessoas. Estas vão e vêm e o bebé quer puxá-las para si ou afastá-las. O sono e a alimentação são afetados pelas novas capacidades do bebé se movimentar e pensar. A nova consciencialização das intenções de cada um levanta a questão de quem vai tomar a dianteira.

Aos doze meses o *touchpoints* é o *andar*. A capacidade de se movimentar com os dois pés é uma conquista de significados para os pais e de excitação para a criança. Antecipar esta capacidade, mas ainda não a possuir, pode ser frustrante para os bebés. As expectativas dos

pais em relação aos primeiros passos e o facto de ultrapassarem o negativismo do bebé podem tornar esta conquista mais difícil do que realmente é.

Aos quinze meses, é um *trepador*. Esta é a altura em que o surto de desenvolvimento físico e intelectual que marca a entrada nesta nova etapa exige que a criança exercite as suas capacidades. O desafio para os pais consiste em encorajar as novas capacidades e ao mesmo tempo, manter a criança em segurança e ensinar-lhe os limites.

Com dezoito meses há o *touchpoints rebelde com uma causa*. As novas capacidades são inevitavelmente acompanhadas por um desejo de as exercitar. O espantoso aumento das capacidades pessoais e intelectuais gera conflitos entre a criança e quem dela cuida. Cada limite é um desafio à autonomia da criança. Os pais são muitas vezes apanhados desprevenidos pela intensidade que as crianças, até então fáceis de controlar, trazem para estes conflitos.

O *touchpoints* dos dois anos: *chegando ao não!* O famoso voluntarismo da criança de dois anos tem duas facetas. É o culminar da descoberta recente de novas capacidades físicas, cognitivas e sociais que precisam ser exteriorizadas e é a generalização dessas capacidades a tudo o que é imaginável. Os pais que estavam habituados a cuidar de um bebé, são agora confrontados com uma personalidade que considera as suas prioridades mais importantes que as deles.

A criança com três anos tem a linguagem em explosão. Está a tornar-se a principal forma da criança se relacionar com os outros e de organizar o seu mundo. É nesta altura que muitas crianças parecem estar constantemente a fazer perguntas, quando estão muitas vezes a falar sozinhas durante a brincadeira e quando lhes dizem para “usar palavras” quando precisam de alguma coisa. A forma como os pais e outros adultos usam a linguagem é incorporada na forma como a criança a usa e tem implicações na sua posterior experiência escolar. Ler pode começar a tornar-se um processo mais cooperativo à medida que ela começa a expandir a capacidade de representar as ideias através das palavras. Existem muitas outras características próprias desta fase, mas limitamo-nos a evidenciar aquelas que correspondem ao momento *touchpoints* dos *porquês*.

O paradigma relacional

Cada *touchpoint* constitui uma oportunidade para o profissional se unir aos pais, construindo uma aliança de suporte. Neste sentido, a colaboração entre os pais e os profissionais é fundamental para a existência efetiva e eficaz de cuidados antecipatórios, razão pela qual as interações se centram nas forças parentais.

Há luz deste paradigma, são apontados aspetos ideais para a relação pais-bebé: que na maioria do tempo com o bebé sejam expressos afectos positivos, interesses e poucos afectos negativos -tristeza, zanga, por exemplo; que a maioria do tempo seja, em sintonia com o bebé; a interação surja como um processo de sincronia pais-bebé.

A relação pais - bebé é algo que vai sendo construída, pouco a pouco. Nesta “viagem”, o modelo enfatiza cinco pontos importantes a ter em atenção: *a quantidade moderada de tempo expressando afectos positivos; a quantidade moderada de tempo em sintonia com o bebé; muitas mudanças de momentos sintónicos para outros de ausência de sintonia; a interação não é predominantemente síncrona e sintónica; pais e bebés respondem aos comportamentos recíprocos e são necessários ajustes permanentes.*

Por outro lado, na relação profissional com os pais é também importante reter esta ideia: *os profissionais devem constituir-se como um suporte à relação parental que vai ser construída ao longo do tempo.* Tal como se referiu anteriormente, os profissionais podem ser os médicos, enfermeiros, terapeutas, educadores, professores, que assumem uma responsabilidade no momento em que o bebé e ou a criança pequena está ligada. No contexto da creche, é ao educador que cabe este papel.

Princípios orientadores

O modelo encontra-se estruturado em oito princípios:

1. *Reconheça o que traz para a interação;*
2. *Procure oportunidades para apoiar a mestria;*
3. *Utilize o comportamento da criança como a sua linguagem;*
4. *Valorize a desorganização;*
5. *Valorize e compreenda a relação estabelecida entre si e os pais;*
6. *Esteja disponível para discutir assuntos que vão para além do seu papel tradicional;*

7. *Focalize na relação pais-criança;*
8. *Valorize a paixão, onde quer que a encontre.*

Pressupostos parentais

O profissional no momento da intervenção, parte sempre de seis pressupostos parentais:

1. *- Os pais são os peritos nos seus filhos;*
2. *- Todos os pais têm forças;*
3. *- Todos os pais querem fazer o melhor com os seus filhos;*
4. *- Todos os pais têm algo de fundamental a partilhar em cada etapa do desenvolvimento;*
5. *- Todos os pais têm sentimentos ambivalentes;*
6. *A parentalidade é um processo de tentativa e erro.*

Mudança de paradigma

O grande desafio é a mudança de paradigma: de um modelo deficitário para um modelo positivo; do desenvolvimento linear para o desenvolvimento multidimensional e descontínuo; de uma atitude prescritiva para uma atitude colaborativa; de um envolvimento objetivo para um envolvimento empático e de fronteiras disciplinares rígidas para fronteiras disciplinares flexíveis. A intervenção é centrada no bebé e o instrumento que sustenta o paradigma é a M.B.A.S.- Avaliação Neurocomportamental do Recém-Nascido. É a estratégia correta para ver as “coisas” fundamentais, significando encontrar as diferenças individuais de cada criança. É um processo partilhado com a família: quem é quem?

Gomes-Pedro (2005) refere que o sucesso de cada criança depende do modo como se desenvolve o seu cérebro, e justifica:

Ao nascer, os cem biliões de neurónios de que cada bebé dispõe, tantos quantos as estrelas da Via Láctea, como que aguardam a grande oportunidade de poderem justificar a sua existência. Esta oportunidade é garantida pelas vivências significativas disponibilizadas ao bebé, através dos múltiplos canais da sua comunicação, nomeadamente do seu sensorio. É hoje também uma evidência a correlação estreitíssima entre estes canais de comunicação e toda a articulação interneuronal. Depois do nascimento, quando cresce exponencialmente a construção sináptica, os axónios dirigem-se especialmente para os respectivos receptores dendríticos atravessando distâncias enormes, num tropismo que é superiormente determinado pelas dimensões da comunicação mais sensibilizadas. O que guia, de facto, cada axónio para as suas articulações sinápticas é o seu cone terminal, qual amíbia munida de radar, procurando conectar-se com outro neurónio de outra área central directamente relacionada com as funções sensorio-comportamentais então mais significativas para o bebé, sejam elas sonoras, visuais, tácteis ou olfativas. Bastam cerca de seis meses para se multiplicarem cerca de nove vezes o número (cerca de 2.500 por neurónio, na área do córtex visual) já extraordinário de sinapses

contadas, quando do nascimento. Alguns meses mais tarde, cerca de dois anos de vida, o bebé possui cerca do dobro das sinapses com que contará em adulto. (p.105)

Este conhecimento é-nos facultado pela Ciência da Complexidade que estuda o comportamento coletivo das unidades básicas interativas, que nos configura a diferenciação e a unicidade do cérebro humano, configuradas nesta organização sináptica.

Num bebé de dois anos, por exemplo, segundo Gomes-Pedro (2005), a energia despendida por toda a atividade sináptica a que nos referimos é, por sua vez, dupla da que um cérebro adulto habitualmente gasta, o que expressa bem o ritmo de aprendizagem que um bebé desenvolve se, porventura, os seus próximos significativos lhe garantirem o acesso a essa aprendizagem. Assim, é a experiência do significativo que garante ao bebé a satisfação da expectativa biológica de uma super produção neuronal a qual, geneticamente comandada, como que aguarda, efetivamente que algo de significativo aconteça no ambiente próximo que rodeia a criança.

Para o autor, é que se, de facto, nada de significativo acontecer, tanto os neurónios como as sinapses, porventura já criados, como que desaparecem, sem deixar rasto, apenas sobrevivendo os que, entretanto, qual magia da natureza, foram transformados e ativados através de uma experiência sensível. É deste modo que se explica que bebés privados de um ambiente protetor, estimulante, significativo e, sobretudo, adequado, face às já referidas expectativas biológicas, cheguem ao fim do primeiro ano de vida com cérebros mais pequenos -por vezes com um diferencial superior a 30% do peso, em função de um suposto e esperado desenvolvimento- “ Simbolicamente, esta será a expressão de um desfavorecimento face à criança” (p.108).

Em suma, o conhecimento científico sobre o funcionamento do cérebro e seus mecanismos, é de facto um enorme desafio para os profissionais da Saúde e da Educação. É um suporte que vai enriquecer todo o *knowhow* do profissional, de modo a fazer deste conhecimento as “ferramentas” que o orientam na prática clínica e na prática educativa.

2. Relações afetivas positivas-Modelo de Gonzalez-Mena e Eyer

A filosofia de atendimento de Janet Gonzalez-Mena e Dianne Widmeyer Eyer (2009) enfatiza também o valor das interações com os bebês e as crianças. Segundo as autoras facilitam a construção de verdadeiras relações afetivas positivas. Estas ideias encontram-se desenvolvidas em dez princípios educacionais para a creche esquematizadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Relações afetivas positivas

Linhas orientadoras para a creche: <i>Curriculum of Respectful, Responsive Care and Education-</i> da autoria de Janet Gonzalez-Mena e Dianne Widmeyer Eyer	o Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito;
	o Investir em tempos de qualidade procurando estar completamente disponível para as crianças;
	o Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas;
	o Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”
	o Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos;
	o Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças;
	o Modelar os comportamentos que se pretende ensinar;
	o Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades;
	o Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis de desenvolvimento;
	o Construir segurança e ensinando a confiança.

Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito

Um exemplo para por em prática este princípio é a muda de fraldas, uma das muitas tarefas que se realizam durante um dia na creche. A educadora em vez de manter ocupada a criança com um brinquedo enquanto muda a fralda - o que se faz frequentemente, utiliza este momento para manter o bebé envolvido na interação, no seu próprio corpo e no que se está a passar. Este tempo é aproveitado como tempo de qualidade, porque ambos os intervenientes estão totalmente presentes e envolvidos numa mesma tarefa - *a muda de fraldas pode ser um tempo educativo por excelência.*

É uma experiência altamente educativa conduzindo o bebé a focalizar a atenção, o conhecimento do corpo e a cooperação. Várias experiências como esta, permitem que este bebé desenvolva um conceito de *internal working model* (Bowlby, 1974) positivo, com base na interação com a educadora. O valor que a criança atribui a si própria é validado na interação com a figura adulta através de muitos gestos, tons de voz e contatos visuais, etc. A

criança constrói modelos do mundo e dela própria a partir dos quais interpreta os acontecimentos, constrói previsões e projetos. Neste trabalho de interiorização e representação do “eu” e de figuras de ligação são ponto-chave a noção de quão agradável ou aceitável é o “eu” aos olhos da figura adulta de ligação e a noção de acessibilidade e segurança emocional fornecida por essa figura. A criança que experiencia as principais figuras adultas como emocionalmente acessíveis e como fontes de segurança provavelmente construirá uma representação de si positiva.

Investir em tempos de qualidade procurando estar completamente disponível para as crianças

O tempo de qualidade constrói-se numa rotina diária quando a muda de fraldas, o vestir, o dar de comer se tornam ocasiões para interações diádicas íntimas. Num grupo onde o educador é responsável por várias crianças, prestar atenção a uma criança pode ser difícil a menos que os educadores se libertem uns aos outros num sistema de rotatividade, na supervisão do resto das crianças. Importa assegurar que cada educador se liberte de vez em quando da atenção dedicada a todo o grupo podendo dedicar-se à criança que no momento está a mudar, a lavar ou a dar de comer. Isto significa que pode ser permitido e mesmo encorajado que um educador se focalize numa só criança.

Damos como exemplo o que Magda Gerber (1979) designa “ tempo de qualidade em que se visa alguma coisa” – a criança e o educador estão envolvidos numa tarefa definida por este técnico, mudar as fraldas, dar de comer, lavar, vestir...entram nesta categoria. Se o educador presta atenção à criança e pede que a criança lhe preste atenção, o tempo de qualidade aumenta. Em situações coletivas como as que se vivem numa creche, estas ocasiões podem representar os verdadeiros momentos onde se estabelecem interações individualizadas, muitas vezes difíceis de obter em contexto de grupo.

Um outro tipo de “ tempo de qualidade” é o “ tempo de qualidade em que não se visa nada em especial”, mas que acontece quando os educadores estão disponíveis, sem dirigirem a ação, estando sentados perto das crianças, totalmente livres e responsivos. Estar junto dos bebés enquanto estes brincam, respondendo e não tanto iniciando a interação, descreve este tipo de “tempo de qualidade”. Muitos psicoterapeutas atestam da importância de se estar totalmente presente para outra pessoa sem se ser diretivo.

Aprender e não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas

A criança comunica com o seu corpo, com as expressões faciais e com as vocalizações. É o que Brazelton (2005, p.57) enuncia num dos princípios do seu modelo “Touchpoints” - “Utilizar o comportamento da criança como a sua linguagem”. Isto significa que a comunicação entre o bebé o adulto vai muito além das palavras.

Um programa ao nível da creche deve encorajar a ligação entre a criança e o adulto. No quadro da creche, uma das condições primordiais do bem-estar da criança reside no esforço constante para evitar modificações repetidas das pessoas que dela cuidam e por consequência, contatos superficiais e impessoais. Claro que o tamanho do grupo é importante: grupos mais pequenos associam-se a uma maior eficácia do educador e a ligações afetivas mais positivas.

Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”

O desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena efetua-se holisticamente e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas. São o dia-a-dia, as relações, as experiências, as mudas de fraldas, as refeições, o treino de controlo dos esfíncteres, o jogo, etc., que contribuem para o desenvolvimento intelectual. E estas mesmas experiências ajudam a criança a crescer física, social e emocionalmente.

Respeitar a criança enquanto pessoa de valor e ajudá-la a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos

Respeito não é uma palavra muito usual quando utilizada com crianças pequenas. Mais vulgarmente fala-se da criança como devendo respeitar o adulto. Não há melhor maneira de ganhar o respeito das crianças por nós próprios do que modelá-lo para a criança.

O que é que quer dizer respeitar a criança? O educador antes de fazer alguma coisa explica, prepara a criança para o que se vai passar. Todos nós já observámos adultos que pegam numa criança e colocam-na numa cadeira ou andarilho sem lhe dizerem uma só palavra. Qualquer um de nós já fez isso. Este tipo de ação não respeita a criança.

Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças

Autenticidade passa por procurarmos estar continuamente conscientes dos nossos sentimentos e comunicá-los de uma forma adequada à criança, sem a carregar ou culpabilizar como causa do nosso mal-estar: não se trata de comunicar à criança que é “má”, mas de comunicar que certos comportamentos são inaceitáveis.

Modelar os comportamentos que se pretende ensinar

Os educadores funcionam como modelos de comportamentos, aceitáveis tanto para as crianças como para os adultos. Como bons exemplos temos a cooperação, respeito, autenticidade e comunicação, entre outros. Há que prestar atenção à forma como este princípio atua numa situação mais difícil, como quando a agressividade está envolvida.

Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades

O educador dá espaço à criança no sentido de esta não só poder escolher atividades, expressar sentimentos e ideias, experimentar, como também, lhe confere oportunidade para negociar, resolver problemas e conflitos.

Construir segurança e ensinando a confiança

Para que a criança aprenda a confiar, necessita de poder contar com adultos confiáveis. Necessita de saber que as suas necessidades serão satisfeitas dentro de um período de tempo razoável. Necessita de contar com adultos que respondam às necessidades e que simultaneamente ofereçam força e apoio, que não a enganem.

Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis de desenvolvimento

Cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar, etc. O modo como os educadores podem ajudar no desenvolvimento é encorajando cada

criança a realizar as coisas que lhes interessam. O que conta nesta idade é a aprendizagem e não o ensino. A aprendizagem importante surge quando o bebé está pronto e não quando os adultos decidem.

Confiar na criança como melhor indicador do que é mais favorável ao seu próprio desenvolvimento, oferecendo-lhe o máximo de possibilidades e acompanhando-a no seu jogo, estando atento às suas dificuldades, desafiando-a e facilitando a sua autonomia parece ser a melhor forma de promover o seu desenvolvimento e bem-estar.

3. Relações consistentes e estimulantes- *Modelo de Post e Hohmann*

Cuidar bem das crianças de forma que estas possam crescer e aprender é um objetivo do Projeto de Educação para Bebés, da abordagem High/Scope. Tem subjacente uma filosofia que valoriza também as interações, pois, considera que em todas elas, “as crianças precisam ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim, conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (Post, J. & Hohmann, M., 2003, p.61).

Este programa visa atingir objetivos mais alargados, pois, os bebés e as crianças que experienciam apoio e respeito diário por parte dos adultos libertam-se de um stress indevido. Isto permite-lhes investirem a sua energia na importantíssima tarefa da exploração sensório-motora, a partir da qual constroem uma compreensão do seu mundo social e físico. Têm oportunidade de formar ideias saudáveis sobre si próprios e sobre os outros: “sou uma pessoa boa. Geralmente pode-se confiar nas pessoas e é agradável estar com elas. O mundo está cheio de possibilidades interessantes. Com a ajuda de amigos em quem confio, poderei superar os desafios da vida”(p.61).

O desafio é também colocado aos educadores que trabalham num contexto de aprendizagem ativa - designação que é utilizada na abordagem High/Scope. “Devem cuidar bem as crianças de forma que estas possam crescer e aprender. Esta tarefa varia de pessoa para pessoa e de contexto para contexto. Contudo, existem quatro grandes estratégias para *construir e manter relações facilitadoras, apoiantes e respeitadoras com os bebés e crianças em constante mudança*” (idem, p.65). O esquema representado no Quadro 5 mostra-nos as linhas mestras da abordagem *High/Scope* no âmbito desta temática.

Quadro 5 - Relações consistentes e estimulantes

A B O R D A G E M H I G H / S C O P E B E B É S	Promover a continuidade dos cuidados	○ A programação do dia de cada criança em torno de um educador responsável
		○ Manter juntos, de um ano para o outro, educadores e crianças
		○ Horários dos educadores organizam-se em função das necessidades das crianças
		○ Informar crianças e pais sobre as ausências e regresso do educador
	Criar um clima de confiança com as crianças	○ Pedir aos educadores responsáveis para registar as observações das crianças
		○ Tocar, segurar, falar e brincar com as crianças de forma calorosa
		○ Responder de forma facilitadora às necessidades e às chamadas de atenção das crianças
	Criar uma relação cooperante com as crianças	○ Dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira
		○ Apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos
		○ Interagir ao nível físico da criança
		○ Respeitar as preferências e os temperamentos das crianças
		○ Seguir a vontade da criança
○ Observar e ouvir as crianças		
Apoiar as intenções das crianças	○ Comunicar e conversar de uma forma de tipo “dar e receber”	
	○ Comentar e reconhecer	
	○ Focalizar-se nos pontos fortes e interesses da criança	
	○ Antecipar as explorações das crianças	
	○ Encorajar e reconhecer as escolhas das crianças na exploração e na brincadeira	
	○ Dar às crianças tempo para resolverem os problemas com que se deparam enquanto exploram e brincam com diversos materiais	
	○ Apoiar as crianças a resolverem conflitos sociais	

Promover a continuidade dos cuidados - O desenvolvimento do bebé e da criança pequena decorre de uma forma mais suave quando as pessoas responsáveis pelos seus cuidados, tanto a nível administrativo como a nível de prática educativa, promovem todos os esforços possíveis para replicar a continuidade de cuidados representados por uma relação de pais/filhos estável e progressiva, esta posição é partilhada pelos autores que representam os modelos enunciados. O argumento é forte, pois se em casa os bebés e as crianças pequenas não trocam de pais todos os 6 a 8 meses, por isso, na creche não deveriam trocar de

educadores ou auxiliares de mês a mês ou mesmo todos os anos. Justifica-se esta posição porque efetivamente os bebês e as crianças criadas fora de casa por uma série de educadores sempre em mudança têm, durante uma boa parte das suas vidas, poucas oportunidades de estabelecerem relações de confiança, o que pode indevidamente causar stress e confusão. Isto é particularmente verdadeiro quando os pais não estão disponíveis ou não são capazes de consistentemente cuidar dos seus filhos pequenos em casa.

Este modelo de atendimento organizado de forma a proporcionar continuidade de cuidados beneficia todos aqueles que se encontram envolvidos-crianças, educadores e famílias. Uma criança estabelece relações de confiança com a principal figura responsável que está com ela dia a dia, de um ano para o outro. Porque as crianças quando estão rodeadas por pessoas em quem confiam permite-lhes explorarem as novidades e os desafios que promovem o crescimento. Simultaneamente os educadores passam a conhecer “os seus meninos” e a acumular um conjunto cada vez maior de conhecimentos específicos úteis sobre cada um deles à medida que vão passando de “gatinhantes” para “viajantes” e “andantes”, por exemplo ou de comunicadores não-verbais para “palradores” e “falantes”. É dada às famílias oportunidades de estabelecerem relações de confiança com os educadores dos seus filhos, que passam a conhecer-se mutuamente, a criar expectativas comuns e que aprendem a comunicar eficazmente sobre a criança que os põe em contato.

As estratégias específicas para a promoção da continuidade de cuidados passam, segundo Signer, S. (1995), citado em Post.J., & Hohmann (2003), por oito passos fundamentais:

- Desenvolver competências do educador de crianças desde o nascimento até aos três anos;
- _ Promover o orgulho profissional dos educadores através da formação;
- _ Definir como prioridade o estabelecimento de relações de apoio entre os membros da equipa;
- Formar e apoiar educadores na forma como comunicam com os pais;
- Iniciar a mudança para a continuidade de cuidados com um ou dois educadores interessados em progredir com o seu pequeno grupo de crianças;
- Aumentar o período de tempo em que as crianças estão juntas com a equipa de educadores. Por exemplo, deixar que um grupo de crianças permaneça até aos 2 anos com um dos educadores em vez de mudar para outro quando completem 1 ano de idade;

- Contratar novos elementos tendo em conta a continuidade, por exemplo, com a expectativa de que eles irão trabalhar com o mesmo grupo de crianças durante 3 anos;
- Comprar brinquedos e equipamento adaptáveis a crianças de um leque de idades variado (p.6).

Este tema trata dos aspetos que se relacionam com: a *programação do dia de cada criança em torno de um educador responsável; a organização de pequenos grupos de crianças que partilhem uma equipa de educadores; manter juntos, de um ano para o outro, educadores e crianças; a organização dos horários dos educadores em função das necessidades das crianças e o registo das observações das crianças pelo educador responsável.*

A programação do dia de cada criança em torno de um educador responsável - Para assegurar o desenvolvimento de uma relação próxima de confiança e de afeto que mantém a criança tranquila enquanto está fora de casa, é importante que cada uma tenha um educador responsável durante o período que o programa durar. A existência desta relação estável reduz bastante o stresse que o bebé ou a criança pequena sentiriam caso se tivessem de adaptar a vários educadores em constante mudança. Ajuda também a proporcionar a confiança e previsibilidade que permitem à criança passar pelas frustrações e desafios necessários para o crescimento e desenvolvimento.

No contexto de grupo, o educador responsável representa uma âncora para a criança, a pessoa em quem esta pode confiar para ser tranquilizada, orientada e cuidada. Ele está sensível aos indícios pessoais, interesses e pontos fortes da criança. Sabe por exemplo que a rotina de mudar a fralda da Maria inclui abraçar e brincar ao “tão-ba-la-lão”...; sabe que o “de” de Martim significa que ele quer beber; sabe que o “que-que” do Artur significa “cu-cu” e que ele coça os olhos quando está com sono, etc.

O educador responsável desempenha um papel fundamental na vida da criança na instituição mas não é a única pessoa que lhe presta cuidados. Por várias razões, por vezes, o educador poderá estar ausente e por isso, partilha a sua função com um ou dois outros educadores - formando assim uma equipa. Deste modo, cada criança interage diariamente com um educador principal e uma ou duas secundárias, que conhecem todas as crianças e proporcionam a todas cuidados, dedicação e apoio. Como refere Lally, R.(1995, p.64) citado em Post, J., & Hohmann M. (2003, p.64)”É fundamental que haja outras relações para que a

criança se possa sentir segura quando o educador responsável falta. Deste modo, a vinculação secundária está disponível e a criança não se sentirá abandonada”.

A figura do “educador responsável”, assenta em argumentos como defende Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994, p.37), citado em Post, J., & Hohmann M. (2003):

A maior parte de nós tem, ou gostaria de ter, uma relação especial com uma pessoa em quem podemos confiar, uma relação que é significativa e preciosa para nós. Se nos separarmos dessa pessoa, encontramos maneiras de preservar a continuidade mesmo que seja durante uma longa separação. Utilizamos o telefone, cartas, fotografias, recordações, sonhos e fantasias para avivar o conforto que retiramos destas relações humanas. Quando as perdemos, ficamos tristes e frequentemente sentimo-nos desesperados. Se olharmos para o nosso passado, lembramo-nos de pessoas importantes nas nossas vidas que, embora não estejam presentes, proporcionam continuidade e significado ao modo como conduzimos a nossa vida presente. Muitas vezes procuramos repetir e apreciar de novo o calor destas relações de uma maneira diferente. As crianças mais novas com quem trabalhamos e que ainda não possuem uma linguagem que lhes permita expressar o que sentem, também precisam destas relações especiais, e, em particular precisam de facto que estas relações sejam imediatas e concretas. É neste pano de fundo daquilo que sabemos através da nossa experiência que devemos avaliar o significado que a pessoa-chave (educador responsável) tem para a criança pequena. (p.64)

Manter juntos, de um ano para o outro, educadores e crianças - As crianças do mesmo grupo podem ter idades próximas ou variadas. Em qualquer dos casos, as crianças mantêm-se com o educador responsável durante a sua permanência na instituição, tal como nas duas anteriores abordagens.

Horários dos educadores organizam-se em função das necessidades das crianças - As crianças em cuidado de grupo contentam-se em passar o tempo com vários educadores ou sozinhas, explorando materiais ou interagindo com os pares. No entanto, para saberem regularmente que tudo está bem ou quando algo corre mal, preferem o seu educador responsável. Só *ele* consegue dar consolo quando os “meninos” estão cansados, com fome, magoados ou doentes. Por isso, é fundamental organizar os horários dos educadores de forma que estejam presentes quando as crianças que têm sob a sua responsabilidade chegam e ou se vão embora, comem ou adormecem, para que estejam, pelo menos, “de prevenção” quando uma criança adocece ou se magoa. Enfim, as boas vindas e despedidas consistentes e harmoniosas por parte dos mesmos educadores todos os dias, ajudam a construir um sentido de confiança e de segurança para as crianças e suas famílias.

Informar crianças e pais sobre as ausências e regresso do educador - As crianças e as suas famílias precisam de saber com clareza quem vai cuidar delas na ausência do educador responsável.

Pedir aos educadores responsáveis para registar as observações das crianças - Para melhor conhecer o seu grupo de crianças, cada educador responsável regista diariamente as observações episódicas de cada uma delas. Estas observações servem posteriormente como base para o planeamento diário do educador e para as conversas com os pais. Por exemplo, os pais podem ler estas observações para saberem o que o/a seu/sua filho/a fez na creche naquele dia. Por outro lado, os pais também podem descrever por escrito breves observações sobre a sua criança quando entram de manhã. Isto elucida as educadoras sobre o que a criança tem feito em casa.

Criar um clima de confiança com as crianças - Enfatiza-se a atitude do educador: no tocar, no segurar, no falar e no brincar com crianças de forma calorosa e calmamente; ter prazer nas interações com as crianças; responder de forma facilitadora às necessidades e aos sinais de chamada de atenção das crianças; dar-lhes tempo para interagirem e responderem à sua maneira e apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos.

Tocar, segurar, falar e brincar com as crianças de forma calorosa e tranquila - Os educadores interagem com bebés e crianças pequenas de uma maneira muito física. Sabem que o contato físico nomeadamente o segurar, o tocar, o abraçar, fazer carícias, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e ativo. Os adultos procuram interagir sempre com a criança nas mais variadas situações de forma calorosa, não apressada, porque, aconteça o que acontecer, elas querem que estas sintam, oiçam e vejam que são amadas e desejadas. Respeitam o ritmo do bebé ou da criança respondendo às ações e indícios nos tempos estabelecidos pela criança, isto ao educador permite a compreensão e o respeito por aquilo que esta está a fazer e a comunicar. Por outro lado, a criança sente que está a ser observada, ouvida e compreendida.

Ter prazer nas interações com as crianças

As interações com estas crianças podem ser tão variadas e diversas quanto as próprias crianças, pelo que os educadores procuram adaptar o seu estilo de interação a cada criança individualmente, mostrando autenticidade, uma qualidade humana fundamental que o psicólogo Carl Rogers (1983, p.133), citado em Post, J.,&Hohmann, M. (2003, p.70) definiu

como “uma verdade transparente..., uma vontade de ser pessoa, de ser e de viver os sentimentos e os pensamentos do momento. Quando esta verdade inclui avaliação, cuidado e preocupação, confiança e respeito por quem aprende, o clima propício à aprendizagem é aumentado” p.70). Pois, uma vez que os bebês e as crianças pequenas aprendem através da exploração e do jogo sensório-motor, “quem deles cuida, à sua própria maneira, é genuinamente brincalhão com as crianças em vez de austero e exigente, ou eficiente e negociador”(idem).

Responder de forma facilitadora às necessidades e às chamadas de atenção das crianças

- Os educadores procuram dar aos bebês e crianças pequenas uma atenção contínua em cada interação. É uma prática que permite reparar e atender às necessidades e aos sinais de chamada de atenção específicos a cada criança.

Dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira - Os educadores têm consciência que os bebês e as crianças pequenas, apreciam a repetição, frequentemente passam muito tempo a repetirem uma ação agradável – bater com uma colher, por exemplo, voltar as páginas de um livro de cartão, encher ou esvaziar uma cesta com objetos. Razão porque estes técnicos repetem uma ação quantas vezes a criança desejar - ler as mesmas histórias muitas vezes, pois, sabem que a repetição por iniciativa da criança promove compreensão e domínio.

Apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos - Bebês e crianças de tenra idade procuram ardentemente relações de apoio e, cada uma dessas relações, expande-se ao explorar o seu mundo. Consequentemente, os educadores ajudam as crianças a estabelecer e a manter relações com os pares e com outros adultos na creche. A sua função é a de garantir a continuidade dos cuidados, em vez de limitar as crianças apenas a uma relação de confiança na instituição que frequentam.

Criar uma relação cooperante com as crianças - Educadores e crianças partilham muitos tipos de interações e procuram estruturar a sua relação com bebês e crianças pequenas como uma forma de parceria. Seguem-se algumas práticas educativas que servem para estabelecer parcerias e partilhar o controlo com bebês e crianças pequenas: a interação ao nível físico da criança; o respeito pelas preferências e os seus temperamentos; seguir a vontade destas; observar e ouvi-las; comentar e conhecer; olhar para as ações da criança de acordo com o seu ponto de vista e deixá-las escolher quando tem qualquer coisa para fazer.

Interagir ao nível físico da criança - As crianças muito pequenas passam muito tempo no ou próximo do chão. Descendo ao nível físico da criança sempre que possível, o educador partilha o controlo e por sua vez há menos probabilidade de as crianças percecionarem os adultos como gigantes que se baixam e as agarram sem aviso para impor uma mudança de atividade ou levá-las para “sítios longínquos”.

Respeitar as preferências e os temperamentos das crianças - Os educadores procuram respeitar e não alterar as preferências que as crianças manifestam por certos companheiros, comidas ou atividades. Estes compreendem que o temperamento de cada criança afeta o modo como esta interage com pessoas e materiais. Sabem que as crianças variam em termos de nível de atividade, ritmo biológico, aproximação ou retirada, adaptabilidade, qualidade do humor, intensidade da reação, limiar de sensibilidade, resistência à distração e persistência (Thomas, A.1970; Chess, S.,1990). Enfim, os educadores procuram ajustar o seu estilo de interação de forma a apoiar o ritmo e o estilo de cada criança.

Seguir a vontade da criança - Outra maneira de construir relações de cooperação com crianças é seguir os seus indícios durante o dia, isto é, durante a brincadeira e as rotinas de cuidados: *imitar o que a criança está a fazer; durante as interações, parar e esperar que a criança as retome; seguir o ritmo e os interesses da criança; brincar com os materiais com que a criança está a brincar.*

Observar e ouvir as crianças - Os educadores procuram estar atentos às comunicações não-verbais das crianças, na medida em que estas lhes podem escapar. Através de uma atenção cuidada, aprendem que os bebés comunicam interesse, prazer e excitação através do olhar, sorrir, fazer barulhos – e o virar das costas é a forma do bebé dizer: *Já chega*. Através da observação e da escuta, os educadores também aprendem a compreender as frequentes elocuições elíticas dos bebés. Segundo afirmam as educadoras de infância Elinor Goldschmied e Sónia Jackson (1994), citado em Post, J.,&Hohmann, M. (2003, p.78): “ dar atenção plena à criança quando ela tenta expressar-se com muitas hesitações pode ser difícil para o educador no meio das distrações e da exigências do grupo, mas é fundamental se queremos ajudar a criança a ganhar perícia linguística”(p.110).

Comunicar e conversar de uma forma de tipo “dar e receber”- As educadoras, com um espírito de entreajuda, tentam conversar com as crianças num estilo que não baralhe ou

oprime o bebê ou a criança, comunicam e conversam de forma equilibrada, esperando a sua vez, deixando espaço para as respostas da criança.

Comentar e reconhecer - Os educadores que querem encorajar o diálogo, em vez de fazerem muitas perguntas às crianças, oferecem-lhes comentários, observações e formas de reconhecimento. Fazem-no porque os comentários ou as observações fatuais e o reconhecimento dão oportunidade de resposta à criança sem a pressionar a responder de determinada forma a um determinado ritmo.

É importante ter a noção de que se façam perguntas só quando necessário e que os comentários, as observações e os reconhecimentos sejam feitos assiduamente.

Apoiar as intenções das crianças - Num contexto de aprendizagem ativa, os educadores estão sempre a observar, interagir e aprender, ao longo de todo o dia, sobre as crianças sob a sua responsabilidade - durante as refeições, o tempo de escolha livre, o tempo de exterior, o tempo de grupo, vestir e mudar as fraldas. Enunciamos algumas estratégias que poderão ser utilizadas com o intuito de dar o apoio aos interesses e ideias das crianças de uma forma continuada.

Focalizar-se nos pontos fortes e interesses da criança - Os pontos fortes e interesses da criança e não as suas incapacidades, proporcionam aos adultos linhas orientadoras positivas a seguir nas interações adulto-criança. Através das suas ações, as crianças dão pistas aos educadores para que estes saibam, por exemplo: “ Olha! Isto sou eu. Isto é o que eu gosto de fazer neste momento”. Os educadores também apoiam a interação continuada das crianças com materiais e atividades em que manifestam interesse, em vez de se centrarem e obrigarem as crianças a interagir com coisas que não lhes despertam o interesse. É interessante verificar a opinião de Ainsworth, M. (1990,p.69), citada em Post, J.,& Hohmann, M. (2003, p.85):

Não me parece que seja saudável estar sempre com a criança fazer com que ela prove isto, e cheire aquilo e sinta aquele outro, procurando enriquecer todos os aspetos da sua vida. É excessivo, é intrusivo. O tipo de interação normal ocorre no decurso das rotinas, quando há conversa e troca de sorrisos e talvez um pouco de jogo, ou em períodos que são conscientemente dedicados à brincadeira - parece-me que isto é o que a criança precisa em termos de estimulação. O que não significa que o interesse da criança por outras coisas não deva ser encorajado, mas ela terá esse interesse se tiver oportunidade de explorar. A estimulação é algo que se faz a outra pessoa. É a experiência que a criança precisa.

Valorizar as explorações das crianças - Os educadores têm consciência que a exploração sensório-motora conduz ao crescimento e desenvolvimento do bebé e da criança pequena. Consequentemente, ao longo do dia tentam antecipar o que as suas crianças querem explorar de forma a poderem fazer os preparativos necessários. Por exemplo, a primeira vez que se oferece fruta fresca para o almoço, a maior parte das crianças explora com as mãos e a boca, umas esmagando a fruta na cara ou no vestuário. A equipa está preparada para o facto de que a limpeza e a mudança de roupa para a sesta demorará mais algum tempo, do que é habitual. Os educadores valorizam esta exploração da fruta como uma experiência de aprendizagem para as crianças, mantêm-se calmos e bem-dispostos, quer as crianças comam ou esmaguem pouca ou muita fruta. Sabem também que noutra altura, depois de a novidade ter desaparecido, é provável que as crianças comam em vez de “amassarem” a fruta.

Encorajar e reconhecer as escolhas das crianças na exploração e na brincadeira - No decorrer da sua aprendizagem ativa, os bebés e crianças pequenas fazem escolhas sobre o que devem explorar.

Ajudar as crianças a alcançarem aquilo que se propuseram fazer - Através de uma observação cuidadosa, os educadores compreendem quando deverão ajudar as crianças a levar a cabo as suas intenções. O apoio do educador é a vários níveis, como facultar materiais, sugestões, incentivando a criança a completar a tarefa, ou simplesmente a necessidade da sua presença junto da criança.

Dar às crianças tempo para resolverem os problemas com que se deparam enquanto exploram e brincam com diversos materiais - Por vezes é difícil aos adultos decidirem quando devem intervir, caso da criança estar a tentar realizar um jogo e manifestar alguma dificuldade. Se por um lado, os educadores querem proteger as crianças de frustrações excessivas, por outro também querem proporcionar às crianças tempo suficiente para resolverem sozinhas estes problemas à sua dimensão. Se o educador estiver sempre a intervir e a “socorrer” o bebé ou a criança pequena, esta não adquire sentido de ser agente ativo da sua própria vida. A solução reside no conhecimento individualizado do temperamento - nível de atividade, intencionalidade de reação e persistência - e do nível de desenvolvimento de cada criança.

Apoiar as crianças a resolverem conflitos sociais - Quando as disputas infantis levam ao choro, ao bater ou ao morder, os educadores serenamente abordam as crianças envolvidas no

conflito, para as ações que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio. As crianças pequenas, com o apoio do educador, desenvolvem e treinam a capacidade de resolver muitos dos seus próprios conflitos sociais. Através dos seus esforços, exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos seus educadores.

Capítulo IV - O perfil do educador de infância para a creche

1. O estado de arte da formação em educação de infância

Bem sabemos que é nos primeiros anos de vida do ser humano, que se dá o maior crescimento e desenvolvimento. Este pressuposto atribui grande responsabilidade ao trabalho dos educadores de infância, com inúmeras exigências para uma educação de qualidade com esta matriz. Mas, não menos exigente é a formação que recebem, (Portugal, G., (2009).

Contudo, verificam-se grandes desigualdades neste grupo profissional, nomeadamente a grande diferenciação que se observa em relação aos educadores que trabalham com crianças com menos de 3 anos. Maria João Cardona (2006) na sua análise, refere que as diferenças constatadas a nível de formação, têm várias implicações, como, em relação à forma de conceber a profissão e a prática pedagógica, embora muitas destas diferenças se vão diluindo no decorrer da experiência profissional.

Quanto aos modelos de formação, os mais recentes são menos “normativos” e por isso, favorecem o desenvolvimento de uma atitude mais flexível e reflexiva, que permite uma melhor adequação a cada contexto. “Esta nova forma de conceber a educação de infância, teve início nos cursos da ENEI, marcou uma diferença relativamente ao que até aí era realizado. Algumas inovações que então se pretendiam introduzir foram mesmo defendidas de forma exagerada, o que implica algumas dificuldades na sua concretização”(Cardona, 2006, p.545).

Contudo Cardona (2006) sublinha algumas ideias resultantes da sua pesquisa²⁰, onde procurou caracterizar a realidade da educação de infância portuguesa:

“ O *déficit* de evolução das práticas relativamente ao discurso pedagógico e as várias contradições que se observam entre o discurso, a forma como este se generalizou e as práticas de trabalho desenvolvidas;

As incoerências ao nível das conceções teóricas que integram algumas práticas educativas revelam imprecisões do discurso pedagógico, quase inevitáveis, considerando a forma aditiva como se construiu. Mas estas incoerências manifestam sobretudo a forma passiva e pouco reflexiva com que muitos profissionais se apropriam do seu sentido e das suas implicações;

²⁰ Cardona, M^aJ. (2001). Modèles de formation initiale et développement professionnel. Les instituteurs de l'école maternelle au Portugal (Tese de Doutoramento). Universidade de Caen, orientação do Prof. Louis Marmoz

A forma literal que este discurso adquire, paradoxalmente, inibe o seu questionamento e a sua concretização nas práticas educativas. O facto de partilharem o mesmo discurso, que assume um papel importante como elemento de coesão e socialização profissional, acaba por dissimular, aos olhos de certos educadores, as divergências entre o discurso que assumem e as características das suas práticas de trabalho;

(...) o desconhecimento manifestado por alguns educadores relativamente às características do sistema educativo e das estruturas institucionais existentes, nomeadamente ao nível da formação. Esta falta de informação é um problema crucial que impede muitos profissionais de terem uma perspetiva sistémica do processo educativo;

(...) os educadores precisam de reconhecer, de forma mais efetiva, o seu papel como docentes que integram um sistema educativo mais amplo, do qual a educação de infância é a base fundamental”(p.551).

Continuando em Cardona (2006) que refere ser útil uma análise crítica das conceções sobre o processo educativo, como medida para sublimar estas contradições. Assim,

Sem negligenciar a importância da prática pedagógica na aprendizagem profissional, é importante analisar a forma como se foi organizando no seio do grupo profissional, o discurso que lhe está subjacente, encorajando a sua desmistificação. Paralelamente, parece evidente que é necessário proceder ao desenvolvimento de trabalhos de investigação que conduzam a uma maior fundamentação e legitimação dos saberes profissionais que devem caracterizar as práticas educativas (p.55).

Um outro aspeto que merece ser sublinhado, tem a ver com a grande heterogeneidade da formação e dos contextos institucionais. Neste sentido, Evans (1982), citado por Cardona (2006), refere que “o trabalho desenvolvido na educação de infância é um *pot-pourri* onde se misturam várias práticas, por vezes contraditórias, sem a existência de linhas de orientação claramente diferenciadas. Este aspeto é reforçado pela heterogeneidade que caracteriza a formação inicial e pela existência de orientações curriculares claramente definidas”(p.539).

Maria João Cardona refere ainda que, tanto a formação inicial como a contínua, não podem valorizar apenas a transmissão de saberes e a prática pedagógica, mas também devem atender à dimensão institucional, a análise crítica sobre as características do contexto sócio-político, bem como a reflexão sobre as características do grupo profissional que são essenciais para uma maior consciência crítica do seu desempenho profissional.

Alarcão (1996, p.175), citada em Cardona (2006, p.541), defende a ideia de que:

Cada vez mais é importante aceitar-se o sujeito em formação, quer ele seja aluno ou professor como pessoa que pensa, dando-lhe o direito de construir o seu saber, valorizando a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer, a metacognição como processo de avaliar a capacidade de interagir, reconhecendo a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem.

Esta preocupação também está presente no discurso dos documentos oficiais²¹ que enquadram a ação do educador de infância, na ideia de que (1) trabalhar de forma qualitativamente superior em educação de infância pressupõe que o educador seja capaz de responder adequadamente à diversidade das experiências de infância, presentes nos diversos contextos educativos, procurando atender às circunstâncias que envolvem e caracterizam a vida da criança. Significando portanto, assumir uma dimensão ecológica, na qual a atenção, o respeito e a aceitação da diversidade de circunstâncias de vida, personalização do currículo e aceitação de outros pontos de referência. Pressupondo portanto, a seleção de objetivos e formas de intervenção considerando a cultura e ambiente natural das famílias. Significa também o questionamento de práticas, no qual o educador problematize a sua própria cultura, questionando valores, aspirações, expectativas e crenças educativas; (2), trabalhar de forma qualitativamente superior, pressupõe ainda que o educador tenha um profundo conhecimento das áreas de conteúdo que aborda, mas também que utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem. É então determinante no desenvolvimento de práticas de elevada qualidade, a utilização de instrumentos de documentação e avaliação que possibilitem dar conta das especificidades e diversidades das infâncias, observáveis nos diferentes contextos educativos, sem deixar de responder ao caráter mais genérico das orientações oficiais e aos consensos científicos sobre a qualidade educativa.

Mas, o que na realidade se verifica pela observação das práticas pedagógicas, é referido em Portugal, Libório e Santos (2007), e permite concluir o seguinte: (1) Não existe uma compreensão do outro-criança nesta cultura educacional, cujo currículo é concebido independentemente das necessidades e interesses da criança – perspectiva de intervenção focalizada na tarefa e na cultura do educador-. Verifica-se grande preocupação com as atividades oferecidas e dirigidas pelo educador e uma desvalorização de atividades livres, rotinas, relações e diálogos, desafios criados ou que surgem na ação e comunicação das crianças; (2) Pouca coerência entre princípios educacionais e teorias aprendidas durante a formação inicial e as práticas educacionais; (3) Insuficientemente implementada a reflexão crítica e o questionamento de práticas- acomodação e ajustamento à cultura institucional; (4) Raramente se assiste a atitudes empreendedoras e inovadoras, resultando num fraco envolvimento e pouca criatividade na resolução de problemas.

²¹ www.dgidec.min-edu.pt/educação , acessado em 22 de Abril de 2010.

Perante este cenário é fundamental não esquecer que a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas competências e desenvolvimento, enfim, na intencionalidade que o Ministério da Educação preconiza no OCEPE²² “ decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças”. O educador deverá saber lidar com esta solicitação, é uma competência a desenvolver - “ser-se centrado na criança” (Portugal, 2009, p.12), que implica entre outras a “capacidade para reconhecer e compreender a diversidade - cultura, desenvolvimento, experiências de vida, entre outras”; a “ capacidade para ceder à perspetiva da criança – cognições, emoções-“; a “ capacidade para articular e integrar num espaço de vida coletivo habitado por crianças e adultos, a diversidade de interesses e necessidades”; e a “ busca de congruência - teoria/ação- ,e ou capacidade para (re)construir continuamente o seu conhecimento sobre as crianças e sobre como aprendem”.

Trata-se de uma competência que se desenvolve a partir da estimulação da cultura de auto-avaliação, de reflexão e questionamentos permanentes, atendendo sempre aos principais destinatários dos programas, que são as crianças, adotando uma atitude experiencial – perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto educacional – experiencial enquanto processo de reconstrução da experiência da criança ao nível do próprio educador- (Portugal 2000).

Continuando com Portugal (2009, p.12) que refere, não ser fácil este processo, uma vez que as preocupações dos jovens recém licenciados incide em si próprios - Serei capaz? À medida que a experiência e maturidade tomam lugar, assiste-se a uma evolução significativa para uma prática centrada na tarefa, aqui, as preocupações incidem ao nível do trabalho e formas de o realizar - Porquê fazer, como fazer, quando e com quê? Nesta fase o educador já é capaz de tomar decisões, inovar, criar algo, ser eficaz, mas é necessário mais, uma verdadeira intervenção educativa de qualidade superior que pressupõe a capacidade de considerar a perspetiva dos outros, assumir que a dificuldade de alguém é o “meu desafio”, colocar-se na perspetiva da criança e ser flexível ao ponto de reformular a abordagem, diversificar as atividades, entre outras. Nesse momento, para além das dimensões essencialmente racionais, outras dimensões pessoais, como a empatia, a intuição e autenticidade transparecem na relação.

²² (ME, OCEPE, 1997,p.14)

Enfim, a formação dos educadores e professores é um desafio, pelas repercussões que tem no futuro desta sociedade, tal como refere o Professor Manuel Ferreira Patrício, que sintetiza tão sabiamente as ideias trazidas a este estudo: “(...) Sou dos que acreditam no futuro de Portugal. Sou dos que acreditam no futuro de Portugal europeu. Porém, esse futuro depende do ensino superior, que é o coração da educação e da cultura portuguesa. A qualidade dos professores que formamos vai repercutir-se na qualidade do povo. É, sem dúvida, uma grande responsabilidade sobre os nossos ombros”(1990, p.151).

2. O grande desafio dos tempos modernos e futuros – A Educação

Pensar na qualidade da formação dos educadores, implica pensar igualmente nos programas e seus conteúdos, cujos objetivos nem sempre conjugam com esta qualidade que desejamos ver nos profissionais da educação. Esta preocupação levou-nos a refletir em primeira instância nos grandes desafios que a Educação nos coloca. Refletir naquilo que nos move, nas reais necessidades do ser humano para este novo século e depois adequar a cada *setor*. E o *setor* da educação de infância também necessita fazer esta adequação.

Debrucemo-nos sobre o conceito de educação desenvolvido por Edgar Morin (2000, num texto solicitado pela Unesco com o objetivo de aprofundar a visão transdisciplinar da educação do futuro:

Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes...A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se na sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (p.47).

Para o autor, conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele. Todo o conhecimento deve contextualizar o seu objeto, para ser pertinente – “Quem somos?” É inseparável de “Onde estamos?”, “De onde viemos?”, “Para onde vamos?”. Por isso, ao interrogarmos a nossa condição humana implica questionar primeiro a nossa posição no mundo:

O fluxo de conhecimentos, no século XX, traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo. Os progressos concomitantes da cosmologia, das ciências da Terra, da ecologia, da biologia, da pré-história, nos anos 60-70, modificaram as ideias sobre o Universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio Homem. Mas estas contribuições permanecem ainda desunidas. O humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe a nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece como um rasto na areia. Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes (p.49).

Edgar Morin. (2000) refere que, a educação deve incluir os conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar nos conteúdos a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia e as artes, entre outras.

Quem somos?

“Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isto constitui o estofo propriamente humano” (p.59). Continuando com Morin,(2000):

O ser humano é um ser racional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Que sorri e chora, mas sabe também conhecer com objetividade; que é sério e calculista, mas também é ansioso, angustiado, estático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Ideias, mas que duvida dos deuses e critica as Ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na rutura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional ao serviço dos seus monstros (idem).

Significa dizer que o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio *-demens*. O homem do trabalho é também o homem do jogo *-ludens*. O homem empírico é também o homem imaginário *-imaginarius*) O homem da economia é também o do consumismo *-consumans*. “O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor e de êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida quotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa”.(idem). Em suma, a unidade e a dualidade existe entre o *Homo faber*, *Homo ludens*,

*Homo sapiens e o Homo demens*²³. E no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético.

Para onde vamos?

Enfim, a educação do futuro destina-se necessariamente a este ser humano, que entre outras competências é também empreendedor nas inúmeras interações e relações que desencadeia com os seus pares. Deixamos à reflexão este conceito que Edgar Morin defende:

(...)a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muita rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o nosso enraizamento como cidadãos da terra (p.61).

Na realidade somos o produto do desenvolvimento da vida da qual a Terra foi “matriz” e “nutriz”. Todos os humanos, desde o século XX, vivem os mesmos problemas fundamentais de vida e de morte e estão unidos na mesma comunidade de destino planetário. Razão porque, é necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. Precisamos por isso de, aprender a ser, a viver, a dividir e a comunicar como humanos do planeta Terra, não apenas pertencer a uma cultura, mas também a “ser terrenos”. Devemos não só, dedicar a dominar, mas a condicionar, a melhorar e a compreender. Significa que devemos inscrever em nós uma “consciência antropológica”, que reconhece a unidade na diversidade; uma “consciência ecológica”, a consciência de habitar com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera): reconhecer a nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho de domínio do universo para nutrir a aspiração de conviviabilidade sobre a Terra; uma “consciência cívica terrena”, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da Terra; e por fim uma “consciência espiritual da condição humana”, que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, em simultâneo, criticarmo-nos mutuamente e autocriticarmo-nos e compreendermo-nos mutuamente (Morin,E.2000).

²³ O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, carateres antagonistas: *sapiens e demens*(sábio e louco); *faber e ludens*_(trabalhador e lúdico); *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário); *economicus e consumans* (económico e consumista) e *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético) (Morin, E.,2000. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo. Cortez Editora

Esta consciência, deverá segundo o autor, conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a “ética da compreensão planetária”:

A ética da compreensão planetária é a arte de viver, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. Exige grande esforço, pois não pode esperar nenhuma reciprocidade: aquele que é ameaçado de morte por um fanático compreende por que o fanático quer matá-lo, sabendo que este jamais o compreenderá. Compreender o fanático que é incapaz de nos compreender é compreender as raízes, as formas e as manifestações do fanatismo humano. É compreender porque e como se odeia ou se despreza. A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão... pede que se argumente, que se refute em vez de excomungar e anatematizar... Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas. (idem).

Para atingir este nível de compreensão, o autor considera que o “bem pensar” e a “introspeção”, são os meios para lá chegar. Assim, este modo de “bem pensar” permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e o seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, ou seja, as condições do comportamento humano. Permite-nos ainda compreender as condições objetivas e subjetivas - *self-deception*, possessão por uma fé, delírios e histerias. Por outro lado, é necessária a prática mental de autoexame, uma vez que a compreensão das nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro. Se descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos da mútua compreensão.

Em suma, a compreensão é em simultâneo o meio e o fim da comunicação humana. “ O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades, esta deve ser a tarefa da educação do futuro” (p.104).

Um outro grande objetivo da educação é a ética, para além de muitos outros. Vamos enfatizá-la aqui, porque, põe o dedo na ferida das inúmeras incompreensões que assistimos diariamente, que também elas denotam ausência de valores morais. Pois, o ser humano comporta a tríade *indivíduo/sociedade/espécie*. “Os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura no sentido genérico emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes

valor. Indivíduo/sociedade/espécie sustentam-se, pois, em sentido pleno: apoiam-se, nutrem-se e reúnem-se” (p.105).

Pedro D’Orey da Cunha (1996, p.17), define a ética como a “articulação racional do bem” e dá como exemplo uma das experiências éticas fundamentais:

É o sentido agudo de responsabilidade que os pais sentem perante o seu filho recém-nascido. Esse bebé, criatura totalmente vulnerável e dependente, apela à proteção e ao desvelo dos pais, apelo que é bem o símbolo do apelo de todos os vulneráveis e dos que sofrem em relação ao seu semelhante, o qual fundamenta a responsabilidade e justiça humana. Ora, nestas circunstâncias os pais não se perguntam se gostam de cuidar dos filhos, se sentem satisfação, se lhes dá prazer. De facto, durante algum tempo, em muitas circunstâncias, sentem mesmo esse prazer e essa satisfação. Mas, o que os pais experimentam é o imperativo de cuidarem do filho sempre e em todas as circunstâncias, mesmo quando lhes não dá prazer, mesmo quando colide com os seus interesses. Cuidam do filho porque isso é que está bem, porque é racional: ética como articulação racional do bem (p.17).

Morin (2000) refere que em qualquer conceção do género humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. E no seio desta tríade complexa surge a consciência. Então, a ética humana – antro-po-ética - deve ser considerada como a ética dos três termos *indivíduo/sociedade/espécie*, da qual desponta a nossa consciência e o nosso espírito propriamente humano. Segundo o autor, essa é a base para ensinar a ética do futuro.

Assim, a antro-po-ética supõe a decisão consciente e esclarecida de:

- ⇒ Assumir a condição humana *indivíduo/sociedade/espécie* na complexidade do nosso ser;
- ⇒ Alcançar humanidade em nós mesmos na nossa consciência pessoal;
- ⇒ Assumir o destino humano na sua plenitude;

Por outro lado, a antro-po-ética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milénio:

- ⇒ Trabalhar para a humanização da humanidade;
- ⇒ Efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;
- ⇒ Alcançar a unidade planetária na diversidade;
- ⇒ Respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;
- ⇒ Desenvolver a ética da solidariedade;

⇒ Desenvolver a ética da compreensão;

⇒ Ensinar a ética do género humano.

A criança tem de ser *acolhida* na sua cultura, antes de sair dela. Tal como acontece com o embrião que não se desenvolve se não for implantado no útero; ou como o bebé que não cresce se não for afagado pelos pais; ou como o adolescente que necessita do seu grupo para dele poder sair – como todos nós que necessitamos de *pertencer*, para que possamos *ser*; da Cultura - pertença à Ética - crítica “ dizíamos que a cultura era a articulação social do *gosto* e a ética a articulação racional do *bem*. Podemos agora concluir dizendo: a ética só se realiza em ação se passar pela cultura – *só faço o bem se gostar do bem* “(Cunha, P,D, 1996, p.24).

Eis o grande desafio dos tempos modernos e futuros, “o grande desafio da Educação, é conseguir que todos nós passemos a gostar do bem: da Ética (razão) à Cultura (gosto)” (idem).

Patrício (1990,p.166), na sua análise, refere que para construir um futuro de prosperidade e de felicidade para os que dela fazem parte, há que investir a fundo na educação. Contudo, verificamos que “a sociedade não tem investido na educação” e investir na educação significa:

(...) investir a fundo em cada uma das nossas crianças, o mais cedo possível - direi que pelo menos desde que nascem. Sabemos que os primeiros seis anos de vida da criança são decisivos e que é, na generalidade dos casos, impossível recuperar depois do que não se ganhou ou se perdeu aí. Investir na educação significa também colocar as nossas crianças e os nossos jovens em estabelecimentos escolares cuja dimensão física-pedagógica propicie um trabalho educativo digno da sua natureza e eficaz (...)

No centro desta polémica, encontra-se o profissional,

Ele é um elemento-chave no funcionamento da escola e no êxito ou inêxito de todas as políticas educativas que adotarmos. Com efeito, a aposta na educação como condição de felicidade e prosperidade sociais e pessoais não pode deixar de ser a aposta no professor como o principal instrumento de realização da educação escolar. Nesta lógica, é preciso: a) dignificá-lo social e profissionalmente; b) remunerá-lo em conformidade com esse estatuto social e profissional; c) promover a sua adequada e contínua formação (p.167).

A este propósito, Ruben Cabral, (1997, p.75) também se interroga: “ Como conceber a construção do futuro de um povo através de um sistema de educação da juventude que se preocupe fundamentalmente com duas coisas: sozinhos é que estamos bem e os recursos nunca chegam?”. Pois bem, o autor sugere que se substitua a cultura do funcionalismo pela cultura empreendedora e propõe uma reestruturação completa da maneira como os professores

existem e funcionam, não só dentro da escola, mas em relação ao seu próprio mister: gente que investiga o mundo ao serviço da educação dos jovens.

A função primordial de um professor não é a de um técnico, que pega numa ferramenta (o compêndio) e ocupa 30 crianças durante 50 minutos, mas a do investigador, profundamente apaixonado pela ciência, pela investigação, pela percepção do real e que não pode viver sem incluir os jovens nesse trabalho. No fundo, uma pessoa profundamente apaixonada pela sua própria aprendizagem. É aqui, no professor, que começa a verdadeira reinvenção da escola e uma educação mais autêntica. Não é possível fazer do funcionário um cientista e não se pode ser professor sem esse espírito. É por isso que geralmente todos os grandes investigadores têm sido grandes professores (...).

Mas, uma educação de qualidade para todos, também tem que incluir a promoção do crescimento sócio moral dos jovens; é claro que este papel do professor se deve conciliar com o paradigma deontológico em que ele se insere. “A perspectiva ética e moral do professor, em geral, dita o modo como assume o seu papel de educador moral e ético”(Pedro O.C, 1996, p.86).

A construção de um perfil profissional

Falar de formação profissional na área da educação de infância, com uma vertente vocacionado para a interação na primeira infância – significa também falar de atitude, de conduta, enfim, um saber estar e saber ser. De facto só podemos dar aquilo que possuímos, caso contrário, estamos a cair num enorme equívoco. Significa que temos de *ser, saber estar, saber fazer* em primeira instância, para deste modo, sermos modelos, bons modelos para os alunos que podem ser bebés, crianças e jovens.

O professor Manuel Ferreira Patrício (1997) retrata esta preocupação quando se refere a uma formação quantitativamente e qualitativamente adequada; a melhoria qualitativa da prática educacional nos jardins de infância, “ (...) se se pensar nos reflexos que a educação de infância presumivelmente tem no sucesso educativo ulterior, com relevo para o 1º ciclo do ensino básico” (p.18).

Estamos a lidar com um grupo de profissionais que supostamente recebe formação para trabalhar com crianças dos seis meses até aos seis anos. Este vasto leque pressupõe igualmente um profundo conhecimento científico acerca do funcionamento do ser humano, quer ao nível do crescimento, quer ao nível do desenvolvimento, bem como todo um arsenal pedagógico que vise “formar” o profissional de tal forma que, este se encontre habilitado a trabalhar em

diferentes contextos com os diversos grupos etários, adequando o conhecimento a esta diversidade²⁴.

Este reconhecimento é claramente manifestado por Jackes Delors (1998) quando refere que a contribuição dos profissionais da educação é fulcral para levar os alunos, não só a encarar o futuro com confiança, mas a construí-lo por si mesmo de maneira determinada e responsável. E é logo a partir das experiências efetuadas nas primeiras instituições educativas que a educação deve tentar vencer estes novos desafios:

Contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, dalgum modo, a dominar o fenómeno da globalização, favorecer a coesão social. Os profissionais da educação têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas-, perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (131).

Neste sentido, o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI salientou a importância da educação e do seu papel como resposta a estas preocupações. Considerou quatro aprendizagens fundamentais que ao longo de toda a vida, significarão de algum modo para cada indivíduo, as bases do conhecimento: *aprender a conhecer* - significa adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente *aprender a ser*, que integra as três precedentes. Certo é que, estas quatro vias do saber constituem apenas uma, uma vez que existem entre elas muitos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Na realidade, verifica-se que o ensino formal se tem orientado quase exclusivamente para o *aprender a conhecer* e em menor escala para o *aprender a fazer*. As aprendizagens: *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*, dependem de circunstâncias aleatórias quando não são tidas como prolongamento de algum modo natural, das duas primeiras. A Comissão enfatiza a importância que cada um dos quatro “pilares” representa e “deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (1998, p.78).

²⁴ Podemos considerar dois grupos distintos: a creche e ao jardim de infância. Quanto à creche esta divide-se em três grupos- berçário (quatro seis aos doze meses), grupo do ano, grupo dos dois anos. O jardim de infância também se divide em três grupos – três anos, quatro anos, cinco anos. Por vezes os grupos são heterógenos, significa que um grupo pode conter as três idades, este facto não lhe retira o pressuposto de adequar a prática educativa e pedagógica a cada criança e ao seu nível de desenvolvimento.

De facto, a importância do papel do educador, do professor enquanto agente de mudança, foi a tônica da Comissão, no sentido de favorecer a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como atualmente:

Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalistas mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo à democracia nas suas variadas manifestações e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio dalguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o carácter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e traz para o primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida (p.131).

Hoje em dia, o desafio que é colocado ao educador /professor é grande, pois, “espera-se que estes sejam capazes de enfrentar inúmeros problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais, desde o desenvolvimento da tolerância à regulação da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam muitas vezes”(132). Exige-se competência, profissionalismo e uma capacidade de entrega com pesada responsabilidade. De facto, as necessidades a satisfazer parecem ilimitadas.

Se é importante que a educação e o ensino sejam de qualidade, os profissionais que operacionalizam este domínio também devem partilhar do mesmo princípio. Bem sabemos que é no estágio inicial da educação que se formam, no essencial, as atitudes da criança em relação à vida – como a imagem que tem de si mesma. Quanto maiores forem as dificuldades que a criança tiver de ultrapassar – a pobreza, meio social difícil, doenças físicas-, mais se exige do educador e do professor. A Comissão refere ainda que, “para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a empatia, paciência, humildade e autoridade. Se o primeiro educador que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas” (p.136).

Neste sentido, a Comissão faz o seguinte apelo: “ Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países”. Assim, é apontado como uma das finalidades essenciais da formação de educadores, quer inicial, quer contínua, “desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades”(idem).

Pedro D'Orey da Cunha (1996), define este professor de excelência e de qualidade como um “empreendedor do ensino”, pela sua maturidade e experiência, oferecendo independentemente serviços educativos, de acordo com as concepções pedagógicas que foi desenvolvendo.

O professor como inovador, ainda dentro do sistema público. Ou como inovador independentemente e autónomo. A expansão da iniciativa particular no ensino superior, nas escolas profissionais e na formação contínua são bem a expressão desta tendência (...) a escolaridade obrigatória de 9 anos vai necessitar cada vez mais destes professores inovadores que saibam criar programas, instrumentos didáticos, projetos que se adaptem às necessidades tão diversificadas da nova população escolar (p.85).

Situemo-nos agora na realidade da formação dos futuros educadores de infância. Tem-se verificado que embora, a formação inicial enfatize a importância das estratégias pedagógicas respeitadoras da criança e da cultura, das aprendizagens ativas, da atenção às particularidades, necessidades e interesses dos destinatários da ação educativa, o facto é que a operacionalização destes nem sempre se constata nas práticas que se verificam no terreno (Portugal,2009).

E a investigação (Cardona, (2006), mostra-nos, num panorama mais geral, que a formação inicial não é o aspeto mais determinante do processo de aprendizagem profissional, mas a necessidade de apoiar estes profissionais recém formados durante os primeiros anos de trabalho. É uma variável igualmente sublinhada por Portugal (2009). Contudo este apoio torna-se difícil de concretizar tendo em conta a “instabilidade” e “precaridade” da situação profissional (Cardona, 2006, p.539).

Uma das formas de avaliar a eficácia de uma determinada formação consiste na validação do grau em que as competências e conhecimentos se mantêm, uma vez terminado o tempo de formação. Tem-se verificado que, quando terminado, muitos alunos retomam padrões comportamentais pré-concebidos ou pré-existentes. Para Peters & Kostelnik (1981), citado em Portugal (2009), consideram que a manutenção das competências é influenciada pela maneira como o desenvolvimento das mesmas ocorreu durante o tempo de formação, se de uma forma superficial ou mais profunda. A primeira acontece quando por exemplo, os alunos têm como motivação a obtenção de determinadas recompensas extrínsecas – boa nota na disciplina. Estes alunos aderem às propostas de formação, mas têm uma visão limitada do quadro teórico apresentado, sendo capazes de demonstrar determinadas aquisições de conhecimentos ou

mesmo competências apenas sob supervisão direta e/ou em situação de teste. Uma vez terminada a formação tais competências diluir-se-ão. Giordan (1998), citado em Portugal (2009), refere que se pode aprender sem compreender, se pode conhecer sem, forçosamente neutralizar esse saber. E refere ainda que “uma coisa é possuir um conteúdo e outra coisa é potencializá-lo” (p.15).

Morin (2000, p.94) enfatiza a importância de desenvolver a competência associada à *compreensão* e aponta-a como um dos *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*: “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Pois, a informação se for bem transmitida e compreendida, traz inteligibilidade, primeira condição, mas não suficiente para a compreensão. Uma vez que há duas formas de compreensão: a intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto – o texto e o contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno. A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. A compreensão humana vai além da explicação. A explicação satisfaz a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anónimas ou materiais, mas é insuficiente para a compreensão humana. Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito -“quando vejo uma criança a chorar compreendo-a, não por medir o grau de salinidade das suas lágrimas, mas por reconhecer em mim as minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela... compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projecção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”.

Segundo Portugal (2009), um nível mais profundo de competências ocorre quando os alunos as adotam por admiração ou simpatia pelo professor envolvido no seu processo de formação. Podem mesmo acreditar nessas ideias e práticas, compreender o seu enquadramento teórico, identificarem-se com elas, mas essa atitude está na base duma elevada consideração por aqueles que advogam um determinado programa e não por uma análise objetiva de conteúdos do programa. Este tipo de alunos tende a adotar essa abordagem durante um certo período de tempo mas facilmente retomam ideias e práticas pré-concebidas.

Assim, para que a aprendizagem seja efetiva, implica uma significativa dinâmica pessoal de elaboração e de mobilização, acrescentando algo mais e novo ao indivíduo. Deste maneira, as questões, as ideias iniciais, as formas de raciocínio habitual modificam-se quando o

indivíduo aprende –“apenas os aprendentes podem elaborar os seus próprios significados, compatíveis com aquilo que eles são, ou seja, o aprendente aprende através daquilo que ele é e daquilo que ele sabe”(Giordan, 1998, citado em Portugal, 2009).

Neste sentido, a formação ao nível de desenvolvimento de competências mais completo, acontece quando:

Os alunos encaram a abordagem teórico-prática a desenvolver como uma extensão dos seus próprios princípios ou valores. A formação é facilmente interiorizada, pois adquire um sentido lógico para a prossecução de objectivos e valores pessoais. As competências desenvolvidas mantêm-se porque os alunos identificam-se com um determinado projecto educativo e interiorizam-no plenamente retirando dele satisfação pessoal. É um processo que se articula bem com a ideia de Ausubel: o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é o que eu já sei, conheço ou sou, sendo tudo isso construído num longo processo experiencial singular e real (p.24).

A este propósito, Cardona (2006), cita Marmoz (1987) acerca desta abordagem - “ podemos tentar diferenciar entre dois tipos de conhecimento, o que é conhecimento puro e o que é conhecimento aplicado; mas em qualquer dos casos está sempre presente a implicação (...). Quer queiramos, quer não, todo o tipo de conhecimento transporta em si mesmo uma dimensão de intervenção”(p.65).

Gabriela Portugal interroga-se, a nosso ver com muita pertinência: “ Como esperar que os educadores sejam capazes de desenvolver programas de qualidade, centrado nas necessidades das crianças ou famílias, se porventura nunca conheceram e muito menos experienciaram uma situação de ensino centrada neles próprios?”. Acontece que o processo de aprendizagem de adultos futuros educadores tem lugar quando significativas partes do processo de desenvolvimento - que é também de aprendizagem -, já estão integradas. Significa então, que um programa de formação de adultos:

Não pode ignorar a importância da promoção de competências de auto-análise crítica, dimensões estas, com frequência, negativamente influenciadas pelas experiências escolares prévias, nem pode limitar a formação pedagógica do educador à aquisição de conceitos e estratégias, mas deve alargar-se à exploração activa de um campo vasto de conhecimentos e à sua análise crítica, à luz das experiências reais de vida...deve focalizar-se no desenvolvimento de competências, naturalmente contextualizadas, assegurando a construção de saberes que se renovam pelo confronto com as questões do terreno e práticas fundadas em juízos analíticos e teorizadores da acção (idem).

Neste sentido, Maria João Cardona enfatiza a necessidade de desenvolver uma atitude mais crítica desde a formação inicial, para que a prática pedagógica deixe de ser vista como uma mera aplicação de saberes e com uma postura rotineira, defendendo-se a necessidade de

uma atitude mais atenta no desempenho profissional dos educadores. O apoio à inserção profissional dos educadores, pode ser uma das medidas que fomente uma atitude mais crítica por parte dos jovens profissionais. Não menos importante para a aquisição de “novos esquemas conceituais” é o desenvolvimento de uma atitude que permita um “meta conhecimento” da ação pedagógica. Por outro lado, é necessário que a formação proporcione uma maior consciência das características sócio culturais dos diferentes contextos institucionais para o desenvolvimento de uma atitude mais crítica.

Para Arnot (1997), citado em Cardona (2006), é importante que desde a formação inicial seja fomentada uma “maior consciência crítica, de reflexão e análise sobre a sociedade em que vivem e sobre o papel que podem desempenhar como agentes de mudança no contexto sócio político em que trabalham”(p.540).

Por outro lado, Portugal (2001) refere que dificilmente um programa de formação, por melhor que seja, assegure que todos os formandos interiorizem e desenvolvam todas as competências desejadas. Verifica-se contudo, que alguns aspetos, como a relevância ou significados do programa, parecem afetar diretamente o processo de desenvolvimento profissional. Tem a ver com o grau de consistência da formação com as necessidades ou interesses dos formandos - a construção do conhecimento tem mais probabilidade de acontecer quando os conteúdos e objetivos de um programa se relacionam com áreas em que os formandos têm interesse em desenvolver conhecimentos.

Porém, Cardona (2006) sublinha que a formação é sempre condicionada pelas vivências anteriores, pela experiência profissional e pelas características do contexto institucional.

Uma outra variável considerada essencial (Portugal, 2009) é a visibilidade da formação - demonstração de competências, diretamente na observação ou interação com as crianças ou indiretamente através de *role-play* ou análise de filmes ou de casos.

A intuição é outra competência que deve fazer parte do *knowhow* do educador, Laevers (1998), citado por Portugal (2009) refere que a “intuição é um elemento crucial na qualidade do desempenho profissional, sobretudo em profissões que trabalham com o humano, ou naquelas em que a mera aplicação de rotinas ou técnicas deve dar lugar a interpretações” (p.13). Verifica-se assim, uma evolução de uma perspetiva técnica, centrada em si própria ou na tarefa, para uma perspetiva centrada nos outros.

Neste sentido, é tarefa do educador:

Estimular e envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às atividades. A sensibilidade do adulto implica o reconhecimento dos sinais que a criança emite devendo ser capaz de ler a expressão da criança, compreender a sua implicação nas atividades, perceber o significado dos seus atos e que questões é que se lhe levantam...o estabelecimento de uma relação afetuosa com a criança, experienciando esta o apoio e disponibilidade do adulto. A sensibilidade necessita de ser complementada com responsividade (idem).

Em suma, as competências que o adulto requer situam-se segundo Janssen-Vos (2003) ao nível de:

- ⇒ Conceção e planeamento de atividades no prolongamento do atual desenvolvimento e motivação da criança;
- ⇒ Envolvimento das crianças na escolha dos temas e atividades e suporte às suas iniciativas e projetos;
- ⇒ Participação nas atividades de modo a, em interação com as crianças, intervir de forma estimulante, promovendo aprendizagem e desenvolvimento;
- ⇒ Introdução de uma organização educativa que torne possível brincar e trabalhar com as crianças em pequenos grupos, de modo interativo;
- ⇒ Observação, reflexão e avaliação das crianças de forma que exista informação disponível para o planeamento e apoio a atividades futuras;
- ⇒ Elaboração de um ciclo permanente de conceção e planeamento do currículo, ação, reflexão e avaliação.

Qualquer formação inicial deve incluir uma dimensão de trabalho de campo que permita observar e participar em programas para a infância nos mais diversos contextos – comunidade e famílias, bibliotecas, ludotecas, hospitais pediátricos, equipas de intervenção precoce junto de famílias e crianças em risco, amas, creches e jardins de infância -, deve incluir experiências de prática pedagógica, de responsabilização gradual por um grupo de crianças e de investigação/ação em torno de áreas importantes da atividade profissional do educador de infância (Portugal, 2009,p.18):

(...) a formação de educadores deverá portanto, promover uma atitude de abertura e de questionamento relativamente a diferentes perspectivas e modos de actuar .É

largamente aceite hoje em dia que o grande marco na formação de profissionais de educação é promover a construção de alguém que frequentemente considera e questiona o seu trabalho e, com base em diferentes informações, ideias e opiniões é capaz de alterar e desenvolver novas formas de trabalho. Assegurar educadores reflexivos, dialogantes, abertos à mudança e à aprendizagem ao longo da vida é o principal desafio que se levanta às instituições de formação.

Enfim, uma prática pedagógica adequada (Portugal, 2009) é aquela cujo ambiente lúdico e de aprendizagem é estimulante, com atividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e felicidade.

A atitude

A vida está cheia de altos e baixos, e ainda mais na vida profissional, em que temos de lidar todos os dias com novos desafios - especialmente nos tempos atuais. O que separa os vencedores dos que desistem é a atitude que tomam em relação aos desafios que aparecem pelo caminho. Nem sempre se conseguem escolher as circunstâncias em que nos encontramos, é verdade, mas uma coisa se pode fazer sempre: escolher a atitude e como reagir. Pode-se deixar que as circunstâncias se apoderem de nós e permitir que roubem a nossa energia, ou tomar controlo das circunstâncias com uma atitude positiva e, assim, vencê-las. Todos os dias podemos escolher como optar por reagir a tudo que nos acontece. Nunca é a circunstância que nos controla. “Em qualquer situação, a escolha a nível da tua atitude é sempre 100% tua. Não é possível? O teu caso é diferente? Independentemente da tua situação, de certeza que te consegues identificar com pessoas que estiveram em situações ainda piores do que a tua e que conseguiram ultrapassar e vencê-las”²⁵.

A atitude do educador tem necessariamente de ser positiva e otimista. Significa que sabe apreciar, valorizar, estimular, honrar e reconhecer o melhor de uma pessoa, situação ou experiência, e do contexto envolvente - aumenta o valor, atende e afirma as forças, sucessos e potenciais presentes e passados dessas pessoas, situações ou experiências; identifica e atende às coisas que dão vida – amor, amizade, saúde, vitalidade, excelência -, aos sistemas vivos; tem esperança, tem determinação para criar planos com o intuito de atingir objetivos; exercer controlo intencional e confiante sobre a vida.

²⁵ <http://www.empreebdorismopositivo.com/2010/03>

O educador que investe na relação representa, pela sua atitude, um exemplo para os seus alunos, família e para os seus pares. Para Marujo, Neto, L.& Peloiro (2004) os gestos e as posturas humanas, são mensagens corporais que embora tenham origem genética, também têm um peso cultural, familiar e escolar. O corpo humano assume uma poderosa função comunicativa e da postura aos gestos, desde o tom de voz e ainda desta à expressão facial, muita informação é transmitida de dentro para fora e vice-versa. Esta função é relevante para nós educadores e professores, pois é como se estivéssemos constantemente em palco. As nossas posturas e expressões podem ser consequência de experiências de vida mais ou menos positivas, mas, o mais importante deste processo é que pode ser invertido. Significa que o nosso estado emocional e a nossa visão sobre a vida se podem alterar se mudarmos a nossa postura e expressão facial. Aprender a ser empreendedor na relação, começa também por ensinar o próprio corpo a sê-lo.

Estas características podem construir-se e enunciam-se alguns conselhos auxiliares neste processo:

Avaliar frequentemente a postura física e expressão do rosto ao longo do dia - A linguagem do corpo transmite a si e aos outros o seu bem ou mal estar emocional, verificará que os alunos o tratarão com mais respeito - não significa medo e com menos atitudes de desafio. Eles tendem a perceber pela postura do adulto quando este tem inseguranças e culpas e a utilizá-las como armas a seu favor. Um adulto que transmite autoconfiança é menos propenso a ser posto em causa.

Usar gestos suaves que acompanham o seu discurso - Os gestos muito bruscos podem ser amedrontadores, enquanto os suaves convidam à aproximação física, pois transmitem confiança e tranquilidade.

Controlar o tom de voz para evitar gritos – O grito é muito utilizado por nós, educadores, professores e pais para disciplinar os educandos. Indicia descontrolo- o que em si mesmo faz a criança ou jovem sentir o poder de levar o adulto a “perder a cabeça”-, como assusta e, com o tempo, acaba por perder a eficácia. Não é o grito que faz ouvir melhor, só momentaneamente tem o efeito de levar o outro a intimidar-se e a fazer o que queremos. Mas, o que importa é a qualidade do discurso e não a sua intensidade, pois, uma estratégia que é usada para exercer poder acaba, a curto e a longo prazo, pode desencadear na perda (Marujo *et al*, 2004).

Desempenhar a emoção que gostaria de estar a sentir, ou que é contrária ao sentimento negativo que precisa mudar - A ação pode levar-nos à emoção. Significa que se queremos sentir-nos felizes, podemos começar a comportarmo-nos como se já o fossemos. Se queremos sentir-nos sem medo, iniciemos expressões faciais e posturas físicas de quem está confiante e não receoso. Esta técnica tem mostrado resultar na transmissão cognitiva da emoção que se desempenha. A interpretação mental que fazemos das emoções desempenhadas pelo corpo vai no sentido de acabar sentindo as emoções que em cada momento nos obrigamos a sentir. Se se obrigar a sorrir, vai acabar por sentir que as coisas são mais positivas do que lhe pareciam antes. Valerá a pena, pois criará uma postura mais otimista que virá contrabalançar as emoções negativas automáticas e desenvolverá um estado de espírito mais positivo.

Usar e abusar do sorriso - Propõe-se que os educadores e professores se imponham entrar nos ambientes educativos sempre com um sorriso e falar com um tom de voz vivo e alegre e ritualizar gestos positivos. O corpo pode dizer de forma simples e direta emoções que às palavras custa detalhar. A disposição, boa ou má, é muito contagiante, pois então, vale a pena transmitir a boa e está nas nossas mãos iniciar uma cadeia de sorrisos e de gargalhadas. O humor, o entusiasmo e a alegria deverão fazer parte da forma de estar de todos nós.

O humor - É importante utilizar o humor face a alguns contratempos e adversidades da nossa vida, sobretudo quando não podemos mudar o que acontece, temos sempre a possibilidade de olhar esses mesmos acontecimentos de um outro ângulo, particularmente positivo. A experiência pessoal mostra que vale a pena tentar adicionar algumas gargalhadas às nossas rotinas. O riso tem vindo a entrar de forma ativa nos tratamentos de doenças crónicas e bastante dolorosas. Estudos na área da saúde (Furman e Ahola, 1988) vêm demonstrando que as gargalhadas são um fator estimulante do sistema imunológico, e têm o poder de substituir analgésicos para as dores ao desencadarem automaticamente no sangue a libertação de substâncias com poder sedativo. Sabe-se, por exemplo que um minuto de riso equivale a quarenta e cinco de relaxamento e que dez minutos de riso incontido baixam as dores físicas durante pelo menos duas horas. No que toca as dores psicológicas e a influência do riso, não se sabe tanto, mas sabe-se que uma das vantagens é a de permitir ver as coisas de uma forma diferente ou inesperada.

Marujo *et al*, (2004), refere que:

Talvez as nossas escolas e famílias possam começar a pensar seriamente em construir materiais, actividades e espaços que permitam começar a desenvolver uma cultura do humor. Aqui, propomos que professores e pais invistam na criação do humor como um instrumento por excelência na relação educativa. Comprar livros cómicos, alugar vídeos humorísticos, aprender e reproduzir anedotas, usá-las como conteúdo para trabalhar certas matérias (estudar línguas em livros de humor, por exemplo), iniciar as aulas com uma piada (não cínica nem zombeteira, sempre respeitadora), partilhar histórias divertidas como actividade privilegiada para o tempos de lazer em família, poderão vir a provocar a criação de um clima emocional que permita, não só libertar as tensões mais negativas, como colocar prazer em relações e espaços quantas vezes cunhados de negatividade (p.60).

Não parece difícil adaptar estes conselhos ao contexto da creche, os profissionais, os bebés e suas famílias vão agradecer o clima emocional que os une, beneficiando deste modo, a saúde física e emocional de todos.

Acreditar na mudança - Mudar exige coragem, força, determinação, um enorme sentido de missão. O desafio que por vezes se coloca em ter de abandonar a “zona de conforto”, um “sítio iluminado”, para caminhar por veredas desconhecidas e escuras é um ato de muita coragem muitas vezes necessário para permitir estar no sítio certo de forma a encontrar as coisas certas.

Ser um educador e ou professor que valoriza a relação educativa e pedagógica, significa a árdua tarefa que só pode ser feita se formos suficientemente corajosos e avançarmos no escuro confiantes de que juntos encontramos a luz. Desejar e acreditar que as pessoas e as coisas se alteram é o princípio de qualquer transformação.

Voz interior positiva - A mudança deve começar interiormente, mesmo sem ter consciência disso, discursamos dentro de nós mesmos, fazemos a leitura e interpretação da realidade. Esta pode ter muitos formatos, ser positiva e confiante ou não, a sua forma e conteúdo irão marcar o nosso sentir e determinar os comportamentos e atitudes que tomamos.

Promover um discurso interno positivo é um passo estruturante. Mudar a interpretação da realidade, ao intencionalmente transformar os nossos pensamentos, alterará a vivência pessoal dessa realidade. Marujo *et al*, (2004), sugere:

O diálogo interior é determinante do rendimento e do bem-estar: os problemas podem ser vistos como desafios e os desastres como... soluções. Verifiquemos como se pode passar do soluço à solução. Para treinar o pensamento positivo, o educador deve substituir os entendimentos negativos das suas experiências de vida por outros que impeçam a culpabilização, as expectativas negativas, a vitimização, a indecisão, a preocupação doentia e a negatividade em geral (p.85).

Em suma, a tomada de consciência acerca do nosso tipo de discurso interno, daquilo que dizemos a nós mesmos quando temos experiências negativas, pode ajudar a perceber as nossas tendências para atitudes positivas, ou seja, otimistas ou pelo contrário, para atitudes negativas ou pessimistas.

Do pensar ao sentir - Os pensamentos e os sentimentos estão profundamente ligados e incitam-se uns aos outros. “Se eu penso que tenho medo, o meu corpo começa a ter sensações características do medo, e sinto-me assustada/o. Se eu penso que um aluno me quis agredir pessoalmente nos meus valores quando me chamou racista, vou sentir-me revoltado e irado, coração a bater depressa, cara quente e vermelha, olhos dilatados, timbre de voz alto, intenso e descontrolado.” (Marujo, 2004,p.90). Este exemplo ajuda-nos a compreender o quanto é fundamental perceber a ligação entre o que pensamos e o que sentimos. Essa ligação, só cada um de nós a pode entender, pois, os pensamentos quando acontecem dentro de nós, ninguém os vê.

Os humanos tendem a criar as suas próprias limitações, que estão apenas na sua cabeça. “o que eu penso que consigo ou não fazer determina o que realmente faço; o que eu penso que posso ou não conseguir determina aquilo que consigo. Controlar o que penso, substituindo os pensamentos mais pessimistas por visões positivas dos acontecimentos, traduzir-se-á num controlo das emoções negativas”(idem, p.91).

Melhorar os hábitos emocionais - Os educadores e professores podem igualmente utilizar a sua própria inteligência emocional para compreender melhor as crianças e serem melhores educadores. Tal como afirma Helena Marujo é usar a e-moção - palavra que implica etimologicamente movimento-, para provocar mudanças positivas e ações.

Use então a e-moção para saber utilizar toda a sua capacidade emocional da melhor forma. Vejamos algumas sugestões que merecem a nossa atenção:

Usar a empatia - Auxilie a criança e o jovem a desenvolver a sua própria empatia levando-o/a a partilhar sentimentos, bons e maus. Por outro lado, seja também um modelo de identificação e nomeação de emoções: “ Sinto-me desapontado com o teu comportamento, mas dentro de mim há o sentimento de que farás melhor da próxima vez”; “Sinto-me receoso com a tua saída para a discoteca”; “ Estou a ficar zangada com a tua reação” (p.94)

Partilhar com a criança e jovem aquilo que o adulto valoriza - O profissional quando se entrega à criança e ao adolescente fortalece o vínculo da relação, como temos vindo a enfatizar, é o melhor presente que se pode dar.

Usar a intuição para se guiar como educador - Prestar atenção ao que internamente sente que é certo para reagir. Mas, sugere-se que escute com muita atenção o que o seu interior lhe diz e como se sente.

Ser entusiasta, positivo e alegre com as crianças e jovens - Transmitir a noção de que exprimir os nossos sentimentos em relação aos outros, sejam eles positivos ou negativos, não tem nada de errado. Mostre-lhes que não faz mal ficar zangado, raivoso ou nervoso; o que se faz com essas emoções é que convém controlar, para não provocar sofrimento nos outros.

O poder da consequência afetiva e educativa do que dizemos justifica que aprendamos a falar de forma positiva.

Treinar o discurso interior - O discurso interior é sintoma de um ou de outro tipo de atitude. A forma como verbalizamos as palavras que dirigimos aos outros revelam a nossa postura mais ou menos emocionalmente saudável. O que distingue um profissional empreendedor de um profissional “apagado”, é entre outras coisas, a linguagem que utiliza. Neste sentido, sugere-se que se corrija o “discurso” emocionalmente/ semanticamente incorreto dos alunos, sempre que nos apercebamos que estão a usar termos com um carácter mais pessimista. Há verbos e expressões que podem fortalecer emocionalmente ou “pesar os ombros”, de novo se sugere que sejam substituídos pelos mais otimistas. Parece haver algumas palavras que têm a força de vitaminas verbais, sugere-se então, que não tenhamos medo de as usar.

Os educadores empreendedores na relação têm um discurso interno e verbalizado que os impele a superar obstáculos e a acreditar em melhorias. Crêem que são bons educadores e não se sentem frustrados. Consequentemente, experimentam um clima emocional interior de serenidade e bem-estar e ensinam como o amor e o respeito podem ser experimentados.

Modelos positivos - Seligman, (1991) refere que os modelos com carácter positivo mais poderosos para as crianças são os próprios adultos que interagem com elas. É importante ter um modelo significativo na educação de crianças e adolescentes. Bandura (1997), defende a existência de vários tipos de modelos que as crianças e jovens podem ter:

Modelos de status, poder e prestígio- é o caso de alguém com sucesso, conhecido, importante e por isso é admirado e respeitado.

Modelos de competência – é alguém que sabe fazer bem uma tarefa, que ajuda os outros, que é muito competente no seu trabalho.

Modelos semelhantes e próximos à própria pessoa – é o caso de um amigo, colega de escola, primo ou irmão.

Modelos de mestria – é alguém que é conhecido por lidar bem com uma situação, por ter feito, escrito, resolvido, enfrentado algo importante.

Modelos de credibilidade – é alguém que cumpre sempre o seu compromisso com os outros, que esclarece bem as regras do jogo, que é transparente porque diz a verdade, em quem se pode confiar.

Modelos de entusiasmo/paixão – é alguém que é alegre, vivo, apaixonado por alguma coisa, é dinamizador, empreendedor, movido pelo entusiasmo, pela amizade e pelo amor.

Ser educador e ou professor é como estar num palco permanentemente, neste cenário os educandos estão a captar todas as nossas atitudes para depois imitar. Vale a pena investir numa atitude de entusiasmo e alegria de viver, em vez do desencante e do discurso negativo (Marujo *et al*, 2004).

Educar nesta perspectiva - positiva, otimista, alegre, desafia-nos para bons modelos de invencibilidade e luta contra a adversidade, de criação e entusiasmo, de resistência e vontade; para educarmos os outros com este espírito precisamos ser nós bons e constantes modelos.

Ultrapassar as limitações pessoais - Os profissionais com este espírito, são por natureza, mulheres e homens de ação. Windy Dryden, segundo Marujo *et al*, (2004), chama a atenção para que se atinjam resultados significativos na vida, há que ultrapassar a “zona de conforto”, que, não é mais do que as circunstâncias, pessoas e acontecimentos que já são conhecidos e com os quais e nas quais se sente confortável. O conforto psíquico pode ser uma armadilha. Não se trata de substituir o certo pelo incerto, é ter consciência que para crescer é necessário alargar, expandir a experiência, encontrar e superar dificuldades, dar o salto, enfim, “voar acima do topo do horizonte. Na vida, há quem, cumpra o destino, quem seja capaz de

ultrapassa-se e tornar-se, como diz a expressão *bigger than lif* - maior que a própria vida”(p.110).

O medo e pessimismo retraem a descoberta e o confronto saudável. Desta forma não se vive em pleno, nem se dá tudo o que se pode ser. Como educadores, ficamos deste modo diminuídos nas possibilidades de dar aos educandos uma imagem entusiasmada e rica do mundo e das experiências. Ser empreendedor nesta perspetiva, envolve confiança perante a vida e vontade de “mergulhar de cabeça na vida” (p.112).

Ultrapassar os insucessos, aprender com os erros - As adversidades fazem parte das nossas vidas e têm seguramente um papel no nosso desenvolvimento e crescimento pessoais. É muito aquilo que podemos aprender com as dificuldades e retirar destas experiências grandes lições de vida. Precisamos olhá-las de uma forma construtiva e pedagógica.

Por vezes, aos nossos olhos, os insucessos ou problemas advêm de erros que cometemos ou de escolhas inadequadas anteriormente feitas na vida. Surge aí a experiência de culpa, que dolorosamente corrói muitos educadores atuais. Deixarmo-nos abater pelas experiências negativas, ficarmos a “ruminar” nelas e ainda por cima, acharmos que são culpa das nossas insuficiências é um *cocktail* explosivo para provocar negatividade e impedir uma atitude positiva e empreendedora. Para controlar os seus efeitos Helena Marujo sugere uma conversa com nós próprios:

1. O que posso aprender com esta experiência?
2. Porque está isto a acontecer-me?
3. Que mensagem quer a vida transmitir-me?
4. Como posso tornar esta experiência útil para mim e para aqueles com que lido?

Centremo-nos na resolução do problema, em vez de gastar energias, quer a queixar-nos sobre o que está a acontecer, quer a encontrar culpados e razões. Também se aconselha a não perder muito tempo a analisar soluções possíveis, mas sim, agir para modificar a situação.

Ter presente que as ações podem preceder as emoções, por isso é preciso primeiro fazer para depois “sentir”. Este exemplo elucida bem este aspeto: “ se estamos a sentir-nos um professor ou pai falhado, a ação de perguntar aos nossos alunos ou filhos aquilo que apreciam em nós e aquilo em que podemos melhorar far-nos-á começar a sentir melhor; se achamos que

estamos a sentir-nos muito pouco otimistas, a ação de começar a procurar o lado positivo das coisas más que nos acontecem far-nos-á sentir que já estamos a melhorar ...) (p.116).

Perante as dificuldades ou problemas, digamos a nós próprios que vamos ser capazes de ultrapassar uma determinada dificuldade, digamos a nós que vai ser um ótimo momento, apesar das dificuldades, que temos capacidades para lidar com a situação, que noutros momentos também fomos.

A nossa voz interior requer que a não esqueçamos, substituamos as palavras desagradáveis que chamamos a nós mesmos por outras bem mais positivas, mais agradáveis.

Ter pena de nós mesmos, quando algo de negativo acontece, também deve fazer parte do passado. A tendência para ficarmos muito tempo a pensar e a preocuparmo-nos em redor de um acontecimento negativo impede o desenvolvimento de estratégias positivas e empreendedoras para lidar com a situação.

É importante não esquecer que o erro e o insucesso são um pré-requisito imperativo em qualquer processo de aprendizagem. O erro é qualquer coisa que se faz e que, mais tarde, depois de refletir, gostaríamos de ter feito de forma diferente. Sempre que se erra, aprende-se melhor pelo *feed-back* que se retira dos erros dados. Cada erro ensina-nos o que temos de corrigir e leva-nos a aproximar-nos da realização mais perfeita da tarefa. “O erro é valioso; não é pecado, mas um aviso; com ele ficamos com mais informação do que tínhamos anteriormente. Uma nota negativa num teste avisa-nos de que precisamos melhorar os nossos hábitos de estudo” (p.117).

Aceitar com muita paciência e perdão aqueles que erram porque querem aprender. O perfeccionismo e o pessimismo transformam os erros em acusações. Quando erramos, de nada resolverá recriminarmo-nos por não termos sido capazes de antecipar o futuro, só estamos a beliscar a nossa auto-estima. “Recebamos então os erros de braços abertos” (idem).

Esperar o melhor, obter o melhor- Olhamos a vida de forma automática, analisamos e vivemos as experiências como se não pudessem ser vividas ou analisadas de outras formas. Isto também se aplica à forma como os educadores e professores cristalizam as suas imagens sobre cada criança, cada aluno, colega ou turma particular, levando os seus educandos a transformarem-se naquilo que os educadores e professores esperam deles. Se esperarem que os bebés e crianças tenham um comportamento alegre, equilibrado afetivamente, que estejam

motivados para as aprendizagens, que sejam tranquilos, mas felizes, enfim uma série indicadores já anteriormente enunciados, eles assim se comportarão. No caso dos jovens, na via acadêmica, se esperarem que sejam trabalhadores, educados e motivados, eles assim se comportarão; se anteciparem que são irreverentes, violentos ou com dificuldades de aprendizagem, os professores terão também nos alunos aquilo que esperam.

Porque é que isto acontece? Para Marujo, *et al*, (2004) os seres humanos têm muita tendência para rigidificar as imagens e expectativas que criam sobre os outros, e porque, depois de criada essa imagem – que pode ser desenvolvida em segundos -, só damos atenção àquilo que confirma as nossas expectativas. Tudo o resto, que infirma a nossa visão do outro, passará por nós despercebido. Como se de uns óculos se tratasse, cujas lentes impedem a entrada de certo tipo de imagens, cores ou formas. As expectativas têm, deste modo, um grande poder sobre a nossa vivência. Por isso é tão importante treiná-las para que sejam positivas, empreendedoras e otimistas.

O educador confiante - O conhecimento de si próprio e a autodefinição são processos graduais, que se desenvolvem ao longo dos anos, e que são essenciais e estruturais ao ser humano empreendedor.

Conseguir perceber o que pensamos de nós próprios, quanto gostamos de nós mesmos, quanto acreditamos que somos capazes, reconhecermos os próprios padrões de comportamento, os formatos típicos de pensamento, as respostas automáticas a certos acontecimentos da vida e a certas pessoas, permitirá ficarmos prontos para, se assim o desejarmos, começar a mudá-los.

“Construir mentalmente a confiança”; “saber dizer não”; “treinar a autoconfiança nos educadores”; “treinar a autoconfiança nos educandos”; “valorizar a relação com os pais” (ibidem), são exercícios sugeridos para se tornar um educador e professor empreendedor confiante.

Motivação - Fazer pelo prazer de fazer

É importante que nos deixemos orientar na vida pela busca de momentos de prazer. E porque será isso importante? “Talvez porque uma das razões fulcrais da nossa vida é sermos felizes e porque fazermos coisas que nos deem bem-estar e gozo, ajuda a atingir a felicidade” (Marujo, *et al*, 2004, p.129).

Os profissionais de sucesso, fazem o que adoram fazer. A maioria deles adora o seu trabalho, tanto, que fariam o mesmo sem serem pagos. Mas tornaram-se sucessos porque identificaram um caminho para ganhar a vida ao fazer aquilo que lhes dá prazer. “é extraordinário, ainda me pagam para eu fazer o que mais gosto de fazer...”²⁶.

E se esse estado de felicidade passar pelo prazer de interagir com os bebés e crianças, então, a profissão representa em nossas vidas um universo agradável que apetece todos os dias recomeçar, com energia, alegria e prazer. Podemos assim, afirmar que este trabalho é executado pelo “prazer de fazer” Os pequenos seres humanos sairão muito beneficiados com esta postura, bem como todos os pares envolvidos. Aqui, não há *burnout*, nem depressões, pois a alegria e o gosto de estar na profissão são os melhores “remédios “ para estas maleitas.

Como profissionais dependemos muito da equipa à nossa volta. Que neste caso são as crianças, a equipa que trabalha connosco, os pais ou a nossa família e os amigos que nós ajudamos sempre que for necessário e que nos mantêm motivados quando precisamos.

Muitas das vezes esquecemos de agradecer a estas pessoas. Ao pesquisarmos a temática, encontrámos este *blog*²⁷, que tocou nas nossas reflexões a propósito da motivação. Muito já se escreveu sobre o tema, não vamos correr o risco de nos repetirmos, mas parece-nos importante incluir neste estudo uma reflexão acerca da importância do agradecimento como uma mais-valia para a motivação. Faz todo o sentido, senão vejamos:

Conheces alguma pessoa que se queixou de receber reconhecimento a mais? Se queres ter sucesso com outras pessoas é essencial aprenderes a arte do agradecimento e reconhecimento. Um estudo nos EUA mostrou que 46% dos colaboradores deixavam uma empresa por sentir falta de apreciação. Outro estudo de 200 empresas revelou que as opiniões sobre o que motiva os colaboradores das empresas eram muitodiferentes: Proprietários: 1) o salário, 2) segurança do emprego, 3) oportunidades de promoção Colaboradores: 1) apreciação, 2) uma atitude compreensiva, 3) segurança do emprego As pessoas que fazem a maior diferença nas nossas vidas, não são as que têm mais dinheiro, as mais famosas ou as mais conhecidas. São as que se preocupam connosco. Para maximizar o impacto do agradecimento é importante saber que há três tipos de personalidades e devemos saber distingui-las para lhes agradecermos da forma mais certa. Há as pessoas auditorias (gostam do agradecimento verbal, em pessoa), as pessoas visuais (gostam de agradecimento com coisas que podem ver como cartas, emails, flores, troféus), e as pessoas kinesteticas (gostam de um agradecimento físico, um aperto de mão, uma palmadinha nas costas, um abraço).

²⁶Isabel Stiwel – jornalista e escritora, entrevistada no Programa televisão: “ - R.T.P.N, dia 4 de Maio de 2010, às 14 horas.

²⁷<http://www.empreendedorismoagradecimentoarmasecretadamotivacao.com/2010/03>

Remetendo estas ideias para o nosso contexto, a começar pelos elementos da equipa, por certo, ficarão mais motivados para viver mais um dia de intensa atividade. Aos bebés e crianças pequenas, serão transmitidos estes princípios pela vivência diária, são “sementes lançadas à terra”, com os pais o efeito poderá ser semelhante.

O agradecimento pode significar uma forma poderosa para motivar a equipa, e muitas das vezes o custo é mais de tempo do que financeiro. Usar o agradecimento com frequência, pode contribuir para a criação de uma equipa fantástica, motivada e dedicada a esta causa.

Em suma, a questão impõe-se: Que formação garante a construção do perfil do educador para a primeira infância?

Neste aspeto parece que Lóczy tem muito a contribuir. A experiência do Instituto Emmi Pikler aponta a importância do adulto, não pela sua intervenção direta nos movimentos e nos jogos do bebê, e sim nas possibilidades que ele cria, conforme lembra Falk (2004): “O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e ao seu redor - sempre a partir do que consegue fazer - é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário - além da relação de segurança - que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes “(p.31).

Segundo Judit Falk, além das equipas de profissionais e grupos de crianças estáveis, para que se estabeleça uma verdadeira relação pessoal é importante que a criança não permaneça inativa, que tenha muitas possibilidades de mover-se, de deslocar-se e de brincar. Sabemos que a transformação da prática não se dá de forma linear e mecânica. Ela implica ruturas e desconstrução de representações sobre a criança e sobre o que é ser professor da infância há muito consolidadas. Toda a mudança angustia, gera tensão e certo desconforto, mas é justamente nessa relação dialética de resistência em confronto com novas possibilidades que podem ser construídas novas práticas.

PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO

Cuidar e educar são ações intrínsecas e de responsabilidade da família, dos educadores/professores e dos médicos. Todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando.

Vital Didonet

Capítulo V-Enquadramento Metodológico

Este capítulo pretende resumir o percurso que fizemos ao longo do desenvolvimento do nosso estudo, relativamente às opções metodológicas. A opção por uma abordagem qualitativa deverá ser compreendida em função de alguns argumentos principais: nomeadamente o nosso interesse acerca dos significados atribuídos pela educadora à prática que desenvolve no contexto do berçário, que nos conduziu para uma abordagem que permitisse captar esses significados, explicitá-los e exprimi-los de modo que resultasse num processo indutivo. Neste sentido, poderemos justificar a escolha do paradigma qualitativo, pela sua adequabilidade aos objetivos do nosso estudo e à natureza do problema que lhe serviu de ponto de partida.

Um outro aspeto que determinou as nossas opções metodológicas tem a ver com a intenção de que este estudo pudesse ser um contributo para documentar e dar visibilidade às práticas dos educadores neste contexto, em particular, às suas intervenções no cuidar e educar em creche, as quais tendem a não valorizar a relação afetiva como “instrumento” das suas práticas diárias. Por outro lado, o desejo de que os “resultados” do nosso estudo representassem uma mais valia para os próprios educadores.

Desde o início deste percurso, alimentámos a ideia de que o nosso estudo pudesse ser considerado socialmente significativo e também socialmente responsável (Greenwood & Levin, 2000), dada a escassez de estudos em Portugal no domínio da educação de infância e da escassez de reconhecimento do papel dos educadores em creche.

1. Estudo de Caso

O campo de intervenção envolve o contexto da creche, na valência do berçário, cujo objeto de estudo, visa estudar o modo como a educadora se relaciona com os bebés. Esta investigação enquadra-se com o ponto de vista de Stake (1995), quando refere que “a investigação do estudo de caso partilha um intenso interesse pelo ponto de vista das pessoas e pelas circunstâncias (p.242). É um estudo essencialmente descritivo, cuja interpretação dos

fenómenos é imprescindível, uma vez que as variáveis nem sempre estarão perfeitamente identificáveis, por estarem demasiado envolvidas nos fenómenos e nos contactos, pois, tal como refere Yin (1992), em estudos com estas particularidades torna-se impossível fazerem-se previsões com base em relações de causa e efeito, dado o peso excessivo que possui o enquadramento dos fenómenos para dar significado aos mesmos. De todos os dados recolhidos e devidamente analisados, tendo sempre presente as questões de investigação, desenvolveram-se sistemas de categorias (Merriam 1988).

Os resultados obtidos não são generalizáveis, uma vez que se trata de um estudo que não pressupõe a manipulação ou o controlo de variáveis, pois, muitas delas foram naturalmente identificadas. Tal como refere Merriam (1988), não se procuram relações de causa-efeito, mas sim uma interpretação dos fenómenos o mais real quanto possível, sendo por isso mesmo um método de investigação heurístico. O interesse pela metodologia de *estudo de caso*, reside mais num contexto do que numa variável específica: mais na descoberta do que na confirmação.

Em virtude do método do *estudo de caso* não permitir generalizações das conclusões, a sua validade externa é consideravelmente complexa. Uma vez que o estudo representa uma situação única, é complicado deduzir que para todos os casos os fenómenos ocorrem da mesma maneira, dado que a natureza das variáveis difere, porque a realidade dos fenómenos e significados atribuídos pelos participantes são diferentes, resultando do estudo conclusões distintas. Dada a particularidade dos fenómenos investigados, explicitámos os fundamentos teóricos por nós seleccionados e procedemos à triangulação, utilizando as técnicas de recolha de dados, a observação e a entrevista, como fontes de informação prioritária. Procurámos ainda fazer uma descrição pormenorizada da forma como os resultados foram recolhidos e da maneira como as categorias foram constituídas, bem como o tipo de decisões que fomos tomando.

As características deste estudo vão ao encontro de Merriam (1988) que as define como essenciais pelo facto de evidenciarem uma situação particular, evento, programa ou fenómeno. O próprio caso é importante pelo que revela acerca do fenómeno e para aquilo que pode representar. Este estudo inclui um número de variáveis possíveis e são descritas as suas interações durante um período determinado de tempo, podendo ser rotuladas como holísticas. Caracteriza-se também por uma descrição densa e rica do fenómeno que foi objeto de estudo. Por outro lado, ilumina a compreensão dos leitores do fenómeno a ser estudado, por isso se

denomina heurístico, podendo trazer a descoberta de novos significados, aumentar as experiências do leitor, ou confirmar aquilo que sabe. É uma última característica, o estudo de caso confia no raciocínio indutivo.

A indiscrição, é um problema que este tipo de metodologia enfrenta em virtude do investigador ter de entrar na vida das pessoas e explorar aspetos que nem os respondentes, nem o próprio investigador sabem até onde pode chegar. “ Os investigadores qualitativos são visitantes em espaços privados do mundo” (Stake, 1995, p.244). Neste sentido, Kelchermans (1994), aconselha que uma forma de contornar este problema é o investigador confiar na sua sensibilidade e no seu tato, assumindo um comportamento de respeito pela integridade dos participantes.

Preocupámo-nos com as questões relacionadas com a ética do investigador, porque temos consciência que a orientação de uma investigação em educação deverá revestir-se de todos os cuidados que envolvam quaisquer relações humanas. A “ boa educação” deverá ser a melhor conduta em todas as situações relacionais, principalmente nas investigações que envolvam estudos de comportamento, atitudes e as ações de pessoas. Em todas as situações relacionais com os alunos, com os pais, com os professores, com as direções, com as instituições e com todos os demais que possam de algum modo estar ligados aos procedimentos da investigação, deverá haver da parte do investigador, uma atitude de máximo respeito, boas maneiras, delicadeza, gentileza e deferência (Sousa, A. 2005, p. 34). Enquanto investigadora que trabalha com crianças, temos consciência do significado que tem trabalhar neste “mundo às avessas”. Temos consciência que somos sempre um estranho naquele mundo e de que é assim que deve ser. “Se este pensar que está a ser aceite totalmente, está a viver no mesmo estado de realidade tenuemente construída em que vive o educador de infância que afirma saber tudo o que se passa na sua sala de aula ou o pai que adota o mesmo tipo de atitude com os filhos. Ninguém conhece totalmente o outro - na melhor das hipóteses podemos aproximar-nos”. (Graue & Walsh, 2003, p.77). Enfim, relativamente a este assunto procurámos aplicar os princípios enunciados pela American Psychological Association.²⁸

Em suma, o estudo de caso favorece a descoberta e a compreensão de um fenómeno, permanecendo insubstituível nos domínios em que a experimentação não pode ter lugar ou tem um campo de aplicação muito limitado (Merriam, 1988). No contexto do paradigma interpretativo de investigação em educação, o objeto de análise é formulado em termos de

²⁸ Sousa, A. (2005, p.35).” Investigação em Educação”. Lisboa. Livros Horizonte.

ação, uma ação que abrange “ o comportamento físico e ainda os significados atribuídos pelo participante” (Erickson, 1986). A comportamentos idênticos podem corresponder significados diferentes, nomeadamente no que respeita às práticas dos educadores na sala de atividades no enquadramento em que a investigação se propõe desenvolver. E foi neste sentido, que se tornou pertinente o recurso ao método de *estudo de caso*, uma vez que não se procuram princípios universais, mas sim o conhecimento particular e único dos fenómenos. Apesar de se poderem levantar múltiplas hipóteses, interessam também à investigação os inúmeros problemas e pistas para estudos posteriores.

Capítulo VI- Projeto de investigação

O estudo que se apresenta é uma reflexão em torno do contexto da creche, conforme apresentámos na introdução. Procurámos aprofundar o conhecimento acerca do modo como os educadores de infância cuidam e educam os bebés na sala do berçário. A forma como o educador se relaciona com as crianças do seu grupo, tem a ver com as suas qualidades técnicas, mas também com as humanas. Greenspan (1997) considera-as como “ as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve, originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão. As relações tanto com os pais, como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência” (p.43). Sabendo que a criança, enquanto pessoa, cresce e é agente de uma sociedade em mudança, tendo como exemplos e ou referenciais os adultos que a acompanham, tal facto acresce grande responsabilidade também aos profissionais. Por outro lado, sabemos que nem sempre os profissionais têm esta consciência, sentida enquanto educadora, mas também como mãe.

1. Definição do objeto de estudo e questões de investigação

A nossa proposta para este trabalho de investigação tem como objeto de estudo: *A relação de amor no cuidar e educar o bebé em contexto de creche.* Tendo por base toda a problemática exposta, elegemos então a seguinte questão de partida em jeito de reflexão: *Terá o educador de infância consciência, de quão importante é para o equilíbrio e bem-estar do bebé, que a relação que este estabelece com ele, seja marcada pelo carinho e afeto?* O campo de intervenção envolve o contexto da creche, na valência do Berçário – bebés dos quatro meses até à fase andante. Neste sentido, o objetivo geral do estudo visa então estudar o modo como a educadora se relaciona com os bebés do grupo. Propomos por isso, uma reflexão em torno de algumas ideias subjacentes ao desenvolvimento do bebé e que podem auxiliar a tomada de consciência do educador ao cuidar e educar neste contexto:

-O desenvolvimento emocional e intelectual dependem de relações ricas, profundas e afetivas desde o início da vida do bebé;

-As respostas emocionais desenvolvem-se a partir das interações duradouras com as pessoas que cuidam do bebê de forma consistente e que são a chave para o desenvolvimento futuro;

-Os bebês têm a capacidade de estabelecer muitos laços afetivos importantes;

-A maior parte do tempo que o bebê está acordado devia ser passado em interações diretas cara-a-cara com a pessoa que cuida dele;

-É importante que o educador esteja sempre no campo de visão do bebê ou da criança pequena e facilitem com frequência a sua exploração do mundo;

-Os bebês quando estão acordados não devem estar sozinhos;

-É importante estar disponível para o bebê;

-É importante dispor de um tempo suficiente para o contato próximo com os bebês;

-O bebê deve continuar aos cuidados da mesma pessoa ou do grupo durante os três primeiros anos de vida;

-Para melhorar a qualidade de atendimento em creche, o número máximo aceitável de bebês por educadora não deveria ultrapassar os três durante o primeiro ano, e os seis entre o ano e os dois;

-O que é importante para o desenvolvimento das capacidades linguísticas, cognitivas e emocionais é a sensibilidade e a qualidade das interações emocionais entre o bebê e os pais ou os adultos que cuidam dele;

-O entendimento sobre o funcionamento do bebê pressupõe um conhecimento profundo acerca dele – como saber interpretar os sinais que emite;

-Construir uma relação exige uma grande sincronia afetiva;

-Brincar com um bebê significa respeitar o seu sistema fisiológico bem como o motor, o afetivo e o cognitivo;

-Todas as crianças do grupo recebem suficientes estímulos, carinho e atenção.

Propomos as seguintes subquestões que têm por objetivo orientar todo o processo de desenvolvimento do estudo:

-O que significa para o educador de infância cuidar e educar em contexto de creche?

-Que perfil deve ter o educador que trabalha na creche?

-Que pressupostos teóricos e práticos estão subjacentes no cuidar e educar o bebê?

-Quais as prioridades que deve ter o educador de infância com o bebê?

-Que estratégias utiliza para proporcionar cuidados afetivos, permanentes e individualizados ao bebê?

-Como “avalia” o educador os efeitos da sua prática?

-Que valor atribui à formação profissional em torno do conhecimento sobre o funcionamento do bebê?

2. Procedimentos metodológicos

Partimos então para a pesquisa bibliográfica e da experiência de três décadas de prática como docente, em que fomos desenvolvendo paralelamente com a academia trabalhos no âmbito da educação de infância, nomeadamente no âmbito da licenciatura “ A emergência dos fatores de constrangimento na atividade dos educadores de infância” e do mestrado “ A importância do diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação para a organização de uma pedagogia de ajuda na educação de infância- estudo da correspondência entre as necessidades educativas das crianças e as estratégias de intervenção desencadeadas pelos educadores”²⁹. Aprofundámos o conhecimento no âmbito do tema proposto, dando corpo à Fundamentação Teórica do trabalho.

2.1. A construção de um instrumento de avaliação de indicadores de qualidade e sua aplicação

A creche tem um papel de enorme responsabilidade ao nível da assistência ao bebê, criança e sua família. É uma realidade que tem merecido muita discussão, com opiniões que se dividem a favor, outras nem por isso, para alguns um “mal necessário”, para outros uma oportunidade de estimular o desenvolvimento da criança.

A nossa preocupação incide na qualidade da creche, no âmbito dos cuidados e educação, na valência do berçário, sendo esse o nosso campo de intervenção, porque o ser humano é um ser de relação e estamos conscientes da importância da qualidade dessa relação com o bebê e a criança, bem como dos inúmeros benefícios para o seu bom desenvolvimento, equilíbrio e bem estar. Subjacente está uma dinâmica de interação afetiva, direta e continuada na qual reconhecemos as dificuldades que se colocam, nomeadamente a dos profissionais poderem

²⁹ Este trabalho encontra-se publicado em Gameiro, M. F. (2004). “Fatores de Constrangimento na Prática Educativa no Jardim de Infância. Chamusca . Edições Cosmos.

manter longas interações afetivas com vários bebês em simultâneo. É uma convicção sentida pela experiência e confirmada por várias teorias no âmbito da relação humana.

A busca de um instrumento que permitisse perceber o modo como a educadora cuida e educa os bebês do seu grupo foi o grande desafio. Então, partimos para a pesquisa e fomos “beber” a fontes como as teorias da *Interação e Vinculação* na infância, o *Modelo Touchpoints*, à *Abordagem High/Scope para a Creche e ao Curriculum of Respectful, Responsive Care and Education*. Percorremos um longo caminho de trabalho exaustivo e minucioso pelos conteúdos referenciados, seleccionámos de cada um o que denominamos de “Descritores de Comportamento da Educadora de Infância do Berçário”, num total de 87 Descritores de Comportamento (DC), que se encontram no Quadro 39 no Anexo I.

Nesta viagem pela *Interação* encontrámos muitos indicadores que seleccionámos e transformámos em descritores, são exemplo as características da interação e as atividades que a estimulam, porque as relações emocionais afetivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social do ser humano. Ao seu nível mais baixo, as relações fomentam o afeto e dão confiança, segurança física e proteção de doenças, entre outros. Os aspetos “reguladores” das relações, por exemplo, protegem as crianças de uma híper ou hipoestimulação, ajudando-as a ser calmas e estar despertas para novas aprendizagens (Greenspan, 1999). Quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com os adultos (Fuller, B. *et al*, 2004).

De facto, são muitas as vantagens numa relação afetiva emocional e duradoura com um bebé ou uma criança pequena, pois abre-nos o caminho a interações que nos permitem interpretar e responder aos sinais emitidos pelo bebé. Seja qual for a resposta, se ela for adequada ao sinal que a criança emitiu, esta estará a receber um *feedback* imediato que pode modular a sua própria resposta, ficando com a noção de que pode regular as suas emoções através da regulação das respostas que obtém em diferentes situações (Brazelton e Greenpan, 2002). Interpretar os sinais emitidos pelas crianças é uma competência que o educador deve desenvolver para identificar as necessidades da criança naquele momento, naquela situação,

foi um trabalho desenvolvido no âmbito do mestrado³⁰, mas num contexto de jardim de infância com crianças de três, quatro e cinco anos, tendo como objetivo identificar os múltiplos sinais que as crianças emitem ao longo do dia nos vários atos educativos. Partindo do pressuposto que no decorrer da ação educativa, o educador atua com o seu grupo de crianças, funcionando de acordo com a interação existente entre elas, no sentido de estimular a capacidade perceptiva de todos os sentidos da criança, ajudando-a a distinguir bem os estímulos em função das suas necessidades diferenciadas de educação, foram correlacionados os comportamentos das crianças observadas na sala de atividades com os dados de opinião recolhidos pelas entrevistas feitas às educadoras. As conclusões do estudo revelaram, entre outras, que os educadores que participaram não conseguiram detetar os sinais que algumas crianças emitiram.

Relativamente aos contributos da *Teoria da Vinculação*, no âmbito desta abordagem, focámo-nos em torno de dois aspetos relevantes. Um deles pretende sensibilizar os profissionais que lidam com o bebé e a criança pequena, para os fenómenos da vinculação e da importância que o tema tem nos diferentes contextos que fazem parte da sua vida. Esta teoria trouxe inúmeros benefícios para o aumento do conhecimento neste domínio, salientemos um dos contributos mais importantes e que tem a ver com a *tomada de consciência por parte do adulto que cuida e educa bebés em contexto de creche*. Montagner (1993), refere que muita confusão humana e social poderia ser evitada se os adultos tivessem mais consciência de que a criança é um ser cuja harmonia provém de dois tipos de comportamentos:” uns presentes à nascença ou tributários dos fenómenos de maturação; os outros construídos durante as interações!”(p.83), e ambos devem ser reconhecidos e solicitados para que um ser de interação se desenvolva. Os comportamentos de solicitação, impelem e conduzem ao outro e fazem da criança um ser ativo que orienta e modifica o seu meio social. Seria importante que todas as pessoas responsáveis pelas crianças se consciencializassem profundamente desse aspeto e o recordassem na altura de as receber nas creches e jardins de infância. Acontece com frequência, que os adultos, profissionais ou outros, quando recebem a criança dos braços dos pais ou outro familiar, não compreendem os sinais de solicitação dos bebés e/ou das crianças pequenas.

³⁰ Gameiro, M.F.P.(2000). *A importância do diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação para a organização de uma pedagogia de ajuda na educação de infância-Estudo da correspondência entre as necessidades educativas das crianças e as estratégias de intervenção desencadeadas pelos educadores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Évora: Universidade de Évora.

Cuidar e educar um bebê é sempre um desafio, independentemente dos modelos que estão subjacentes. Mas nesta perspectiva, o “olhar” foca-se na *disponibilidade*, na *continuidade* e na *sensibilidade de resposta* do adulto que tem a seu cargo a missão de ajudar a crescer o pequeno ser humano. A forma como o bebê se vincula, como se criam interações entre ele e o seu meio, como se consolida a sua capacidade de comunicação e de aprendizagem, não são apenas questões abstratas de investigação teórica, são domínios que constituem bases de reflexão para nós, enquanto educadores.

O modelo “*Touchpoints*” é outro referencial utilizado neste trabalho e amplamente explicitado no capítulo III. É um modelo do desenvolvimento infantil perspectivado em torno de momentos-chave, que enfatiza a prevenção através dos cuidados antecipatórios e da construção de relações de aliança entre os pais e os profissionais. Valoriza a importância dos educadores - eles representam os apoios fundamentais denominados por Gomes Pedro (2005) de “teia de aranha”, tal como os fios da teia estão tecidos em constante dependência uns dos outros, também as relações que o bebê vai estabelecendo se organizam em função de experiências ou pilares de suporte. Os educadores contribuem para a fundamentação dos sistemas referenciais para a criança nas suas múltiplas transações, contribuindo para que as suas relações evoluam para um infinito de novas descobertas e de novos desafios. A ação decisiva de um educador será assim, a de contribuir para que essas descobertas progressivas signifiquem algo de consistente no desenvolvimento moral e social de cada criança. No contexto das diferenças individuais, cada criança tem o seu próprio ritmo e os seus próprios limites de aceitabilidade e de retroação, em cada descoberta. A regulação do seu fluxo interativo no jogo e em outras formas de comunicação têm de ser o grande objetivo da intervenção dos educadores, caso a caso.

Do ponto de vista do paradigma do desenvolvimento, os *momentos touchpoints* correspondem a períodos que ocorrem durante os três primeiros anos de vida em que os esforços de desenvolvimento da criança resultam numa rutura pronunciada da vida familiar. São uma espécie de mapa do desenvolvimento infantil que pode ser identificado e antecipado pelos pais e educadores. Foram identificados treze *touchpoints* ou *pontos de referência* nos três primeiros anos. No berçário, os bebês entram a partir dos quatro meses e permanecem até à fase andante, significa que ali vão passar pela experiência de três momentos *touchpoints*. Na fase dos quatro meses, o bebê começa a direcionar a atenção para o exterior e a interessar-se pelo mundo exterior, este momento *touchpoints* designa-se *olhando para fora*. Por volta dos

sete meses: *levantado de noite*. As capacidades motoras do bebé além de um maior conhecimento cognitivo, trazem-lhe um maior controlo sobre o ambiente. O crescente controlo do tronco permite-lhe explorar mais livremente com as mãos e a capacidade de agarrar coisas permite-lhe usar as mãos com maior liberdade. A criança explora com maior determinação. A excitação de explorar o mundo alarga-se ao tempo de sono. Pôr o bebé a dormir e dar-lhe atenção quando acorda durante a noite, faz os pais voltarem a situações que pensavam já ter deixado para trás. *O dedo espetado é o touchpoints* característico dos nove meses. O desenvolvimento cognitivo que permite compreender que os objetos têm uma existência própria, separada da percepção sensorial imediata da criança, aplica-se agora às pessoas. Estas vão e vêm e o bebé quer puxá-las para si ou afastá-las. O sono e a alimentação são afetados pelas novas capacidades do bebé se movimentar e pensar. Aos doze meses o *touchpoints* é o *andar*. A capacidade de se movimentar com os dois pés é uma conquista de significados para os pais e de excitação para a criança. Antecipar esta capacidade, mas ainda não a possuir, pode ser frustrante para os bebés. As expectativas dos pais em relação aos primeiros passos e o facto de ultrapassarem o negativismo do bebé podem tornar esta conquista mais difícil do que realmente é.

Do ponto de vista do paradigma relacional, cada *touchpoint* constitui uma oportunidade para o profissional se unir aos pais, construindo uma aliança de suporte. Neste sentido, a colaboração entre os pais e os profissionais é fundamental para a existência efetiva e eficaz de cuidados antecipatórios, razão pela qual as interações se centram nas forças parentais. Os cuidados antecipatórios do profissional podem facilitar a resposta parental e têm grande relevância os seguintes: *Partilha na descrição do comportamento da criança; previsão/antecipação individualizada e colaborativa; possibilidade de negociação de planos e conselhos; centrar-se no comportamento da criança como ponto de partida; perceber o significado do comportamento da criança para os pais.*

Num contexto educativo, no âmbito da creche, o modelo *touchpoints* sugere “ferramentas” para a interação do profissional com o bebé/criança e com a família. Estes instrumentos são também grandes desafios, porque conduzem o educador *a uma relação empática; a criar tempo e espaço para a família; a reconhecer e individualidade da mãe, do pai, do bebé, da criança; a não trair expectativas; a não julgar; a sensibilizar para a paixão; à co construção; a descodificar; a inspirar confiança; tranquilidade; a proteger;*

fazer o outro sentir-se especial; reconhecer o potencial; estar aberto à comunicação; dar oportunidades; dar apoio /suporte; ter um novo olhar!

Para a construção deste instrumento inspiramo-nos também nos princípios enunciados no *Curriculum of Respectful, Responsive Care and Education* de Janet Gonzalez-Mena e Dianne Widmeyer Eyer (2009) que atribuem grande importância às interações com os bebês e crianças, enquanto facilitadoras da construção de relações afetivas positivas. Estas ideias encontram-se operacionalizadas em dez princípios educacionais para a creche: *Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito; Investir em tempos de qualidade procurando estar completamente disponível para as crianças; Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas; Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”; Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças; Modelar os comportamentos que se pretende ensinar; Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades; Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis de desenvolvimento; Construir segurança e ensinando a confiança.*

Uma outra filosofia que também valoriza as interações é a Abordagem High/Scope – Educação de Bebês “ as crianças precisam ser tratadas com muito cuidado e profundo respeito. Só assim, conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma continuidade social amistosa” (Post, J. & Hohmann, M.2003, p.61). Baseamo-nos nas quatro estratégias para construir e manter relações facilitadoras, apoiantes e respeitadoras com os bebês e crianças em constante mudança, são elas: *Orientações que promovem a continuidade dos cuidados; Criar um clima de confiança com as crianças; Criar uma relação cooperante com as crianças e Apoiar as intenções das crianças.*

Este instrumento foi aplicado depois de negociada a entrada no campo de intervenção. Os primeiros contatos estabeleceram-se pelo telefone, em janeiro de 2009, com o objetivo de marcar a primeira reunião que teve lugar a 10 de fevereiro de 2009. Este primeiro contato físico permitiu conhecer as instalações, bem como os profissionais que lá trabalham, desde a equipa administrativa à equipa que está na direção, as educadoras, auxiliares de ação

educativa, auxiliares de limpeza, cozinheiras e respetivas ajudantes. Depois de feitas as apresentações encaminhámo-nos para a sala de reuniões, na qual apresentámos em linhas gerais o propósito da investigação. A Diretora/Coordenadora Pedagógica (F) colocou a questão da temporalidade da nossa presença no terreno, ao que respondemos que necessitaríamos de pelo menos 2 a 3 semanas, o que na realidade se prolongou, conforme podemos verificar pela observação do cronograma enunciado no quadro que se segue.

Quadro 6 - Cronograma da fase da investigação - trabalho empírico

Temporalidade	Ações	Ações transversais	Contexto
Fevereiro de 2009	Reunião com a direção - negociação para a entrada no terreno	Recolha de dados: conversas informais – notas de campo	Sala de reuniões
	Recolha de dados de natureza estática, dados de estrutura - análise documental		Sala de reuniões Gabinete da Direção Secretaria
Março de 2009	Recolha de dados de natureza dinâmica - observações		CRECHE-Berçário
	Continuação da recolha de dados de natureza dinâmica - observações		CRECHE- Berçário
Junho de 2009	Recolha de dados de opinião – aplicação de entrevistas semiestruturadas		Sala de reuniões Gabinete da Direção

No terreno fomos observar o contexto da creche na sala do berçário, com o objetivo muito concreto de verificar o modo como a educadora se relaciona e se comporta com os bebés e as crianças pequenas daquele grupo. Numa primeira fase, observámos desde as nove horas até às dezassete, não fizemos registos, apenas algumas notas de campo, pretendemos com isso que as crianças e os adultos se habituassem à nossa presença dentro da sala. Com este procedimento pretendeu-se evitar aquilo que Estrela (1994) designa “ as repercussões da presença dos observadores nos observados” (p.220). Por outro lado, este período também foi importante para o observador porque permitiu conhecer o grupo, as condições materiais da sala onde efetuou a investigação.

Procurámos minimizar os efeitos desta “invasão” na sala do berçário através de uma postura humilde e discreta, tal como Graue & Walsh (2003) que aconselham: “entra-se no campo como quem implora de joelhos autorização para ali estar” (p.77) e deve ser mantida

durante toda a investigação. Iniciar uma investigação com bebés e crianças pequenas com estas atitudes e pressupostos exige uma relação muito diferente da relação tradicional entre investigador e investigado.

Depois de cinco dias ininterruptos de observação naturalista passámos a observar de forma sistematizada, preenchendo o quadro com os *Descritores de Comportamento da Educadora no Berçário* durante dezoito dias consecutivos, nos vários momentos ao longo do dia. Procurámos observar as várias rotinas, bem como o modo como a educadora atua com os bebés daquele grupo nos vários momentos, tal como se verifica pela observação do Quadro 40 do Anexo II na qual se encontram registadas as *frequências dos comportamentos observados*. As observações foram feitas de forma que o investigador foi um “observador não participante”, para que a sua presença fosse o mais discreta possível, minimizando assim eventuais influências sobre o decorrer dos fenómenos. Sendo assim, o observador assumiu uma posição de distanciamento, isto é, de não interferência. O seu papel é o de observador aceite sem qualquer forma de participação (Estrela, 1994).

Seguindo a metodologia enunciada por Albano Estrela relativamente à observação sistematizada, construímos como sendo o “inventário de comportamentos que se assinalam, se registam, à medida que vão ocorrendo. Podem ser agrupados em categorias, por uma questão de organização lógica dos dados, mas cada comportamento é expresso por um item, em que cada item traduz não um comportamento, mas um tipo de comportamento”. (1994, p.41).

A nossa opção por esta técnica deve-se ao facto de acreditarmos que este tipo de observação se enquadra melhor na problemática a estudar, porque privilegia segundo Estrela (1994) “A observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (p.45). Assim, esta técnica de investigação assume uma forma de “observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais” (p.45)⁽¹²⁾

O principal método de recolha de dados foi a observação, contudo, houve necessidade de confrontar os dados recolhidos das observações com as opiniões da educadora da sala do berçário e da coordenadora pedagógica da creche. Utilizamos para o efeito a entrevista semiestruturada por se enquadrar melhor neste tipo de estudo. Tal como afirma Merriam

⁽¹²⁾ As técnicas de observação naturalista foram aplicadas, primeiramente, por Charles Darwin (Estrela, 1994, p.45).

(1988) no estudo de caso qualitativo “ a mais utilizada é a entrevista semiestruturada, guiada por um conjunto de questões” (p.86) a serem exploradas:

Na entrevista semiestruturada, certas informações são desejadas por todos os respondentes. Estas entrevistas são guiadas por uma lista de questões a serem exploradas, mas nem as palavras exatas nem a ordem das questões é determinada antes de tempo. Este formato permite ao investigador responder e guiar a situação, na emergência do ponto de vista do respondente e para as novas ideias sobre o tópico (p.47).

Por outro lado, a entrevista semiestruturada “permite simultaneamente, um controle mínimo do processo de memorização e uma liberdade de expressão máxima deixada ao narrador” ao que Bogdan & Biklen (1994, p.135) enfatizam dizendo “com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”.

Tivemos em conta para a construção do guião, que o mesmo pressupõe orientar o respondente “para temas que não foram espontaneamente abordados” (Raybaut et al., 1995, p.47). A este propósito Bogdan & Biklen (1994) consideram:“ (...) mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas consideráveis que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (p.135). Seguimos os pressupostos teóricos preconizados por Albano Estrela (1994, p.345): *Formulação do tema de forma sintética e explícita; Definição dos objetivos gerais; A partir dos objetivos gerais, definição dos objetivos de ordem específica e previsão de estratégias.* Com base nestes pressupostos foram formuladas as questões que constituem o corpo principal do guião aplicado à educadora (B) e diretora (F), designado Guião I e II. Estes guiões encontram-se no Anexo V-A e estão estruturados em seis blocos: A - Legitimação da Entrevista; B- Identificação; C- Contexto da creche; D- Perfil do educador de infância; E- Modelos curriculares; F- Processo de avaliação.

Ao serem contactadas tanto a educadora, como a diretora, mostraram interesse e disponibilidade para continuar a colaborar, sendo atribuído um nome fictício a cada uma com o objetivo de preservar o seu anonimato. As entrevistas foram realizadas pelo investigador e o local e o momento da entrevista foi sempre definido de acordo com a conveniência e preferência de ambas, sendo nosso objetivo assegurar, por um lado, o seu conforto e bem estar e, por outro, garantir que o local escolhido reunisse condições que permitissem quer a tranquilidade, quer o sigilo. As entrevistas decorreram durante o mês de junho de 2009 e tiveram uma duração aproximada de sessenta minutos. A que foi aplicada à educadora realizou-se na sala de reuniões da instituição, a segunda, ocorreu no gabinete da direção. Com

esta estratégia, a investigadora pretendeu que as respondentes estivessem o mais à vontade possível. Seguindo as indicações de Ghiglione & Matalon (1993): “ Não é indiferente que a entrevista tenha lugar num sítio calmo ou barulhento, num escritório ou na rua, no local de trabalho do entrevistado ou, ao contrário, que o entrevistado se encontre no escritório do entrevistador” (p.76). O guião serviu, sobretudo, como orientação e não como plano rígido. As entrevistas decorreram num clima agradável, tendo as entrevistadas fornecido vasto e variado corpo de dados. Partindo-se do princípio defendido por Fontana & Frey (1994), o entrevistador deve ser flexível, objetivo, empático, persuasivo e bom ouvinte, na dinâmica da conversação. Foi uma preocupação da entrevistadora saber escutar, saber responder e dar pistas, evitando-se a sensação de estar a examinar as entrevistadas, não induzindo as respostas e explorando a consistência e a coerência das ideias.

Ultrapassada a etapa de realização das entrevistas- cujos temas foram abordados em profundidade-, o tratamento das mesmas foi concretizado através da transcrição integral com base na gravação, mantendo a linguagem original das entrevistadas. Os protocolos¹⁶ das entrevistas foram-lhes entregues visando o aprofundamento dos significados e uma maior compreensão sobre o ponto de vista dos sujeitos, conforme consta no Anexo V.

Para além das observações e entrevistas foi ainda recolhida e analisada documentação pedagógica diversa (projetos educativos, planos de atividades, relatórios de avaliação referentes às crianças/grupo, entre outros. Estes documentos não foram solicitados às educadoras na negociação da sua participação no nosso estudo, tendo apenas sido recolhido nos casos em que as mesmas lhe fizeram referência e se voluntariaram para nos entregar uma cópia, o que veio a acontecer. Considerámos ainda como ações transversais ao processo de estudo as conversas informais que foram ocorrendo durante esta fase e que assumiram a forma de notas de campo. A análise documental foi sempre subsidiária da análise das observações e entrevistas, tendo sido estas duas, como se afirmou, os principais instrumentos de recolha de dados.

¹⁶ O protocolo contém o instrumento mas, também contém os procedimentos e as regras gerais que devem ser seguidas na utilização desse instrumento (Yin, 1990).

3. Participantes na investigação

Em virtude do propósito deste estudo e da metodologia selecionada a escolha dos participantes foi baseada em critérios de acessibilidade justificados e disponibilidade das educadoras. Parafrazeando Getz & LeCompte (1982): “ao investigador requer-se apenas que enuncie uma lista de atributos essenciais que os escolhidos devem possuir” (p. 98). Assim os critérios utilizados para a escolha foram os seguintes: 1- sala do berçário com a respetiva população- bebés, educadora responsável pelo grupo e diretora pedagógica da creche; 2- que no momento da realização do estudo trabalhassem diretamente com crianças em contexto de creche, na valência do berçário; 3- que tivessem experiência de trabalho em creche de pelo menos um ano de serviço.

Participaram nesta investigação um grupo de bebés e crianças pequenas com idades compreendidas entre os 6 e os 18 meses, a educadora B do berçário e a coordenadora pedagógica F responsável pela creche. Na altura em que a investigação decorreu³¹, estavam inscritos e a frequentar 11 bebés, conforme se pode verificar no quadro seguinte:

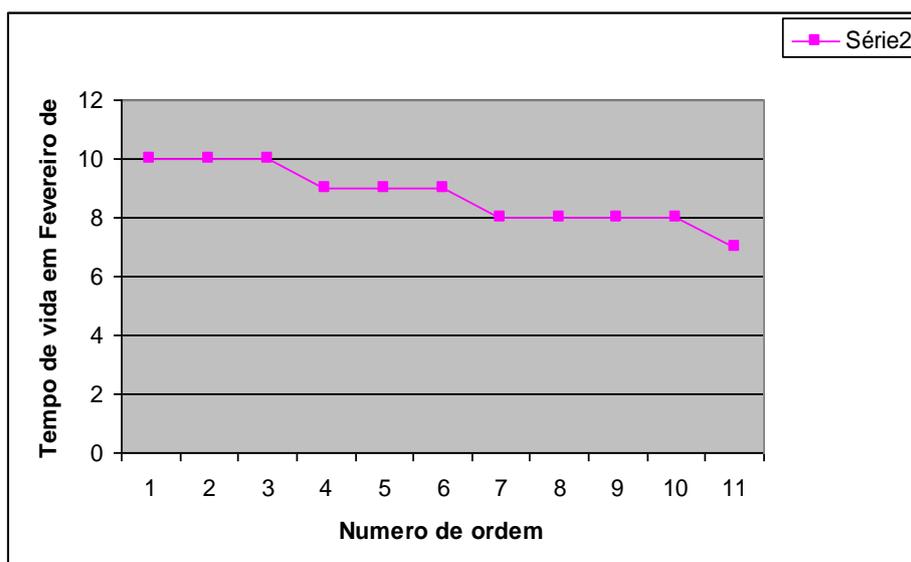
Quadro 7 - Bebés que frequentam o berçário

Nº de ordem	Código atribuído a cada bebé	Género		Tempo de vida no início da observação	Data de nascimento
		Masculino	Feminino		
1	(Ma)		*	10 meses	02.04.2008
2	(®)	*		10 meses	21.04.2008
3	(J)	*		10 meses	21.04.2008
4	(DP)	*		9 meses	06.05.2008
5	(DM)	*		9 meses	16.05.2008
6	(L)		*	9 meses	25.05.2008
7	(V)	*		8 meses	16.06.2008
8	(Du)	*		8 meses	20.06.2008
9	(A)	*		8 meses	26.06.2008
10	(©)		*	8 meses	26.06.2008
11	(Mi)	*		7 meses	11.07.2008
Totais: 11		8	3		

O grupo é composto por 8 rapazes e 3 raparigas. O tempo de vida no início da observação oscilava entre os 7 e os 10 meses conforme podemos verificar pela representação gráfica enunciada no Quadro 8: 3 bebés com 10 meses, 3 com 9 meses, 4 com 8 meses e apenas 1 com 7 meses.

³¹ O tempo de observação na sala do berçário decorreu durante os meses de fevereiro e março de 2009.

Quadro 8 - Representação gráfica-faixa etária



Como se pode verificar pela observação do Quadro 9, a educadora tem 35 anos de idade e 12 anos de tempo de serviço. A coordenadora pedagógica da creche acumula o cargo de diretora da instituição-IPSS, tem 57 anos de idade e 37 anos de serviço e está neste cargo há 35 anos, os mesmos anos que supervisiona a valência da creche. Quanto à formação, a diretora/coordenadora (F) tem como formação inicial um Bacharelato que fez numa escola privada e posteriormente um Curso de Complemento de Formação numa Escola Superior de Educação. A educadora (B), fez licenciatura em Ciências da Educação, na valência do pré-escolar, numa ESE pública.

Quadro 9 - Caracterização sumária- educadora de infância /coordenadora pedagógica

	Idade	Anos de serviço	Anos de serviço em creche	Nível de formação	Instituição formadora	Tipo de instituição
Educadora (B)	35	12	4	Licenciatura	ESE	IPSS
Diretora pedagógica (F)	57	37	35	Bacharelato + formação complementar	Magistério infantil +ESE	IPSS

O horário do berçário está representando no Quadro 10, conforme se observa. Abre às 8 horas e é uma das duas auxiliares que acolhe os bebés até às 9 horas, hora de entrada da educadora (B). Pelas 9h30m entra a segunda auxiliar. O horário das auxiliares é rotativo.

Quadro 10 - Horário da equipa responsável pelo berçário

Nomes	Período da manhã		Período da tarde	
	Entrada	Saída	Entrada	Saída
Educadora (B)	9h	13h	14h	17h
Auxiliar de ação educativa (1)	9h.30m (2ª e 3ª feiras)	12h.30m	14h	18.30m
Auxiliar de ação educativa (2) (*)	8h	11h.30m	13h	17h.30m (2ª e 3ª feiras) 16h.50m (4ª,5ª,6ª feiras)

(*) este horário é rotativo de semana a semana (para as auxiliares)

Relativamente ao tipo de instituição, é uma IPSS, situa-se na região de Évora, tem a valência de creche, jardim de infância e atividades tempos livres (ATL). Por norma, as educadoras iniciam os grupos na creche e acompanham-nos até ao final do pré-escolar.

1. Processo de análise

Dada a natureza qualitativa da investigação foi necessário recorrer a técnicas de análise empírica, como a análise de conteúdo, através do estabelecimento de categorias de análise. É uma das técnicas mais utilizadas na investigação realizada pelas Ciências Humanas e Sociais. Albano Estrela (1994), define a análise de conteúdo como uma das técnicas de investigação que permite “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”(p.455).

A entrevista foi a segunda técnica utilizada para a recolha de dados deste estudo, permitindo produzir “uma grande massa de informação” (Lodi, 1986, p.116). Para o tratamento da informação recolhida, usámos a técnica da análise de conteúdo, preconizada por Albano Estrela (1994).

Quanto à análise dos descritores enunciados no Quadro 40 do anexo II, foram agrupados em 14 categorias resultando na construção de um quadro síntese de categorias, tomando como base os dados obtidos da observação conforme se pode verificar no Quadro 41 A enunciado

no Anexo III. Estes dados foram submetidos a um tratamento através do qual se fez um registo de frequências, de forma a possibilitar um cruzamento de dados e uma melhor interpretação dos mesmos.

Não partimos nem do bebé nem dos profissionais, mas sim da relação na interação. Ou seja, o “caso” não é nem do bebé e ou criança pequena, nem dos profissionais, mas a situação – *o modo como esta educadora se comporta com os bebés*, permitindo deste modo, comparar as suas conceções com as suas práticas. Tal com refere Estrela (1990) “o indivíduo não é, por nós, considerado um caso, a situação é que poderá ser” (p.246). A entrevista permitiu perceber, entre outras, as conceções que estes profissionais têm acerca do significado da relação adulto –criança no contexto do berçário. A base para uma explicação fundamentada dos problemas detetados é a “organização funcional” dos elementos. Este processo consiste num remontar às diversas camadas anteriores de análise – fases e subfases, selecionando e estruturando dados em vista a uma síntese simultaneamente ampla e explicativa.

A interpretação dos resultados obtidos permitiu-nos obter pistas sobre o objeto de investigação, tornando-se conclusivo após realização de todas as inferências possíveis. Nos comentários finais, partimos do pressuposto defendido por Kelchtermans (1994, p.99), para quem “escrever é uma intensa conversa reflexiva com os dados, onde se inclui, uma análise interpretativa sustentada e uma linguagem cuidada”.

Capítulo VII - Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo são apresentadas as análises dos descritores de comportamento resultantes da observação feita no berçário, da entrevista aplicada à educadora e à coordenadora e o cruzamento de dados emergente das respetivas análises.

1. Análise dos descritores de comportamento

Conforme descrevemos no enquadramento metodológico, a grade dos descritores foi-se alicerçando e tomando forma à medida que íamos aprofundando o conhecimento em torno do tema proposto. Este instrumento pretende caracterizar o modo como a educadora se comporta com os bebés do seu grupo. Os Descritores de Comportamento encontram-se numerados de 1 a 87 conforme se verifica no Quadro 39 do Anexo I. Estes foram agrupados em 14 categorias de análise enunciadas no Quadro 11

Quadro 11 - Síntese das categorias dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

CATEGORIAS	Itens Descritores de comportamentos	Frequência de comportamentos observados - totais:
1.1 –Estimular a interação	(1-19)	909
1. 2- Palavras de apreço	(20-31)	306
1.3- Tempo de qualidade	(32-49)	318
1.4- Valorizar e compreender a relação estabelecida entre o educador e a família	(50-53)	89
1.5- Valorizar e respeitar a relação com os seus pares	(54)	28
1.6- Respeitar a criança	(55)	18
1.7- Procurar satisfazer as necessidades da criança dentro de um período de tempo razoável	(56-58)	138
1.8- Promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária	(59-62)	85
1.9- Dar segurança e confiança à criança	(63-71)	263
1.10 -Cooperar com a criança –segue a vontade da criança	(72-77)	52
1.11 -Observar e ouvir a criança	(78-80)	97
1.12- Valorizar as explorações da criança	(81-83)	33
1.13- Apoiar a criança a resolver conflitos sociais	(84-86)	20
1.14- Saber ser e saber estar no Mundo- um exemplo	(87)	13
Total de comportamentos observados:		2369

1.1 Estimular a interação

A categoria *Estimular a interação* é constituída por 19 Descritores de Comportamento, conforme se verifica no enunciado do Quadro 12.

Quadro 12 – Categoria 1.1 – *Estimular a interação*

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIA	Frequência de comportamentos observados
1- Segura a criança ao colo	1.1- Estimular a interação	44
2- Acaricia a criança		35
3- Muda a fralda à criança com toques amorosos e ternos		17
4- Alimenta a criança ao colo		30
5- Alimenta a criança na cadeira		39
6- Abraça a criança		39
7- Sorri para a(s) criança(s)		123
8- Beija a criança		102
9- Brinca no chão com a(s) criança(s)		6
10- Quando a educadora chega à sala cumprimenta cada criança com beijos e sorrisos.		138
11- Quando a criança chega à sala, cumprimenta-a com beijos, envolve-a nos braços, sorri, fala com ela...		138
12- Quando a criança volta para casa, a educadora despede-se com beijos e sorrisos...		83
13- Conta histórias, mostra gravuras ou canta canções junto da(s) criança(s)		14
14- Quando a criança se magoa ou está doente passa tempo extra no seu colo ou dando-lhe conforto		5
15- Massaja a criança		9
16- Ajuda a criança a explorar o brinquedo		5
17- Quando a criança lhe mostra algo, coloca-se até ao nível dos seus olhos ou toma-a nos braços...		15
18- Quando a criança está a chorar, vai junto dela, toma-a ao colo e abraça-a		37
19- Canta canções que necessitam de contato físico e de ação...		30
TOTAL:		909

Pela observação do Quadro 12, verificamos que nesta categoria, durante os 18 dias que estivemos em observação, a educadora (1)*Segurou a(s) criança(s) ao colo* 44 vezes, sendo que todos os dias segurou sempre uma criança ao colo duas ou mais vezes.(2)*Acariciou as*

crianças 35 vezes; (3) Muda a fralda à(s) criança(s) com toques amorosos e ternos 17 vezes; Atendendo que um bebé é mudado várias vezes ao dia, este *item* foi observado uma ou duas vezes ao dia num universo de onze bebés, a educadora não desfrutou do momento para fortalecer o elo de ligação entre si e a criança. Quando um profissional compreende o impacto destas interações, dá maior atenção à criança a quem está a mudar a fralda, ou a vestir, lavar ou dar assistência na casa de banho. Ele sabe que o interesse genuíno pela criança fortalece o elo de ligação entre si e a criança, bem como os sentimentos de confiança e de segurança por parte desta (Post, J., & Hohmann, M., 2003).

O item (4) Alimenta as crianças ao colo, observado 30 vezes, neste *item*, nas rotinas do almoço e lanche, a maioria das crianças estão sentadas em cadeiras adequadas para esta situação, as que choram ou mais irrequietas são alimentadas ao colo. *(5) Alimenta a(s) criança(s) na cadeira*, observado 39 vezes, o que se verificou a maioria das vezes foi a forma acelerada como as crianças eram alimentadas, de modo quase impessoal. Embora Post, J., & Hohmann (.2003) defendam que para os bebés, as refeições proporcionam um contacto físico próximo com um adulto atento. Quando se responde ao choro de fome de um bebé com um biberão cheio de leite e com os braços reconfortantes de um educador simpático, a criança é capaz de crescer e de se desenvolver porque aprende a confiar no mundo como um local onde as pessoas reconhecem e respondem às suas necessidades. Um educador responsável por bebés segura com amor em cada criança e dá atenção ao ato de tomar o biberão enquanto se senta comodamente num local confortável. Também Judith Evans (1982) enfatiza este momento como” uma altura importante para que o educador e o bebé estabeleçam laços de ligação forte. É um momento de intimidade física e emocional. Ao segurar e abraçar o bebé e comunicar com ele, o educador está a desenvolver o sentido de confiança e de segurança da criança”(p.2). Através destas trocas, o educador e bebé constroem uma relação pessoal com base na qual a criança aprende a um nível muito básico, que pode confiar neste adulto. Pese embora, estes argumentos enfatizem uma ação individualizada com um tempo para cada bebé, neste caso, a estrutura organizacional da creche não facilita esta ação individualizada, porque alimentar onze bebés em simultâneo é impossível e porque nestas condições não é possível haver muita interação.

Os *itens (6) Abraça a(s) criança(s)*, observado 39 vezes; *(7) Sorri para a(s) criança(s)*, observado 123 vezes. Durante o tempo que estivemos no terreno, a educadora sorria permanentemente para as crianças e também as abraçava, embora em número de vezes inferior.*(8) Beija a(s) criança(s)*, observado 102 vezes. *(9) Brinca no chão com a(s)*

criança(s), observado 6 vezes, este *item* foi pouco observado, conforme se pode verificar no Quadro 8. Colocar-se ao nível da criança no seu espaço de brincar proporciona uma dimensão física importante para prestar uma atenção muito próxima, pois quando estão no chão e fisicamente próximos das crianças, podem observar e ouvi-las cuidadosamente numa tentativa de compreenderem aquilo que cada uma está a fazer e a comunicar, é importante considerar cuidadosamente as escolhas e as intenções de cada criança de modo a poder interagir e responder de forma significativa, segundo a abordagem High/Scope. O *item (10) Quando a educadora chega à sala cumprimenta cada criança com beijos e sorrisos (s)*, observado 138 vezes. Este procedimento era constante, cumprimentava todas as crianças quando chegava à sala, no caso de entrar às 10 horas, o somatório do *item* depende do número de presenças diárias que por vezes oscilava. O *item (11) Quando a criança chega à sala, cumprimenta-a com beijos e envolve-a nos braços, fala com ela*, 138 vezes, neste *item*, é igual ao anterior uma vez que todas as crianças em cada dia recebem este cumprimento. O *item (12) Quando a criança volta para casa, a educadora despede-se com beijos e sorrisos*, observado 83 vezes; Este tipo de despedida também foi observado para todas as crianças, as oscilações tem a ver com o horário da educadora que não entrava sempre há mesma hora, conforme se explica no *item (10)*. O *item (13) Conta histórias mostra gravura ou canta canções junto da(s) criança(s)* 14 vezes, estas atividades não foram muito observadas, as canções eram mais constantes que as histórias. O *item (14) Quando a(s) criança(s) se magoa ou está doente, passa tempo extra no seu colo ou dando-lhe conforto*, verificado 5 vezes, foi observado sempre que se verificou uma ocorrência. (15) *Massaja a criança* 9 vezes, verificado no momento da muda da fralda quando a educadora espalhava o creme no corpo da criança com pequenas massagens. O *item (16) Ajuda a criança a explorar o brinquedo*, observado 5 vezes, os brinquedos estão ao alcance das crianças e elas procuram sozinhas, não foi observado propriamente a intenção de ajuda ou a motivação para a exploração do brinquedo. A presença de um adulto em quem a criança confia, fá-la sentir-se livre para explorar os brinquedos. A educadora tem oportunidade de entrar no mundo da criança e testemunhar a persistência com que ela manipula estes objetos.

O *item (17) Quando a criança lhe mostra algo, coloca-se ao nível dos seus olhos*, observado 15 vezes, habitualmente não se colocava ao mesmo nível da criança; Descer ao nível físico da criança sempre que possível, proporciona uma partilha do controle e também reduz a probabilidade da criança percecionarem os adultos como gigantes que se baixam e as agarram sem aviso para impor uma mudança de atividade ou levá-las para outros sítios. O

item (18) *Quando a criança está a chorar, vai junto dela, toma-a ao colo e abraça-a, foi 31 vezes observado. Sempre que uma criança chorava, a educadora falava com ela tentando confortá-la.* (19) *Canta canções que necessitam de contacto físico e de ação, observado 30 vezes.*

1.2 Palavras de apreço

Esta categoria contém doze Descritores de Comportamento, do item 20 ao item 31, tal como se encontra representado no quadro que se segue. O item (25) - *Fala com doçura à criança*, foi observado 80 vezes, conforme se pode verificar no Quadro 13.

Quadro 13 – Categoria 1.2 - Palavras de apreço

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIA	Frequência de comportamentos observados
20- Ajuda a criança a olhar, a tocar, a examinar, a vocalizar e a verbalizar a experiência	1.2- Palavras de apreço	43
21- Envolve a criança em conversas ou negociações...		10
22- Enquanto muda a fralda à criança, fala-lhe com carinho		31
23- Dá de comer à criança, falando com ela		54
24- Dá de comer à criança sem falar com ela		0
25- Fala com doçura à criança		80
26- Encoraja a criança com palavras para gatinhar, andar, falar, cantar...		22
27- Grita com a criança		0
28- Incentiva verbalmente a criança para realização da tarefa		33
29- Fala num tom zangado à criança.		0
30- Elogia a criança quando esta faz algo...		28
31- Inventar um nome especial afetivo para chamar a criança.		5
TOTAL:		306

O item (30) - *Elogia a criança quando esta faz algo*, foi observado 28 vezes; O elogio e o afeto são muitas vezes combinados em mensagens que passamos à criança. É importante fazer distinção, afeto significa *demonstrar apreço pela simples essência da criança*, pelas características e capacidades que fazem parte do todo. Por contraste, fazemos *elogios ao que a criança faz*, seja realizações, comportamentos ou atitudes conscientes. Os elogios, da forma

que os usamos aqui, são para algo sobre o qual a criança detém algum nível de controlo. Pretende-se que os elogios tenham um significado genuíno para as crianças, o adulto tem de ter cuidado com o que diz, porque, se recorre frequentemente aos elogios, as suas palavras terão um efeito pouco positivo. As crianças sabem quando os elogios são dados por razões justificadas e quando são dados simplesmente para as fazer sentir melhor e podem interpretar a última hipótese como sendo a verdadeira. Campbell, R. (2010) alerta para o facto dos elogios frequentes ao acaso serem perigosos por outra razão. Algumas crianças habituam-se de tal forma a este tipo de elogio que partem do pressuposto de que é natural e por isso, passam a contar com ele. Quando dão por si em situações em que os elogios não são recebidos, elas partem do pressuposto de que algo está errado com elas e ficam ansiosas. Quando elas se deparam com outras crianças que não recebem, ficam a pensar por que razão sentem uma tão grande necessidade de serem elogiadas. Naturalmente queremos elogiar as crianças com quem nos preocupamos, mas também queremos certificar-nos de que os elogios são verdadeiros e justificados. Caso contrário, elas podem entendê-los como lisonjas, o que podem relacionar com mentira.

O item (20) *Ajuda a criança a olhar, tocar a examinar a vocalizar e a verbalizar a experiência*, foi observado 43 vezes. Palavras de encorajamento, também se incluem nesta categoria. Para uma criança ainda pequena, quase qualquer experiência é uma novidade, como seja aprender a andar, a falar, a andar de bicicleta e tudo requer uma coragem constante. Ou seja, ou encorajamos ou desencorajamos os esforços de uma criança. A educadora procurou dar às crianças coragem para tentarem ir mais longe nas várias experiências observadas.

As crianças aprendem a falar através da imitação dos adultos, este processo pode ser melhorado se os adultos não só pronunciarem as palavras com clareza como também encorajarem verbalmente as tentativas para a criança as pronunciar corretamente. Afirmações como “está quase”, “estás perto”, “sim”, “boa”, “isso mesmo”, motivam a criança não só a aprender as palavras em uso, mas também a desenvolver vocabulário futuro. No caso do item (23) *Dá de comer à criança, falando com ela*, foi observado 54 vezes. Por outro lado, não foi observado o item (24) *Dá de comer à criança sem falar com ela*. O que podemos concluir que a educadora interage com as crianças quando as alimenta, ainda que de forma apressada como foi referido no item 4.

As palavras de encorajamento são mais eficazes quando se concentram num esforço específico que a criança tenha feito. O objetivo é observar a criança a fazer algo de bom e depois elogiá-la por isso. As crianças precisam de orientação, elas aprendem a falar sendo

expostas a uma determinada linguagem. Elas aprendem a comportar-se vivendo num determinado tipo de sociedade. Na maioria das culturas, os pais detêm a responsabilidade primordial pela socialização dos filhos. Isto envolve não só o que se deve e não deve fazer socialmente, mas também o seu desenvolvimento ético e moral (Gomes Pedro, 2007). O *item (26)- Encoraja a criança com palavras, para gatinhar, andar, falar, cantar*, foi observado 22 vezes. Este parece não ser muito valorizado pela educadora conforme se pode verificar pela observação do Quadro 13, uma vez que as crianças estão num estágio de desenvolvimento que começam agora a dar os primeiros passos e/ou a gatinhar, verbalizar as primeiras palavras, entre outros.

Todas as crianças são orientadas por alguém. Se os pais não são os seus principais orientadores, então, outras influências e outros indivíduos assumem esse papel – a escola, a televisão, outros adultos ou outras crianças que recebem orientações de outras pessoas. O seu objetivo é proporcionar à criança o desenvolvimento de qualidades que melhor a servirão no futuro. Com frequência os pais e educadores transmitem uma mensagem certa de forma errada. No caso do *item (21) Envolve a criança em conversas e negociações*, foi observado 10 vezes. As palavras de orientação devem ser dadas de forma positiva e otimista, enfatiza Marujo (2004); Gonzalez-Mena, J. & Eyer, Widmeyer, D.(2009), entre outros.

Uma mensagem positiva transmitida de forma negativa colherá sempre resultados negativos. Os educadores gritam com a criança dizendo-lhe para não gritar. Na realidade esperam que a criança faça algo que eles próprios não aprenderam a fazer. Os aspetos negativos da orientação às crianças podem ser verbalizados de forma carinhosa. Gritar dificilmente obterá os efeitos desejados. O *item (27)- Grita com a criança*, não foi observado, a educadora mantinha a serenidade mesmo em situações mais stressantes, como choros e birras.

Em suma, Marujo (2004); Brazelton, B., & Gomes Pedro (2007); Gonzalez-Mena & Eyer, Widmeyer (2009), Campbell, R.(2010), Cordeiro, M.(2014) entre outros, referem que uma comunicação positiva é tão importante para qualquer relação bem-sucedida entre crianças e adultos – pais, educadores, professores-, vale a pena o esforço de quebrar os antigos e estabelecer novos padrões de comunicação. O benefício para a criança será enorme e o sentimento de satisfação que adquire será muito recompensador. Palavras de apreço fazem a criança sentir-se amada, damos como exemplo o *item (31) Inventar um nome especial afetivo para chamar a criança*, tendo sido observado 5 vezes. As palavras duras e críticas são

prejudiciais a todas as crianças, são devastadoras e podem andar na cabeça durante anos. No caso do *item (29) Fala num tom zangado à criança*, não foi observado em nenhuma ocasião.

1.3 Tempo de qualidade

A categoria *Tempo de qualidade* tem 18 Descritores de Comportamento do *item 32* ao *item 49*, conforme se verifica no Quadro 14.

Quadro 14 – Categoria 1.3 - *Tempo de qualidade*

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIA	Frequência de comportamentos observados
32- Senta-se no chão com as crianças	1.3.Tempo de qualidade	12
33- Dá de comer à criança apressadamente		54
34- Está junto das crianças enquanto estas brincam		8
35- Responde à interação da criança		24
36- Não é diretiva		0
37- Olha com ternura para a (s)criança (s)		68
38- Revela sinais de cansaço		11
39- Está presente todos os dias no berçário		18
40- Canta para as crianças e com elas		22
41- Coloca música adequada à rotina ou atividade		11
42-Dança com a(s) criança(s) ao colo		3
43- Diz às crianças lengalengas/trava línguas/ rimas		3
44- Deita a criança com carinho		31
45- Embala a criança ao colo para a adormecer		22
46- Tem um tempo para estar com cada criança do grupo		9
47- Interrompe o que está a fazer, para manter o contacto visual com a (s) criança (s) quando esta(s) lhe diz algo..		11
48- Ri de coisas patetas...		4
49- Centra-se naquilo que a criança está a fazer nesse momento		7
TOTAL:		615

O tempo de qualidade, neste contexto, significa dar total atenção ao bebé nos vários momentos ao longo do dia como dar-lhes de comer; mudar a fralda, entre outros. Além dos

cuidados prestados pela mãe e pai, o contexto da creche também pode e deve dar continuidade a esse tempo de qualidade.

Os Descritores de Comportamento observados na sala do berçário referentes a esta categoria são os seguintes: (*item 32) Senta-se no chão com as crianças*, observado 12 vezes; (*33) Dá de comer à criança apressadamente*, observado 54 vezes, durante a rotina do almoço, as crianças eram alimentadas apressadamente, ainda não se alimentam autonomamente, estando dependentes do adulto, aquelas que estavam à espera da sua vez choravam permanentemente. Esta atitude apressada pode ter a ver com a tentativa de responder às necessidades das crianças que se encontravam à espera da sua vez. O *item 34 - Está junto das crianças enquanto estas brincam*, observado 8 vezes; o *item 35- Responde à interação*, observado 24 vezes; o *item 36- É diretiva*, não foram observados comportamentos diretivos; o *item 37- Olha com ternura para a criança*, observado 68 vezes, a educadora esboçava um sorriso para as crianças; o *item 38- Revela sinais de cansaço*, observado 11 vezes; o *item 39- Está presente todos os dias no berçário*, observado 18 vezes; o *item 40- Canta para as crianças e com elas*, observado 42 vezes; o *item 41- Coloca música adequada à rotina ou atividade*, observado 11 vezes, foi observado antes da sesta com música tranquila e por vezes noutras atividades; O *item 42-Dança com a criança ao colo*, observado 3 vezes; O *item 43- Diz às crianças lengalengas/trava línguas/rimas*, observado 3 vezes; O *item 44- Deita a criança com carinho e aconchega o cobertor*- 31 vezes; O *item 45-Embala a criança para adormecer*, observado 22 vezes; O *item 46- Tem um tempo para estar com cada criança do grupo*, observado 9 vezes; O *item 47- Interrompe o que está a fazer para manter o contacto visual com a(s) criança(s) quando esta(s) lhe dizem algo*, observado 11 vezes; O *item 48- Ri de coisas patetas*, observado 4 vezes; O *item 49- Centra-se naquilo que a criança está a fazer nesse momento*, observado 7 vezes.

Pela observação do Quadro 14, verificamos que os itens 32,34,42,43,46 e 49, tiveram frequências de observação baixas, entre 3 e 8. Estes descritores veiculam uma ação mais focada na dimensão educativa e individualizada. A dinâmica deste berçário, pelo número de crianças, onze, numa fase totalmente dependentes do adulto e pela circunstancia do número de adultos que os apoiam incluindo a educadora, mas que tinham de articular com os seus horários, não facilitava uma ação individualizada nos momentos em que não estavam a ser cuidados. Esta constatação remete-nos para uma questão: Terá a educadora consciência da noção do que pode ser um *tempo de qualidade* na sala do berçário? E com este grupo de onze bebés, terá disponibilidade para este tempo de qualidade?

1.4 Valorizar e compreender a relação estabelecida entre o educador e a família

A categoria quatro contém três itens: (50)- *Aproxima-se dos pais quando estes chegam à sala e cumprimenta-os e ouve o que têm para contar*; (51)- *Informa os pais como correu o dia do(a) filho(a)*; (52)- *Dá conselhos aos pais...*; (53) *Envolve os pais nos projetos da sala*.

Quadro 15 - Categoria 1.4 - *Valorizar e compreender a relação estabelecida entre o educador e a família*

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIA	Frequência de comportamentos observados
50- Aproxima-se dos pais quando estes chegam à sala, cumprimenta-os e ouve o que têm para contar	1.4- Valorizar e compreender a relação estabelecida entre o educador e a família	45
51- Informa os pais como correu o dia do (a) filho(o)		39
52- Dá conselhos aos pais...		3
53- Envolve os pais nos projetos da sala		2
TOTAL:		89

Neste contexto a relação da educadora com a família foi observada nos itens 50- *Aproxima-se dos pais quando estes chegam à sala e cumprimenta-os e ouve o que têm para contar*, este procedimento foi observado diariamente, 45 vezes, sempre que uma criança chegava à sala acompanhada pelo pai, mãe ou outro familiar, educadora manifestou estar aberta para a comunicação com a família; no item 51- *Informa os pais como correu o dia do(a) filho(a)*, 39 vezes, no momento da despedida também foi observado sempre que a criança era entregue ao familiar e o item 52- *Dá conselhos aos pais...*, observado 3 vezes, este procedimento não foi claramente observado em virtude do sigilo acautelado pela educadora, o que não facilitou a observação.

Segundo Abbey Griffen (1998), os educadores formam parcerias com os pais dos seus bebés e crianças. Estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar e receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor. Uma vez que os bebés e as crianças ainda não podem falar por si próprios com clareza, os educadores e os pais não têm outra alternativa senão partilharem aquilo que conhecem sobre as crianças que estão

ao seu cuidado e que comunicam embora não verbalmente. Ao prestarem uma atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em atividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças, tal como refere a autora:

Uma vez que os pais são os principais educadores, o tempo necessário para estabelecerem confiança entre educador e pais traz benefícios a longo prazo para o bebé. As relações são fundamentais para os cuidados de qualidade. As relações entre o bebé e o educador precisam de tempo de compreensão obtida a partir dos pais e outros membros da família e de observações cuidadas. O educador, embora conhecedor e especializado, não pode assumir que sabe mais do que os pais antes de trabalhar na construção da relação. Esse trabalho requer a recolha de informação, estratégias de avaliação e observação ao longo do tempo. Por fim, cada bebé merece um ambiente emocional seguro e previsível; por essa razão, os educadores profissionais de bebés e crianças mais novas sabem que a construção de uma relação de confiança com os pais é essencial (p.27).

Neste contexto, coloca-se a questão pertinente do reconhecimento do papel da separação do bebé dos pais, que na sua generalidade amam apaixonadamente os seus filhos. As suas emoções desempenham um papel importante na orientação das suas interações com os filhos. Janet Gonzalez-Mena e Dianne Widmeyer Eyer (1993) referem que os educadores, enquanto profissionais, estão fortemente interessados no bem-estar das crianças sob o seu cuidado. Tendem a pensar muito cuidadosamente sobre o modo como interagem com elas. Num certo sentido, poder-se-ia dizer que os pais primeiro sentem e depois pensam, ao passo que os educadores primeiro pensam e depois sentem.

Os pais funcionam ou deveriam funcionar à flor da pele, reagindo emocionalmente em vez de responder razoavelmente. E claro que os pais deveriam usar a cabeça, deveriam ser objetivos de vez em quando...os educadores também deviam ser humanos...mas deviam ser acima de tudo objetivos e conscientes nas finalidades e nas reações...a questão é o equilíbrio. O equilíbrio passa mais pelos sentimentos e a espontaneidade desempenhados pelo papel de progenitor e pela capacidade de pensar, a objetividade e a planificação desempenhadas pelo papel do educador (p.222).

Para Post, J. & Homann, M. (2003), pais e educadores não competem, mas desempenham papéis bastante diferentes na relação com a criança, nestes papéis a criança confia para afirmar as suas características próprias de uma maneira consistente e segura. Segundo as conclusões de um estudo de investigação NICHD³² - Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano, conclui que “a influência de uma mãe no seu filho não é afetada pela quantidade de tempo que a criança passa no infantário”. Significa que enquanto

³² N.doT.: no original National Institute of Child Health and Human Development (citado em Post, J. & Homan, M. (2003). “Educação de bebés em infantários- cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.

as crianças estão a estabelecer novas relações com os seus educadores e pares, a sua relação privilegiada com os pais mantém-se intacta.

No Modelo *Touchpoints* cada educador tem de ser sensível ao ecossistema de cada família e só ser interventivo quando necessário. Este é um princípio fundamental para assegurar o equilíbrio entre o sistema familiar e o educativo. Trabalhar com esta perspetiva, segundo Brazelton (2007), tem algumas exigências, como conhecer o mapa de desenvolvimento em cada uma das suas vertentes – motora, cognitiva e emocional, são condições essenciais para o profissional da relação. Para aqueles que sabem apreciar as forças poderosas e universais que estão por trás da luta da criança para aprender a andar, ou aquele conflito apaixonado entre um “sim” ou um “não” que origina tantas birras durante o segundo ano de vida, o cuidar e educar tornam-se uma paixão.

O item 53- *Envolve os pais nos projetos da sala*, foi observado em dois projetos, ou seja 2 vezes. Gonzalez- Mena e Dianne Widmeyer Eyer (2009) enfatizam os benefícios em desenvolver um envolvimento crescente entre os pais e a creche: pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação às crianças. Pais e educadores podem aprender a compreender os temas e questões do desenvolvimento da criança adotando o ponto de vista do outro e a apreciarem o tempo e a energia que leva a desempenhar os papéis de cada um. As crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer na creche.

1.5 Valorizar e respeitar a relação com os seus pares

A categoria *Valorizar e respeitar a relação com os pares* tem apenas um descritor de Comportamento o item 54.

Quadro 16 - Categoria 1.5 - Valorizar e respeitar a relação com os seus pares

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIA	Frequência de comportamentos observados
54- Informa ou procura informar os seus pares acerca dos recados das crianças	1.5- Valorizar e respeitar a relação com os seus pares	28
TOTAL:		28

A função do educador é a de garantir a continuidade dos cuidados, em vez de limitar as crianças apenas a uma relação de confiança na instituição que frequentam. Ajudam as crianças a estabelecer e a manter relações com os pares e com outros adultos na creche. Neste sentido, foi observado no *item 54- Informa ou procura informar os seus pares acerca dos recados das crianças*. Este procedimento foi confirmado vinte oito vezes em dezoito dias de observação. A este propósito Ronald Lally (1995), citado em Post. J. & Hohmann, M. (2003), refere que “ é fundamental a existência de outras relações para que a criança se possa sentir segura quando o educador responsável falta. Deste modo a vinculação secundária está disponível e a criança não se sentirá abandonada”. (p.64). De facto o desenvolvimento do bebé e da criança pequena decorre de uma forma mais suave quando as pessoas responsáveis pelos seus cuidados, tanto a nível administrativo como a nível de prática educativa, fazem todos os esforços possíveis para replicar a continuidade de cuidados representados por uma relação estável e progressiva.

1.6 Preparar a criança para uma mudança...

Esta categoria também tem apenas um descritor conforme se verifica no quadro que se segue:

Quadro 17 - Categoria 1.6 - Preparar a criança para uma mudança...

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIA	Frequência de comportamentos observados
55- Explica à (s)criança(s) o que vai fazer, antes de a (s) colocar no chão, antes de mudar a fralda, antes de lhe dar de comer, antes de uma atividade.	1.6-Preparar a criança para uma mudança...	18
TOTAL:		18

O *item 55- Explica à(s) criança(s) o que vai fazer, antes de a colocar no chão, antes de mudar a fralda, antes de lhe dar de comer, antes de uma atividade*, foi observado 18 vezes. Em dezoito dias de observação, não é uma prática muito usual, uma vez que nalguns dias não foi manifestado, conforme se verifica no Anexo II no Quadro 40 *Quadro síntese dos registos de observação dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário*. *Preparar a criança para uma mudança* pode significar por exemplo que o educador antes de

fazer alguma coisa explícita e prepara a criança para o que se vai passar de imediato. Por exemplo, é habitual o adulto pegar na criança e colocá-la numa cadeira sem dizer uma só palavra. Qualquer um de nós já fez isso, este tipo de ação não respeita a criança, mas existem inúmeras situações exemplificativas de *respeito* para com a criança. A este propósito, o pedopsiquiatra e investigador Berry Brazelton é da opinião que os educadores em contextos de aprendizagem ativa devem procurar sempre aceitar, em vez de alterar a orientação global da criança para a vida.

1.7 Procurar satisfazer as necessidades da criança dentro de um período de tempo razoável

A Categoria 1.7- *Procurar satisfazer as necessidades da criança dentro de um período tempo razoável*, tem 2 Descritores de Comportamento, do item 56 ao item 58.

Quadro 18 - Categoria 1.7 - Procurar satisfazer as necessidades da criança dentro de um período de tempo razoável

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIAS	Frequência de comportamentos observados
56-Cuida da higiene da criança mesmo quando não está no horário da rotina: muda a fralda logo que se apercebe que está suja; limpa o nariz quando está sujo;...	1.7- Procurar satisfazer as necessidades da criança dentro de um período de tempo razoável	68
57-Procura saciar a fome da(s) criança(s) num tempo razoável		21
58- Segura a criança ao colo, quando esta está a chorar		49
TOTAL:		138

Os Descritores de Comportamento referentes a esta Categoria são: o item 56- *Cuida da higiene da criança mesmo quando não está no horário da rotina: muda a fralda logo que se apercebe que está suja; limpa o nariz quando está sujo*; item 57- *Procura saciar a fome das crianças num tempo razoável*; item 58- *Segura a criança ao colo, quando esta está a chorar*- 49 vezes.

Para que uma criança aprenda a confiar, necessita poder contar com adultos confiáveis. Necessita saber que as suas necessidades serão satisfeitas dentro de um período de tempo razoável, temos como exemplo o item 56 que foi observado 68 vezes. O item 57, foi

observado 21 vezes. Mena-Gonzalez, J. & Widmeyer, E. (2010) referem que a criança necessita contar com adultos que respondam às necessidades e que simultaneamente ofereçam força e apoio. A frequência de comportamentos observados 49 vezes no *item 58* também comprova este princípio defendido pelas autoras. Esta equipa desde o primeiro momento e durante todo o tempo que permanecemos no terreno, não descorou os cuidados com os bebés.

1.8 Promover a qualidade do desenvolvimento em cada faixa etária

A categoria *Promover a qualidade do desenvolvimento em cada faixa etária*, tem 5 Descritores de Comportamento do *item 59* ao *item 62*, conforme se encontra representado no quadro que se segue.

Quadro 19 - Categoria 1.8 - Promover a qualidade do desenvolvimento em cada faixa etária

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIAS	Frequência de comportamentos observados
59-Encoraja a criança a ultrapassar dificuldades...	1.8- Promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária	32
60-Encoraja a criança a realizar as coisas que lhe interessam		3
61 - Acompanha a criança no seu jogo		7
62- Está atenta às suas dificuldades		43
TOTAL:		135

Os Descritores de Comportamento referentes a esta Categoria são o *item 59 -Encoraja a criança a ultrapassar dificuldades...*; o *item 60- Encoraja a criança a realizar as coisas que lhe interessam*; o *item 61- Acompanha a criança no seu jogo*; o *item 62- Está atenta às suas dificuldades*.

O modo como os educadores podem ajudar no desenvolvimento da criança é encorajando cada uma a realizar as coisas que lhes interessam. Nesta fase, valoriza-se a aprendizagem e não o ensino, e surge quando o bebé está pronto e não quando os adultos decidem, o *item 59* correspondente foi observado 32 vezes. Numa abordagem High/Scope há a preocupação de criar um ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como, o espaço para se deslocarem em diferentes direções, cada criança escolhe aquilo que está de

acordo com os seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento. Através das suas explorações sensório motoras escolhidas individualmente, bebês e crianças envolvem-se em experiências chave de aprendizagem: encher e esvaziar, pôr e tirar, descobrir que os objetos existem mesmo que os não consigam ver, repetir uma ação para fazer com que algo volte acontecer e assim sucessivamente. Conforme vão interagindo com pessoas e materiais, as crianças constroem conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objetivos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo. Neste contexto, as crianças têm oportunidade de observarem outras a explorar e a brincar, imitar as ações e estabelecer relações com os outros. Podem também comunicar as suas frustrações e os seus triunfos a educadores atentos e interativos. No *item 60*, não se verificou esta interação conforme se constata.

Confiar na criança como melhor indicador do que é mais favorável ao seu próprio desenvolvimento, oferecendo-lhe o máximo de possibilidades e acompanhando-a no seu jogo, estando atento às suas dificuldades, desafiando-a e facilitando a sua autonomia, parece ser a melhor forma de promover o seu desenvolvimento e bem estar. O *item 61*, foi observado 7 vezes, em 18 dias de observação é significativo o número de vezes que foi observado, a educadora não acompanha a criança no seu jogo, ou seja, a criança joga sozinha, mas sem o apoio do adulto.

No *item (62) Está atenta às suas dificuldades*, foi observado 43 vezes, aqui revela claramente que quando a criança manifesta sinais de desconforto, a educadora intervém.

1.9 Dar segurança e confiança à criança

A Categoria 9- *Dar segurança e confiança à criança* tem 9 Descritores de Comportamento do *item 63* ao *item 71*, conforme se encontra representado no quadro seguinte.

Esta Categoria contém os seguintes descritores de comportamento: 63- *Toca, segura, fala e brinca de forma calorosa e tranquila*; 64- *É brincalhona com as crianças*; 65- *Não compreende os sinais manifestados pela (s) criança(s)*; 66- *Atende aos sinais de chamada de atenção específicos de cada criança*; 67- *Repete a ação quantas vezes a criança desejar*; 68- *Incentiva a criança a estabelecer e a manter relações com os pares e com outros adultos na*

creche; 69- *Tranquiliza a criança com voz calma e atenção particular*; 70- *Evita que a criança se magoe*; 71- *Mantém-se perto da(s) criança(s)*.

Quadro 20 - Categoria 1.9 - Dar segurança e confiança à criança

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIA	Frequência de comportamentos observados
63- Toca, segura, fala e brinca de forma calorosa e tranquila	1.9- Dar segurança e confiança à criança	32
64- É brincalhona com as crianças ...		28
65- Não compreende os sinais manifestados pelas crianças		4
66- Atende aos sinais de chamada de atenção específicos de cada criança		17
67 - Repete a ação quantas vezes a criança desejar		7
68- Incentiva a criança a estabelecer e a manter relações com os pares e com outros adultos na creche		42
69- Tranquiliza a criança com voz calma e atenção particular		24
70- Evita que a criança se magoe		28
71- Mantém-se perto da(s) criança(s)		81
TOTAL:		263

Os educadores interagem com os bebês e crianças pequenas de uma maneira muito física. Sabem que o contacto físico nomeadamente o segurar, o tocar, o abraçar, fazer carícias, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e ativo (Post,J., & Hohmann, 2003). A este propósito o *item 63* foi observado 32 vezes. Também Gonzalez-Mena, J. & Widmeyer, E.(2009) enfatizam a importância dos adultos procurarem interagir sempre com a criança nas mais variadas situações de forma calorosa, não apressada, porque, aconteça o que acontecer, elas querem que estas sintam, oiçam e vejam que são amadas e desejadas. Respeitam o ritmo do bebê ou da criança respondendo as ações e indícios nos tempos estabelecidos pela criança, isto ao educador permite a compreensão e o respeito por aquilo que esta está a fazer e a comunicar. Por outro lado, a criança sente que está a ser observada, ouvida e compreendida. No âmbito do nosso trabalho, o *item 66- Atende aos sinais de chamada de atenção específicos de cada criança*, foi observado 17 vezes e o *item 65- Não compreende os sinais manifestados pela(s) criança(s)*, foi observado 4 vezes, na realidade se a educadora não consegue tempo para ficar junto da criança a observar, naturalmente que

muitas das suas manifestações passam despercebidas aos adultos, este *item* vem demonstrar isso.

A boa disposição, o humor e a alegria, deveriam fazer parte de todos nós, é o que aconselha Helena Marujo (2004). O registo feito no *item* 64 é revelador deste sentido de humor e alegria. O *item* 67- *Repete a ação quantas vezes a criança desejar*, foi registado 7 vezes, não parecendo fazer parte da sua prática. O *item* 68 foi observado 42 vezes, era uma prática constante. O *item* 69 foi observado 24 vezes. O *item* 70 foi observado 28 vezes e o *item* 71 foi observado 81 vezes.

1.10 Cooperar com a criança

A categoria 10- *Cooperar com a criança- segue a vontade da criança*, tem 6 Descritores de Comportamento do *item* 72 ao *item* 77, conforme se verifica na representação enunciada no quadro seguinte. Os Descritores de Comportamento referentes a esta Categoria são: 72- *Desce ao nível físico da criança sempre que possível*; 73- *Altera as preferências manifestadas pelas crianças por certos companheiros, comidas, ou atividades*; 74- *Durante a brincadeira e as rotinas de cuidados, imita o que a criança está a fazer*; 75- *Segue o ritmo e os interesses da criança*; 76- *Brinca com os materiais com que a criança está a brincar*; 77 -*Durante as interações, pára e espera que a criança as retome*.

Para construir relações de cooperação com crianças basta seguir os seus indícios durante o dia, isto é, durante a brincadeira e as rotinas de cuidados: imitar o que a criança está a fazer; durante as interações, parar e esperar que a criança as retome; seguir o ritmo e os interesses da criança; brincar com os materiais com que a criança está a brincar, são apenas algumas sugestões de Brazelton (2004).

Quadro 21 - Categoria 1.10 - Cooperar com a criança

DESCRIPTORIOS DE COMPORTAMENTO	CATEGORIA	Frequência de comportamentos observados
72- Desce ao nível físico da criança sempre que possível	1.10- Cooperar com a criança	6
73- Altera as preferências manifestadas pelas crianças por certos companheiros, comidas, ou atividades		0
74- Durante a brincadeira e as rotinas de cuidados, imita o que a criança está a fazer		20
75- Segue o ritmo e os interesses da criança		9
76- Brinca com os materiais com que a criança está a brincar		8
77- Durante as interações, espera que a criança as retome		9
TOTAL:		52

Os educadores procuram respeitar e não alterar as preferências que as crianças manifestam por certos companheiros, comidas ou atividades, pois compreendem que o temperamento de cada criança afeta o modo como esta interage com pessoas e materiais. Sabem que as crianças variam em termos de nível de atividades, ritmo biológico, aproximação ou retirada, adaptabilidade, qualidade do humor, intensidade da reação, limiar de sensibilidade, resistência à distração e persistência (Thomas, A. 1970; Chess, S., 1990; Brazelton & Gomes Pedro 2010; Mena Gonzalez & Widmeyer, E. 2009; Post, J. & Hohmann 2010). O item 73- *Altera as preferências manifestadas pelas crianças por certos companheiros, comidas, ou atividades*, não foi registado este tipo de comportamento por parte da educadora durante os dezoito dias de observação.

Quando uma criança tenta fazer algo que não é capaz de completar ou realizar, o apoio do educador é de valor incalculável. Através de uma observação cuidadosa, os educadores compreendem quando deverão ajudar as crianças a levar a cabo as suas intenções. As crianças poderão precisar de materiais suplementares ou de uma sugestão do educador para conseguirem completar a tarefa ou a história que se segue, poderão simplesmente precisar da presença atenta de um educador. Os itens 72- *Desce ao nível físico da criança sempre que possível*, foi observado 6 vezes; o item 74- *Durante a brincadeira e as rotinas de cuidados, imita o que a criança está a fazer*, foi observado 20 vezes; o item 75- *Segue o ritmo e os interesses da criança*, observado 9 vezes; o item 76- *Brinca com os materiais com que a criança está a brincar*, observado 8 vezes; o item 77- *Durante as interações, para e espera que a criança as retome*, observado 9 vezes. Estas categorias evidenciam a dimensão

educativa numa perspetiva muito lúdica, pela observação do Quadro 21, constatamos uma vez mais que a frequência dos comportamentos da educadora em todos os descritores, exceto no item 74 foi pouco registada, não revelando uma intervenção sistemática nestes momentos que também podem ser considerados oportunidades para promover a dimensão educativa.

1.11 Observar e ouvir a criança

A categoria *observar e ouvir a criança* tem 3 Descritores de Comportamento do item 78 ao item 80: o item 78- *Dá atenção à criança quando ela tenta expressar-se, como as comunicações não verbais – olhar, sorrisos, fazer barulho, virar as costas*; 79-*Comunica e conversa de forma equilibrada, esperando a sua vez, deixando espaço para as respostas da criança*; 80- *Encoraja o diálogo, em vez de fazer muitas perguntas às crianças, oferece comentários, observações e formas de reconhecimento*. Este *olhar* sobre a criança, é mais atento, exige observação e escuta, ferramentas que permitem ao educador a aprendizagem e a compreensão das frequentes elocuições elípticas dos bebés. Procurar estar atento às comunicações não verbais das crianças, na medida em que estas podem escapar. Através de uma atenção cuidada, aprendem que os bebés comunicam interesse, prazer e excitação através do olhar, sorriso, fazer barulhos e o virar as costas é a forma de dizer *já chega*. Neste sentido, o item : 78- *Dá atenção à criança quando ela tenta expressar-se, como as comunicações não verbais – olhar, sorrisos, fazer barulho, virar as costas*, foi observado 32 vezes.

Quadro 22 - Categoria 1.11 - Observar e ouvir a criança

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIAS	Frequência de comportamentos observados
78- Dá atenção à criança quando ela tenta expressar-se, como as comunicações não verbais- olhar, sorrisos, fazer barulho, virar as costas	1.11- Observar e ouvir a criança	32
79-Comunica e conversa de forma equilibrada, esperando a sua vez, deixando espaço para as respostas da criança		33
80- Encoraja o diálogo, em vez de fazer muitas perguntas às crianças, oferece comentários, observações e formas de reconhecimento.		32
TOTAL		97

Segundo afirmam as educadoras Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994), citado em Post, J., & Hohmann, M. (2003): “dar atenção plena à criança quando ela tenta expressar-se com muitas hesitações pode ser difícil para o educador no meio das distrações e da existência de grupo, mas é fundamental se queremos ajudar a criança a ganhar perícia linguística” (p.110). São reveladores deste investimento por parte da educadora os *itens 79- Comunica e conversa de forma equilibrada, esperando a sua vez, deixando espaço para as respostas da criança, foi observado 33 vezes; e o item 80- Encoraja o diálogo, em vez de fazer muitas perguntas às crianças, oferece comentários, observações e formas de reconhecimento, foi observado 32 vezes.*

1.12 Valorizar as explorações da criança

Os Descritores de Comportamento da Categoria *Valorizar as explorações da criança*, são: o item 81- *Segue como linha de orientação as atividades em que as crianças manifestam mais interesse; 82- Antecipa o que as crianças querem explorar de forma a poderem fazer os preparativos necessários; 83- Espera que a criança resolva a tarefa sozinha* (ver Quadro 23).

Quadro 23 - Categoria 1.12 - Valorizar as explorações da criança

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIA	Frequência de comportamentos observados
81-Segue como linha de orientação as atividades em que as crianças manifestam mais interesse	1.12- Valorizar as explorações da criança	5
82-Antecipa o que as crianças querem explorar de forma a poderem fazer os preparativos necessários		3
83- Espera que a criança resolva a tarefa sozinha		25
TOTAL :		33

No contexto deste trabalho, o *item 81- Segue como linha de orientação a atividades em que as crianças manifestam mais interesse*, foi observado 5 vezes e o *item 82-Antecipa o que as crianças querem explorar de forma a poderem fazer os preparativos necessários*, foi observado 3 vezes. Nestes dois *itens não* foi revelado investimento da educadora. O mesmo

não se verifica em relação ao *item 83- Espera que a criança resolva a tarefa sozinha*, que foi observado 25 vezes.

1.13 Apoiar a criança a resolver conflitos sociais com os seus pares

A categoria 13- *Apoiar a criança a resolver conflitos sociais*, tem 3 Descritores de Comportamento do *item 84 ao item 86*.

Quadro 24 - Categoria 1.13 - Apoiar a criança a resolver conflitos sociais com os seus pares

DESCRITORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIA	Frequência de comportamentos observados
84-Aborda a criança calmamente parando quaisquer ações que possam magoar.	1.13- Apoiar a criança a resolver conflitos sociais com os seus pares	8
85 -Posiciona-se entre as crianças ao seu nível		2
86- Mantém-se neutra em vez de tomar partido.		10
TOTAL:		20

Por vezes as disputas infantis levam ao choro, ao bater ou ao morder, os educadores serenamente abordam as crianças envolvidas no conflito, param as ações que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio. Verificado 10 vezes no *item 86- Mantem-se neutra em vez de tomar partido*, foi observado sempre que havia “conflito”, mantinha a neutralidade em relação a ambas as partes. Brazelton (2004), refere inúmeras vezes que as crianças pequenas se tiverem o apoio do educador a este nível, desenvolvem e treinam a capacidade de resolver muitos dos seus próprios conflitos sociais. Através dos seus esforços, exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos seus educadores. O papel do educador é essencial na resolução deste tipo de conflito, a sua atitude, tal como é descrita no *item 84*, verificou-se sempre que a criança se podia magoar, embora estas estivessem sobre a vigilância permanente de dois ou três adultos. O *item 85- Posiciona-se entre as crianças ao seu nível*, foi observado apenas duas vezes, a educadora não parece ter o hábito de se posicionar desta forma.

1.14 Saber ser e saber estar no Mundo- um exemplo

Esta categoria, tem um descritor de comportamento o *item 87*.

Quadro 25 - Categoria 1.14 - Saber ser e saber estar no Mundo- um exemplo

DESCRIPTORES DE COMPORTAMENTO	CATEGORIA	Frequência de comportamentos observados
87- Diz “obrigado” na vez da criança.	1.14. Saber ser e saber estar no Mundo	6
TOTAL:		6

Os pais são os primeiros e os mais importantes exemplos na vida de uma criança. A investigação vem mostrando que o melhor tempo para a estimulação das capacidades de aprendizagem básicas numa criança acontece antes dos seis anos de idade. O Dr. Burton White, fundador e diretor do Harvard Preschool Project, enfatiza o seguinte: “tudo indica que uma experiência educacional de primeira qualidade durante os três primeiros anos de vida de uma criança é adquirida se uma pessoa desenvolver o seu potencial máximo” (p.67). Tanto os sociólogos como os educadores profissionais convencidos de que tal estimulação dos mais novos pode estimular capacidades de aprendizagem, criaram programas especialmente concebidos para crianças de minorias e em desvantagem durante os seus anos pré-escolares. Estes programas oferecem maior estimulação de forma a compensar limitações no seio do ambiente familiar e comunitário que envolvem essas crianças.

Nos últimos anos, tem-se verificado uma consciencialização cada vez maior da importância da aprendizagem na primeira infância realçando o papel fundamental dos pais e educadores no desenvolvimento cognitivo da criança. Uma observação cuidada de bebés e crianças que começam a gatinhar revela que a maioria da sua atividade não se resume a brincadeiras de crianças. Pelo contrário, as crianças estão a trabalhar na aprendizagem de uma nova aptidão, quer seja virar-se de estômago para a posição de costas, gatinhar, levantar-se e mais tarde andar ou tocar, sentir e provar o mundo que os rodeia.

As crianças descobrem a vida através dos cinco sentidos. Um ambiente, quer familiar, quer na creche, que seja rico em estímulos de visão, audição, toque, paladar e cheiro alimentará o seu desejo natural de descobrir e aprender. O desenvolvimento da linguagem depende em grande medida dos estímulos verbais na criança recebidos dos adultos nestes

primeiros anos de vida. Assim, falar com elas e motivá-las a dizer palavras vai ao encontro do seu desejo de aprender. Aplaudir os seus esforços quando tentam pronunciar palavras, enfim, num ambiente verbalmente rico, o seu vocabulário aumenta e a sua capacidade para utilizarem frases desenvolve-se. Mais tarde elas aprendem a empregar estas capacidades para exprimirem emoções, pensamentos e desejos. O mesmo se verifica nas restantes áreas do crescimento intelectual.

Creemos que um ambiente e atitudes agradáveis ajudarão as crianças a aprender melhor, tanto no meio familiar como escolar. As crianças são mais emocionais do que cognitivas; elas recordam-se de sentimentos mais prontamente do que de factos. Isto significa que a criança se lembra de como se sentiu em determinada situação muito mais facilmente do que se recorda de pormenores desses acontecimentos.

A criança pode esquecer os pormenores, mas recordar-se-á do educador e/ou professor. No caso dos seus ensinamentos, isto significa tratá-la com respeito, amabilidade e preocupação; significa fazê-la sentir-se bem com ela própria e garantir que nunca a critica ou humilha. Sempre que uma situação de ensino é aborrecida ou degradante, a criança tem tendência para rejeitar até o melhor dos ensinamentos, especialmente se a moralidade ou ética estão envolvidos. De facto a aprendizagem é uma proeza complexa, a qual é influenciada por muitos fatores, sendo um dos mais fortes o total envolvimento dos pais educadores /professores. O educador é inevitavelmente o modelo para a criança, e que seja um bom modelo...uma vez que tem a seu cargo a responsabilidade de conduzir a educação de muitas crianças, Emmi Pikler enfatiza: ” Devemos ser conscientes da importância que reveste a educação do bebé e da criança pequena, da influencia que esta terá sobre o resto da sua vida (p.43)”

Nesta categoria, a educadora assumiu o papel da criança dizendo na sua vez a palavra mágica que servirá de cartão de visita para todo o sempre: (87) *Diz obrigado na vez da criança*, o que se verificou 3 vezes em 18 observações.

2. Análise das entrevistas

Através das entrevistas recolhemos dados de opinião que permitiram não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo.

A técnica usada para a análise destes dados foi a análise de conteúdo. Começamos por transcrever as gravações áudio das entrevistas. Estas transcrições encontram-se no Anexo V-B. Seguimos então as seguintes etapas na análise: começamos por fazer uma leitura inicial das mesmas para uma apreensão dos elementos relevantes, das suas características e avaliação das possibilidades de análise; A determinação das regras de codificação levou-nos a considerar como *unidade de enumeração* ou de contagem cada redação. Como *unidade de registo* ou *unidade de significação* a codificar, tendo em vista a categorização de frequências, escolhemos a preposição³³. O texto foi dividido em fragmentos que foram distribuídos pelas várias *categorias*. Cada *categoria* foi definida operacionalmente pelos seus *indicadores* retirados do texto. Procurámos que esta *categorização* obedecesse a critérios de “coerência”, “homogeneidade”, “exclusividade recíproca” e “exaustividade” (Estrela , A. 1994, p.456).

Em suma, apresentamos os resultados desta análise, organizados sob a forma de temas que correspondem às *categorias*, *subcategorias* e propriedades que os integram, conforme se verifica nos Anexos VI e VII, cujo sentido procuramos explicitar através de enxertos das entrevistas. Vejamos então o quadro que se segue no qual se encontram as quatro categorias resultantes da análise: *1. Contexto da Creche; 2. Perfil do Educador da Creche; 3. Modelos Curriculares; 4. Processo de Avaliação na Creche*. A cada uma estão associadas várias subcategorias conforme se encontra representado no quadro seguinte.

Quadro 26 - Categorias e subcategorias da análise das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
2.1 Contexto da creche	2.1.1 Funções da creche
	2.1.2 Berçário
2.2 Perfil do educador de infância para a creche	2.2.1 Características do perfil
	2.2.2 Motivação profissional
	2.2.3 Realização profissional
	2.2.4 Formação profissional
2.3 Modelos curriculares	2.3.1 Currículo para a creche
2.4 Processo de avaliação na creche	2.4.1 Auto e heteroavaliação

³³ Por proposição entende-se: “Uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É em princípio uma unidade que se basta a si própria” Bardin, L. (1977) segundo Estrela, A. (1994, p.455).

2.1 Contexto da creche

O *Contexto da creche* é uma categoria da qual fazem parte duas subcategorias: *Funções da Creche* e o *Berçário*, conforme se encontra representado no Quadro 27.

Quadro 27 - Categoria 2.1 - Contexto da creche

2.1-Contexto da creche	SUBCATEGORIAS
2.1.1 Funções da creche	
2.1.2 Berçário	

2.1.1. Funções da creche

A subcategoria *Funções da Creche*, caracteriza o ponto de vista da diretora e da educadora em relação à representação que ambas têm das funções deste contexto. Desta subcategoria fazem parte 15 subcategorias que se encontram representadas no Quadro 28.

Na subcategoria *Competência da equipa*, a diretora valoriza a competência da equipa de profissionais que estão sob a sua liderança: “ valorizo a competência do pessoal que ali está”. É uma exigência que tem para com o pessoal auxiliar, porque espera que “desenvolvam um trabalho o melhor que possam junto daquelas crianças... elas não sabem falar, não sabem andar, portanto nós despertamo-las para os primeiros passos, primeiras palavras, temos de os motivar bastante, estimulando através de jogos, de falar muito com eles...”.

Dar amor à criança, nesta subcategoria as manifestações de afeto, carinho e amor no cuidado ao bebé são valorizadas pela diretora quando refere: “ ...insisto muito a nível de creche, passarmos para as crianças todo aquele sentido de amor, de afeto que eu gosto de ver nesta idade...” . Considera que o trabalho na creche não é valorizado como no jardim de infância: “este trabalho não tem a visibilidade que têm os outros trabalhos (...) mas neste vai-se construindo dia a dia, com as crianças e com os pais”. Refere veementemente que a creche ajuda a formar a estrutura do ser humano, quando é bem implementada.

A subcategoria *Dar uma resposta aos pais sem pretender substituí-los*, saber distinguir as diferenças existentes entre o papel dos pais e o papel dos profissionais da creche e ou jardim

de infância, é referida pela diretora como fundamental não misturar as partes: “ fazemos ver aos pais que nós não os substituímos como pais, mas tentamos dar o melhor que podemos...”. Há uma preocupação da sua parte em fazer a “ponte” entre a creche e a família, numa abordagem marcada pela cordialidade, através do diálogo, partilhas do dia a dia do bebé, bem como de eventos mais formais que envolvem os pais.

Quadro 28 - Subcategoria 2.1.1 - Funções da creche

2.1.1-Funções da creche	SUBCATEGORIAS
Competência da equipa	
Dar amor à criança	
Dar uma resposta aos pais sem pretender substituí-los	
Ligação mais próxima com a família	
Acolher a criança na fase inicial- <i>privilégio</i>	
Instinto maternal	
A melhor resposta	
Complementa a família	
Supera os avós e as amas	
Estimula o desenvolvimento global da criança	
Bebés felizes	
Pais tranquilos	
Desempenha um papel importante na sociedade	
Ser acessível a todas as famílias	
Respeitar a escolha dos pais	

A subcategoria: *Ligação mais próxima com a família*, do ponto de vista do contacto diário com os pais, facilita a ligação com a família da criança: “consegue-se estabelecer uma ligação mais próxima com as famílias e com os bebés...”. Esta articulação com a família, é apontada como um aspeto muito favorável ao trabalho desenvolvido na sala do berçário, segundo a educadora.

Na subcategoria: *Acolher a criança na fase inicial é um privilégio*, a educadora refere ser um privilégio receber o bebé e poder seguir com ele até ao final do pré-escolar: “ apanhamos tudo na fase inicial, acho que é importante...”. Porque, apesar do ser humano ser tão pequeno nesta fase, a educadora testemunha com entusiasmo que as aprendizagens acontecem: “ ficamos contentes com as aprendizagens que eles fazem-aqueles primeiros meses são muito gratificantes a todos os níveis”. Refere ainda que no contexto da creche, o crescimento e

desenvolvimento não acontece só com a criança, mas todos ficam beneficiados com a experiência: “ é uma descoberta para todos”.

A subcategoria: *Instinto maternal*, é considerado pela educadora como outro auxiliar não menos importante, a sua experiência de mãe tem sido uma mais valia na sua prática enquanto profissional: “ e também ligamos aquela parte maternal que todas temos um bocadinho”, para além de todo um conjunto de conhecimentos e técnicas necessárias ao seu desempenho.

A subcategoria: *A melhor resposta*, na opinião da diretora relativamente às funções da creche é : “hoje em dia é a melhor resposta que se pode dar para os pais. Se estes não podem ficar com eles...”. Refere ainda: “ a creche é a melhor resposta a seguir às mães, sem dúvida...”.

A subcategoria: *Complementa a família*, segundo a educadora, a creche é um apoio importante para a família: “ é complementar à família nos cuidados básicos às crianças. Enfatiza o aspeto da sua complementaridade e não da substituição, conforme refere: “ não pretendo substituir a família, mas sim, complementá-la...”.

A subcategoria: *Supera as avós e as amas*, em relação às funções da creche é entendida por ambas as entrevistadas com qualidade superior àquela que é dada pelas avós ou amas, conforme refere a diretora: “ a creche supera as amas, as avós, pois aqui têm pessoas com formação para poderem ficar com os filhos...”. Por outro lado, a educadora aponta desvantagens no serviço prestado pelas amas: “ por vezes os pais vão pô-los em amas ou outros que não têm condições, nem vale a pena falar das desvantagens que há nas amas (...)”.

Nesta subcategoria, *Estimula o desenvolvimento global da criança*, uma outra vantagem proporcionada pela creche é o facto de estimular o desenvolvimento global da criança, segundo a diretora “ as crianças acabam por ter um desenvolvimento muito bom a nível da socialização, começam a socializar-se logo a nível dos quatro a cinco meses, elas não falam, mas já se conhecem uns aos outros (...)”. A educadora também considera que a creche estimula o desenvolvimento global e favorece o crescimento harmonioso da criança: “ estimula a criança a nível do desenvolvimento global, para que cresça de forma harmoniosa (...)”.

A subcategoria: *Bebés felizes*, a diretora avalia o bem estar do bebê pelo que observa diariamente quando estes são entregues pelos pais à educadora e auxiliares³⁴. A reação dos bebês é de alegria e bem estar: “ Quando chegam à creche dão os bracinhos à educadora e à ajudante, é sinal que se sentem bem, que estão felizes (...)”.

Na subcategoria: *Pais tranquilos*, o serviço oferecido por esta instituição tem muita qualidade, segundo a diretora, os pais podem ficar tranquilos: “ os pais podem ir descansados para os seus empregos”.

A subcategoria: *Desempenha um papel importante na sociedade*, a creche desempenha um papel importante na sociedade atual, as famílias precisam trabalhar e as crianças necessitam ser entregues em instituições que assegurem os cuidados essenciais aos bebês e crianças, é a opinião da educadora: “a creche tem um papel muito importante na sociedade atual (...)”.

Ser acessível a todas as famílias, nesta subcategoria a educadora considera que esta creche pode não estar ao alcance de todos os pais a nível monetário: “ pode não estar ao nível monetário de todos os pais...”. Por esta razão sugere que o Ministério da Educação equacione a abertura de uma rede pública para as creches como fez com o pré-escolar: “ penso que devia haver creches estatais para completar esse serviço (...)”.

A última subcategoria das Funções da Creche, *Respeitar a escolha dos pais*, apesar de todos os argumentos a favor da creche “considero que a creche tem melhores condições que os avós, embora tenham o lado afetivo, mas não têm o lado pedagógico”. Refere que a escolha deve ser feita pelos pais: “quando optam por ficar com a família é um trabalho importante, quando existe uma avó que ainda esteja nas suas capacidades, que o consiga fazer, penso que é importante, esse trabalho é bom”.

2.1.2 Berçário

A subcategoria *Berçário* integra as subcategorias *Organização Espacial*, *Equipa de Trabalho*, *Metodologia de Trabalho* e *Planificação de Atividades e Rotinas*, conforme se encontra representado no quadro seguinte:

³⁴ Nesta instituição as auxiliares que apoiam a educadora são designadas “ajudantes”.

Quadro 29 - Subcategoria 2.1.2 - Berçário

2.1.2 Berçário	SUBCATEGORIAS
2.1.2.1-Organização espacial	
2.1.2.2 -Equipas de trabalho	
2.1.2.3 -Metodologia de trabalho	
2.1.2.4 -Planificação de atividades e rotinas	

2.1.2.1 Organização espacial

A subcategoria *Organização espacial* da sala do berçário, segundo a diretora, depende dos objetivos delineados pela própria educadora para aquele grupo em concreto: “ a decoração da minha sala tal como está permite maior espaço para as crianças brincarem”. Ao longo do ano vai sofrendo reestruturações conforme refere a educadora: “fui introduzindo e retirando os brinquedos de acordo com as necessidades de cada criança...”. Contudo, a diretora supervisiona e intervém neste processo: “ eu dou bastante liberdade para elas fazerem a sua decoração (...) cada uma decora a sala à sua maneira, mas depois trocamos ideias...”. No exercício da sua liderança, refere com orgulho: “ peço-lhes opinião e elas pedem-me a mim...”.

2.1.2.2-Equipas de trabalho

A constituição da equipa de trabalho obedece a vários parâmetros, conforme se verifica pela observação do quadro.

Quadro 30 - Subcategoria 2.1.2.2 - Equipas de trabalho

2.1.2.2 Equipas de trabalho	SUBCATEGORIAS
Dar a oportunidade a todas as educadoras	
Uma estratégia pedagógica	
Experiência em creche	
Espírito de equipa	
O apoio das auxiliares	
O papel da coordenadora pedagógica	
O papel da educadora de infância	

Dar oportunidade a todas as educadoras, nesta subcategoria a diretora pedagógica considera importante dar oportunidade a todas as educadoras de escolherem o contexto,

creche ou jardim de infância, no qual se sentem mais realizadas: “mas dou oportunidades a todas de escolherem onde se sentem melhor (...)”. Reconhece que algumas educadoras têm um perfil mais adequado para a creche e outras para o jardim de infância: “há educadoras mais vocacionadas para o jardim de infância e outras mais vocacionadas para a creche (...)”. Verifica-se da sua parte flexibilidade quanto à escolha na colocação das educadoras para a creche ou jardim de infância, contudo nesta seleção, tem em linha de conta o perfil de cada uma, ou seja, no caso de haver vaga, podem escolher o nível onde se sentem mais realizadas: “Todos os anos apresento três hipóteses para as educadoras que não têm grupo: berçário, sala de marcha e sala dos três anos... sugiro a escolha de comum acordo ou à sorte, este grupo foi de comum acordo”. A educadora de infância confirma a estratégia da diretora: “A diretora faz sempre uma reunião com as educadoras, este ano letivo havia três salas disponíveis e três educadoras sem grupo (...)”.

A subcategoria: *Uma estratégia pedagógica*, tem a ver com a constituição da equipa, que também obedece a um critério, o de assegurar a continuidade do grupo de crianças pela mesma educadora desde a sala do berçário até ao jardim de infância: “por norma coloco uma educadora no berçário que segue com o grupo, faz o percurso da creche e jardim de infância até este sair para o primeiro ciclo”. Considera esta estratégia com efeitos muito positivos e argumenta: “esta estratégia tem tido muito sucesso, porque aquelas educadoras que pensavam que não gostavam da creche, acabam por gostar...”. Quanto às equipas de trabalho, estas reúnem-se por grupos de faixas etárias, considera a coordenadora que têm mais vantagens porque: “como tenho várias salas com as mesmas idades, as educadoras acabam por se ajudarem umas às outras (...) e o projeto de cada sala fica mais rico”. Quanto à creche: “normalmente reúno a parte da creche, planificamos e falamos (...)”. Concretamente na sala do berçário e sala de marcha: “(...) junto o berçário com a sala de marcha, porque até são estas crianças que vão ao berçário representar uma historinha, ou cantar uma canção para aqueles meninos que não saem da sala porque são ainda muito pequeninos (...)”. Para o jardim de infância, a planificação é feita da seguinte maneira: “reúno as educadoras com os grupos de três e quatro anos e outra equipa com os grupos dos cinco e seis anos”.

Nesta subcategoria: *Experiência em creche*, a educadora gosta de trabalhar na creche e também tem experiência neste contexto “Eu já tinha estado na sala dos bebés”. Pediu à

diretora para este ano letivo começar um grupo desde o seu início - berçário: “Neste ano eu pedi para ir para a sala dos bebês...foi portanto uma escolha minha (...)”.

O *Espírito de equipa* é uma subcategoria na qual a coordenadora faz um balanço desta equipa- berçário: “ Estou muito satisfeita com esta equipa, porque acaba por estar bastante equilibrada”. A educadora considera que existe *espírito de equipa* com as auxiliares que estão na sala com ela: ”Tentei implementar o espírito de equipa...apesar de tudo, considero que sim...o apoio dado pelas auxiliares completa o meu trabalho...”. Refere ter várias estratégias para a sua equipa: “ Procuro dar o exemplo, demonstrando que assim é que eu gosto que seja feito (...) as pessoas não são todas iguais, não têm todas o mesmo perfil (...)”. Através do seu exemplo: ” Demonstrando pela atitude”. Reconhece que não é só a formação pedagógica que é importante: “Para além de ser educadora ou não, não é só a formação pedagógica que interessa...”, no dia a dia, a experiência que se vai adquirindo com a prática também é importante: “ aprendo a adaptar-me às pessoas e isso também se aprende...”. Uma outra estratégia que utiliza com a sua equipa da sala é feita através de reuniões: “ Reúno com elas periodicamente”, a formação que têm recebido também tem contribuído para criar esta equipa: “ Têm recebido formação, o trabalho que havia a fazer com elas já está feito (...)”.

Na subcategoria: *O apoio das auxiliares*, a coordenadora considera que nem sempre o apoio é satisfatório: “ Nesta sala tenho uma auxiliar com idade de ser avó, naturalmente preferia uma pessoa mais nova, mas por outro lado, com a experiência que tem acaba por dar àquele grupo o que uma pessoa mais nova não consegue dar (...)”. Valoriza a experiência como um fator importante: “ tem uma experiência muito grande, que tanto as crianças como os pais gostam imenso dela (...)”. Segundo a opinião da educadora: “ o apoio dado pelas auxiliares completa o meu trabalho”. Embora reconheça: “ Não é o ideal...”.

A subcategoria: *O papel da coordenadora*, no âmbito do desempenho da coordenadora é na opinião da educadora excepcional: “ É excepcional, é uma pessoa muito presente e nós sentimos a tal segurança que ela nos dá (...)”. Porque está presente e corresponde às necessidades: “ Ela responde às nossas necessidades sentidas na sala (...)”. Por outro lado, a subcategoria: *O papel da educadora de infância*, segundo o testemunho da coordenadora, é uma profissional muito competente: “ A educadora desta sala é competentíssima (...)”.

2.1.2.3 Metodologia de trabalho

É a terceira subcategoria do *Berçário*, da qual fazem parte *Grande responsabilidade*, *Ligação afetiva é a base* e *Cuidar e educar*. Estas subcategorias são consideradas pelas entrevistadas como o suporte metodológico fundamental para atuar no Berçário.

Quadro 31 - Subcategoria 2.1.2.3 - Metodologia de trabalho

2.1.2.3 - Metodologia de trabalho	SUBCATEGORIAS
Grande responsabilidade	
Ligação afetiva é a base	
Cuidar e educar	

É atribuída *Grande responsabilidade* pela diretora no cuidar e educar na sala do berçário e refere: “Qualquer criança dá trabalho, tem muita responsabilidade, mas a nível do berçário, é uma responsabilidade maior, porque a criança não sabe falar e não sabe andar e não se sabe exprimir (...)”. É um contexto muito específico, que exige uma preocupação diferente dos outros: “há toda uma preocupação diferente com esta faixa etária o que não acontece com crianças maiores”.

A *Ligação afetiva é a base*, segundo a educadora a ligação afetiva com o bebé é fundamental para estimular as futuras aprendizagens da criança: “a ligação afetiva é a base, mas valorizo também as aprendizagens (...) não é só a ligação afetiva que é importante (...)”. Refere que a “afetividade tem regras que eles também devem perceber, porque se necessitam de um mimo têm ali o mimo, mas também temos a outra parte toda que há a fazer (...)”. No contexto da creche a educadora refere: “o que valorizo mais são os afetos, são a base de tudo e manifesto-os em todos os momentos ao longo do dia (...)”. Porque, refere: “a partir do momento em que me dirijo àquela criança, estou a trabalhar essa área (...) a afetividade é a base para que a criança se sinta equilibrada (...) a partir daqui acredito que o seu desenvolvimento se faça com mais harmonia (...)”. Também Zabalza (1998) defende que “(···) Tudo na educação infantil é influenciado pelos aspetos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social, o cultural” (p.51). A dimensão emocional é compreendida tanto pela educadora como pela diretora pedagógica como algo que contribui para um crescimento saudável se for estimulada positivamente. Provavelmente

influenciadas pelas teorias da vinculação e divulgação de estudos que apontam para os efeitos da privação emocional precoce.

Na subcategoria: *Cuidar e educar* um bebê ou uma criança pequena é uma tarefa que segundo a educadora:

(...) primeiro procuro que eles estejam bem fisicamente, bem alimentados, o cuidado da higiene e o conforto, se estão quentinhos, que se sintam bem, isso é fácil de ver e perceber...começamos a conhecer o choro deles e vamos por tentativa procurar que a criança fique bem... este cuidado é básico, sem ele não podemos avançar para o seguinte, como é que eu posso estimular um bebê que está a chorar porque tem a fralda suja (...)

Para a educadora, os cuidados devem estar assegurados em primeiro lugar, e posteriormente preocupa-se com a dimensão educativa ou pedagógica tal como é referido na entrevista: “ (...) só depois destes cuidados se pode ir para a parte pedagógica (...)”. Esta conceção não parece valorizar a articulação entre “cuidar e educar”, tal como é divulgado por Gonzalez – Mena e Eyer (2009), que valorizam esta articulação como um plano de desenvolvimento e aprendizagem, a partir da organização dos cuidados, funciona como elemento estruturador que articula com a sua intenção educacional, designado *caregiving as curriculum*. Neste sentido, Vital, Didonet (sd) considera:“ Cuidar e educar são ações intrínsecas e de responsabilidade da família, dos educadores/professores e dos médicos. Todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando”³⁵. Mena-Gonzalez e Eyer (2009) também afirma que ação desenvolvida em creche tem necessariamente uma dimensão educacional, independentemente do seu propósito principal. Também Goldschmied & Jackson (1995) referem que, mesmo não havendo intencionalidade do educador, afetam o desenvolvimento da criança através do modo como delas cuidam.

A *Planificação de atividades e rotinas* é a última subcategoria do “Berçário” e está representada no Quadro 32.

Quadro 32 - Subcatgeoria 2.1.2.4 - Planificação de atividades e rotinas

2.1.2.4 - Planificação de atividades e rotinas	
Planificação flexível	SUBCATEGORIAS
Preparar a família e a criança para a mudança	
Plano diário	

³⁵ OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar

Para a coordenadora a *Planificação* para a sala do berçário tem de ser *flexível* e refere: “Planifica-se desde que a criança entra aqui até que sai...”. A educadora tem a seguinte conceção da planificação: “Nada rígida...muito flexível...tem a ver com a estimulação...e é feita por mim”. O objetivo da planificação é do ponto de vista da coordenadora o seguinte: “No berçário planificam-se as rotinas, os jogos de movimento e a estimulação ao desenvolvimento da linguagem (...)”. Para a educadora, “ Tem a ver com a estimulação, os objetivos são estimular, estimular, estimular (...)”. Este trabalho tem os seguintes procedimentos, segundo a coordenadora: “(···) até dezembro faz-se uma planificação mensal e a partir de janeiro a planificação passa a ser semanal, porque é um trabalho muito rotineiro e no início as crianças ainda não estão todas (...)”. Para a educadora: “(···) temos reuniões semanais com a coordenadora da creche, partilhamos com as colegas as experiências que estamos a fazer na sala (...) o projeto é feito em equipa”.

Nesta subcategoria: *Preparar a família e a criança para a mudança*, a abordagem feita junto da família antes do bebé começar a frequentar a sala do berçário-creche, vai no sentido de preparar os pais e o bebé para as rotinas que se fazem na creche: “(···) Em relação ao repouso e alimentação, no início os bebés vêm com hábitos de casa, comem a uma hora e dormem a outra (...)”. Esta preparação é feita antes da criança entrar no berçário “ (...) peço sempre aos pais para virem falar com a educadora para haver um ajuste de horários (...) entre os pais e a educadora vai havendo conversa que permite ajustar a hora da comida e a hora do repouso, porque senão fizermos este ajuste é muito complicado estar uma criança a dormir e a outra a almoçar, outra a lanchar (...)”. O bebé começa a frequentar a creche por volta dos quatro meses, altura em que começa a direcionar a sua atenção para o exterior, com crescentes e mais eficazes exigências de atenção, é o momento *touchpoints: olhando para fora* designado por Brazelton (2002). O Modelo *Touchpoints*, conforme foi referido na Fundamentação Teórica, valoriza também o papel dos educadores enquanto apoio para a família, como intervenientes nos primeiros tempos de vida do bebé, com a missão de apoiar os pais nesta “separação” , constituir-se como um suporte à relação parental que vai ser construída ao longo do tempo. Verificou-se que este trabalho de articulação é feito por esta equipa mais ao nível da passagem de informação das rotinas.

Na planificação das atividades e rotinas há um *Plano diário*, que segundo a educadora tem os seguintes momentos: “ (···) o dia começa com o acolhimento; higiene, atividades de

estimulação dos sentidos, higiene, alimentação, sesta, higiene, lanche, momentos de atividades e depois outra vez a rotina da higiene e alguns repousam (...). Esclarece que este plano tem de ser muito flexível, porque o objetivo é ir ao encontro do ritmo do bebé: “(...) é tudo muito flexível (...) vamos ao encontro do ritmo do bebé (...)”.

2.2 Perfil do educador de infância para a creche

O *Perfil do educador de infância* é a segunda categoria desta estrutura de análise e pretende descrever a opinião das entrevistadas acerca da representação que têm do perfil do educador de infância para a creche. Desta categoria, fazem parte as respetivas subcategorias enunciadas no Quadro 33.

Quadro 33 - Categoria 2.2 - Perfil do educador de infância para a creche

2.2-Perfil do educador de infância para a creche	SUBCATEGORIAS
2.2.1 Caraterísticas do perfil	
2.2.2 Motivação profissional	
2.2.3 Realização profissional	
2.2.4 Desempenho profissional	
2.2.5 Formação profissional	

2.2.1 Caraterísticas do perfil

As caraterísticas apontadas para um perfil do educador de creche, segundo a opinião das tuas entrevistadas estão enunciadas no quadro abaixo conforme se pode verificar.

Quadro 34 - Subcategoria 2.2.1 - Caraterísticas do perfil

2.2.1-Caraterísticas do perfil	SUBCATEGORIAS
Perfil para a creche	
Perfil para o jardim de infância	
Perfil eclético	
Atitude	
Valoriza a relação afetiva nos cuidados ao bebé	

A subcategoria: *Perfil para a creche*, segundo a educadora nem todas as colegas têm perfil para a creche: “ Acho que nem todas as educadoras têm perfil para trabalhar na creche (...) mas não concordo com isso”. Porque, refere que nem todas as profissionais se entregam à

criança para compensar a falta da mãe: “De facto há pessoas que não se conseguem ligar à criança afetivamente para completar a falta das mães (...)”. Em sua opinião, a capacidade do adulto para promover a ligação afetiva com o bebé ou a criança, é algo que também deve integrar as características do perfil do educador para a creche. Por outro lado, a subcategoria: *Perfil para jardim de infância*, é aceite por ambas como uma realidade, pois constata-se que há educadores com um perfil mais adequado para o jardim de infância: “ Acho sinceramente que há pessoas com mais perfil para o jardim de infância que outras (...)”. Contudo, a subcategoria: *Perfil eclético* é a opinião da educadora que defende a ideia que um educador de infância deve estar preparado para trabalhar nas duas valências - creche e jardim de infância:- “Acho que devíamos estar preparados para tudo. Um bom profissional deve conseguir dar resposta em qualquer faixa etária da primeira à segunda infância, que é a sua área de intervenção. A educadora de infância que trabalha na creche deve ter todas as competências que o educador que trabalha no jardim de infância”. Esta flexibilidade adquire-se também pelo treino, segundo a coordenadora, nesta instituição a realidade é diferente, porque iniciam o grupo na creche e seguem até ao jardim de infância: “ Nós aqui não notamos aquela diferença tão grande, estamos com eles todos os dias (...)”.

A subcategoria: *Atitude*, é definida pelas entrevistadas como uma das características do O perfil do educador para a creche. O *Estar disponível* é uma característica considerada importante, segundo a coordenadora: “(···) em primeiro lugar, considero muito importante que a profissional esteja disponível e seja muito afetiva (...) mas a principal característica é ser muito meiga e ternurenta(...)”. Isto não significa “que tenha de dar beijinhos ao bebé, mas notar-se que o que está ali a fazer é dar afeto também àquelas crianças (...)”. A flexibilidade – *Ser flexível* -é outra característica que marca a atitude do profissional da educação de infância: “ Ser flexível”, porque nesta fase da vida do ser humano, os horários também não podem ser muito rígidos: “(···) não há horários rígidos(...)”. Outra característica é a *paciência e a compreensão*: “ O educador que está no berçário tem de ter muita paciência, porque há crianças que dormem mais, há crianças que não dormem nos horários dos outros. Tem de haver muita paciência e compreender que aquela sala é diferente”. *Respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança*, é segundo a diretora, uma outra característica fundamental: “Temos de respeitar o ritmo de cada criança (...) cada criança está no seu estágio de desenvolvimento (...)”. *Reconhecer ter perfil para a creche*, a coordenadora reconhece ter perfil para estar com bebés:” Sim, embora não esteja todo o dia com estes bebés, mas passo

diariamente por todas as salas variadíssimas vezes, não a cem por cento na sala, mas tenho um conhecimento profundo (...).” A educadora também considera que tem perfil para estar na creche: “acho que tenho perfil adequado à creche”. Na subcategoria: *Ter experiência*, a educadora refere que o tempo de prática educativa e pedagógica permite-lhe melhor desempenho: “Sinto todos os dias, com todos os grupos que consigo trabalhar cada vez melhor”. A experiência adquirida ao longo dos anos tem permitido aperfeiçoar a sua prática, o seu desempenho: “Cada vez vou tentando aperfeiçoar melhor o meu trabalho”.

A *humildade*, é uma outra característica da *atitude*, a este propósito educadora refere ter consciência que vai chegar a uma altura que não consegue desempenhar o seu trabalho com a dignidade que a satisfaz: “Quando sentir que estou a perder faculdades, pelo desgaste, pelo cansaço, vou tentar fazer outra coisa (...)”. Ser capaz de assumir que não sabe sempre tudo, que tem a consciência que não sabe tudo, que o conhecimento se constrói pouco a pouco com a ajuda da prática e o desejo de estar atualizada: “Mas também tenho consciência que não sei sempre tudo...”. Assume que aprendizagem é uma constante: “Estamos sempre a aprender e eu procuro aprender sempre mais alguma coisa...”. E que esta aprendizagem acontece de múltiplas formas: “Aprendo com as famílias, com as colegas e com o meu envolvimento e empenho profissional”. A maturidade é também vista como uma mais valia para saber lidar com as situações: “Esta maturidade vai-nos ajudar a saber lidar com situações mais complicadas do nosso trabalho”, porque facilita a interação com os pais: “Podemos até ajudar os pais” e permite criar um ambiente mais harmonioso e calmo: “Esta maturidade vai-nos dando alguma harmonia e calma para o nosso trabalho”. Uma outra característica é a supervisão é permanente, segundo a coordenadora: “Sempre que alguém falta eu fico a ajudar as pessoas que lá estão na sala, a mudar fraldas, a dar a alimentação, isso tem-me dado muita experiência”. Procura estar presente quando alguma educadora falta: “porque quando há faltas eu estico-me também para ajudar nas salas que mais necessitam (...)”. O olhar atento às necessidades da criança é um dos ingredientes que caracterizam a atitude do educador, é precisamente um olhar clínico sobre cada criança: “(...) é ter olhar atento às necessidades que a criança tenha em cada momento (...)”. A atitude da educadora tem também a ver com a preocupação de estimular as capacidades do bebé, no sentido de desencadear a otimização do seu desenvolvimento: “Procuro estimular a criança no sentido de ir um pouco mais à frente, que se desenvolva o mais possível”. A relação afetiva nos vários cuidados ao bebé reflete a opinião da coordenadora e da educadora ao nível da interação, das aprendizagens, na relação

personalizada, no respeito pelo ritmo de cada criança, nas rotinas, nas regras, na relação com os pais, um tempo para o mimo e todos os momentos são oportunidades para manifestar carinho pelo bebé. A coordenadora valoriza uma interação com os bebés: “ Valorizo a relação direta com os bebés, valorizo o colo, o abraço, enfim uma maior proximidade com o bebé (...)”. Também a educadora considera que esta interação seja afetiva nos vários cuidados ao bebé, porque favorece as aprendizagens: “Mas valorizo também as aprendizagens que eles têm de fazer e esta relação favorece estas mesmas aprendizagens”. A coordenadora valoriza uma relação personalizada com o bebé: “ este grupo tem onze crianças e são todos diferentes, a educadora vai-se relacionar com todos, mas de maneira diferente, parece difícil, mas não é...”. Exemplifica: “ Enquanto uma criança está a dormir ainda o outro está a ser adormecido ao colo (...)”. O respeito pelo ritmo da criança é outro aspeto que é valorizado: “ Respeitamos o ritmo de cada criança, passando pelas várias rotinas (...)”. No berçário, a coordenadora refere que o dia acontece em torno de rotinas: “ No berçário são só rotinas”.

Ainda neste âmbito, para a educadora a relação com os pais é uma estratégia para os sensibilizar para a importância da afetividade na relação: “ Tento sensibilizá-los para a reflexão sobre a importância da parte afetiva”. Esta abordagem começa logo no início no ano letivo: “ este ano na reunião de pais comecei por ler aquela citação que tenho no meu projeto que valoriza essa parte afetiva (...)”. E defende uma afetividade com regras: “ o lado afetivo não significa que venhamos a ceder as birras deles, o nosso conhecimento permite-nos saber fazer a separação (...) esta afetividade tem regras que eles também devem perceber, porque se necessitam de mimo têm ali um mimo, mas também temos a outra parte toda que há a fazer...”. Exemplifica com uma situação do dia a dia:

Não significa que não os deixemos chorar, por exemplo, acontece com frequência quando lhes estamos a dar a refeição, há um bebé que já foi alimentado, mudado, tem todos os motivos para estar confortável, tem a chupeta ou algo para o entreter e está a chorar, mas temos de continuar a cuidar dos outros bebés... não significa que por não lhe dar atenção agora, não esteja ligada afetivamente a ele... procuro mantê-lo seguro e confortável (...).

Um tempo para dar mimo ao bebé: “ Podemos perder mais tempo com esses mimos, que não é perder, é ganhar aquele tempo, naquele momento, mas depois também temos as outras coisas para fazer (...)”. A educadora descreve uma série de momentos ao longo do dia que resultam em oportunidades para manifestar carinho pelo bebé: “ Quando chegam de manhã, recebo-os ao colo, procuro ser eu a receber os meus meninos, não significa que não possa ser a auxiliar a recebê-lo, claro que se tiver um bebé ao colo é ela naturalmente que o recebe (...)”

gosto de os receber (...) de tirar o casaquinho (...) estabilizá-lo ali (...) quando lhe damos comida (...) quando mudamos a fralda...quando colocamos no chão (...) quando lhe damos um brinquedo (...)”. A educadora refere que esta ligação com as crianças, vai-se fortalecendo à medida que crescem, resultando numa vinculação que fica para a vida: “ acho muito importante (...) é muito importante tanto para as crianças, como para nós (...) o ser humano vincula-se às pessoas que lidam com ele, penso que é muito importante (...)”

A coordenadora considera que a estratégia de seguir com os grupos desde a creche até ao jardim de infância é facilitadora de um relacionamento melhor entre ambos: “ a experiência tem-me demonstrado que a estratégia de seguir com os grupos tem-se revelado muito positiva, nota-se da parte das crianças um relacionamento muito melhor, mais profundo, uma abertura diferente com as educadoras (...)”. Argumenta que as educadoras têm prazer em passar pela creche e depois acompanhá-los para o jardim de infância e constatarem a evolução da criança: “ nota-se que têm prazer em passar pela creche, em fazer este percurso, mas depois também têm prazer em os seguir e fazer elas próprias esta evolução de trabalho com eles...e levá-los até à entrada do primeiro ciclo”.

Por outro lado, a educadora valoriza as condições de trabalho que facilitam este ambiente: “Temos aqui a creche com muito boas condições de trabalho (...) podemos levar o grupo até ao final do jardim de infância (...) facilita muito esta ligação de nós com eles e *vice-versa* e também com os pais”. Reconhece que esta vinculação é gratificante: “ É muito gratificante (...)”. É também importante para a criança porque: “ Dá-lhes mais segurança e estabilidade emocional (...)”. Por outro lado, reconhece que esta ligação deveria existir nos outros níveis de ensino: “(...) É o que falta nos outros níveis de ensino (...)”. Sublinha que o aluno à medida que vai fazendo o seu percurso vai também perdendo esta ligação: “(...)”quanto mais aumenta o nível de ensino, mais aumenta a desvinculação com os professores (...)”.

A perspetiva da continuidade é para Post.,J., & Hohmann, M. (2003) benéfica para o desenvolvimento do bebé, mas também para todos aqueles que se encontram envolvidos. Considera que a criança estabelece relações de confiança com a principal figura responsável que está com ela dia a dia, de um ano para outro. Porque as crianças quando estão rodeadas por pessoas em quem confiam isso permite-lhes explorarem as novidades e os desafios que promovem o crescimento.

Ter boa autoestima é outra característica da atitude: “ A educadora ao dar o seu máximo, quer brilhar (...) por vezes verifica-se um bocadinho de competição, que eu gosto (...) essa competição faz com que a educadora sobressaia de uma forma positiva (...)”. Por outro lado, ser empreendedora na relação e na interação também define a atitude do educador como construtor desta relação e interação com a criança, que para a educadora representa: “(···) uma entrega (···)”, para a coordenadora: “ É aquela preocupação constante que a educadora da creche tem mais que a educadora do jardim de infância (...) porque luta pelo bem estar das crianças (...)”. Esta temática está presente todos os dias e faz questão de reforçar o tema nas reuniões semanais com a sua equipa: “Nas reuniões semanais que tenho com elas, estou sempre a repetir para não se esquecerem do que aprendemos numa formação que fizemos há algum tempo. É lembrete constante, todas as semanas nas reuniões, eu faço um ponto de chamada- como os adultos devem lidar com as crianças e como devem lidar uns com os outros (...)”. Relativamente aos pais, a coordenadora refere que o exemplo vem da equipa: “Devemos mostrar aos pais que temos formação para cuidar dos seus filhos (...) devemos manter uma postura muito calma (...)”. Uma última característica referida pelas entrevistadas: saber ser e saber estar na educação, a coordenadora faz referência a um “Guia Prático para tratarmos bem as pessoas”, que é um referencial para seguir diariamente: “ Sermos simpáticos, tratarmos os pais com uma certa delicadeza, educação e diplomacia; mostrarmos aos pais que temos formação para cuidar dos seus filhos; com as crianças deve ser de uma maneira muito afetiva (···) com os pais sempre com educação e nunca descer ao nível daqueles que por vezes vêm refilar connosco(···)”.

2.2.2 Motivação profissional

A motivação profissional é a segunda Subcategoria da Categoria 2.2 *Perfil do educador de infância para a creche*, encontrando-se esquematizada no Quadro 35.

Quadro 35 - Subcategoria 2.2.2 - Motivação profissional

2.2.2-Motivação profissional	SUBCATEGORIAS
A importância dos modelos da infância	
Ser diretora pedagógica – um desafio	
Um sonho de criança	
Pelo contacto com crianças com NEEs	
Por gostar de crianças	

A subcategoria: *A importância dos modelos da infância*, a diretora recorda que a primeira motivação para a escolha da profissão tendia para seguir os passos da sua professora primária, identificava-se com ela e desde pequena que tinha uma forte motivação para esta área: “Desde pequena que desejei ser professora primária revia-me no modelo da minha professora (...)”. Ser educadora, está no seu entender, muito próximo do sonho de criança: “ (...) a educadora está muito próximo da professora do primeiro ciclo, acabei por seguir este”. *Ser diretora pedagógica – um desafio*, o cargo de diretora pedagógica surge no início da sua carreira: “depois de terminar o estágio, a direção desta casa convidou-me para ser diretora pedagógica da instituição (...)”. O desafio está no facto deste convite ser feito logo no início da carreira: “Tive um bocado de medo e receio de ficar à frente de uma casa destas, mas aceitei e fiquei como diretora pedagógica sem grupo (...)”. A subcategoria: *Um sonho de criança*, para a educadora, a principal motivação tem a ver com um sonho desde criança: “É uma profissão que já gostava”. E o facto de ter contactado com cursos relacionados com esta área também foram determinantes para a sua opção: “Já tinha tido contacto com os cursos relacionados com a educação de infância (...)”. Outro contributo que motivou a escolha desta profissão, foi a subcategoria: o contacto com crianças com necessidades educativas especiais- Segundo a opinião da educadora, o contacto com crianças com NEE foi também um fator de motivação para a escolha da profissão, nomeadamente porque: “O irmão do meu namorado nasceu com Trissomia XXI e esse contacto com ele despertou-me a consciência para a minha verdadeira vocação (...)”. E por fim a subcategoria: *Por gostar de crianças*, esta motivação determinou a escolha da educadora: “Principalmente porque sempre gostei de crianças”. A escolha recaiu na área do pré-escolar e creche porque: “Comecei a sentir que gostava mais de trabalhar com crianças mais novas, desde a creche e jardim de infância, do que trabalhar com crianças mais velhas”.

2.2.3 Realização profissional

Para nos situarmos na análise consultemos o Quadro 26, esta subcategoria é a terceira da Categoria-*Perfil do educador de infância para a creche*. As entrevistadas testemunham que o trabalho que desempenham as realiza profissionalmente: “Profissionalmente sinto-me realizada”, refere a diretora pedagógica. A educadora também diz “Sinto-me bastante

realizada”, considera a profissão muito exigente: “ Apesar de ser uma profissão que puxa muito por nós...”. Contudo reconhece que tem muitas compensações. Conforme refere na subcategoria anterior, a educadora reconhece ter um grande nível de exigência mas com muitas compensações associadas, senão vejamos: “Tem muitas compensações e todos os dias estamos a ser compensados...”. O facto da criança se envolver na interação é apontado como privilégio: “ Mas também somos privilegiados, nem toda a gente tem uma profissão assim (...) quando sentimos que as crianças se envolvem, compensa-nos (...)”.

2.2.4 A formação profissional

Esta é a quarta e última Subcategoria da Categoria 2.2- *Perfil do educador de infância*, contém três outras subcategorias enunciadas no Quadro 36.

Quadro 36 - Subcategoria 2.2.4 - Formação profissional

2.2.4-Formação profissional	SUBCATEGORIAS
Formação académica	
Formação contínua	
Necessidades de formação	

A subcategoria: *Formação académica*, segundo a coordenadora quando fez a sua formação inicial não contemplava a creche: “ No meu curso não se falava de creche (...)”. A educadora refere que já recebeu formação nesta área e segundo testemunha foi importante para o seu trabalho no presente: “ Quando tirei o curso fiz estágios em creche (...) no meu curso valorizam muito a creche e isso contribuiu muito para a minha preparação para trabalhar aqui (...)”. A formação inicial nem sempre prepara o aluno devidamente para o desempenho no contexto da creche, depende da oferta educativa de cada universidade ou escola superior de educação, que no caso da educadora que participa neste trabalho refere: “ No meu curso fui preparada para dar uma resposta e estar disponível para me envolver com as crianças e fazer um levantamento das suas necessidades e completar ao máximo as necessidades ao nível pedagógico mas também ao nível humano, enfim a todos os níveis (...)”

A *formação Contínua*, adquirida ao longo das suas carreiras é descrita da seguinte maneira: “ Depois ao longo destes anos todos tenho feito muitas formações a nível da creche

(...)", segundo a coordenadora. A educadora também refere que: " Mas também tenho feito posteriormente formação (...)" ".Ambas destacam de um modo especial, uma formação muito específica que receberam na área da relação com os pais e da forma como as levou a tomar consciência de alguns procedimentos no âmbito da relação com estes: " Há dois anos recebemos formação muito interessante na área da relação com os pais". As *Necessidades de formação* - Segundo a coordenadora: " acho que sim, até porque as coisas estão sempre a evoluir, nunca sabemos tudo (...)" ". Considera que tem responsabilidades acrescidas pela posição que ocupa: "estou à frente desta casa, quanto mais souber melhor e tudo o que sai de novo, procuro informar-me porque as legislações estão sempre a mudar". No presente refere que as suas necessidades se situam ao nível das atividades: " Talvez ao nível das atividades". Quanto à educadora, as suas necessidades de formação vão no sentido de aprofundar o conhecimento acerca de alguns modelos como Hight/Scope e Réggio Emília, principalmente aqueles que valorizam a creche.

2.3 Modelos curriculares

A categoria: *Modelos curriculares* é a terceira deste corpo de análise e tem apenas uma subcategoria conforme se encontra representada no Quadro 37.

Quadro 37 - Categoria 2.3 - Modelos Curriculares

2.3 Modelos Curriculares	SUBCATEGORIA
2.3.1 Currículo para a creche	

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é referido pela educadora como uma referência curricular para o jardim de infância: " Gosto muito do MEM, porque leva a criança a aprender através daquilo que mais lhe interessa (...)" nunca segui o modelo como deve ser, mas inspirei-me nalguns instrumentos, mas só a partir dos três anos (...)" ".O Movimento da Escola Moderna não se destina à creche: " Não contempla a creche (...)" só valoriza a criança a partir dos três anos (...)" não concordo, pois a criança até aos três anos já faz muitas aprendizagens (...)" ".

A Abordagem High/Scope é uma das referências para a educadora no contexto da creche:” Para a creche inspiro-me no Modelo High/Scope”. A educadora valoriza a experimentação: “Valorizo a experimentação”, considera que com esta estratégia: “ As crianças aprendem mais quando são elas a fazer as explorações, do que nós quando mostramos já tudo feito (···)”. Através deste método: “ elas exploram com todos os sentidos os materiais, mesmo quando são ainda bebés (···)”. A este nível usas as seguintes estratégias: “ Tento sempre pôr-me ao nível deles, através de uma série de explorações que nós consideramos serem importantes para o seu desenvolvimento (···)”. A coordenadora refere que na instituição há educadoras a trabalhar com vários modelos: “ Cada educadora utiliza o seu modelo”. Contudo, apela à reflexão em conjunto para a escolha do método mais adequado à realidade presente: “Eu não vou contra o que cada uma sugere, discutimos isso em conjunto, há coisas que eu concordo e há coisas em que eu não concordo (···) como diretora pedagógica dou-lhes a minha opinião e tento argumentar no sentido de as levar a pensar que a minha ideia é a melhor”. Independentemente dos modelos, valorizam-se as rotinas: “Investimos muito nas rotinas, valoriza-se o movimento, investimos no movimento e valoriza-se a música, investimos na música e também nos gestos, porque com qualquer idade se trabalha...depende de cada educadora”.

2.3.1 Currículo para a creche

Esta subcategoria retrata o ponto de vista da coordenadora e da educadora perante a ideia de um currículo para a creche. Para a coordenadora: “Parece-me bem, porque o jardim de infância tem muito mais bases, muito mais teoria que podemos aplicar à prática”. Segundo a opinião da educadora: “Considero que poderá haver um currículo para a creche”. Também a coordenadora refere “Havendo um currículo acho que era uma ajuda diferente”. Este currículo deve ser flexível, de acordo com a opinião da educadora: “Como todos os currículos, deve ser flexível, que poderia abordar uma série de experiências que sejam importantes para a criança vivenciar e experienciar (···) o contacto com materiais (···)”.

Ambas consideram que é necessária formação dinamizada por uma equipa multidisciplinar, onde fosse possível a troca de experiências com outros técnicos que complementam o processo de crescimento e desenvolvimento do bebé, como pediatras, enfermeiros, entre outros: ”Mas esse currículo poderia ter uma parte teórica na qual

recebêssemos formação com demonstrações de outras experiências (...) troca de experiências com outros profissionais, a nível de pediatria, enfim, de todos os técnicos que complementam o processo de crescimento e desenvolvimento do bebé (...). A realidade atual mostra que só se pode contar com a boa vontade de cada um: “A nível da creche só funciona muito a boa vontade de cada um e o desejo de saber de cada um”. A coordenadora também refere que “ Eu noto pelas educadoras que têm passado pela creche, há umas que investem mais que outras”. Algumas educadoras necessitam ser motivadas ” (...) há outras que tenho de as levar talvez a investir, adquirirem outro tipo de conhecimentos para estarem ali na creche (...). A relação com os bebés e crianças pequenas não é considerada pela educadora uma componente do currículo ” A relação não se pode pôr no currículo (...) não se consegue pôr no currículo- dar beijinhos abraços ao bebé (...) acho eu!”. Depois reflete melhor e diz: “Bem se valorizarmos essa parte, se calhar até pode, ainda não tinha pensado nisso (...) penso que isso devia ser inato em nós”. Sugere que: “ Esse currículo poderia ter uma parte teórica na qual recebêssemos formação com demonstrações de outras experiências (...) troca de experiências com outros profissionais (...).”.

2.4 Processo de avaliação

O *Processo de avaliação* é a quarta e última categoria deste conjunto de dados, dela faz parte a subcategoria: *Auto e heteroavaliação* representada no quadro seguinte.

Quadro 38 - Categoria 2.4 - *Processo de avaliação*

2.4 Processo de avaliação	
2.4.1 Auto e heteroavaliação	SUBCATEGORIA

2.4.1 *Auto e heteroavaliação*

A coordenadora concorda com a avaliação na creche, mesmo no contexto do berçário: “ Concordo com a avaliação e os pais gostam (...). Refere que atualmente avalia-se segundo os critérios exigidos na legislação e isso acaba por ajudar a motivar as educadoras para mais esta tarefa: “ Com a nova legislação, com todos os documentos que as educadoras têm de preencher, foi também uma ajuda e uma motivação (...).” Contudo, a avaliação já se fazia

antes da legislação surgir: “ (···) embora já o fazíamos antes da legislação aparecer (···)”. Ao nível do berçário, refere que: “ No berçário avalia-se muito a evolução da criança a nível físico, motor, vai-se vendo as várias áreas de desenvolvimento (···)”.

Quanto à educadora, considera que a avaliação na sala do berçário se justifica porque: “ Acho que se justifica, porque ajuda a refletir no trabalho que se está a realizar (···) permite-nos detetar, por exemplo no sentido de aproveitar o que algumas crianças já fazem para incentivar e estimular as outras (···)”. Reconhece contudo, que o berçário é sempre uma sala diferente, porque as crianças não entram todas na mesma altura (···)”. A educadora descreve o processo de avaliação da creche, sala do berçário da seguinte forma: “ Temos parâmetros para avaliar, são grelhas enviadas pela Segurança Social...”. E também é feita uma avaliação descritiva individual da criança: “ Fazemos ainda um descritivo do desenvolvimento da criança (···)”. Os momentos de avaliação são os seguintes: “ Faz-se a primeira em janeiro e no final do ano letivo. Esta avaliação também se vai fazendo no dia a dia com os pais, de modo individualizado, sem a presença de outros pais”. A coordenadora refere que a avaliação é confidencial tanto na creche como no jardim de infância: “ Este procedimento acontece desde a creche até ao jardim de infância (···)”. A educadora refere que é confidencial, mas partilha-a com os pais: “ É confidencial, mas partilho com os pais”. Esta partilha operacionaliza-se da seguinte maneira: “ Mostramos a grelha, uns têm interesse em ver, outros não tem interesse”. O que é entregue aos pais é apenas um resumo: “ Entrego aos pais de uma forma mais resumida, mais simplificada (···)”.

Quanto à avaliação do corpo docente desta instituição, à data em que foram recolhidos os dados para este estudo, não era feita a avaliação do ponto de vista formal, tal como acontece na rede pública. A coordenadora utilizava a abordagem mais informal com o seu corpo docente através da reflexão sobre as práticas educativas e pedagógicas, que sublinha: “ É mais benéfica porque através desta reflexão se toma consciência e procuram melhorar os aspetos menos conseguidos (···)”.

3 Cruzamento de dados

Por fim, a interpretação dos resultados obtidos permite ao investigador obter pistas sobre o objeto de investigação, tornando-se conclusivo depois de realizadas as inferências possíveis. E tal como refere Kelchtermans (1994), o investigador deve partir do pressuposto que “escrever é uma intensa conversa reflexiva com os dados, onde se inclui, uma análise interpretativa sustentada e uma linguagem cuidada” (p.99). Pois bem, consideremos o Ponto 3 uma síntese emergente de ambas as análises enunciadas no Ponto 1 e 2 respetivamente.

No âmbito deste estudo, constata-se que a educadora revela sensibilidade para a ação no cuidar e educar neste contexto que passa muito pela intuição, pela experiência como profissional e também como mãe. Não obstante, verifica-se uma prática muito focada nos cuidados de higiene, alimentação e conforto proporcionado ao bebé. Neste sentido, vejamos a Categoria 1-*Estimular a interação*, mostrou-nos um pouco da realidade deste contexto na dimensão da interação e o quanto se pode retirar destes momentos em proveito da criança. No caso dos descritores 9 e 16, verificámos que estes momentos não foram explorados “aproveitados” pela educadora com intencionalidade educativa, tal como sugere Gonzalez-Mena e Eyer (2009) no *Curriculum of Respectful, Responsive Care and Education*. Foi uma questão que se tornou pertinente: A educadora terá consciência que através destas ações está a estimular o desenvolvimento cognitivo da criança, tal como é referido por estes autores? De facto, na entrevista revelou dar primazia aos cuidados e só depois pensar no ato de educar. Podemos inferir que a sua conceção se ancora em dois paradigmas distintos- *cuidar* em primeiro lugar e *educar* posteriormente, não parece valorizar a articulação nos dois procedimentos, o que também confirma no Ponto 2- *Análise das Entrevistas*, na Subcategoria- *Cuidar e Educar*, a sua prioridade visa precisamente satisfazer estas necessidades da criança e só depois vem o tempo de educar, é uma preocupação legítima, contudo, as propostas destes autores defendem a ideia de que através da organização dos cuidados, estes podem funcionar como elemento estruturador, articulando com a intenção educacional. De facto os cuidados à criança e/ou bebé, são oportunidades para o adulto, por exemplo, fazer toques amorosos e ternos, seja ao mudar a fralda, na hora da refeição ou quando pegamos neles. À medida que um bebé cresce e se torna mais ativo a necessidade de contacto não diminui. Abraços e beijos, lutas no chão, andar às cavalitas e outras formas de contacto amoroso e brincalhão são vitais para o seu desenvolvimento emocional. As crianças necessitam todos os dias de muitos toques com significado, os adultos, pais e educadores e outros, devem fazer tudo por tudo para

manifestar estas expressões de amor (Caldwell, 2005; Gonzalez-Mena, J. & Eyer, Widmeyer, D.2009).

Estamos perante uma categoria que valoriza bastante a dimensão afetiva, os descritores que a compõem são disso exemplo, e mostram-nos que a educadora na sua prática diária na sala do berçário interage com carinho, alegria e afeto com os bebés que compõem o seu grupo, o que se confirma pela Subcategoria- *Valorizar a relação afetiva com a criança*, do Ponto 2-*Análise das entrevistas*: “(...) valorizo um tempo para dar o mimo ao bebé, e todos os momentos são oportunidades para manifestar carinho pelo bebé (...) valorizo a relação direta com os bebés, valorizo o colo, o abraçinho, enfim uma maior proximidade com o bebé, porque favorece as aprendizagens, valorizo também as aprendizagens que eles têm de fazer e esta relação favorece estas mesmas aprendizagens (..)”. Esta opinião denota também a sua preocupação com a dimensão educativa, o que parece entrar em contradição com a análise referida no parágrafo anterior, mas não entendemos assim, a ideia que está subjacente, é por um lado “aproveitar” os vários momentos dedicados aos cuidados numa articulação com a dimensão educativa.

A dimensão afetiva é também bastante valorizada pela diretora e coordenadora como podemos verificar pela análise das entrevistas, na Categoria 2.1- Contexto da creche: “(...) insisto muito a nível de creche, passarmos para as crianças todo aquele sentido de amor, de afeto que eu gosto de ver nesta idade (...)”. Considera que a criação de um clima de confiança com as crianças é o primeiro passo para ajudar a desenvolver confiança na pessoa ou equipa que cuida delas e nela própria, uma ideia também defendida por Post, J., & Hohmann, M. (2003). A investigação científica vem-nos mostrando que os bebés que são pegados ao colo, abraçados e beijados desenvolvem uma vida emocional mais saudável do que aqueles que são deixados durante longos períodos de tempo sem esse contacto físico. Os técnicos que têm à sua responsabilidade um grupo de bebés durante bastantes horas do dia, poderão não estar despertos para esta realidade, mas quando compreendermos a importância de tocar amorosamente nos bebés e crianças, sentimo-nos motivados a mudar. Segundo a abordagem High/Scope, os educadores interagem com os bebés e crianças pequenas de uma maneira muito física. Sabem que o contacto físico, como o segurar, o tocar, o abraçar, fazer carícias, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para as crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e ativo. Os adultos devem procurar interagir sempre com a criança nas mais variadas situações de forma calorosa, não apressada, porque o pressuposto é que estas sintam, oiçam e vejam que

são amadas e desejadas. O pediatra Mário Cordeiro (2014) considera que o desígnio dos humanos é educar com amor, ensinar com amor e aprender com amor. “Deverá ser essa a nossa missão, a nossa vontade, a nossa opção (...) eduquemo-los no amor, na lógica e na compreensão, ensinando-os a ser cada vez mais autónomos, mais pensantes, com maior poder de decisão” (p.176). Na entrevista, a educadora refere ainda que a base da sua metodologia de trabalho na creche é a *ligação afetiva, cuidar e educar* e a *grande responsabilidade* em receber diariamente os bebés dos braços dos pais e familiares.

Relativamente à Categoria 2- *Palavras de apreço*, foi observado que a comunicação oral é fortemente valorizada pela educadora com uma atitude positiva e afetiva, conforme se verifica pela observação do Quadro 13, confirmadas pelas opiniões da coordenadora e educadora no Ponto 2- Análise das Entrevistas na Categoria - *Funções da creche*, valorizando os benefícios para a criança quando a mensagem é dada de forma positiva e otimista. Estas opiniões vão ao encontro das ideias de vários autores como, Marujo (2004); Gonzalez-Mena, J. & Eyer (2009), Cordeiro (2014), entre outros. Também o psiquiatra Ross Campbell (2010, p.45) refere que palavras de afeto e de ternura, palavras de elogio que dão encorajamento, palavras que dão uma orientação positiva, e significam para a criança: “ Eu preocupo-me contigo”, tais palavras dão segurança à criança. Apesar de serem rapidamente proferidas, elas não são rapidamente esquecidas. A criança colhe os benefícios das palavras de apreço para toda a vida. Inversamente, palavras acutilantes, faladas num momento de frustração passageira, podem magoar a autoestima de uma criança e lançar dúvidas sobre as suas capacidades. As crianças pensam que os adultos acreditam profundamente em tudo o que dizem. Muito antes de serem capazes de entender o significado das palavras, as crianças recebem mensagens emocionais, o tom de voz, a suavidade da disposição, o ambiente de cuidados, todos eles comunicam calor e amor. Os pais falam com os seus bebés e aquilo que estes compreendem é a expressão do rosto e os sons afetuosos, combinados com a proximidade física.

Para responder às questões por nós lançadas no Ponto 1 da Categoria 3- *Tempo de Qualidade*- Terá a educadora consciência da noção do que pode ser um *tempo de qualidade* na sala do berçário? E com este grupo de onze bebés, terá disponibilidade para este tempo de qualidade? Pelas respostas obtidas no Ponto 2, na Subcategoria- *Caraterísticas do Perfil* e pelos resultados dos Descritores de Comportamento, inferimos que o número de bebés na sala não permite que a educadora fique liberta para intervir com cada um nos várias momentos e os transformar em verdadeiros tempos de qualidade. Por outro lado, estes descritores por nós

selecionados e enunciados no Quadro 14 verificaram-se poucas vezes durante os dezoito dias que estivemos a observar, provavelmente outros que não estes, mas com o mesmo objetivo, possam eventualmente fazer parte dos procedimentos da educadora na sala do berçário. Quiçá um desafio para um futuro trabalho?

Quando passamos tempo de qualidade com as crianças, precisamos ir até ao seu nível físico/emocional de desenvolvimento. Quando aprendem a gatinhar, por exemplo, podemos sentar-nos no chão com elas. Quando dão os primeiros passos, devemos estar por perto, dando-lhe coragem para continuar. Quando avançam para as caixas de areia e começam a aprender a atirar e a chutar uma bola, nós estamos lá com elas. Embora, à medida que a criança for crescendo, mais difícil isto se torna, especialmente quando tenta arranjar tempo particular para cada uma delas ao mesmo tempo que se mantém envolvido nas várias atividades. Magda Gerber (1979) designa:

(...) tempo de qualidade em que se visa alguma coisa, a criança e o educador estão envolvidos numa tarefa definida por este técnico (mudar as fraldas, dar de comer, lavar, vestir...entram nesta categoria). Se o educador presta atenção à criança e pede que a criança lhe preste atenção, o tempo de qualidade aumenta. Em situações coletivas como as que se vivem numa creche, estas ocasiões podem representar os verdadeiros momentos onde se estabelecem interações individualizadas, muitas vezes difíceis de obter em contexto de grupo (p.33)

Ross Campell (2010) considera que o fator mais importante do tempo de qualidade não é a atividade em si, mas sim, o que se faz juntos, o ato de estar juntos. Porque efetivamente é possível dedicar atenção em qualquer lugar e em qualquer situação. Contudo, não é fácil gerir o tempo de qualidade para cada criança, mas mesmo assim é essencial na perspetiva do autor. De facto não é fácil encontrar tempo de qualidade para cada criança do grupo, quando os grupos são demasiado grandes para operacionalizar estas propostas, tal como é referido na introdução desta dissertação. A este propósito Gonzalez-Mena J. & Eyer Widmeyer, D. (2009) , referem no seu livro *Infants, Toddlers, and Caregivers*, o tempo de qualidade constrói-se numa rotina diária quando a muda de fraldas, o vestir, o dar de comer se tornam ocasiões para interações diádicas íntimas. Num grupo onde o educador é responsável por várias crianças, prestar atenção a uma criança pode ser difícil a menos que os educadores se libertem uns aos outros num sistema de rotatividade, na supervisão das outras crianças. Importa assegurar que cada educador se liberte de vez em quando da atenção a todo o grupo podendo dedicar-se à criança que no momento está a mudar ou a lavar, ou a dar de comer. Isto significa que pode ser permitido e mesmo encorajado, que um educador se focalize numa só criança. No âmbito do nosso estudo, nos momentos em que alimentavam os bebés, verificou-

se que o tempo de qualidade deu lugar ao tempo com algum stresse, confirmado pelas entrevistadas que nestes momentos não é possível dar uma resposta individualizada com qualidade, em virtude do número de criança que têm para alimentar. Perante esta constatação encontramos a resposta à segunda pergunta: Com este grupo de onze bebés, haverá disponibilidade para este tempo de qualidade? Com esta realidade parece difícil conseguir tempo de qualidade.

Outro tipo de “tempo de qualidade” é o “tempo de qualidade em que não se visa nada em especial”, mas que acontece quando os educadores estão disponíveis, sem dirigirem a ação, estando sentados perto das crianças, totalmente livres e responsivos. Estar junto dos bebés enquanto estes brincam, apenas respondendo e não tanto iniciando a interação. Muitos psicoterapeutas atestam da importância de se estar totalmente presente para outra pessoa sem se ser diretivo. As frequências de comportamento observadas nos itens 34,46 e 49, mostraram-nos poucos momentos dedicados a estes descritores.

Valorizar e compreender a relação estabelecida entre educador e a família – Categoria 4, Ponto 1 - Análise dos descritores de comportamento, é complementada pela Subcategoria – *Preparar a família e a criança para a mudança*, do Ponto 2- Análise das entrevistas, constitui um objetivo desta instituição articular com a família procedimentos considerados importantes para uma boa adaptação do bebé e da família à creche. A Coordenadora refere que o contacto diário com os pais facilita a ligação com as famílias das crianças: “ consegue estabelecer uma ligação mais próxima com as famílias e com os bebés”. Esta articulação é apontada como um aspeto muito favorável ao trabalho desenvolvido na sala do berçário, segundo a educadora. Estes procedimentos são considerados por Brazelton, B. & Gomes Pedro (2010) fundamentais para o bem-estar da criança e das famílias. Porque a família é o ecossistema mais significativo da criança, no meio do qual esta aprende a reconhecer a sua identidade e também a aprender a ajustar-se às condições de vulnerabilidade condicionadas pelo seu destino social. Num contexto educativo no âmbito da creche, o modelo *touchpoints* sugere ferramentas para a interação do educador com o bebé e com a sua família. É um desafio para o educador, porque conduz o profissional a *uma relação empática; a criar tempo e espaço para a família; a reconhecer a individualidade da mãe, do pai, do bebé, da criança; a não trair expectativas; a não julgar; a sensibilizar para a paixão; à co-construção; a descodificar; a inspirar confiança; tranquilidade; a proteger; fazer o outro sentir-se especial; reconhecer o potencial; estar aberto à comunicação; dar oportunidades; dar apoio/suporte; ter um novo olhar*. Embora a articulação com a família faça parte dos procedimentos desta instituição,

podemos constatar que os mesmos não têm como pressupostos os modelos preconizados por Brazelton – *Touchpoints* ou Janet Gonzalez –Mena e Dianne Widmeyer Eyer – *Curriculum of Respectful, Responsive Case and Education*.

Na Categoria 5 – *Valorizar e respeitar a relação com os seus pares*, foi observado 28 vezes, tendo-se verificado boa articulação de procedimentos e informação entre a equipa da sala. Cruzando este aspeto com as opiniões das entrevistadas acerca da constituição das equipas de trabalho, consideram como uma boa estratégia a continuidade dos grupos desde a creche até ao final do pré-escolar, bem como a sua equipa – educadora e auxiliares. A este propósito, Post. J. & Hohmann, M. (2003), argumentam da seguinte forma:

Se em casa os bebés e crianças pequenas não trocam de pais todos os 6 ou 8 meses, por isso, na creche não deveriam trocar de educadora ou auxiliar de mês a mês ou mesmo todos os anos. Os bebés e as crianças pequenas passam por uma série de educadoras sempre em mudança, têm durante uma boa parte das suas vidas, poucas oportunidades de estabelecerem relações de confiança, o que pode indevidamente causar stress e confusão (p. 173).

A Categoria 6- *Preparar a criança para uma mudança...* não foi observada todos os dias. Uma das primeiras lições de Pikler, Tardos e Gerber³⁶ relaciona-se com a atitude dos adultos acerca dos bebés. Enfatizavam a importância de preparar os bebés informando-os da intenção da educadora para o que vai acontecer a seguir. Esta atitude visa respeitar o bebé como ser humano pleno, um tema com mais de 65 anos de pesquisa: “o que acontece frequentemente é que os adultos veem os bebés como desamparados, impotentes, necessitados, preciosos, bonitinhos (...) aos olhos da Abordagem Pikler³⁷, o bebé é um ser humano que constrói a sua própria força, capaz, com sentimentos, motivado a aprender...(p.35)”. As entrevistadas têm esta noção mas na perspectiva dos cuidados e da satisfação das necessidades básicas.

A Categoria 7- *Procura satisfazer as necessidades da criança dentro de um período de tempo razoável*, do Ponto 1- Análise dos Descritores e a Subcategoria – *Olhar atento às necessidades da criança*, do Ponto 2- Análise das Entrevistas, são vistas por ambas como preocupações diárias das suas práticas. Uma vez mais, o que impossibilita uma resposta mais eficiente é o número excessivo de bebés por adulto. Tendo-se verificado que na hora de alimentar os bebés, era impossível satisfazer as necessidades de todos a chorarem em simultâneo. Inferimos que esta circunstância condicionava a forma de alimentar os bebés, que era feito de modo muito apressado, na tentativa de satisfazer todas as crianças o mais rápido

³⁶ Janet Gonzalez-Mena-*Cuidar com Respeito*. Curso de Formação em Budapeste: 4 a 15 de Junho 2012.

³⁷ Abordagem Pikler-Loczy, voltada para a criança dos 0 aos 3 anos. Apoia-se nos seguintes Princípios: Liberdade de movimento; Liberdade para brincar; Ênfase na sua própria aprendizagem e não no ensinar; o relacionamento cresce através do cuidar. (Janet Gonzalez-Mena, discípula de Magda Gerber e Emmi Pikler).

possível. O número de bebés que cada adulto tem para alimentar, parece excessivo, daí a dificuldade em tornar este momento tranquilo e agradável, sem choros.

A Categoria 8- *Promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária*, Ponto 1- Análise dos Descritores de Comportamento, nos itens 60 e 61, enunciados no quadro 20, mostram-nos que o primeiro foi observado 3 vezes e o segundo 7 vezes. Podemos inferir que a educadora não utiliza muito estas estratégias. O mesmo se verifica na Categoria 9- *Dar segurança e confiança à criança*, com 9 descritores ou itens, num total de 263 comportamentos observados, destacam-se respetivamente o item 65, não compreende os sinais manifestados pelas crianças, foi observado 4 vezes e o 67 observado 7 vezes. E na Categoria 10 – *Cooperar com a criança*, do Ponto 1- Análise dos descritores de Comportamento. Estes resultados confirmam o que temos vindo a constatar- valorização da dimensão associada ao *cuidado* ao bebé.

Na Categoria 11- *Observar e ouvir a criança*, conforme se pode verificar no quadro 23, as estratégias para estimular a comunicação da criança, foram observadas 97 vezes, revelando uma estratégia muito utilizada na sua prática diária. Na Categoria 12- *Valorizar as explorações da criança*, nos itens 81- *Segue como linha de orientação as atividades em que as crianças manifestam mais interesse* e 82 – *Antecipa o que as crianças querem explorar de forma a poderem fazer os preparativos necessários*, foram observados, no primeiro 5 vezes e no segundo 3 vezes em 18 dias. Por outro lado, na entrevista, na subcategoria – *Estimular a criança*, a educadora considera importante “ estimular a criança no sentido de ir um pouco mais à frente, que se desenvolva o mais possível”. A operacionalização desta intenção ou objetivo foi pouco revelada nos respetivos itens. Podemos dar como exemplo, o facto de que a exploração sensório - motora conduz ao crescimento e desenvolvimento do bebé e da criança pequena. Com este conhecimento, o educador pode planificar a sua prática no sentido de antecipar o que as suas crianças querem explorar de forma a poderem fazer os preparativos necessários. Por exemplo, a primeira vez que se oferece fruta fresca para o almoço, a maior parte das crianças explora com as mãos e a boca, umas esmagando a fruta na cara ou no vestuário. A equipa está preparada para o facto da limpeza e a mudança de roupa para a sesta demorar mais algum tempo do que é habitual. Na abordagem Hight/Scope, os educadores valorizam esta exploração da fruta como uma experiência de aprendizagem para as crianças, mantêm-se calmos e bem dispostos quer estas comam ou esmaguem pouca ou muita fruta.

Sabem também que noutra altura, depois de a novidade ter desaparecido, é provável que as crianças comam em vez de “amassarem” a fruta.

Relativamente à Categoria 13- *Apoiar a criança a resolver conflitos sociais com os seus pares* e a Categoria 14- *Saber ser e saber estar no mundo- um exemplo*, remetem-nos para a área da formação pessoal e social, o berço ou génese dos valores de cidadania. O contributo do adulto pode representar excelentes oportunidades para aqueles pequenos seres se tornarem cidadãos humanistas, no verdadeiro sentido da palavra, é preciso que a matriz teórica dos ensinamentos acerte com a realidade prática. Porque efetivamente os nossos comportamentos, mesmo nos aspetos mais simples e comezinhos, são constantemente exemplos e aferições para as crianças. De facto a educação, ou ensino/aprendizagem, faz-se através de muitos modelos, os que informam e os que ensinam e exemplificam. Neste vasto leque temos a família nuclear e alargada, outras crianças, os educadores/professores, estes também têm um papel muito grande, quer porque passam muitas horas com os seus alunos, quer porque são figuras de referência no ensino de muitas outras competências e áreas. E porque as crianças interagem com tudo o que existe –seres humanos, animais, plantas e objetos inanimados, com o ambiente e com elas próprias, estão num processo quase constante de partilha de *bytes*, possivelmente recebendo mais do que dão, mas potenciando esse fluxo de dados, que vão da mera informação sobre um determinado assunto até coisas bem mais complexas, como valores, comportamentos e atitudes reflexivas. Ao contrário do que se pode pensar, este processo é designado por Cordeiro (2014):

O enchimento do disco rígido” (leia-se, do cérebro) e aquisição de competências e apetências, não tem como fonte exclusiva as formas mais estruturadas de organização das pessoas – no caso concreto das crianças, a família nuclear e creches e jardins de infância. Segundo o autor, “não se conhecem estudos pormenorizados sobre o assunto, dado que é impossível quantificar de uma maneira cientificamente séria, qual a influência de determinado *input* no resultado final, ou seja, até que ponto o que alguém diz, faz, comunica, censura, aplaude, etc., resulta num valor, numa atitude, numa intenção ou num comportamento por parte da criança. Sabemos isso sim, que há pessoas chave neste processo, e obviamente, os pais e educadores são os maiores modelos educativos. (p.250)

O perfil do educador de infância para a creche é uma categoria emergente da análise das entrevistas e que merece a nossa reflexão. Segundo a opinião da coordenadora, nem todos os educadores têm perfil para estar na creche: “considero que nem todas as educadoras têm perfil para trabalhar na creche (...) de facto há pessoas que não se conseguem ligar afetivamente à criança para completar a falta da mãe (...)”. Segundo a opinião das entrevistadas um educador de infância que trabalha na creche tem de ter uma *atitude especial: estar disponível;*

ser flexível; ter paciência e compreensão; respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança; reconhecer ter perfil para a creche; ter experiência; ser humilde; ter maturidade; olhar atento às necessidades da criança; ter boa autoestima; estimular a criança; valorizar a relação afetiva com a criança; ser empreendedora na relação e na interação e saber ser e saber estar na educação. Esta consciência também se deve à formação que referem receber ao longo do percurso profissional de cada uma. Consideram que as necessidades de formação, têm a ver com a necessidade de acompanhar a evolução dos tempos. A educadora sente necessidade de aprofundar conhecimento nos modelos que valorizam a creche, como o High/Scope e Réggio Emília. Ambas consideram que é necessário formação dinamizada por equipas multidisciplinares, onde seja possível a troca de experiências com outros técnicos que complementam o processo de crescimento do bebé, como pediatras, enfermeiros, entre outros.

A reflexão em torno de um currículo para a creche foi encarado como “ considero que poderá haver um currículo para a creche (...) havendo um currículo para a creche acho que era uma ajuda diferente (...) como todos os currículos deve ser flexível, que poderia abordar uma série de experiências que sejam importantes para a criança vivenciar e experienciar (...)”. A realidade atual mostra que só se pode contar com a boa vontade de cada um, segundo a opinião da coordenadora: “ a nível da creche só funciona muito a boa vontade de cada um e o desejo de saber de cada um”. Pela sua experiência de longos anos refere: “ eu noto pelas educadoras que têm passado pela creche, há umas que investem mais que outras. Algumas educadoras necessitam ser mais motivadas, há outras que tenho de as levar a investir, a adquirirem outro tipo de conhecimentos para estarem ali na creche”. A relação desenvolvida com os bebés e crianças, não é considerada pela educadora uma componente do currículo “a relação não se consegue pôr no currículo (...) não se consegue pôr no currículo dar beijinhos e abraços, ao bebé (...) bem se valorizarmos essa parte, se calhar até pode, ainda não tinha pensado nisso (...) penso que isso devia ser inato em nós”. A sugestão de um currículo com uma estrutura teórica e outra prática, apoiado com formação demonstrando várias experiências, foi o desafio lançado por esta equipa.

CONCLUSÕES

Este trabalho desenvolveu-se num contexto muito específico: o berçário, uma valência da creche. Partimos do pressuposto que as interações com os bebés facilitam a construção de relações afetivas positivas e como estas beneficiam o seu desenvolvimento, equilíbrio e bem-estar. Esta investigação tem como objeto de estudo a relação de amor no cuidar e educar o bebé no berçário. Procurámos estudar o modo como a educadora se relaciona com os bebés do seu grupo. Para o efeito construiu-se um instrumento inspirado nos pressupostos teóricos enunciados na Fundamentação Teórica e que permite avaliar indicadores de qualidade na relação do educador com os bebés, designado: *Descritores de Comportamento do Educador de Infância na Sala do Berçário - instrumento de avaliação de indicadores de qualidade*. Os resultados emergentes da sua aplicação foram cruzados com os das entrevistas, dando corpo às conclusões que agora apresentamos.

CUIDAR EDUCANDO E EDUCAR CUIDANDO

A educadora valoriza como metodologia de trabalho: *A ligação afetiva; o sentido de grande responsabilidade; os cuidados ao bebé e as suas aprendizagens*.

A valorização da dimensão afetiva é uma variável mencionada pela educadora e coordenadora, também demonstrada nas observações “ a afetividade é a base para que a criança se sinta equilibrada (...) a partir daqui acredito que o seu desenvolvimento se faça com mais harmonia”. Esta posição é entendida por ambas, pois como define Goffin (1989), deve existir um sentido de responsabilidade perante o bebé e a criança pequena. O seu desenvolvimento decorre de uma forma mais suave quando as pessoas responsáveis pelos cuidados e também a nível da prática educativa, promovem todos os esforços possíveis para replicar a continuidade de cuidados representados por relações e interações entre o adulto e a criança “ as crianças precisam ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (Post, J. & Hohmann, M. 2003, p.61). Esta “entrega de corpo e alma” só acontece se efetivamente o adulto gosta do que faz, se consegue desenvolver uma interação agradável, harmoniosa e afetiva com o grupo e com cada elemento que o integra. É uma exigência grande para o

educador que tem a seu cargo um grupo de bebês, tendo de ter a capacidade de os amar incondicionalmente, pois são pequenos seres indefesos, à mercê, dos nossos cuidados.

Ficaram também demonstradas as suas concepções relativamente às estratégias utilizadas na sala do berçário ao nível dos cuidados e das práticas educativas, caracterizando-se pela sua preocupação em corresponder atempadamente aos cuidados prestados ao bebé, ficando a vertente educativa para uma segunda intervenção. Mas, estes momentos dedicados aos cuidados podem ser “aproveitados” pela educadora com uma intencionalidade educativa, significando que articula o cuidar enquanto educa e educa enquanto cuida.

O PERFIL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA PARA A CRECHE

As concepções acerca do perfil do educador de infância para creche analisadas anteriormente no Ponto 2, na Análise das Entrevistas, Categoria 2.2 Perfil do Educador de Infância aponta características essenciais, como a *atitude* e a *valorização da relação afetiva nos cuidados ao bebé*. É reconhecido, pelas entrevistadas, que nem todos os profissionais têm um *perfil adequado para a creche* e que a maioria dos educadores se enquadra melhor num *perfil para o jardim de infância*, sendo que, o ideal seria o educador estar preparado para trabalhar nas duas valências, ou seja, um *perfil eclético*, tal como é descrito nas entrevistas: “o educador que trabalha na creche deve ter todas as competências que o educador que trabalha do jardim de infância”.

A *atitude* do educador da creche é definida como uma característica com várias especificidades: a *disponibilidade* do ponto de vista afetivo; a *flexibilidade* nos horários/rotinas; a *paciência e compreensão* com os ritmos de cada bebé; o *respeito pelo ritmo de cada criança*, na perspetiva do desenvolvimento e crescimento; a *experiência e maturidade*, pode ser considerada como uma mais valia; ser *humilde*, reconhecendo a necessidade de atualizar o conhecimento; *estar atento às necessidades da criança*, o que definem como um “olhar clínico” a cada uma; *estimular a criança*: “procurar estimular a criança no sentido de ir um pouco mais à frente, que se desenvolva o mais possível”; *valorizam a relação afetiva com a criança*, a relação afetiva nos vários cuidados prestados ao bebé favorece as aprendizagens; *ter autoestima* na sua prática diária; *valorizar a relação e a interação* com o objetivo de promover o bem estar da criança e *saber ser e saber estar na educação*, é uma atitude que não prescinde da atualização permanente e segundo as

entrevistadas, a formação adquirida no contexto desta instituição é valorizada e pertinente. São preocupações que vão ao encontro das ideias de autores como Gabriela Portugal (2009) quando refere que a formação deve assegurar educadores reflexivos, dialogantes, abertos à mudança e à aprendizagem ao longo da vida. Esta formação tanto ao nível inicial como profissional pode ser um excelente parceiro na construção do perfil do educador de infância.

De facto a figura do educador desempenha um papel fundamental na vida da criança no contexto da creche, com ênfase na relação: “ a maior parte de nós tem, ou gostaria de ter uma relação especial com uma pessoa em quem podemos confiar, uma relação que é significativa e preciosa para nós...” (Goldschmied & Jackson, 1994, p.37).

OS MECANISMOS DA RELAÇÃO DESDE A SUA “AURORA”

Os educadores participantes no estudo referem que a relação afetiva e saudável com o bebé complementa o tempo que estão afastados dos pais, sem contudo os substituir. A literatura ao longo dos tempos, como também demonstrámos, vem-nos dizendo das vantagens dessa “interação amorosa”, quer para a criança, quer para o adulto. Efetivamente, o bebé é desde o início um ser ativo e sociável predisposto a olhar para o contorno do rosto humano e a escutar a voz das outras pessoas, preparado para as relações interpessoais de muitas outras maneiras. É também um ser emocional, motivado a controlar e expressar as suas experiências de acordo com o que lhe é agradável ou desagradável. Os bebés valem-se de sinais e estão biologicamente preparados para comunicar estados de ansiedade, de necessidade e de prazer. Por volta dos seis meses, o bebé inicia um processo de busca dos sinais de afetividade com as pessoas mais significativas em situações de incerteza, que durará toda a vida que tem como objetivo dar uma direção ao seu comportamento, sendo o que Papouseks (1979) designa de “busca de referências sociais”.

O bebé precisa ter alguém a quem possa ligar-se afetivamente, alguém que esteja constante e emocionalmente disponível (Sameroff e Emde, 1989; Sroufe, 1995; Sameroff e Fiese, 2000), porque o desenvolvimento da empatia também se inicia cedo (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner e Chapman, 1992) e as inclinações pró-sociais também precisam de pessoas afetivamente relacionadas à criança, que estejam emocionalmente disponíveis e que modelem tais inclinações. Foi também reconhecido pelas entrevistadas que os primeiros anos

de vida eram diferentes dos anos pré-escolares quanto à importância dos relacionamentos afetivos e por isso são bastante valorizados, neste berçário.

São vários os autores que defendem que um padrão de relacionamento amoroso, onde se estabeleça uma vinculação saudável entre a criança e o adulto, neste caso, com o profissional de educação de infância, facilita a promoção do seu desenvolvimento emocional. Também Daniel Goleman (1997) refere que o padrão emocional do ser humano é formado nos primeiros anos de vida e se os pais fornecerem um modelo deformado, será difícil, se não impossível, modificá-lo mais tarde. Muitos desconhecem as consequências deixadas na criança quando para a emoção não é atribuída um valor significativo. A inteligência emocional da criança é determinada até certo ponto pelo temperamento, isto é, pelos traços de personalidade com os quais nasce, mas também é moldado pelas interações com os pais e outros adultos. Essa influência começa nos primeiros dias de vida, quando o sistema nervoso imaturo da criança se está formando (Brazelton 2004).

Também valorizando a dimensão afetiva Naranjo (2005), refere que a palavra amor não tem muita aceitação no mundo da educação, na poesia, talvez, na religião, talvez, mas não na educação. Esse aspeto é tratado com preconceito, no entanto quando se implementa uma didática afetuosa, o aluno aprende mais facilmente qualquer conteúdo. Significa dizer que quando há amor na forma de ensinar, melhor se aprende, tal como refere Mário Cordeiro (2014, p.16) “ Educar, com lógica e afeto é das tarefas mais exigentes que se pode pedir a alguém. A maturidade psicoafectiva de uma criança conseguir-se-á através de uma educação pelo amor e com amor, de um sistema de ensino-aprendizagem justo, através de atitudes flexíveis, serenas e tolerantes, capacidade para adaptar-se a novas situações e circunstâncias e mudar quando isso for mais razoável e conveniente” (p.121).

A valorização da afetividade é tão necessária quanto os cuidados básicos, pois é através do afeto que garantimos a autoconfiança da criança e a descoberta de que ela é capaz de realizar qualquer ação obtendo êxitos. É de extrema importância que os pais e profissionais de educação tenham consciência de que o fracasso ou o sucesso escolar da criança dependerá, na maioria das vezes, do sentimento de amor e afeição para com ela. É muito fácil acontecer o desequilíbrio, enquanto a reconstrução geralmente é um processo lento, difícil e por vezes impossível, com influências nefastas nas aprendizagens futuras, causando baixa autoestima e outras sequelas. “Esses danos emocionais causados à criança podem ser comparados a um

crystal que depois de quebrado, pode ser restaurado, mas as marcas da junção permanecerão para sempre” (Behenck; Schneider, 2004, p.26). Expressar apoio afetivo é de uma importância extraordinária dentro da estrutura onde o bebê se encontra, quer seja no contexto familiar ou outro. Um olhar carinhoso, um toque, ouvir e dar atenção aos sentimentos da criança motiva-a a retomar ao ponto de onde parou e essas demonstrações de afeto devem começar muito cedo, ainda no ventre materno. Elogios, incentivos e limites, quando transmitidos de forma sincera e afetiva, levam a criança a valorizar a sua autoestima, desenvolver a sua autonomia e ter progressos nas aprendizagens, que acontecerão espontaneamente e com prazer, acreditamos ser um meio para a criança atingir o sucesso nas várias áreas da sua vida (idem).

É um trabalho dos mais delicados porque necessita de um investimento afetivo na relação professor aluno, principalmente por parte do educador. A afetividade não deve ser esquecida, pois ela é um fator essencial nesse processo, visto que funciona como elo de sedução entre educando e educador. Como refere Codo e Gazzotti (2002, p.68) “O trabalho do educador é o melhor, porque é ele quem controla a processo produtivo, tem liberdade de criação e ação, além de ordenar tipos e sequências de atividades “. O autor define esta relação entre o educador e o aluno como um acordo silencioso, muitas vezes acaba-se transformando num jogo sedutor, onde o educador e/ou professor conquista a atenção do aluno e desperta o seu interesse para o conhecimento que pretende abordar. É nessa conquista sedutora, carregada de energia afetiva que o educador transmite os seus conteúdos e o aluno os apreende, ou seja, “ é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem”. Também Paulo Freire (1996) diz-nos que “o professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem. Isso não quer dizer que o professor tenha de querer bem a todos os alunos da mesma forma, mas que ele não deve permitir que a sua afetividade interfira no cumprimento do seu dever de educador. Abertura ao querer bem significa, segundo o autor, disponibilidade para a alegria, para o afeto, para o amor” (p.57).

Por outro lado, no mundo em que atualmente vivemos, os pais precisam dedicar-se intensamente ao trabalho, tendo a instituição familiar perdido o estatuto de outrora. A grande preocupação está focada na realidade económica, no avanço da tecnologia, no acumular de riquezas, ou, então na sobrevivência. No último relatório da OCDE, Portugal situa-se entre os piores nos cuidados infantis. O país chumba nos apoios aos menores de três anos, no baixo investimento público nos cuidados de apoio, na falta de formação superior do pessoal

especializado, no baixo rácio de funcionários por criança e na elevada taxa de pobreza infantil, que é o dobro do indicado por esta entidade. E esta é a realidade do mundo que está a sufocar pais, levando-os, na sua maioria à ausência familiar. Os seus efeitos já se fazem sentir, tal como refere o psiquiatra chileno Claúdio Naranjo numa entrevista³⁸: “Os jovens estão muito danificados afetiva e emocionalmente pelo fato de que o mercado de trabalho está absorvendo os pais que não têm mais disponibilidade para os filhos. Há muita carência amorosa e muitos desequilíbrios nas crianças. Não pode aprender intelectualmente uma pessoa que está emocionalmente danificada”. Significa portanto que, educar crianças emocionalmente saudáveis é uma tarefa cada vez mais difícil.

É nesta realidade tão dura que nós endereçamos uma palavra de incentivo aos profissionais da educação de infância. É possível estabelecer uma relação carinhosa com os bebés numa sala de berçário. Enfatizamos um aspeto extremamente importante da educação de uma criança: satisfazer as suas necessidades de amor. Se as crianças se sentirem genuinamente amadas pelos adultos -educadores e assistentes operacionais, entre outros- que delas cuidam durante a maior parte das horas de um dia, serão mais equilibradas em todas as áreas das suas vidas (Brazelton; Sparrow; Gomes Pedro, (2008)³⁹. O profissional nunca pode substituir o papel dos pais, mas pode complementá-lo, principalmente porque o bebé e a criança passam mais horas com estes, que propriamente com a sua família, conforme já foi referido pois a sociedade atual está organizada de forma que “obriga” a mãe a afastar-se do seu bebé para assumir o seu compromisso profissional.

O educador atento e sensível a esta problemática pode aconselhar os pais a planear o tempo de qualidade com os seus filhos, porque cada bebé, cada criança, é um ser especial possuindo características que ninguém mais terá. É único neste mundo e ninguém poderá alguma vez reclamar aquilo que ele é, porque os seus pensamentos e esperanças são apenas seus tal como o seu ritmo cardíaco, a sua energia e o seu amor à vida. Poderá alguém reclamar os seus sonhos? Poderá alguém amar como ele ama? Haverá alguém que veja exatamente a mesma cor quando olha uma flor em botão? Alguém será capaz de repetir os seus feitos e ações? Não! Todas estas coisas pertencem exclusivamente a este bebé ou a esta criança, porque ele é único e por isso especial.

³⁸ <http://www.contioutra.com/a-educacao-que-rouba-dos-jovens-a-consciencia-o-tempo-e-a-vida-entrevista-com-naranjo/>

³⁹ Sparrow, J. 2008. All Rights Reserved.WWW. Touchpoints. Org

É uma filosofia defendida na Fundação Brazelton/Gomes Pedro para as Ciências do Bebê e da Família, operacionalizada através do Projeto Touchpoints⁴⁰, dando como exemplo as horas das refeições. Ao longo dos anos, a hora habitual a que uma família janta pode ser uma das maiores experiências de formação de laços afetivos que jamais terá. Ouve-se falar de famílias que preparam a comida e deixam que cada um dos seus membros coma à medida que chega a casa. Para aqueles que conhecem o calor humano e a força de um jantar habitualmente em família, ano após ano, isto parece caótico. Os pais são os únicos que podem determinar o horário para a família e decidir se e quando determinados acontecimentos podem interromper esse horário. Esta é apenas uma ideia, um exemplo, contudo, planejar tempo para passarem juntos significa também preparar-se a si próprio, de recuperar o cansaço de um dia extenuante, pois quanto mais recuperado se sentir, mais capaz será de dar à sua família.

Em suma, novos estudos serão pertinentes sobre o papel do educador/professor perante a criança que herdou um contexto familiar tão distanciado da manifestação do carinho, do afeto, do amor, na maior parte dos casos pelo condicionante fator tempo.

AVALIAÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE

A creche tem um papel de enorme responsabilidade ao nível da assistência ao bebê, à criança e à família, é uma realidade da sociedade atual. Cientes e preocupados com a qualidade no cuidar e educar os bebês no berçário, constituíram por isso, a grande motivação para a construção de um instrumento que permita avaliar indicadores de qualidade na relação do educador com o bebê em contexto de creche na valência do berçário.

Conforme foi referido no Capítulo VI-Projeto de investigação, da página 195 à 200, estamos conscientes da importância da qualidade da relação com o bebê e a criança, bem como dos inúmeros benefícios para o seu bom desenvolvimento, equilíbrio e bem-estar. Subjacente está uma dinâmica de interação afetiva, direta e continuada na qual reconhecemos as dificuldades que se colocam, nomeadamente, o facto de os profissionais poderem manter longas interações afetivas com vários bebês em simultâneo. É uma convicção sentida pela experiência e confirmada por várias teorias no âmbito da relação humana.

Encontrar um instrumento que permita perceber o modo como a educadora cuida e educa os bebês do seu grupo foi o grande desafio. Então, partimos para a pesquisa e fomos “beber” a

⁴⁰ Curso Intensivo Touchpoints (2008).

fontes como as teorias da *Interação e Vinculação* na infância, o *Modelo Touchpoints*, à *Abordagem High/Scope para a Creche e ao Curriculum of Respectful, Responsive Care and Education*. Percorremos um longo caminho de trabalho exaustivo e minucioso pelos conteúdos referenciados, selecionámos de cada um o que denominamos de “Descritores de Comportamento da Educadora de Infância do Berçário”, num total de 87 Descritores de Comportamento (DC), que se encontram no Quadro 39 no Anexo I.

Neste percurso encontrámos muitos indicadores que selecionámos e transformámos em descritores, são exemplo as características da interação e as atividades que a estimulam, porque as relações emocionais afetivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social do ser humano. Ao seu nível mais baixo, as relações fomentam o afeto e dão confiança, segurança física e proteção de doenças, entre outros.

No âmbito deste estudo foi construído um instrumento que permite avaliar indicadores de qualidade na relação do educador com o bebé em contexto de berçário/creche. Foi aplicado e os dados depois de analisados, permitiram chegar aos resultados aqui apresentados. Admitimos que todo este processo contribuiu para a sua validação e acreditamos tratar-se de uma ferramenta útil para a prática educativa e pedagógica no contexto do berçário.

➤ **Descritores de Comportamento do Educador de Infância na sala do Berçário-*instrumento de avaliação de indicadores de qualidade***

Este instrumento pretende avaliar a qualidade da relação e da interação do educador de infância com o bebé, valorizando um relacionamento afetivo consistente e equilibrado, durante a prática dos cuidados numa perspetiva de articulação com a dimensão educativa. As 14 categorias resultantes da análise dos 87 descritores de comportamento enunciadas no Ponto 1 da Análise dos Descritores de Comportamento do Quadro 11 representam este objetivo. O educador desempenha um importante papel na vida da criança, tendo uma relação transversal aos cuidados e à prática educativa, pois está sempre presente no atendimento.

Este *instrumento de avaliação de indicadores de qualidade*, pode em futuras persquisas, ser objeto de reformulação, quer para o contexto do berçário, quer para as restantes valências da creche.

UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO PARA A CRECHE

Um currículo a pensar na creche é importante na perspectiva das entrevistadas, porque vem estruturar as suas práticas no contexto da creche, o que já se verifica com o pré-escolar. Segundo a coordenadora, a experiência tem-lhe mostrado que a qualidade do trabalho na creche depende muito da motivação e interesse de cada educador. Ambas consideram que este deve ter características muito específicas, ancorado em pressupostos teóricos, mas também práticos e sustentado numa base de formação contínua em contexto.

Este constrói-se na base das interações, das relações e nas várias vinculações que se vão desenvolvendo, razão porque é tão importante assegurar a continuidade dos profissionais neste contexto, conforme foi referido nas entrevistas. Pois, só com o tempo, “tempo de qualidade”, se criam verdadeiras relações e laços com as crianças e vice versa. Salientamos a abordagem preconizada por Gonzalez-Mena & Widmeyer (2009), através do *Curriculum of Respectful, Responsive Care and Education*, que enfatiza o atendimento ao bebé e à criança, considerando o ato de cuidar e de educar como duas partes indissociáveis, onde a interação afetiva é a base com a qual os profissionais partem para o passo seguinte- *a ação no cuidar e no educar*. Esta atitude promove a estimulação das primeiras aprendizagens do ser humano nesta fase, e a proposta é a de transformar as rotinas com os cuidados em momentos de verdadeira interação e aprendizagem. Um exemplo de como se “cuida educando e se educa cuidando” e assim se pode promover o desenvolvimento e a aprendizagem de forma holística.

Uma outra abordagem, designadamente a *High/Scope* das autoras Post & Hohmann (2003), que do nosso ponto de vista complementa a anterior, uma vez que integra a experiência prática num quadro de referência fundamentada nas teorias e investigações atuais sobre o desenvolvimento do bebé e da criança pequena, procura que o conhecimento emergente da prática e o conhecimento académico sejam agradáveis e úteis a todas as pessoas que prestam cuidados diários e educativos a crianças de tenra idade e às suas famílias em contextos de grupo.

Uma outra referência é o modelo *Touchpoints* que foi concebido para satisfazer um público mais abrangente- com todos os parceiros que intervêm no processo de crescimento e desenvolvimento do bebé e da criança - alerta o adulto para a tomada de consciência das especificidades que envolvem o “mundo do bebé”. Num contexto educativo, no âmbito da

creche, o modelo “touchpoints” sugere “ferramentas” para a interação do profissional com o bebê/criança e com a família. São instrumentos e representam grandes desafios, porque conduzem o profissional *a uma relação empática; a criar tempo e espaço para a família; a reconhecer a individualidade da mãe, do pai, do bebê, da criança; a não trair expectativas; a não julgar; a sensibilizar para a paixão; à coconstrução; a descodificar; a inspirar confiança; tranquilidade; a proteger; fazer o outro sentir-se especial; reconhecer o potencial; estar aberto à comunicação; dar oportunidades; dar apoio /suporte*. É um novo olhar sobre a educação abrindo janelas sobre o que é ser educador nos dias de hoje.

Com base nestes pressupostos, a ideia de um *currículo de amor* começa a fazer sentido - a creche só pode servir verdadeiramente os interesses do bebê, se o seu programa estiver imbuído de uma filosofia sensível a este “público”, na base de uma *relação de corpo e alma*, cujas interações se vão fortalecendo em cada dia que passa através de *inúmeros laços de ternura* com o bebê. Sugerimos então, uma reflexão em torno das ideias já analisadas anteriormente. O tema é aliciante, convenhamos, e é de grande importância para o bom desenvolvimento das crianças, representando uma boa ferramenta para os educadores que com elas privam muitas horas ao longo do dia.

O currículo para a creche pode ser um *currículo de amor*. É uma proposta para cuidar e educar em creche com influências dos modelos Touchpoints de Berry Brazelton, Curriculum of Respectful, Responsive Care and Education de Janete Gonzalez-Mena & Dianne Widmeyer Eyer e da Abordagem High/Scope, nomeadamente a Educação de Bebés em Infantários de Jacalyn Post & Mary Hohmann, entre outros. Elege o *carinho* como suporte principal, juntamente com outros ingredientes não menos importantes, como a *entrega, a disponibilidade, a continuidade, a serenidade, a simpatia, a alegria, a cordialidade, a delicadeza, a segurança a todos os níveis, um profundo respeito pela criança e seus progenitores, o cuidado, a flexibilidade, a compreensão, a cooperação, a autenticidade, a comunicação, a sensibilidade da resposta, o otimismo*, que exige do adulto uma entrega de *corpo e alma*. Tem um denominador comum, os *laços de ternura* que o profissional vai fomentando com o bebê nas inúmeras interações, que vão ocorrendo no dia a dia, caracterizando assim a sua ação educativa e pedagógica. Esta proposta encontra-se esquematizada na Figura 2.

A pertinência de um currículo para a creche com estas características tem subjacente a importância de ajudar a criança a criar a sua própria identidade e ao mesmo tempo, de pertença e relacionamento. Ser e fazer parte constituem um único elemento na definição de crescimento. Este currículo pressupõe que a ação educativa tenha de assentar em valores absolutos que permitam às pessoas, à sociedade, a uma comunidade, a construção de uma pessoa melhor, de uma comunidade mais justa.

Post, J. & Homann, M (2003, p.64) defendem que a educadora deve estabelecer desde cedo, uma “vinculação secundária” com a criança, o que fará com que esta não se sinta abandonada. As educadoras Elinor Goldschmied e Sónia Johnson (1994) referem este aspeto com veemência:

As crianças mais novas com quem trabalhamos e que ainda não possuem uma linguagem que lhes permita expressar o que sentem, também precisam destas relações especiais, e, em particular, precisam de facto que estas relações sejam imediatas e concretas. E neste pano de fundo daquilo que sabemos através da nossa experiência que devemos avaliar o significado que a pessoa –chave (educador responsável) tem para a criança pequena. Nunca devemos esquecer-nos que uma criança muito pequena e quase completamente dependente é a única pessoa na creche que não consegue compreender a razão porque está lá. Só o consegue explicar como um abandono e, a não ser que seja ajudada de uma forma positiva e afetuosa, isso pode significar níveis de ansiedade demasiado elevados para poderem ser tolerados. (p.37)

Pode ser um *currículo de amor* e está naturalmente alicerçado numa pedagogia que enfatiza estes valores. Para o filósofo Paul Ricoeur, citado em Jardim (2002), o amor indica a ética, o caminho teleológico como via da vida boa, com os outros e para os outros, dentro de instituições justas. A força impulsionadora que indica o caminho e que não podendo ser dissociado do bem, do conceito teleológico da vida boa com os outros e para os outros, imprime um valor de qualidade às instituições, que aliás só são justas e boas quando a interação humana faculta a liberdade do ser, plenamente na ótica do desenvolvimento do potencial de cada um.

E porque o “amor está inscrito na natureza humana e é o essencial dessa natureza” (Leite, 2012, p.45), atrevemo-nos a dizer que, no âmbito da educação, um currículo que o tenha como referencia, interna e externamente, o nível de exigência sobre todos e cada um é muito maior. Porque do amor se espera muito mais do que se espera do dever de cumprir.

Embora o âmbito deste trabalho seja direcionada à primeira infância em contexto de creche, estamos convictos que o seu objeto é transversal à educação e formação em geral. É

uma proposta que vai no sentido de pensarmos um currículo para a creche com esta filosofia, porque acreditamos que a educação deve desenvolver o ser humano, não somente a nível intelectual/mental, mas também nas dimensões emocional e espiritual, ou seja: “ a educação deveria ser o processo que desenvolve todos os nossos recursos naturais” (Robinson, 2011, p.234).

Mas para mudar a educação, é necessário mudar os educadores; tanto o currículo como a pessoa a fazê-lo, pressupondo uma mudança de consciência, colocando o desenvolvimento humano em primeiro lugar. Seria no entanto necessário uma nova formação- conferindo poder aos professores criativos e apaixonados, orientada não só para a transmissão de informações, mas também para o desenvolvimento de certas competências existenciais, como o estímulo da imaginação e a motivação do aluno (Naranjo (2005). Tal como defende Robinson (2011, p.234) “ o mais importante é incentivar as crianças a seguirem algo que as entusiasme (···)” . E onde estará a chave dessa transformação? Está em personalizar a educação e não em uniformizá-la- “descobrir os talentos individuais de cada criança, colocar os estudantes num ambiente onde queiram aprender e onde possam identificar de forma natural as suas verdadeiras paixões” (p.226).

Em tempos de crise e de profunda transformação, a educação constitui a nossa maior esperança, ela é uma ponte para um futuro digno. O horizonte de esfera do educador não pode restringir-se ao seu trabalho na creche e/ou no jardim de infância, pois este deve, já que tem em mãos a responsabilidade de promover o desenvolvimento harmonioso, equilibrado e global dos seres que cuida, de ter a consciência do papel decisivo que lhe cabe na formação dos bebés, que serão crianças, adolescentes, jovens, adultos e cidadãos que exercerão a sua cidadania, que se deseja imbuída de sentido crítico e subjacente à qual está a necessária dimensão axiológica.

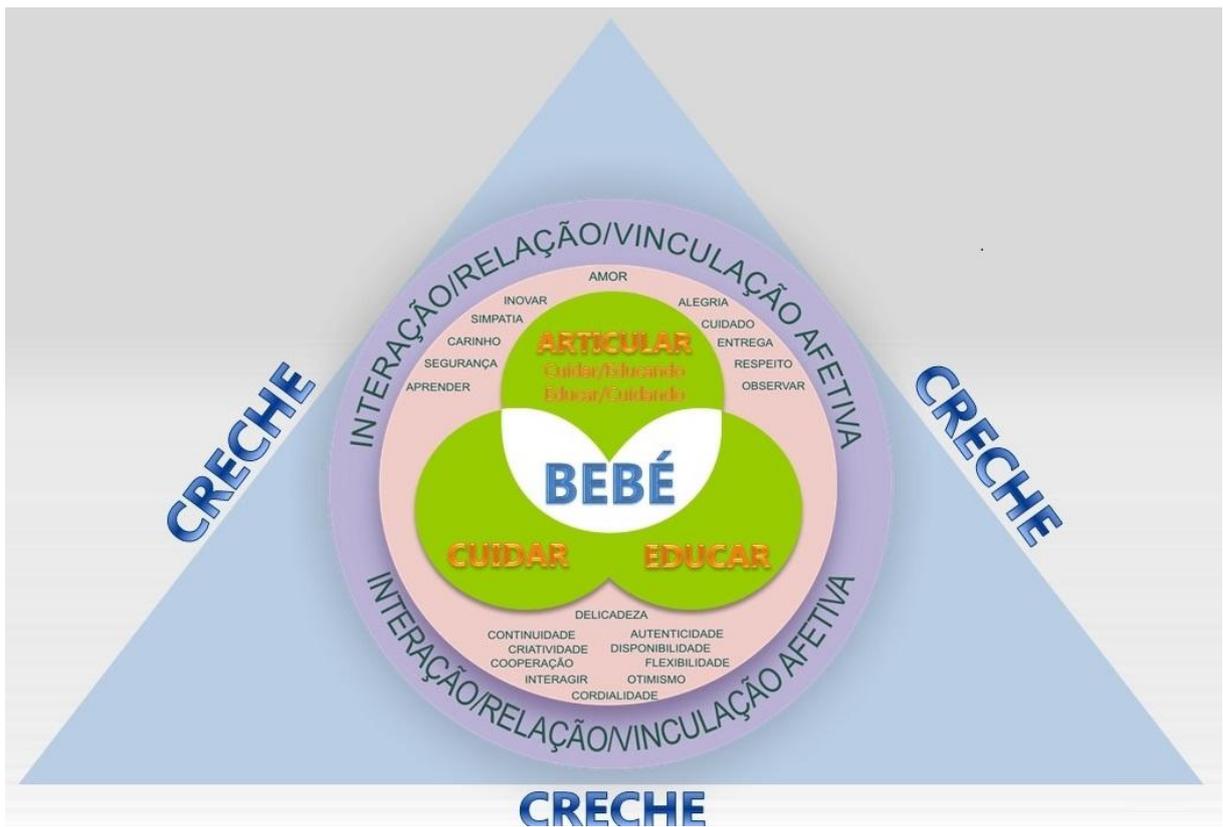


Figura 2 - Currículo de amor para a creche

BIBLIOGRAFIA

- Ainswort, M. D.S. (1967). *Infant-moher attachment*. American Psychologist, 34, 932-937.
- Ainsworth,MDS (1989). *Attachments beyond infancy*. American Psychologist, 44, 709-716.
- Als, H., Lester, B., Tronick, E.Z. e Brazelton, T.B. (1982). *Manual for the assessment of the preterm infant's behaviour*, in H.E. Fitzgerald e M.W. Yogman (Eds), *Theory and research in behavioural pediatrics* (Vol. 1, p.35-63). Nova Iorque: Plenum.
- Alvarez, A.& Del Rio, P. (1993).*Escenarios Educativos y actividad: Uma Propuesta integradora para el estudio y diseno de um contexto escolar*. In C. Coll J. Palcios. & A. Marchesi (Ed), *Desarrollo Psicológico y Educación II* (p.225-247). Madrid: Alianza Psicologia.
- Bairrão e Tietz (1995).*A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barnett, S. W. (2000). *Does Head Start have Lasting Cognitive Effects*. New York: Rutgers University.
- Beck, C.e Coll(1984).*Mental Health Psychiatric Nursing: Holistic Life-Cycle-Aproach*.St. Louis,C.V.Mosby Co.
- Bee, H.(1996).*A criança em desenvolvimento*.(7ªed.).Porto Alegre: Artes Médicas.
- Behenck, D. B.; Schneider, E. J.(2004). *Educação e Afeto -Uma ligação necessária*. Curso de Especialização em Psicopedagogia. Revista de divulgação técnicocientífica.
- Belsky, J, Steinberg, L.D. (1978). *The effects of day care: A critical review*.Child Dev., 49, pp.929-949.
- Belsky, J. (1999). *Interaccional and contextual determinants of attachmente security*, in J. Cassidy e P.R. Shaver (eds), *Handbook of Attacmente: teory, research and clinical applications*. Nova Iorque, The Guilford Press, pp. 249-264.
- Belsky, J. (2002). Quantity counts: amount of child care and children's socioemotional development. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 23, 167-170.

- Belsky, J., Jaffe, S., Hsieh, K., & Silva, P. (2001). Child-rearing antecedents of intergenerational relations in young adulthood: A prospective study. *Developmental Psychology*, 37, 801-813.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bernard, H.R. (1988). *Research methods in cultural anthropology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bindra, D. (1970, p.319). *Emotion and Behavior Theory: Current Research in Historical Perspective*. in Black, P. *Physiological Correlates of Emotion*. New York. Academic Press.
- Bloch, S. (1986). *Approche pluridisciplinaire de l'émotion. Modèles effecteurs des émotions fondamentales: relation entre rythme respiratoire, posture, expression faciale et expérience subjective*. *Bulletin de psychologie*. Tome XXXIX, n°377, p.843-846.
- Bogdan R. Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bourdial, I. (1995) Les pays qui font la science. *Science & Vie*, (930): 30-1.
- Bowlby, J. (1992b). *The role of attachment in personality development*. In J. Bowlby, *A secure base, clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bower, J.L. (1970). *Managing the resource allocation process*. Harvard University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (Vol.1). London: Hogarth
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. London: Routledge.
- Brazelton Touchpoints Center (2005). *Touchpoints in Early Care and Education Reference Guide and Participant Training Materials*. Version 1.1. Boston.
- Brazelton, B. e Gomes Pedro (2008). *O Recém-Nascido (NBAS-NBO) Avaliação Comportamental e Partilha com a Família-Ação de Formação*, 15 e 16 de maio de 2008. Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.
- Brazelton, B., e Gomes Pedro (2008). *5º Curso Intensivo em Touchpoints – Cuidar e Educar dos 0 aos 5 anos*. Nos dias de 22 a 26 de setembro de 2008, na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.

Brazelton, T. B. (1973). *Neonatal Behavioral Assessment Scale*. *Clinics in Development Medicine* No 50. London, William Heinemann Medical Books.

Brazelton, T. B., e Tronick, E. Z. (1980). *Preverbal communication between mothers and infants*, in D. Olson (Ed), *The social foundations of language and thought* (pp.229-315). Nova Iorque: Norton

Brazelton, T.B., Cramer, B. (1998). *A relação mais precoce*. Lisboa: Terramar.

Brazelton, T.B, Yogman, M.W. Als, H., e Tronick, E. Z. (1978). *The infant as a focus for family reciprocity*, in M.Lewis e L.A. Rosenblum (Eds), *The social network of the developing child* (pp. 29-43). Nova Iorque: Plenum Press.

Brazelton, T.B. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo-requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T.B., Kolowski, B., e Main, M. (1974). *Origins of reciprocity: The early mother-infant interaction.*, in M. Lewis e L. Rosenblum (Eds), *The effect of the infant on its caregiver* (pp.49-75). Nova Iorque: Wiley.

Brody, G., y Stoneman, Z. (1981). Selective imitation of sameage, older, and younger peer models. *Child Development*, 52, 717-720.

Bronfenbrenner, U., (1994). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bruner J. S. (1999). *Para Uma teoria da educação*. Lisboa: Relógios D'Água Editores.

Bruner, J.(1985). *A Joly e K. Sylva. Play: Its Role in Development*. Nova Iorque: Norton.

Caldwell , B. M.(1995). *Day care and early education*, in B. Spodek (Ed), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 341-374). Nova Iorque: Free Press.

Caldwell , B. M.(2005). *O educare das crianças no século XXI.*, in Gomes Pedro (2005), *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro

Campbell, R.; Chapman, G.(2010). *As cinco linguagens do amor das crianças*. Lisboa: Smartbook.

- Cardona, M. J.(2006). *Educação de infância- formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M^aJ. (2001). *Modèles de formation initiale et développement professionnel. Les instituteurs de l'école maternelle au Portugal* (Tese de Doutorado). Universidade de Caen, orientação do Prof. Louis Marmoz
- Carrasco, G. J. (1983).*La ciencia de la educación, pedagogos para qué ?*.Santillana. Madrid.
- Carthy,J. (1974). *Observação directa e medida do comportamento*. São Paulo: EPU e EDUSP.
- Carvalho, A. D. (Ed.) (2000). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, M. L. D. (2001). *A Educação da 1^a e 2^a infância em Portugal. Papel educativo e sociais das instituições para a infância*. Comunicação apresentada ao grupo do Curso de Graduação e especialização de Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica (PUC/Rio). Brasil: Rio de Janeiro, 26 de setembro.
- Cassidy, J., Shaver, P. (orgs).(1999). *Handbook of attachment: Theory research and clinical applications*. New York: The Guilford Press.
- Castillejo, J. L.(1986). *Proceso educativo y construcción humana*. Vários: Conceptos y propuestas.(III) Valencia:Papers d'educació.
- Chalifour, Jacques (1989). *La relation d'aide en sions infirmiers. Une perspective Holistique-Humaniste*.Paris:Éditions Lamare.
- Chalita, G (2001); *Pedagogia do Amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações*(19^a Ed). São Paulo: Editora Gente.
- Chokler, M. (2010). *A história das ideias e a coerência na praxe da atenção precoce do desenvolvimento infantil. A experiência Lóczy na educação e cuidados nos primeiros 3 anos*. OMEP/SP.
- Codo, Wanderley (coord.) & Gazzotti, Andréa Alexandra (2002). *Educação, carinho e trabalho*(3^a ed.). RJ: Vozes.
- Coelho, A.S (2005). *Educação e cuidados em creche-Concetualização de um grupo de educadoras* (Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro).

- Cohen, L., Manion, Laurence. (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editora La Muralla.
- Cohen, R.(1983). *En defensa del aprendizaje precoz. Estrategias educativas para aprovechar las potencialidades humanas*. Barcelona:Planeta.
- Colemann,C.(1976). *Equality of Educational Opportunity*. Depart.of H.E., Washington, D.F.
- Colin, E. S. (1981). *Development plasticity. Behavioral and biological aspect varations in development*. Nueva York: Academic Press.
- Colom, A J. (1982). *Teoria y metateoria de la educatición*. México:Trillas.
- Conselho Nacional de Educação (2008). *Relatório do estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cordeiro, M. (2014). *Educar com amor-um guia de afetos e sentimentos para que os seus filhos cresçam felizes e equilibrados*. Lisboa: Esfera de Livros.
- Cró Brás, M.de L.. (1994). *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Cunha, P.D'Orey, (1996). *Ética e Educação*. Lisboa:Universidade Católica Editora.
- Damásio. A. (2000). *O sentimento de si –O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Europa-America
- David, M. e Appell (1989). *Enfants confiés*, In: M. Manciaux et al Lénfant et sa santé: aspects epidemiologiques, biologiques et sociaux, Paris: Doin Editeurs.
- De Arden, R.F.; Hired ,P.H; Peters, R.S.(1982). *Educación e desarrollo de la razón: formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- De Bruyne, P., Herman, J. e De Schoutheete,M.(1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Vendôme, P.U.F.
- De Miguel M.(1983). *Diseño de um programa de educación compensatoria*. Revista de Educação , 272, pág. 49-76.

- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir- relatório da comissão internacional sobre educação para o século XXI.* (4ªed.) Porto: Edições ASA.
- Denzin, N.K. (1994). *The art and politics of interpretation.* In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (p.500-516). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Department of Health and Human Services (1994, setembro). *The Statement of the Advisory Committee on Services for Families with Infants and Toddlers.* Washington, DC: Author.
- Diamond, M.& Hopson, J. (2000). *Árvores maravilha da mente: como cuidar da inteligência, da criatividade e das emoções do seu filho do nascimento até à adolescência.* Rio Janeiro: Campus.
- Didonet, V. (2001). *Creche: a que veio para onde vai...Em aberto. Educação Infantil: a creche, um bom começo.* Brasília: Ministério da Educação.
- Early, D.M. & Burchinal, M.R. (2001). *Early childhood care: relations with family characteristics and preferred care characteristics.* *Early childhood Research Quarterly*, 16(4), 475-497.
- Eco, H., (1995). *Como se faz uma tese em ciências humanas.* Lisboa: Editorial Presença.
- Eibl - Eibesfeldt, I., (1998). *Amor e ódio.* Venda Nova: Bertrand Editora.
- Elkind, D.(1990). *The hurried child, growing up too fast too soon.* USA: Addison – Wesley Publishing Company.
- Emde, R. (1995). *A experiência relacional da criança – linhas de força para o desenvolvimento e esperança para o futuro.* In J. Gomes Pedro (coord). *Bebé XXI: Criança e Família na Viragem do Século*, (pp. 489-514). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Enciclopédia de la educacion preescolar (1986). *Base Teóricas I,II.* Madrid: Diagonal/Santillana.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching.* In M.C. Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (pp.119-161), New York:Macmillan.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes.* Porto: Porto Editora.

- Evertson, C. Green, J. L. (1986). *Observation as inquiry and method*. In M. C. (Ed), *Handbook of Research on Teaching*. (pp.162-213), New York: Macmillan.
- Falk, J. (Org). 2004. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM Editora.
- Felgueiras I. (1994). *As crianças com necessidades educativas especiais: Como as educar?*. Revista Inivação, vol:7, nº 1 (pág.23-35), I.I.E..Lisboa:Ministério da Educação.
- Ferreira, T. (2002). *Em defesa da criança – teoria e prática psicanalítica na infância*. Lisboa: Assírio & Alvim: 263-333.
- Fiene, R.; Melnick, S. (1991): *Quality Assessment in Early Childhood Programs. A Multi-dimensional Approach*. Chicago, Illinois. Paper presented at the American Educational Research Association.
- Fogel, L. J. (1996). *Artificial Intelligence through Simulated Evolution*. New York: John Wiley.
- Fonagy, P.; Steele, M. Y. (1991). *Intergenerational patterns of attachment: maternal representations during pregnancy and subsequent infant-mother attachment*. *Child Development*, 62, 891-905
- Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). *Interviewing: the art of science*. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Newsbury Park: Sage.
- Forgus, R. H. (1966). *Perception*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Formosinho, J. (2001). *A Formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In B. P. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. *Cadernos de Formação de Professores*, 1 — INAFOP. Porto: Porto Editora, pp. 46-64.
- Fraiberg, Selma, M. (1959). *The magical years*. Nova Iorque: Scribner's.
- Freud, E. (1953). *Le normal et le pathologique chez l'enfant*. Paris: PUF
- Fuller, B., et al. (2004). *Child care quality: centers and home settings that serve poor families*. *Early Childhood Research Quarterly*, v.19, n.4, p.505-527.

- Gallagher e Kirt (1996). *Educação da criança excepcional*. (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Gameiro, M.F.P. (1996). *A Emergência de fatores de stresse na atividade dos educadores de infância*. Monografia de Licenciatura em Investigação em Educação- Curso de Estudos Superiores Especializados. Escola Superior de Educação João de Deus
- Gameiro, M.F.P. (2000). *A importância do diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação para a organização de uma pedagogia de ajuda na educação de infância- Estudo da correspondência entre as necessidades educativas das crianças e as estratégias de intervenção desencadeadas pelos educadores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Évora: Universidade de Évora.
- Gameiro, M.F. (2004). *Factores de Constrangimento nas Práticas Educativas no Jardim de Infância*. Chamusca: Editora Cosmos.
- Garbaino, J. (1982). *Children and Families in the Social Environment*. Aldine, Nueva York.
- Gardner, H. e Feldman, D. e Krechevsky (1998). *Avaliação em educação infantil. Projecto Spectrum-As teorias das inteligências múltiplas na educação infantil*. Porto Alegre. Brasil.
- Gardner, H; Feldman, D.; Krechevsky (2001). *Avaliação em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gerber, M. (1979). *Resources for infants educarers*. L.A: resources for infants educarers.
- Gimeno S., J. e Pérez G., A. (1983). *La enseñanza: su teoria y su práctica*. Madrid: Akal.
- Goetz, J.P., Lecompte, M.D. (1982). *Problems of reliability and valitivity in ethnographic research*. In Review of Educational Research, 52 (1), (pp.31-60).
- Goleman, D. (2003). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas Debates
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2000). *La Educadeión Infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Golse, B., (2007). *O ser – bebé*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gomes-Pedro, J. (2005). *A Criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um sentido de coerência na criança*. Lisboa: Publicações Europa-America.

- Gonçalves, I.M. (2008). *Avaliação em educação de infância. Das concepções às práticas*. Editorial Novembro.
- Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D. (1989). *Infants, toddlers and caregivers*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D. (2009). *Infants, toddlers and caregivers-a curriculum of respectful, responsive care and education*. (8ªEd). New York: The McGraw-Hill Companies.
- Gordon, D.E. (1993). *The inhibition of pretend play and its implications for development*. *Human Development*, 36, 215-234.
- Graue, M. E., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Coleção Gulbenkian Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greenspan, S., (1997). *The Growth of the Mind*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Guedeney, N., & Guedeney, A. (2002). *L'attachement. Concepts et applications*. Paris: Masson.
- Guerra, I.(2006). *Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Parede:Principia.
- Harlow, H. F.(1961). *The development of affectional patterns in infant monkeys*. I: Foss B.M. (Ed). *Determinants of infant behavior I*. London/New York: Methuen/Wiley, p.75-97.
- Harlow, H.F. e Zimmerman, R.R. (1959).*Affectional responses in the infant monkey*.*Science*, 959, 130-422.
- Hinde,R. (1970).*Animal Behaviour. A Synthesis of Ethology and Comparative Psychology*. Nova York: Macgraw-Hill.
- Hohmann, M; Banet, B. e Weikart, D. P.(1985).*Niños pequeños en acción*. Trillas. México.
- Howes, C. & Hamilton, C. (2002). *Modelos de atendimento para crianças mais novas*. Du Bernard Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Data management and analysis methods*. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (p. 435). Thousand Oaks, CA: Sage.

Iapmei.- Parcerias para o Crescimento. *Despacho Normativo nº 99/89 de 27 de Outubro de 1989.Dr 248/89 – SÉRIE I Emitido Por Ministério do Emprego e da Segurança Social*. Recuperado em 2008. Agosto 26, de [http://www.iapmei. Pt/iapmei-leg-03p.php?lei=2264](http://www.iapmei.pt/iapmei-leg-03p.php?lei=2264).

Instituto de Segurança Social (2005).*Manuel de Processos –Chave*. Coleção: Gestão de Qualidade das Respostas Lisboa: Sociais

Janssen-Vos, F. (2003). *Basic development: developmental education for young children*. In Bert van Oers (Ed.), *Narratives of childhood*. Amsterdam: VU University Press.

Jardim, M. A. (2005). *Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricouer- contributos para um desenvolvimento educativo e moral através da literatura*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.

Kagan, S.L. (1991). *Examining profit and nonprofit child care: and odyssey of quality and auspices*. *Journal of Social Issues*. 47(2), 87-104.

Karen, R. (1998). *Becoming Attachee*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Katz, L. & Chard, S. S. (1997). *Abordagem ao projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.

Kaye K. (1982). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.

Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). *Teachers- professional development: a biographi- cal perspective*. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 1, pp. 45-62.

Klaus, M. H.; Kennel J. H. (1992). *Pais –bebé, a formação do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas .

- kontos; Fiene (1987). *Child care quality, compliance with regulations, and children's development: the Pennsylvania Study*, in D. PHILLIPS (Ed.), *Quality in Child Care: What does research tell us?* Washington DC, NAYCE, pp. 57-79
- Kramer, R. (1988). *Maria Montessori: Biography*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Krech, D. et al. (1979). *Psychologie*. Montréal. Éd. Du Renouveau Pédagogique inc.
- Kulmann, Jr, M. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação.
- Laevers, F. & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire*. Livre de base. Collection: Éducation et Enseignement Expérientielle, n° 1 Leuven. Belgique: Centre pour un Enseignement Expérientielle.
- Landsheere, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Leite, P.(2012). *O Amor Como Critério de Gestão*. Cascais: Principia.
- Liu, W.P; Yeung, A.S. & Farmer, S. (2001). *What do parents want from day care services? Perspectives from Australia*. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 385-393.
- Madaule, P. (1997). *The Listening Cure*. *Equinox Magazine* (92, XVI:2): 64-77.
- Mahler, Pine e Bergman (1975). *The psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation*, New York: Basic Books.
- Marchão, A.J. (1999). *A formação inicial para educadores de infância para creche*. *Cadernos de Educação de Infância* 52, 36-40.
- Marchão, A.J. (2003). *Práticas educativas na creche*. *Questões e Problemáticas*. *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 14-17.
- Maria Antónia Jardim (2005). *Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricouer- contributos para um desenvolvimento educativo e moral através da literatura*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Mariotto, R., M.,(2003). *Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise*. Recuperado em 2008, Setembro 29, de <http://scielo.bys-psi.org.br/scielo.php?pid=S1415-7128200300020000>.

Marujo, H., & Neto, L. M. (2004). *Optimismo e esperança na educação: Fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Lisboa: Editorial Presença

McClure, Vimala S. (2000). *Infant Massage: Handbook for loving Parents*.New York: Bantam Books.

McClure, Vimala S. (2008). *Manual for Infant Massage Instructors*.Associação Internacional de Massagem Infantil (IAIM).

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1999). *Resolving the debate about early imitation*. In A. Slater & D. Muir (Orgs.), *Reader in developmental psychology* (pp. 151-155). Oxford: Blackwell

Merriam, S.B. (1988).*Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*.(3ª ed.)San Francisco: Jossey –BassPublisher.

Mialaret, G. e VIAL (sd).*História Mundial da Educação*.Volume IV.Biblioteca da Educação. Porto. Rés-Editora, Lda.

Mialaret, Gaston(1984).*La Pedagogie Experimentable*.Presses Universitaires de France.

Miljkovitch, R. (2004). *A Vinculação ao Nível das Representações Internas*. In N. Guedeney, & A. Guideney, *Vinculação. Conceitos e Aplicações* (E. Pestana, Trans., pp. 45-53). Lisboa: Climepsi Editores.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.*A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal - Estudo Temático da OCDE* .Recuperado em 2008, Setembro 14, de [http:// www.oei.es/inicial/articulos/educación_preescolar_portugal2.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/educación_preescolar_portugal2.pdf).

Montagner, H., Schaal, B.,Millot, J.-L., Filiatre, J.-C, Cismaresco, A.-S., Rochrfort, A., e Taillard, C., (1986). *Données nouvelles sur les systèmes d' interaction entre le nouveau-né et sa mère, Comportements*, 6, Paris, Éd. Du CNRS, 125-154.

- Montagner, H.(1993). *A Vinculação – a aurora da ternura*. Coleção Epigénese e Desenvolvimento. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moog, H. (1976) .*The Musical Experience of the Pre-school Child* . London: Schott
- Moralés-Huet, M. ; Rabouam, C.(1997). *Psychothérapies parents-bébés*. Encycl. Med. Chir., Psychiatrie 37208 D60, Paris:Elsevier, 4 pp.
- Morin, E.,(2000). *Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. (2ªEd.).São Paulo. Cortez Editora.
- Morin, Edgar. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- Mucchielli,R.(1994).*A Entrevista Não-Directiva*.São Paulo,Martins Fontes.
- Naringer, S. (2010). *Material apresentado no curso A experiência Lóczy na educação e cuidados nos primeiros 3 anos*. OMEP/SP.
- NE Ryan,VS Solberg, SD Brown(1996) - Journal of Counselin - psycnet.apa.org
- National Institute of Child Health and Human Development-early child care research network. (2003). *Child care in the world—past and present: Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?* The Journal of the Japan Society for Child Health, 62, 418-431.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2009).*Creating efetive teaching and learnig environments: first results from TALIS*. Teaching and learning Internacional Survey. OCDE.
- Oom, P. (2013). *O livro dos pais*.Lisboa:Materia Prima
- Papalia, D. e E. Olds S. W.(2000). *Desenvolvimento Humano* (7ªed). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Papousek, H.& Papousek, M. (1979). *Early ontogeny of human social interac-tion: Its biological roods and social dimensions*. In K. Foppa, W Lepenies, & D. Ploog (Eds.) Human ethology: Claims and limits of new discipline (p.456-489). New York: Cambridge University Press.

- Patrício, M. F. (1989). *Traços principais do perfil do professor do ano 2000*. Inovação, 2, 229-246.
- Patrício, Manuel Ferreira, (1997). *A Escola Cultural e os Valores*, Porto:Porto Editora.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park CA. Sage Publications.
- Penha, M.T. (1996).*Rede da Comissão Europeia para o acolhimento de crianças. Cadernos de Educação de Infância, 38, 39-41.*
- Piaget, J. e Inhelder, B.(1977). *A imagem mental da criança*. Porto: Civilização- Editora.
- Plutchick, R. (1980).*A Language for the Emotions*.Psychology Today.Février 1980,p.68-78.
- Pocinho, Margarida. (2011).*A música na relação mãe-bebé*. (3ªed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G (2001). *Ser educador de infância: Ideias para a construção do conhecimento pedagógico*. In J. Tavares e I. Brzezinski (Org.), *Conhecimento profissional de professores – a práxis educacional como paradigma de construção* (p.153- 185). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, Editora Plano.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches-uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*.Colecção CIDINE. Porto:Editora.Porto
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche. Perspectivas de formação teóricas e práticas*. Infância e Educação: Investigação e Práticas, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 33-67.
- Portugal, G. Libório, O. e Santos, P. (2007). *Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores*, na Universidade de Aveiro. In E. C. Martins (org), *Actas do VIII Congresso da SPCE “Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes*.
- Post, J. & Hohman, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Postic, M.. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra Editora Limitada.
- Quivy, R. E Campenhoudt, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Quivy, Raymond. E Campenhoudt, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rabouam, C. (2004). *Avaliação da vinculação no bebé*. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp. 89-99). Lisboa: Climepsi.
- Rabouam, C., & Moralès-Huet, M. (2004). *Cuidados Parentais e Vinculação*. In N. Guedeney, & A. Guedeney, *Vinculação. Conceitos e Aplicações* (E. Pestana, Trans., pp. 71-85). Lisboa: Climepsi Editores
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do Brasil (1998). Brasil: M.E.C.
- Rizzo, G. (2000). *Creche, Organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: RJ: Bertrand. Brasil.
- Robinson, K.e Aronica, L.(2011). *O Elemento*. Porto: Porto Editora
- Robson, K. S. & Moss, H. (1970). Patterns and determinants of maternal attachment. *Journal of Pediatrics*, 77, 976-985
- Rodrigues, Custódio (1998). *Manual de Psicologia/2. Motivação*. Porto: Contraponto Edições.
- Rogers, C. Kinget, G.M. (1969). *Psychothérapie et relations humaines* (4ª ed.). Montreal.
- Ruopp, R.; Travers, J. (1982): Janus faces day care: perspectives on quality and cost, in E. F. Zigler & E. W. Gordon (Eds.), *Day care: scientific and social policy issue*. Boston, Auburn House.
- Rutter, M., & O'Connor, T. (1999). *Implications of attachment theory for child care policies*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical implications* (pp. 823-844). New York: The Guildford Press.
- Samento, C. (2004). *Educação e Cuidados em Creche Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos

- requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B.H. (2000). *Models of development and development risk*. In C. H. Zeanah (Ed). Handbook of infant mental health (2ªed). New York and London: Guilford.
- Santos, S. L.(2004). *Creche e Pré-escola- Uma abordagem de saúde*. São Paulo: Artes Médicas
- Schaffer, William M. (1984): *Stretching and folding in lynx fur returns: evidence for a strange attractor in nature?* Am. Nat., 124, 796-820
- Seagoe, May Violet (1978).*O Processo da Aprendizagem e a Prática Escolar*.(2ªed). São Paulo. Companhia Editora Nacional.Brasil.
- Sebastião, L. (2005). *Mundividência de Teilhard de Chardin e a Educação*. Revista do Centro Académico de Democracia Cristã. Nova Série nº 5 - Coimbra
- Seligman, M. E. P.; Abransom, L. Y. Semmel, A. & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- Sensat, R. (1980).*La educación del niño de 0 a 6 años*. Madrid:Pablo del Rio.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (1999). *Developmental Psychology: Childhood & Adolescence*. Wadsworth: Brooks/Cole.
- Shell,R.E.,Hall,E.(1980).*Psychologie génétique*.Montréal. Éd. Du Renouveau Pédagogique.
- Shostrom, L.S. Knapp,R.R. (1977).*Actualizing Therapy* (2ªed.).San Diego:Edits Publishers.
- Silva, M., I. L. (1990).*Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância.in Formação de Professores por competências*. Projecto Foco. Lisboa: Edição Gulbenkian.
- Singer, S.; Brown, J.; Quaskey, S.; Rosenberg, L.A.; Mellits, E.D.; Denckla, M.B.(1995) - *Treatment of ADHD in Tourette's Syndrome: a Double-blind Placebo Controlled Study with Clonidine and Desipramine*. *Pediatrics* 95: 74-81.
- Soczka, L. (2003).*A Companhia dos Lobos – Imperativo da vinculação ensaios de etologia social* (2ª ed.) actualizada e aumentada. Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, Lda.

- Sousa, A., B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A.,B.(1997).*Programação e Avaliação Desenvolvimental na Pré-Escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico* .Lisboa: Instituto Piaget.
- Spitz, R.; Cobliner, W.G. (1965). The first year of life. A Psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations. New York: International Universities Press.
- Spitz, R.; Cobliner, W.G. (1965). The first year of life. A Psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations. New York: International Universities Press.
- Spodek, B.(2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N.; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Alfragide: Editora McGraw Hill de Portugal, Lda.
- Sprinthall, Norman A. e Richard.C. (1993).*Psicologia Educaional- Uma abordagem Desenvolvimentalista*. Alfragide: Editora McGRAW-HILL de Portugal, Lda.
- Sroufe, L.A.; Waters, E. (1977).*Attachment as an organizational construct*. Child Dev. 48, pp, 1184-1199.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- St-Arnaud (1974).*La Personne Humaine*. Montréal:Les Éditions de l'Homme.
- St-Arnaud (1983).*Créer son propre modèle devenir autonome*.Montréal: El Jour éditeur.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of a infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New Yor: Basic Books.
- Stern, D. (1995). *The Motherhood Constellation: A Unified View of Parent-Infant Psychotherapy*. Ny: Basic Books.
- Stoer, S. R. (1986). *A educação e mudança social em Portugal*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.

- Strecht, P. (1996). *O papel do educador de infância no desenvolvimento afetivo dos 0 aos 6 anos de idade*. Cadernos de Educação de Infância 38,32-35.
- Tatter, P., e Jonhn,V (1983). *An Interactionist Model of Language Development*. En Bin, B. (Ed): *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*. New York: Plenum Press.
- Taylor, H.F. (1983).*El juego del cociente intelectual. Una investigación metodológica sobre la controversia herencia-medio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trevarthen, C. (1998). *The concept and foundations of infant intersubjectivity*. In: *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, ed. S. Braten. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15–46.
- Tronick, E., Cohn. & Shea, E. (1986). *The transfer of affect between mothers and infants*. In T.B.Brazelton & M. Yogman (Eds) *Affective development in Infancy*.Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Unesco (1998).*Professores e Ensino num mundo em mudança.- Relatório Mundial de Educação* .Porto: ASA Editores II S.A.
- Unesco (2002). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura. Notas da Unesco sobre políticas de la primera infância, nº 1*, www.unesco.org.
- Unesco.(2005).*Promover la seguridad humana: marcos éticos, normativos y educacionales en América Latina y el Caribe*. París.
- Universidade de Évora. Instituto de Investigação e Formação Avançada- IIFA. (2011) *Proposta de Plano de melhoria-3º ciclo*
- Van Ijzendoorn, M. H., Juffer, F., & Bakermans-Kranenburg, M. (2002). *Maternal Sensitivity, Infant Attachment, and Temperament in Early Childhood Predict Adjustment in Middle Childhood: The Case of Adopted Children and Their Biologically Unrelated Parents*. *Development and Psychopathology*, 5, 806-821
- Vygotsky, I.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA:Harvard University Press.
- Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. S. Paulo: Editora Manole, Lda. Brasil.

- Wallon, H.(1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Weber, M. (2003 [1904-1920]).*Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés Editora.
- Wescheler, D. (1944, p.3). *The Measurement of Adult Intelligence*. Baltimore: Williams &
- Winnicott, D. W.(1975) *O brincar e a realidade*. Tradução: Jose Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de janeiro: Imago.
- Winnicott, D.W. (1986). *Home Is Where We Star From: Essays by a Psychoanalyst*. NY: Norton.
- Wittrock,M.C.(1990).*La Investigación de la enseñanza,III profesores y alumnos*.Barcelona: Paidós Educador,M.E.C.
- Wolcott, H.F. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury: Park, CA: Sage.
- Wright.(1967).*Recording and Analyzing Child Behavior*. Nova Iorque:Harper and Row,Publishers.
- Yarrow,L.J.(1979). *Emotional Development*.American Psychologist, vol.34,nº 10, p.951-957.
- Yin, R. (1989, p.160).*Case Study Researd.Design and Methods*.Beverly Hill: Sage.
- Yin, R. (1992). *Case Study Design*, in M.C. Alkin (Ed).Encyclopedia of Educational Research (6ªed), New York:Macmillan Publishing Company.
- Zabalza, M. (1998) *Didáctica da Educação Infantil*. (2ª.ed.). Porto: Edições ASA.
- Zeanah, C. (1993).*Attachment*, in C. H. Zeanah (ed), Handbook of infant Mental health, Nova Iorque: Guilford Press.

DOCUMENTOS DIGITAIS

- Website

<http://www.earlychildhoodwebinars.com/wp-content/uploads/2013/10/2.19.14-ECI-webinar-ppt-for-websiteonlyR.pdf>

<http://www.contioutra.com/a-educacao-que-rouba-dos-jovens-a-consciencia-o-tempo-e-a-vida-entrevista-com-naranjo/>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Portugal>

Educa#o.no.sapo.pt/curr#culo.htm

www.oei.es/inicial/articulos/educacaopreescolarportugal2.pdf.

<http://dre.pt>, acedido em 13 de Julho de 2010.

www.oei.es/inicial/articulos/educacaopreescolarportugal2.pdf.

<http://dre.pt>, acedido em 13 de Julho de 2010.

<http://www.iaim.org.uk>

<http://www.apmi.org.pt>

<http://www.contioutra.com/a-educacao-que-rouba-dos-jovens-a-consciencia-o-tempo-e-a-vida-entrevista-com-naranjo/>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Portugal>

Educa#o.no.sapo.pt/curr#culo.htm

<http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/teoria-do-amor.pdf>

<http://hdl.handle.net/10451/3407>

http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Bolonha_Formacao_Professores.pdf

http://www.malhatlantica.pt/cfaeca/legislacao/docform/DL240_01.DOC

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

Lei 46/86 de 14 de Outubro

Lei-Quadro 5/97 de 10 de Fevereiro

Despacho Normativo n.º 99/89, datado de 27 -10-89

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Retirado a 3 de Fevereiro de 2008

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Retirado a 3 de Fevereiro de 2008

Decreto-Lei n.º 30/89 de 24 de Janeiro. Retirado a 3 de Fevereiro de 2008

Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro. Retirado a 3 de Fevereiro de 2008

ANEXOS

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

Hannah Arendt

ANEXO I

Quadro 39 - Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

- 1- Segura a criança ao colo
- 2- Acaricia a criança
- 3- Muda a fralda à criança com toques amorosos e ternos
- 4- Alimenta a criança ao colo
- 5- Alimenta a criança na cadeira;
- 6- Abraça a criança
- 7- Sorri para a(s) criança (s)
- 8- Beija a criança
- 9- Brinca no chão com a (s) criança (s)
- 10- Quando a educadora chega à sala cumprimenta cada criança com beijos e sorrisos
- 11- Quando a criança chega à sala, cumprimenta-a com beijos e envolve-a nos braços, fala com ela
- 12- Quando a criança volta para casa, a educadora despede-se com beijos e sorrisos...
- 13- Conta histórias, mostra gravuras ou canta canções junto da (s) criança (s)
- 14- Quando a criança se magoa ou está doente, passa tempo extra no seu colo ou dando-lhe conforto
- 15- Massaja a criança
- 16- Ajuda a criança a explorar o brinquedo
- 17- Quando a criança lhe mostra algo, coloca-se até ao nível dos seus olhos ou toma-a nos braços...
- 18- Quando a criança está a chorar, vai junto dela, toma-a ao colo e abraça-a, mimando-a...
- 19- Canta canções que necessitam de contacto físico e de ação...
- 20- Ajuda a criança a olhar, a tocar, a examinar, a vocalizar e a verbalizar a experiência
- 21- Envolve a criança em conversas diretas ou negociações...
- 22- Enquanto muda a fralda à criança, fala-lhe com carinho
- 23- Dá de comer à criança falando com ela;
- 24- Dá de comer à criança sem falar com ela;
- 25- Fala com doçura à criança;
- 26- Encoraja a criança com palavras, a gatinhar, andar ,falar, cantar...;
- 27- Grita com a criança;
- 28- Incentiva verbalmente a criança (s) para a realização da tarefa;
- 29- Fala num tom zangado à criança;
- 30- Elogia a(s) crianças quando esta(s) faz(em) algo...;
- 31- Inventar um nome especial afetuoso para chamar a criança;
- 32- Senta-se no chão com as crianças;
- 33- Dá de comer à criança apressadamente;
- 34- Está junto das crianças enquanto estas brincam;
- 35- Responde à interação;
- 36- É diretiva;
- 37- Olha com ternura para a criança (s);
- 38- Revela sinais de cansaço;
- 39- Está presente todos os dias no berçário;
- 40- Canta para as crianças e com elas;
- 41- Coloca musica adequada à rotina ou atividade;
- 42- Dança com a(s) criança(s) ao colo;
- 43- Diz às crianças lengalengas/trava língua/rimas/...;
- 44- Deita a criança com carinho e aconchega o cobertor;
- 45- Embrala a criança para adormecer;
- 46- Tem um tempo para estar com cada criança do grupo;
- 47- Pára o que está a fazer, para manter o contato com a(s) criança(s) quando esta(s) lhe diz(em) algo...;
- 48- Ri de coisas patetas...;
- 49- Centra-se naquilo que a criança está a fazer nesse momento;
- 50- Aproxima-se dos pais quando estes chegam à sala e cumprimenta-os e ouve o que têm para contar;
- 51- Informa os pais como correu o dia do(a) filho(a);
- 52- Dá conselhos aos pais...;
- 53- Envolve os pais nos projetos da sala...;
- 54- Informa ou procura informar os seus pares acerca dos recados das crianças;
- 55- Explica à(s) criança(s) o que vai fazer, antes de a colocar no chão, antes de mudar a fralda, antes de lhe dar de comer, antes de uma atividade...;
- 56- Cuida da higiene da criança mesmo quando não está no horário a rotina: *muda a fralda logo que se apercebe que está suja; limpa o nariz quando está sujo;...;*
- 57- Procura saciar a fome das crianças num tempo razoável;
- 58- Segura a criança ao colo quando esta está a chorar;
- 59- Encoraja a criança a ultrapassar a dificuldade...
- 60- Encoraja a criança a realizar as coisas que lhe interessam;
- 61- Acompanha a criança no seu jogo;
- 62- Está atenta às suas dificuldades;
- 63- Toca, segura, fala e brinca de forma calorosa e tranquila;
- 64- É brincalhona com as crianças;
- 65- Não compreende os sinais manifestados pela(s) criança(s);
- 66- Atende aos sinais de chamada de atenção específicos de cada criança;
- 67- Repete a ação quantas vezes a criança desejar;
- 68- Incentiva a criança a estabelecer e a manter relações com os pares e com outros adultos na creche;
- 69- Tranquiliza a criança com voz calma e atenção particular;
- 70- Evita que a criança se magoe;
- 71- Mantém-se perto da(s) criança(s);
- 72- Desce ao nível físico da criança sempre que possível;
- 73- Não altera as preferências manifestadas pelas crianças por certos companheiros, comidas ou atividades;
- 74- Durante a brincadeira e as rotinas de cuidados, imita o que a criança está a fazer;
- 75- Segue o ritmo e os interesses da criança;
- 76- Brinca com os materiais com que a criança está a brincar;
- 77- Durante as interações, aguarda e espera que a criança as retome;
- 78- Dá atenção à criança quando ela tenta expressar-se, como as comunicações não verbais- olhar, sorrisos, fazer barulho, virar as costas;
- 79- Comunica e conversa de forma equilibrada, esperando a sua vez, deixando espaço para as respostas da criança;
- 80- Encoraja o diálogo, em vez de fazer muitas perguntas às crianças, oferece comentários, observações e formas de reconhecimento;
- 81- Segue como linha de orientação as atividades em que as crianças manifestam mais interesse;
- 82- Antecipa o que as crianças querem explorar de forma a poderem fazer os preparativos necessários;
- 83- Espera que a criança resolva a tarefa sozinha;
- 84- Aborda a criança calmamente parando quaisquer ações que possam magoar;
- 85- Posiciona-se entre as crianças ao seu nível;
- 86- Mantem-se neutra em vez de tomar partido;
- 87- Diz "obrigado" na vez da criança.

ANEXO II

Quadro 40 - Quadro síntese dos registos de observação dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	Frequência dos comportamentos observados																		
	1ª Obs	2ª Obs	3ª Obs	4ª Obs	5ª Obs	6ª Obs	7ª Obs	8ª Obs	9ª Obs	10ª Obs	11ª Obs	12ª Obs	13ª Obs	14ª Obs	15ª Obs	16ª Obs	17ª Obs	18ª Obs	Frequência de comportamentos observados -Totais-
1- Segura a criança ao colo	4	3	2	1	2	4	1	2	2	1	2	3	5	1	3	3	2	3	44
2- Acaricia a criança	2	3	2	1	1	1	3	-	2	1	5	3	2	1	1	4	1	2	35
3- Muda a fralda à criança com toques amorosos e ternos	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	-	1	-	1	1	1	-	-	17
4- Alimenta a criança ao colo	1	1	4	2	1	2	1	2	1	2	3	1	1	2	2	2	1	1	30
5- Alimenta a criança na cadeira	3	3	2	3	1	2	3	2	2	2	1	3	2	1	2	2	3	2	39
6- Abraça a criança	3	2	2	3	1	1	2	2	1	2	1	2	2	3	4	5	1	2	39
7- Sorri para a(s) criança (s)	5	7	6	10	9	5	5	11	7	5	3	9	10	9	4	6	8	4	123
8- Beija a criança	4	3	5	4	3	5	4	10	9	7	5	7	3	5	6	6	7	9	102
9- Brinca no chão com a (s) criança (s)	-	-	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	6
10-Quando a educadora chega à sala cumprimenta cada criança com beijos e sorrisos	9	9	8	7	8	9	7	6	9	7	8	5	6	7	9	9	7	8	138
11- Quando a criança chega à sala, cumprimenta-a com beijos e envolve-a nos braços, fala com ela	9	9	8	7	8	9	7	6	9	7	8	5	6	7	9	9	7	8	138
12- Quando a criança volta para casa, a educadora despede-se com beijos e sorrisos...	4	3	5	6	7	4	3	5	6	3	4	5	5	4	4	5	3	7	83
13- Conta histórias, mostra gravuras ou canta canções junto da (s) criança (s)	1	2	1	1	-	3	1	-	1	1	-	1	-	1	-	-	1	-	14
14- Quando a criança se magoa ou está doente, passa tempo extra no seu colo ou dando-lhe conforto	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-	1	-	5

Quadro 40 - Quadro síntese dos registos de observação dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	Frequência dos comportamentos observados																		
	1ª Obs	2ª Obs	3ª Obs	4ª Obs	5ª Obs	6ª Obs	7ª Obs	8ª Obs	9ª Obs	10ª Obs	11ª Obs	12ª Obs	13ª Obs	14ª Obs	15ª Obs	16ª Obs	17ª Obs	18ª Obs	Frequência de comportamento observados -Totais-
15- Massaja a criança	1	-	-	1	1	-	1	-	1	1	-	-	-	1	-	1	1	-	9
16- Ajuda a criança a explorar o brinquedo	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	5
17- Quando a criança lhe mostra algo, coloca-se até ao nível dos seus olhos ...	2	1	-	2	1	-	1	-	2	-	-	2	-	-	1	-	-	3	15
18- Quando a criança está a chorar, vai junto dela, toma-a ao colo e abraça-a, mimando-a...	2	3	2	1	1	3	2	1	1	3	3	4	2	2	1	1	2	3	37
19- Canta canções que necessitam de contacto físico e de acção...	2	3	4	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	3	2	1	-	30
20- Ajuda a criança a olhar, a tocar, a examinar, a vocalizar e a verbalizar a experiência	3	1	2	4	2	3	4	3	3	4	3	2	2	3	1	1	2	3	43
21- Envolve a criança em conversas ou negociações...	1	1	-	1	1	-	-	1	-	2	1	-	1	-	-	-	-	1	10
22- Enquanto muda a fralda à criança, fala-lhe com carinho	1	1	2	1	1	1	1	3	2	1	2	1	3	1	3	2	4	1	31
23- Dá de comer à criança, falando com ela	2	3	3	2	3	4	2	3	4	3	5	3	4	3	2	3	4	3	54
24- Dá de comer à criança sem falar com ela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Quadro 40 - Quadro síntese dos registos de observação dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	Frequência dos comportamentos observados																		
	1ª Obs	2ª Obs	3ª Obs	4ª Obs	5ª Obs	6ª Obs	7ª Obs	8ª Obs	9ª Obs	10ª Obs	11ª Obs	12ª Obs	13ª Obs	14ª Obs	15ª Obs	16ª Obs	17ª Obs	18ª Obs	Frequência de comportamentos observados -Totais-
25- Fala com doçura à criança	2	3	2	4	3	4	5	3	7	6	5	3	8	7	6	5	4	3	80
26- Encoraja a criança com palavras, p ara gatinhar, andar, falar, cantar...	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	22
27- Grita com a criança	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
28- Incentiva verbalmente a criança(s) para realização da tarefa	1	2	1	3	1	2	1	4	1	1	2	1	2	1	2	3	1	4	33
29- Fala num tom zangado à criança.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
30- Elogia a(s) criança (s)quando esta(s) faz (em) algo...	2	1	1	1	1	1	1	1	4	1	-	1	1	2	3	1	2	3	28
31- Inventa um nome especial afetuoso para chamar a criança.	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	1	-	-	1	-	-	5
32- Senta-se no chão com as crianças	2	-	1	1	-	1	1	1	-	1	-	1	-	1	-	1	1	-	12
33- Dá de comer à criança apressadamente	2	3	4	2	3	3	2	3	2	3	4	3	2	3	4	5	3	3	54
34- Está junto das crianças enquanto estas brincam	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	2	1	-	-	-	1	-	1	8
35- Responde à interação	1	2	2	-	3	-	1	1	2	-	3	-	4	-	2	-	2	1	24
36- É diretiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
37- Olha com ternura para a criança (s)	7	4	2	2	3	4	2	2	1	2	2	4	7	8	4	7	3	4	68
38- Revela sinais de cansaço	-	2	-	-	-	1	4	-	-	2	-	1	-	-	-	1	-	-	11
39- Está presente todos os dias no berçário	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
40- Canta para as crianças e com elas	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	22
41- Coloca música adequada à rotina ou atividade	1	-	1	1	-	-	1	1	1	1	-	1	-	-	1	1	1	-	11
42- Dança com a(s) criança(s) ao colo	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	3

Quadro 40 - Quadro síntese dos registos de observação dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	Frequência dos comportamentos observados																		
	1ª Obs	2ª Obs	3ª Obs	4ª Obs	5ª Obs	6ª Obs	7ª Obs	8ª Obs	9ª Obs	10ª Obs	11ª Obs	12ª Obs	13ª Obs	14ª Obs	15ª Obs	16ª Obs	17ª Obs	18ª Obs	Frequencia de comportamentos observados -Totais-
43 – Diz às crianças lengalengas/trava línguas/rimas	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3
44- Deita a criança com carinho e aconcheja o cobertor	1	1	1	2	3	1	4	1	1	2	1	2	1	2	1	3	2	2	31
45- Embala a criança para adormecer	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	22
46- Tem um tempo para estar com cada criança do grupo	-	1	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1	2	1	1	-	-	9
47- Interrompe o que está a fazer, para manter o contacto visual com a(s) criança(s) quando esta(s) lhe diz(em) algo...	-	-	1	1	-	1	-	2	-	-	-	1	-	1	2	-	2	-	11
48-Ri de coisas patetas...	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	4
49- Centra-se naquilo que a criança está a fazer nesse momento.	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	2	-	-	-	1	7
50 – Aproxima-se dos pais quando estes chegam à sala e cumprimenta-os e ouve o que têm para contar	2	1	2	3	3	4	3	2	3	3	1	3	2	1	4	3	2	3	45
51- Informa os pais como correu o dia do(a) filho(a)	2	1	3	2	1	1	3	3	1	2	2	1	4	2	3	4	2	2	39
52- Dá conselhos aos pais ...	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	3
53- Envolve os pais nos projetos da sala	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2
54- Informa ou procura informar os seus pares acerca dos recados das crianças	3	1	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	3	2	1	28
55- Explica à (s)criança(s) o que vai fazer, antes de a colocar no chão, antes de mudar a fralda, antes de lhe dar de comer, antes de uma atividade...	1	-	2	1	1	-	1	-	1	-	-	3	1	1	-	1	-	5	18

Quadro 40 - Quadro síntese dos registos de observação dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	Frequência dos comportamentos observados																		
	1ª Obs	2ª Obs	3ª Obs	4ª Obs	5ª Obs	6ª Obs	7ª Obs	8ª Obs	9ª Obs	10ª Obs	11ª Obs	12ª Obs	13ª Obs	14ª Obs	15ª Obs	16ª Obs	17ª Obs	18ª Obs	Frequência comportamentos observados -Totais-
56- Cuida da higiene da criança mesmo quando não está no horário da rotina: <i>muda a fralda logo que se apercebe que está suja; limpa o nariz quando está sujo;...</i>	3	4	5	2	4	3	4	2	3	3	4	2	5	6	7	3	2	3	68
57- Procura saciar a fome das crianças num tempo razoável	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	21
58- Segura a criança ao colo, quando esta está a chorar	2	3	5	2	1	2	2	3	1	2	2	4	5	4	3	2	1	3	49
59- Encoraja a criança a ultrapassar dificuldades...	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	3	1	2	3	4	3	2	32
60- Encoraja a criança a realizar as coisas que lhe interessam	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	3
61- Acompanha a criança no seu jogo	-	1	1	-	1	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	7
62- Está atenta às suas dificuldades	3	2	2	1	2	3	2	1	4	3	1	2	1	3	4	4	3	2	43
63- Toca, segura, fala e brinca de forma calorosa e tranquila	2	3	1	1	2	1	3	2	1	2	3	2	1	1	3	2	1	1	32
64- É brincalhona com as crianças ...	2	1	2	1	2	1	1	1	3	2	1	1	3	1	1	2	2	1	28
65- Não compreende os sinais manifestados pela(s) criança(s)	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	4

Quadro 40 - Quadro síntese dos registos de observação dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	Frequência dos comportamentos observados																		
	1ª Obs	2ª Obs	3ª Obs	4ª Obs	5ª Obs	6ª Obs	7ª Obs	8ª Obs	9ª Obs	10ª Obs	11ª Obs	12ª Obs	13ª Obs	14ª Obs	15ª Obs	16ª Obs	17ª Obs	18ª Obs	Frequência de comportamentos observados -Totais-
66- Atende aos sinais de chamada de atenção específicos de cada criança	-	1	1	1	1	1	1	2	1	1	-	1	1	1	1	-	1	2	17
67- Repete a acção quantas vezes a criança desejar	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	1	-	7
68- Incentiva a criança a estabelecer e a manter relações com os pares e com outros adultos na creche	2	3	4	3	2	1	2	3	3	2	1	3	1	2	4	2	1	3	42
69- Tranquiliza a criança com voz calma e atenção particular	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	-	1	2	1	3	1	3	24
70-Evita que a criança de magoe	1	2	1	1	1	2	1	1	2	3	2	2	1	1	2	3	1	1	28
71- Mantém-se perto da(s) criança(s)	3	2	3	4	5	6	7	2	3	5	7	9	4	5	7	2	3	4	81
72- Desce ao nível físico da criança sempre que possível	-	1	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	6
73- Altera as preferências manifestadas pelas crianças por certos companheiros, comidas, ou atividades	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
74- Durante a brincadeira e as rotinas de cuidados, imita o que a criança está a fazer	1	-	2	-	2	1	1	-	-	2	-	1	3	1	1	4	-	1	20

Quadro 40 - Quadro síntese dos registos de observação dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	Frequência dos comportamentos observados																		
	1ª Obs	7 Obs	3ª Obs	4ª Obs	5ª Obs	6ª Obs	7ª Obs	8ª Obs	9ª Obs	10ª Obs	11ª Obs	12ª Obs	13ª Obs	14ª Obs	15ª Obs	16ª Obs	17ª Obs	18ª Obs	Frequência de comportamentos observados -Totais-
75- Segue o ritmo e os interesses da criança	-	1	-	1	-	1	-	-	1	1	-	1	-	1	-	-	2	-	9
76- Brinca com os materiais com que a criança está a brincar	-	1	-	1	1	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	8
77- Durante as interações, aguarda e espera que a criança as retome	-	1	1	1	-	-	1	-	-	2	-	1	-	-	-	1	-	1	9
78- Dá atenção à criança quando ela tenta expressar-se, como as comunicações não verbais- olhar, sorrisos, fazer barulho, virar as costas	1	1	2	1	3	2	1	1	1	2	3	1	2	4	1	2	3	1	32
79- Comunica e conversa de forma equilibrada, esperando a sua vez, deixando espaço para as respostas da criança	1	1	1	4	1	1	1	1	1	2	2	1	3	1	5	3	1	2	33
80- Encoraja o diálogo, em vez de fazer muitas perguntas às crianças, oferece comentários, observações e formas de reconhecimento.	1	1	1	2	1	1	1	3	4	1	2	3	1	3	2	1	1	3	32
81- Segue como linha de orientação as atividades em que as crianças manifestam mais interesse	1	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5
82- Antecipa o que as crianças querem explorar de forma a poderem fazer os preparativos necessários	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	3
83 – Espera que a criança resolva a tarefa sozinha	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	3	1	1	25
84- Aborda a criança calmamente parando quaisquer ações que a possam magoar.	1	-	1	-	-	-	1	-	2	-	-	1	-	-	-	1	-	1	8
85- Posiciona-se entre as crianças ao seu nível.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
86- Mantém-se neutra em vez de tomar partido	1	-	1	-	1	-	2	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	10
87- Diz “obrigado” na vez da criança.	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-	1	-	6

ANEXO III

Quadro 41 - Categorias dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância	Categorias
1- Segura a criança ao colo	1- Estimular a interação
2- Acaricia a criança	
3- Muda a fralda à criança com toques amorosos e ternos	
4- Alimenta a criança ao colo	
5- Alimenta a criança na cadeira	
6- Abraça a criança	
7- Sorri para a(s) criança(s)	
8- Beija a criança	
9- Brinca no chão com a(s) criança(s)	
10- Quando a educadora chega à sala cumprimenta cada criança com beijos e sorrisos.	
11- Quando a criança chega à sala, cumprimenta-a com beijos, envolve-a nos braços, sorri, fala com ela...	
12- Quando a criança volta para casa, a educadora despede-se com beijos e sorrisos...	
13- Conta histórias, mostra gravuras ou canta canções junto da(s) criança(s)	
14- Quando a criança se magoa ou está doente, passa tempo extra, no seu colo ou dando-lhe conforto	
15- Massaja a criança	
16- Ajuda a criança a explorar o brinquedo	
17- Quando a criança lhe mostra algo, coloca-se até ao nível dos seus olhos ou toma-a nos braços...	
18- Quando a criança está a chorar, vai junto dela, toma-a ao colo e mimando-a...	
19- Canta canções que necessitam de contacto físico e de ação...	

Quadro 41 Categorias dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	Categorias
20- Ajuda a criança a olhar, a tocar, a examinar, a vocalizar e a verbalizar a experiência	2- Palavras de apreço
21- Envolve a criança em conversas ou negociações...	
22- Enquanto muda a fralda à criança, fala-lhe com carinho	
23- Dá de comer à criança, falando com ela	
24- Dá de comer à criança sem falar com ela	
25- Fala com doçura à criança	
26- Encoraja a criança com palavras para gatinhar, andar, falar, cantar...	
27- Grita com a criança	
28- Incentiva verbalmente a criança para realização da tarefa	
29- Fala num tom zangado à criança.	
30- Elogia a criança quando esta faz algo...	
31- Inventar um nome especial afectuoso para chamar a criança.	
32- Senta-se no chão com as crianças	
33- Dá de comer à criança apressadamente	
34- Está junto das crianças enquanto estas brincam	
35- Responde à interacção da criança	
36- Não é directiva	
37- Olha com ternura para a (s)criança (s)	
38- Revela sinais de cansaço	

Quadro 41 Categorias dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	Categorias
39- Está presente todos os dias no berçário	
40- Canta para as crianças e com elas	
41- Coloca música adequada à rotina ou actividade	
42- Dança com a(s) criança(s) ao colo	
43- Diz às crianças lengalengas/trava línguas/ rimas	
44- Deita a criança com carinho e aconchega o cobertor	
45- Embala a criança ao colo para a adormecer	
46- Tem um tempo para estar com cada criança do grupo	
47- Interrompe o que está a fazer, para manter o contacto visual com a (s) criança (s) quando esta(s) lhe diz algo..	
48- Ri de coisas patetas...	
49- Centra-se naquilo que a criança está a fazer nesse momento	4- Valorizar e compreender a relação estabelecida entre o educador e a família
50- Aproxima-se dos pais quando estes chegam à sala, cumprimenta-os e ouve o que têm para contar	
51- Informa os pais como correu o dia do (a) filho(o)	
52- Dá conselhos aos pais...	5- Valorizar e respeitar a relação com os seus pares
53- Envolve os pais nos projectos da sala	
54- Informa ou procura informar os seus pares acerca dos recados das crianças	6- Preparar a criança para uma mudança...
55- Explica à (s)criança(s) o que vai fazer, antes de a colocar no chão, antes de mudar a fralda, antes de lhe dar de comer, antes de uma actividade.	
56- Cuida da higiene da criança mesmo quando não está no horário da rotina: <i>muda a fralda logo que se apercebe que está suja; limpa o nariz quando está sujo; ...</i>	7- Procurar satisfazer as necessidades da criança dentro de um período tempo razoável
57- Procura saciar a fome da(s) criança(s) num tempo razoável	
58- Segura a criança ao colo, quando esta está a chorar	

Quadro 41 Categorias dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	Categorias
59-Encoraja a criança a ultrapassar dificuldades...	8- Promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária
60-Encoraja a criança a realizar as coisas que lhe interessam	
61 - Acompanha a criança no seu jogo	
62- Está atenta às suas dificuldades	
63- Toca, segura, fala e brinca de forma calorosa e tranquila	9- Dar segurança e confiança à criança
64- É brincalhona com as crianças ...	
65- Não compreende os sinais manifestados pelas crianças	
66- Atende aos sinais de chamada de atenção específicos de cada criança	
67 - Repete a acção quantas vezes a criança desejar	
68- Incentiva a criança a estabelecer e a manter relações com os pares e com outros adultos na creche	
69- Tranquiliza a criança com voz calma e atenção particular	
70- Evita que a criança se magoe	10- Cooperar com a criança – segue a vontade da criança
71- Mantém-se perto da(s) criança(s)	
72- Desce ao nível físico da criança sempre que possível	
73- Altera as preferências manifestadas pelas crianças por certos companheiros, comidas, ou actividades	
74- Durante a brincadeira e as rotinas de cuidados, imita o que a criança está a fazer	
75- Segue o ritmo e os interesses da criança	
76- Brinca com os materiais com que a criança está a brincar	
77- Durante as interacções, pára e espera que a criança as retome	

Quadro 41 Categorias dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Descritores de comportamento da educadora de infância no berçário	Categorias
78- Dá atenção à criança quando ela tenta expressar-se, como as comunicações não verbais- olhar, sorrisos, fazer barulho, virar as costas	11- Observar e ouvir a criança
79-Comunica e conversa de forma equilibrada, esperando a sua vez, deixando espaço para as respostas da criança	
80- Encoraja o diálogo, em vez de fazer muitas perguntas às crianças, oferece comentários, observações e formas de reconhecimento.	
81-Segue como linha de orientação as actividades em que as crianças manifestam mais interesse	12- Valorizar as explorações da criança
82-Antecipa o que as crianças querem explorar de forma a poderem fazer os preparativos necessários	
83- Espera que a criança resolva a tarefa sozinha	
84-Aborda a criança calmamente parando quaisquer acções que possam magoar.	13- Apoiar a criança a resolver conflitos sociais
85 -Posiciona-se entre as crianças ao seu nível	
86- Mantém-se neutra em vez de tomar partido.	
87- -Diz “obrigado” na vez da criança.	14- Saber ser e saber estar no Mundo- um exemplo

ANEXO IV

Quadro 11 - Síntese das categorias dos descritores de comportamento da educadora de infância no berçário

Categorias:	Itens/Descritores de comportamentos	Frequência de comportamentos observados - totais:
1-Estimular a interação	(1-19)	909
2- Palavras de apreço	(20-31)	306
3- Tempo com qualidade	(32-49)	318
4- Valorizar e compreender a relação estabelecida entre o educador e a família	(50-53)	89
5- Valorizar e respeitar a relação com os seus pares	(54)	28
6- Preparar a criança para uma mudança...	(55)	18
7- Procurar satisfazer as necessidades da criança dentro de um período de tempo razoável	(56-58)	138
8- Promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária	(59-62)	85
9- Dar segurança e confiança à criança	(63-71)	263
10 -Cooperar com a criança –segue a vontade da criança	(72-77)	52
11 -Observar e ouvir a criança	(78-80)	97
12- Valorizar as explorações da criança	(81-83)	33
13- Apoiar a criança a resolver conflitos sociais	(84-86)	20
14- Saber ser e saber estar no Mundo - um exemplo	(87)	6
Total de comportamentos observados:		2369

ANEXO V

GUIÃO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

(Coordenadora/diretora -F)

Blocos de Informação	Questões	Objetivos
Identificação	1. Qual o seu nome?	Dados pessoais e profissionais
	2. Que idade tem?	
	3. Quantos anos tem de serviço?	
	4. Qual a sua situação profissional?	
	5. Qual foi a sua escola de formação inicial?	
	6. Fez formação complementar? Em que área?	
	7. Como descreve o seu percurso profissional?	
Desempenho Profissional	8. O que significa para si liderar esta instituição?	Liderança profissional
	9. Que estratégias utiliza?	
	10. O que valoriza mais no seu trabalho?	
	11. Que critérios utiliza para a colocação das educadoras e auxiliares nos respetivos grupos?	
	12. Porque utiliza esta metodologia?	
	13. O que significa para si o atendimento em contexto de creche?	Funções da creche
	14. Qual a sua opinião acerca da pertinência da existência de creches?	
	15. Que valores ou objetivos pretende que os técnicos operacionalizem na sua prática diária com os bebés e respetivos pais?	
	16. Como define o perfil do educador de infância que trabalha na creche?	Recursos humanos
	17. Quantos adultos trabalham na creche?	
	18. Quantos alunos se encontram a frequentar?	
	19. Quem faz a gestão dos recursos humanos?	
	20. Como caracteriza a sua relação com esta equipa?	
	21. O trabalho desenvolvido no berçário está alicerçado numa formação contínua para todos os intervenientes?	Conceções
	22. Que modelo ou modelos servem de referência à prática diária no berçário?	
	23. Que significado tem para si um currículo para a creche?	
	24. Que significado atribui à prática do cuidar e educar o bebé na sala do berçário?	Cuidar e educar
	25. Que prioridades estabelece nesta prática?	
	26. É possível uma prática individualizada neste grupo de bebés?	
	27. Que estratégias sugere à educadora para proporcionar uma prática individualizada ao bebé?	
	28. Que tipo de atividades desenvolvem?	
	29. Costumam planificar as atividades?	
	30. Como descreve um dia tipo na sua atividade?	
	31. Fale-me um pouco da organização do espaço desta	

	instituição, concorda com esta disposição?	Organização
	32. Como define a sua relação com os pais?	Família
	33. O que valoriza mais na relação com a família?	
	34. Como caracteriza os pais dos bebés que integram este grupo?	
	35. Concorda com a atual lei que regula o período da licença de maternidade?	
Avaliação	36. O que pensa da avaliação em creche?	Processo de avaliação
	37. Costuma avaliar?	
	38. O que avalia?	
	39. Quais são os critérios de avaliação?	
	40. Quando avalia?	
	41. Utiliza algum instrumento?	
	42. Partilha o resultado dessa avaliação com alguém?	
	43. Costuma informar os pais dos resultados da avaliação? Porquê? Como o faz?	
	44. Para que serve essa avaliação?	
Formação	45. Quando tirou o seu curso recebeu formação específica para a supervisão em creche?	Formação académica
	46. Se respondeu sim, enuncie o modelo ou os modelos que estudou.	
	47. Se respondeu não, como ultrapassou este aspeto?	
	48. Posteriormente já fez formação sobre a creche?	Formação em contexto
	49. Sente necessidade de formação nesta área?	Necessidades de formação
	Obrigada!	

GUIÃO
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
(Educadora B)

Blocos de Informação	Questões	Objetivos
Identificação	1. Qual o seu nome?	Dados pessoais e profissionais
	2. Que idade tem?	
	3. Quantos anos tem de serviço?	
	4. Qual a sua situação profissional?	
	5. Qual foi a sua escola de formação inicial?	
	6. Fez formação complementar? Em que área?	
	7. Como descreve o seu percurso profissional?	
Desempenho Profissional	8. A sua colocação na creche foi uma escolha sua ou foi imposta?	Motivação profissional
	9. Gosta de trabalhar com bebés? Porquê?	Funções da creche
	10. O que valoriza mais na relação com os bebés?	
	11. O que significa para si o atendimento em contexto de creche?	Perfil do educador de infância
	12. Qual a sua opinião acerca da pertinência da existência de instituições que prestam serviços no âmbito da creche?	
	13. Que perfil deve ter o educador de infância que trabalha na creche?	Conceções
	14. Que pressupostos teóricos estão subjacentes na organização/construção do currículo que utiliza no atendimento ao bebé em contexto institucional?	
	15. Que modelo ou modelos lhe servem de referência para a sua prática diária?	
	16. Que significado atribui ao atendimento ao bebé?	Cuidar e educar
	17. Que prioridades tem no atendimento ao bebé?	
	18. O atendimento individualizado é possível com este grupo de bebés?	
	19. Que estratégias utiliza para proporcionar um atendimento individualizado ao bebé?	
	20. Que tipo de atividades desenvolve?	
	21. Costuma planificar as atividades?	
	22. Como descreve um dia tipo na sua sala?	
	23. Como organiza o espaço na sala?	Família
	24. Como define a sua relação com os pais?	
	25. O que valoriza na relação com a família?	
	26. Como caracteriza os pais dos bebés que integram este grupo?	Avaliação
	27. O que pensa da avaliação em creche?	
	28. Costuma avaliar?	
	29. O que avalia?	
	30. Quais os seus critérios de avaliação?	
	31. Quando avalia?	
	32. Utiliza algum instrumento?	
	33. Partilha o resultado dessa avaliação com alguém?	

	34. Costuma informar os pais dos resultados da avaliação? Porquê? Como o faz?	
	35. Para que serve essa avaliação?	
Formação	36. Quando tirou o seu curso recebeu formação específica para a supervisão em creche?	Formação académica
	37. Se respondeu sim, enuncie o modelo ou os modelos que estudou.	
	38. Se respondeu não, como ultrapassou este aspeto?	
	39. Posteriormente já fez formação sobre a creche?	Formação em contexto
	40. Sente necessidade de formação nesta área?	Necessidades de formação
	Obrigada!	

■

ANEXO VI

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Educadora B

- 1 e 2. É com prazer que aceito participar neste trabalho.
3. Muito obrigada.
4. Estou ao seu dispor para fornecer os dados que entender necessários.
5. É uma profissão que já tinha tido contacto com os cursos relacionados com a educação, através do meu namorado que na altura estava no magistério primário a fazer o curso de professor do primeiro ciclo e comecei também a envolver nos interesses que também ele tinha. Depois ele teve um irmão que nasceu com Trissomia XXI, e este contacto despertou-me para tomar consciência da minha verdadeira vocação, comecei a sentir que gostava mais de trabalhar com crianças mais novas, desde a creche e jardim de infância do que com crianças mais velhas, portanto do ensino primário. Acho que foi por aí, mas principalmente porque sempre gostei de crianças, desde adora brincar com os miúdos muito pequeninos lá na rua, ser um bocadinho protetora, lembro-me de andar com eles ao colo, acho mesmo que foi mais por aí.
6. A F (diretora F), faz sempre uma reunião com as educadoras, havia três salas disponíveis a três educadoras sem grupo e a F pergunta sempre se há alguém com interesse especial em ir para uma sala ou outra e neste ano eu pedi para ir para a sala dos bebés, foi portanto por opção minha. Às vezes quando duas educadoras, por exemplo, querem ir para a sala dos bebés, tira-se à sorte. A F costuma fazer isso, mas neste ano foi por opção. Mas eu também já tinha estado na sala dos bebés.
7. Consegue-se estabelecer uma ligação mais próxima com as famílias e com os bebés. Portanto apanhamos tudo na fase inicial, acho que é importante. Ficamos contentes com as aprendizagens que eles fazem. Aquelas novidades todas do início desde o nascimento, ou seja, a partir dos quatro meses, aqueles primeiros meses são muito gratificantes a todos níveis, não? É uma descoberta para todos. E também ligamos àquela parte material que todas temos um bocadinho.

8. Acho que a parte mais importante da creche é a parte afetiva. O meu projeto começa com uma citação que tem a ver com a parte afetiva, que às vezes é uma parte que é um bocadinho esquecida pelos pais e se calhar até por alguns educadores, acho que é a parte que se tem de dar mais ênfase. Valorizo a parte afetiva porque quando as crianças se sentem amadas, conseguem estar melhor, mais estáveis emocionalmente, conseguem aprender melhor conseguem sentir melhor a todos os níveis. Quando a pessoa está emocionalmente bem, também está fisicamente bem, às vezes pode haver qualquer coisa que pode destabilizar uma e outra, mas se a parte emocional não estiver bem, se a criança não se sentir afetivamente ligada ao educador e quem está junto dela, acho que não consegue estar bem no seu global. Esta preocupação pela componente afetiva, vem da formação humana, vem de tudo, mas também com a formação académica, o meu curso foi bom, focou muito bem a nível da componente afetiva, que foi no antigo Magistério Primário, hoje é a Escola Superior de Beja. Na altura em que fiz o curso já era Escola Superior de Educação. Por exemplo eu tenho ligação com UE e acho que o nosso curso foi melhor e até os professores tinham uma relação mais próxima connosco, conseguiram a tal relação afetiva, por exemplo, quando faltávamos a uma aula, eles chegavam ao pé de nós e perguntavam se estava tudo bem e porque tinha faltado tinham essa preocupação também connosco. E para além dessa formação que eu acho que foi boa e que está sempre a crescer, nós estamos sempre a evoluir como educadores e como pessoas. Também tenho procurado informar-me através de livros e do contacto com colegas que valorizam essa parte, também há aqueles profissionais que não valorizam tanto. Hoje em dia penso que, por exemplo, apercebo-me que uma criança não está bem, considero que é mais importante estar com ela ao colo e estabilizá-la emocionalmente e passar o nosso trabalho com o grupo à colega da sala, por exemplo: contar uma história e só depois de o acalmar retomar o trabalho do grupo... Por exemplo tenho uma criança neste grupo que chora muitas vezes, mas não chora por estar desconfortável connosco, nós sabemos que vem da família, daquela instabilidade toda reflete-se no comportamento da criança.
9. Sinto-me bastante realizada. Apesar de ser uma profissão que puxa muito por nós, tem muitas compensações e todos os dias estamos a ser compensados, neste sentido, somos privilegiados, nem toda a gente tem uma profissão assim... Por exemplo, esta semana tenho andado um bocadinho em baixo fisicamente, tenho andado com uma enxaqueca e quando

chegamos à sala e eles dão os bracinhos para nós, quando sentimos que as crianças se envolvem, compensa-nos.

10. É difícil definir como é uma ligação que vai desenvolvendo e vai crescendo desde a creche até ao jardim de infância. É uma ligação com eles, com o nosso trabalho e com as famílias, não considero que haja ali um corte, nem uma mudança brusca, se tivesse de mudar de grupo, mas como nós temos esse privilégio de pegar no grupo e de levá-lo até aos cinco anos, até eles irem para a escola, tanto me sinto realizada numa área como noutra, na creche como na jardim de infância.
11. É completar a família nos cuidados básicos das crianças, estimulá-las a nível do desenvolvimento global, para que a criança cresça de forma harmoniosa, sem nunca pretender substituir a família, mas sim, de forma a completar a família. Nota-se imenso o desenvolvimento deles, de um momento para o outro, que tem a ver com a estimulação que lhe damos na creche.

Na sociedade é muito importante, tem um papel muito importante, pode não estar ao nível monetário de todos os pais, penso que também devia haver creches estatais para completar esse serviço. Por vezes os pais vão pô-los em amas ou outros que não têm condições, nem vale a pena estar a falar das desvantagens todas que há nas amas. Quando optam por ficar com a família é um trabalho também importante, quando existe alguma avó que ainda esteja nas suas capacidades que o consiga fazer, penso que é importante, esse trabalho é bom. Contudo, considero que a creche tem mais condições que ficar com avós, por exemplo, embora tenham a parte afetiva, mas não têm a parte pedagógica em que podemos estimulá-los, agora claro que as pessoas por muitos fatores optam por deixá-los também com as avós e com as amas, às vezes sem condições, não têm instalações adaptadas, fazem o serviço doméstico na mesma e não conseguem garantir a segurança de uma criança.

12. Deve ser uma sala agradável: alegre, com vida, com cor, por isso é que fizemos um ursinho para cada cama, com uma camisola para cada um com o nome da criança, para haver ali uma parte deles, que tenha sido trabalhada à espera que eles viessem para a creche e ser o cantinho deles. Deve ser material bom, de qualidade que dê segurança adequada à idade deles. Temos muita sorte, pois temos material muito bom. O mobiliário deve ser seguro, que seja confortável, que se vá mudando ao longo do crescimento deles.

Que seja uma sala que se adeque às necessidades de cada criança, em que todos se sintam bem, os pais e os adultos. Só assim é que se consegue ter um bom clima de trabalho.

A ligação é a base, mas valorizo também as aprendizagens que eles têm, não é só a ligação que é importante. Este ano, na reunião de pais comecei por ler aquela citação que eu tenho no meu projeto que valoriza a parte afetiva e depois disse que hoje em dia com a vida que levamos e eu também, falo como mãe, nós por vezes achamos que estamos a desperdiçar o tempo que estamos ali sentadas com os nossos filhos ali a ver televisão, quando temos imensas coisas para fazer em casa, tanto a nível de casa como profissionalmente. Tento passar-lhes a mensagem, por exemplo, procuro fazer a refeição com os meus filhos e estar com eles neste momentos, em vez de lhes dar outro tipo de coisas, que também são importantes, tem de haver um meio termo. Tento sensibilizá-los para a reflexão sobre a importância da parte afetiva, que não é tudo, porque também não estamos só ali sentadas a dar colo e miminhos, porque convém esclarecer que o lado afetivo não significa que venhamos a ceder às birras deles, o nosso conhecimento permite-nos saber fazer a separação. Mas esta afetividade tem regras que eles também devem perceber, porque e necessitam de um mimo têm ali um mimo, mas também temos a outra parte toda que há a fazer. Podemos perder mais um tempo com esses, que não é perder, é ganhar aquele tempo naquele momento, mas depois também temos as outras coisas para fazer.

13. Confunde-se um bocadinho com cuidado maternal, penso eu. Primeiro procuro que eles estejam bem fisicamente, bem alimentados, o cuidado da higiene e confortáveis, se estão quentinhos, que se sintam bem e isso é fácil de ver e depois é a tal relação afetiva que começámos a conhecer o choro deles e vamos por tentativa procurar que a criança esteja bem. Depois ir então para a parte pedagógica, só depois destes cuidados se pode ir para a parte pedagógica. Este cuidado é básico, sem ele não podemos avançar para o seguinte, como é que eu posso estimular um bebé que está a chorar porque tem a fralda suja, por exemplo.

14. Acho que nem todas as educadoras têm perfil para trabalhar na creche, é uma opinião particular, mas não concordo com isso, na realidade todas os educadores deviam ter um perfil para ambas as partes. De facto há pessoas que não se conseguem ligar à criança afetivamente para completar a falta das mães. Há algumas educadoras que têm uma postura mais próxima da professora do primeiro ciclo. Acho sinceramente que há pessoas com

mais perfil para o jardim de infância e outras para a creche. A educadora de infância que trabalha na creche deve ter todas as competências que o educador de infância que trabalha no jardim de infância deve ter, porque acho que todas as educadoras devem saber dar uma resposta em todas as faixas etárias. No meu curso foi assim, acho que a pessoa tem que estar preparada, deve ser disponível para se envolver com as crianças e fazer o levantamento das necessidades dessas crianças e completar ao máximo as necessidades tanto a nível pedagógico como a nível humano, enfim a todos os níveis. Penso que na realidade há pessoas com mais perfil para estar na creche e há as que têm mais perfil para estar no jardim de infância. Contudo, acho que devíamos ter preparação para a creche o jardim de infância.

15. Acho que tenho um perfil adequado para a creche. Sinto que todos os dias, com todos os grupos consigo trabalhar cada vez melhor. Enquanto me sentir assim, cada vez vou tentando aperfeiçoar melhor o meu trabalho. Quando sentir que estou a perder faculdades, quer pelo desgaste, quer cansaço da profissão vou tentar ir para outro lugar. Mas também tenho consciência que não sei sempre tudo e que estamos sempre a aprender e eu procuro sempre mais alguma coisa com as famílias e com as colegas e com o meu envolvimento e empenho profissional também. Há alguma maturidade que vamos tendo e nos ajuda a saber lidar com algumas situações e podemos até ajudar os pais, esta maturidade vai-nos dando alguma harmonia e calma para o nosso trabalho.

16. Gosto muito MEM, mas este não contempla a creche, existem alguns trabalhos em creche que só valorizam a criança próximo dos 3 anos. Não concordo com isso, pois a criança durante os primeiros três faz muitas aprendizagens. Mas simpatizo com o Movimento da escola Moderna, porque naquela parte em que a criança aprende aquilo que tem interesse para si. Penso que não deve ser obrigada a fazer uma coisa que não gosta ou não faz sentido para si. Neste aspeto identifico-me um bocado com o MEM, já tiver formação nesse modelo e este ano vou tentar ir aos sábados pedagógicos dinamizados pelo movimento. Em relação aos outros grupos (pré-escolar) nunca segui o Movimento da Escola Moderna a rigor, mas inspirei-me nalguns instrumentos, mas apenas a partir dos três anos. Quanto à creche, inspiro-me no modelo Hight/Scope, tem a ver com a experimentação que eles fazem, na exploração do meio e mais orientados pela educadora. Acredito que aprendem mais se forem eles a explorar do que se formos nós a mostrar tudo feito. Tento sempre colocar ao nível deles uma série de explorações que nós achamos

serem importantes para o seu desenvolvimento. Valorizo a experimentação, que explorem com todos os sentidos os materiais, mesmo quando são ainda bebês.

17. Considero que poderá haver um currículo, como todos os currículos deve ser flexível, que poderia abordar uma série de experiências que sejam importantes para as crianças vivenciarem.

A relação não se consegue colocar no currículo, acho que não. Não se consegue por no currículo dar beijinhos e abraços ao bebê...bem se valorizarmos essa parte, se calhar até pode, ainda não tinha pensado bem nisso. Porque penso que isso deve ser tão inato em nós. Mas um currículo poderia ter uma parte teórica e outra prática, por exemplo, através de ações de formação onde nos fossem apresentadas outras experiências, troca de experiências, com outros profissionais: educadoras; pediatras; enfermeiros; outros técnicos que também acompanham o processo de crescimento e desenvolvimento do bebê. Agora refletindo melhorno me parece descabido e faz todo o sentido.

Temos aqui na instituição uns bons livros sobre a creche, foi a nossa coordenadora que comprou

18. A ligação afetiva é a base, mas valorizo também as aprendizagens que eles têm de fazer, não é só a ligação que é importante. Este ano na reunião de pais comecei por ler aquela citação que tenho no meu projeto e que valoriza essa parte afetiva e depois disse que hoje em dia com a vida que levamos e também falo como mãe, nós achamos por vezes que estamos a desperdiçar o tempo que estamos ao lado dos nossos filhos a ver televisão com eles, quando temos imensas coisas para fazer na casa, tanto a nível de casa como profissionalmente. Tento passar-lhe a mensagem, por exemplo, procuro fazer a refeição com os meus filhos e estar com eles neste momentos, em vez de lhe dar outro tipo de coisas, que também são importantes, tem de haver um meio termo. Tento sensibilizá-los para a reflexão sobre a importância da parte afetiva, que não é tudo, porque também não estamos só ali sentados a dar colo e mimos, porque convém esclarecer que o lado afetivo não significa que venhamos a ceder às birras deles, o nosso conhecimento permite-nos saber fazer a separação. Mas esta afetividade tem regras que eles também devem perceber, porque se necessitam de um mimo, têm ali um mimo, mas também temos a outra parte toda que há a fazer. Podemos perder mais tempo com esses, que não é perder, é ganhar aquele tempo, mas depois temos as outras coisas para fazer.

19. O que valorizo mais são os afetos, são a base de tudo e manifesto-os em todos os momentos ao longo do dia. A partir do momento em que eu me dirijo aquela criança, estou

a trabalhar essa área. Por exemplo, quando eles chegam recebo-os sempre ao colo e procuro ser eu a receber os meus meninos, não quero dizer que não pudesse ser a minha auxiliar a recebê-los, claro que se estiver com um bebé ao colo é ela naturalmente que o recebe, mas gosto de os receber, de tirar o casaquinho, estabilizá-lo ali, depende se vou começar uma atividade e se estava a meio, por exemplo, quando lhe damos comida, quando lhe damos um brinquedo, a afetividade é a base. Não significa que não os deixemos chorar, por exemplo, acontece com frequência quando lhe estamos a dar a refeição, um bebé já foi alimentado, foi mudado, tem todos os motivos para estar confortável, tem a chupeta ou algo para se entreter e está a chorar, mas temos de continuar a cuidar dos outros bebés, não significa que por não lhe dar atenção naquele momento, não esteja ligada afetivamente a ele. Procuro mantê-lo seguro e confortável, mas tinha de continuar o trabalho.

20. Sim, temos uma criança no grupo que é o (V), devido à instabilidade familiar que tem, a mãe está pouco tempo com ele e ele adora a mãe, a avó é o suporte. Tento minimizar o mais possível através do afeto que lhe transmito, o mais possível e tento valorizar muito a mãe e para isso tento relacionar-me muito com a mãe e fazer sentir à mãe que ele gosta muito que sela ela a vir busca-lo, que gosta muito do colo da mãe. Este tipo de trabalho penso que é importante fazer. Já tenho uma relação próxima com a mãe. Tento transmitir aos pais que as mudanças que por vezes surgem na família vão alterar o ambiente e que a criança é sempre afetada. Tento transmitir-lhe que sempre que entendam, devem contar-nos, pois isso facilita a nossa abordagem com as crianças.
21. Acho muito importante e para além de termos muito boas condições de trabalho aqui na creche, de podermos levar o grupo até ao final do jardim de infância, facilita muito esta ligação de nós com eles e vice-versa e com os pais. É muito importante tanto para nós como para as crianças, é muito gratificante. Para as crianças é também muito importante, pois, dá-lhes mais segurança e estabilidade emocional. O ser humano vincula-se às pessoas que ligam com ele, penso que é muito importante...! É o que falta noutros níveis de ensino e fala como mãe:- tenho uma filha no 11º ano, que quanto mais aumenta o nível de ensino, mais aumenta a desvinculação com os professores, ela mudou de escola e de professores.
22. A relação com o bebé é ter o olhar atento às necessidades que a criança tenha, procurar sempre estimulá-la no sentido de ir um pouco mais à frente, que desenvolva o mais possível, sempre com um apoio afetivo.

23. Que se envolva, que pesquise, que fale com outras colegas, que faça formação nessa área, que também não há muitas, não é? É a este nível.
24. Fazemos uma planificação mensal, nada rígido, é muito flexível e tem a ver com a estimulação principalmente os objetivos, era tudo estimular, estimular, estimular.
25. É feita por mim. Temos reuniões semanais com a coordenadora da creche (diretora) e partilhamos esse tipo de experiências que estamos a fazer na sala com as colegas. O projeto é feito em equipa.
- 26 e 27. O dia começa com o acolhimento, higiene, atividades de estimulação dos sentidos. higiene, alimentação, higiene outra vez, sesta, higiene, lanche, momentos de atividades e depois outra vez a rotina da higiene e alguns repousam é tudo muito flexível. No início comiam quando queriam e dormiam quando queriam, não havia muita rigidez nas rotinas, era muito flexível, íamos ao encontro do ritmo do bebé.
28. A disposição das camas já estava assim, porque, permite maior espaço para as crianças brincarem. Fui introduzindo e retirando os brinquedos de acordo com as necessidades de cada criança...!
- 29 e 30 Tentei implementar o espírito de equipa, procuro dar o exemplo, demonstrando que é assim que eu gosto que seja feito, as pessoas não são todas iguais, não têm todas o mesmo perfil, para além de ser educadora ou não, não é só a formação pedagógica. Não é o ideal, não estou a 100% de acordo com elas já tenho falado, acho que é mais eficiente exemplificar como eu gosto que seja feito.
31. Apesar de tudo, considero que sim.
32. Demonstrando pela minha atitude.
33. Completa o meu trabalho.
34. O trabalho que havia a fazer já está feito, que é a formação ao máximo, isso nós temos abertura e recebemos, isso já está feito, e em relação a isso acho que não aqui nenhuma falha, a coordenadora (f) também reúne com elas periodicamente é apenas uma questão de personalidade. Temos de tentar adaptarmos às pessoas e isso também se aprende.
35. É excecional, é uma pessoa muito presente e nós sentimos a tal segurança que ela nos dá, também como os meninos sentem em relação a nós. Ela responde às nossas necessidades que sentimos nas salas.
- 36 e 37 Acho que se justifica. É um momento que temos para refletir o trabalho que estamos a fazer. Detetar no sentido de aproveitar o que algumas crianças fazem para incentivar e estimular os outros. Por exemplo, o (D), começou a falar mais tarde e a M começou a falar

muito cedo e pelo facto da M falar assim, tentamos estimular os outros para que eles também consigam. Sempre com uma postura não muito preocupada, nem muito ansiosa, mas tento sempre aproveitar umas coisas para as outras.

38. Temos parâmetros para avliar, são grelhas da segurança Social e é muito abrangente. Além daqueles parâmetros fazemos um texto descritivo de como a criança é.
- 39 e 40 Na sala do berçário costumamos avaliar na interrupção letiva da Páscoa, em março ou abril e depois a avaliação do final do ano letivo. Porque também temos de conhecer as crianças. O berçário é sempre uma sala diferente porque as crianças não entram todas ao mesmo tempo.
41. A grelha de avaliação da Segurança Social.
42. Sim. É confidencial, mas partilho com os pais.
43. Aos pais é apenas uma síntese, mostramos a grelha, uns têm interesse em ver outros não têm muito interesse e depois entrego de uma forma mais resumida e simplificada.
- 44 e 45 Sim. Quando tirei o curso fiz estágio em creche. No nosso curso valorizam muito a creche e isso contribuiu muito para a minha preparação para trabalhar aqui. Penso que contribuiu muito, mas também tenho feito posteriormente formação. Há dois anos recebemos uma formação muito interessante na área da relação com os pais e com todos, como devemos relacionar....
46. O Modelo Light/Scope, o primeiro contacto que tive com o modelo foi na ESSE e também o Modelo Reggio Emilia, estes valorizam mais a parte da creche. Embora os professores tivessem dado os modelos todos, também fizemos pesquisa nesse sentido.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Coordenadora/Diretora F

1. Desde o primeiro dia que lhe abri as portas desta casa para desenvolver o seu estudo, pode sempre contar com a minha colaboração para lhe prestar todo os dados que necessitar.
2. Muito obrigada.
3. Estou ao seu dispor para fornecer as informações que entender necessários.
4. Sim.
5. Desde pequena que desejei ser professora primária, porque revia-me no modelo da minha professora. Em 1975 fiz exame de admissão ao Curso de Educadores João de Deus, em Lisboa, era um curso que nessa altura não se ouvia falar muito. Aqui em Évora não havia curso de educadoras e em Lisboa só havia no ensino particular. Passei no exame de admissão e fiz o curso que gostei de frequentar, porque a educadora está muito próximo da professora do primeiro ciclo, acabei por seguir este caminho.
Vim para esta instituição em 1977, fiz aqui o estágio e ia frequentar os seminários à João de Deus, trabalhei aqui esse ano. Estavam cá umas irmãs freiras, a directora era educadora e foi ela que me avaliou. Depois de terminar o meu estágio, fiquei surpreendida quando a direcção desta casa me convidou para ser directora pedagógica da instituição. Pensei e tive um bocado de receio de ficar à frente de uma casa destas, mas aceitei e fiquei como directora pedagógica sem grupo, mas dava aulas de educação musical aos grupos todos, conjugando com horários, todas as semanas. Sentia-me preparada para o fazer, porque no meu curso recebemos uma certa preparação para a educação musical e como aqui não se fazia nada a este nível, eu lembrei-me de dar essas aulas às turmas todas. E durante dois ou três anos eu dei essas aulas. Mas, depois a capacidade das crianças foi aumentando e eu passei esta responsabilidade para as educadoras e durante uns anos funcionou assim. Posteriormente, há 10 anos, começamos a ter aulas de expressão musical dadas mesmo por um profissional que continua até agora.

6. Somos uma equipa formada por dezasseis educadoras, somos todas efectivas e temos quinze salas. Há educadoras mais vocacionadas para o jardim de infância e outras mais vocacionadas para a parte da creche. Mas dou a oportunidade a todas, porque, os cursos a partir de agora já dão mais preparação a nível da creche, o que nem sempre se verificou, quando vim para cá os cursos de formação não davam nenhuma formação na área da creche, nem se falava na creche, a nível da psicologia falava-se do desenvolvimento infantil a partir dos zero até aos cinco, mas focava-se mais a partir dos três anos.

Quando vim para cá não havia educadoras em todas as salas, havia muito poucas educadoras, a pouco e pouco começaram a entrar educadoras e conseguimos que cada sala tivesse a sua educadora. Porque até então eram as irmãs que estavam com as crianças nas salas.

A parte do berçário e da creche funcionava só com as freiras, umas tinham formação, outras não. As irmãs saíram e ficaram as ajudantes de acção educativa como responsáveis de sala, eram pessoas mais velhas, eram meigas para as crianças, eram muito maternais. Depois comecei a colocar educadoras em todas as salas da creche e sentiu-se a principio algum desconforto da parte dessas ajudantes, porque sentiram o seu terreno invadido, elas tinham muita prática e isso dava-lhes a noção de posse sobre aquele contexto. Por exemplo, elas é que sabiam bem trabalhar, mudar a fralda, alimentar o bebé, e quando nós lá chegámos pensavam que só tínhamos teoria e que elas é que sabiam na prática como tratar bem os bebés.

Mas isso já foi ultrapassado. Por norma, eu coloco uma educadora no berçário que segue com o grupo, faz o percurso da creche e jardim de infância até o grupo sair para o primeiro ciclo, depois retorna ao berçário. Esta estratégia tem tido muito sucesso, porque aquelas educadoras que pensavam que até nem gostavam da parte de creche, tem sido um sucesso, acabam por gostar, porque tenho verificado ao longo destes trinta e muitos anos de experiência à frente desta casa, que o trabalho com os grupos de quatro e cinco anos são muito exigentes a todos os níveis e verifica-se que as educadoras ficam cansadas, talvez esgotadas, as crianças estão mais agressivas e lidar com isso acaba por ser bastante desgastante. Se mudar de ambiente acaba por ser compensador para elas, pois na creche há mais tranquilidade, principalmente no berçário cujo ritmo é bem diferente, mais suave, acaba por ser um descanso.

É exemplo disso, o caso de uma educadora que nunca tinha estado na parte de creche, começava sempre a partir dos três anos, porque início sempre uma sala de três anos “nova” e ela começava sempre numa sala dessas. Todos os anos apresento três hipóteses para as educadoras que não têm grupo: berçário e sala de marcha, sala de três anos, e sugiro a escolha de comum acordo ou à sorte. Este ano, foi de comum acordo e esta educadora que nunca tinha estado na creche, está encantada, está a adorar, mas está a adorar mesmo, no ano passado estava com os cinco anos, apresentava sinais de cansaço, às vezes sem muita paciência para eles, por vezes dava o seu gritinho e eu acalmava-a dizendo: “calma, vamos baixar o tom de voz...!”

7. Valorizo a competência do pessoal que ali está. Tento passar às pessoas que ali estão, não só a educadora, mas também às ajudantes que desenvolvam um trabalho o melhor que possam junto daquelas crianças. Porque não sabem falar, não sabem andar, portanto nós despertamos para os primeiros passos, primeiras palavras, temos de os motivar bastante estimulando com jogos, falar muito com eles. Nas reuniões que faço semanalmente, uma das coisas que insisto muito a nível de creche é passarmos para as crianças todo aquele sentido de amor, de afecto que eu gosto de ver nesta idade. Este trabalho não tem a visibilidade que têm os outros trabalhos que eles mais realizam, mas este vai-se construindo no dia-a-dia e essa relação é com as crianças e com os pais. Fazemos ver aos pais que nós não o substituímos como pais, mas tentamos dar o melhor que podemos.
8. A nível do berçário, o melhor que podemos fazer é dar-lhe o nosso amor.
9. 9 Profissionalmente sinto-me realizada. Tenho dias que não consigo realizar tudo o que quero, tudo o que idealizo, porque o meu lugar aqui, não posso agendar rigidamente... em relação ao meu lugar, a minha responsabilidade aqui dentro é ao nível do relacionamento com os outros, com as educadoras, com as crianças e com os pais é um trabalho muito gratificante, claro que, há dias bons e há dias menos bons, mas talvez com o caule que já tenho, consiga, muitas vezes dar a volta à situação, às vezes não é bem da maneira como eu gostava, mas vamos levando as coisas da melhor maneira.
10. Hoje em dia há a resposta da creche, acho que é a melhor resposta que se pode dar para os pais, se estes não podem ficar com eles, supera as amas, as avós, pois, aqui têm pessoas com formação para poderem ficar com os filhos e acabam por ter um

desenvolvimento muito bom a nível da socialização, começam a socializar-se logo a nível dos quatro cinco meses, eles não falam, mas já se conhecem uns aos outros, quando chegam à creche dão os bracinhos à educadora e à ajudante, é sinal que sentem bem, que estão felizes e os pais podem ir para seus empregos descansados. A creche é a melhor resposta a seguir às mães, sem dúvida.

11. e 12 Qualquer criança dá trabalho, tem muita responsabilidade, mas a nível do berçário, é uma responsabilidade maior, porque a criança não sabe falar e não sabe andar e não sabe exprimir, se tem uma dor, temos de descobrir de onde vem a dor, se a criança engole o choro o que acontece muitas vezes, se a criança tem uma convulsão. Até a maneira como se deitam na cama e como são alimentados, tem de se ter muito cuidado, para a criança não se engasgar. O prender o choro, falo nisso porque temos aqui vários casos, porque tem de se saber lidar com essas crianças. Uma queda, tem de se estar atento, se a criança está sentada na cama não deixar cair para o lado, até quando se senta no centro da sala, temos de ter cuidado de não sentar junto de uma mais velha, que já começa a agredir, a dar dentadas e arranhões e depois há também os olhos, temos de ter cuidado com os olhos, enfim, há toda uma preocupação diferente com esta faixa etária, o que não acontece com crianças maiores.
13. Em primeiro lugar, considero muito importante que a profissional seja muito afectiva, esteja disponível e seja flexível, porque não há horários rígidos, temos de respeitar o ritmo de cada criança, por exemplo há aquelas que demoram muito tempo a comer e outras que não. O educador que está no berçário tem de ter paciência porque há crianças que dormem mais, há crianças que não dormem nos horários dos outros, tem de haver muita paciência e compreender que aquela sala é diferente, cada criança no seu estádio. Mas a principal característica é ser afectiva, meiga e ser muito ternurenta, não é de andar sempre a dar beijinhos, mas notar-se que o que está ali a fazer é dar afecto aquelas crianças.
14. Sim. Embora não esteja todo o dia directamente com estes bebés, mas passo diariamente por todas as salas variadíssimas vezes, não a 100% nas salas mas tenho um conhecimento profundo do seu funcionamento e isso tem-me dado muita experiência, porque sempre que alguém falta eu fico a ajudar as pessoas que lá estão na sala, a mudar fraldas, a dar alimentação, porque quando há faltas nesta casa ,eu “estico-me” também para ajudar as salas que mais necessitam.

15. Trabalhamos em conjunto, normalmente reúno a parte da creche e reúno a parte dos três e quatro anos e depois a dos cinco, seis, aqueles que vão já para a escola, tenho tido várias experiências, mas ultimamente considero que dá mais resultado pôr as pessoas a trabalhar em equipa, por idades e como tenho várias salas com as mesmas idades, acaba por as pessoas se ajudarem umas às outras e acaba por o projecto de cada sala ser muito mais rico. A nível de creche ponho-as a trabalhar todas em conjunto. Relativamente ao modelo, aqui há educadoras a trabalhar com vários modelos e eu não vou contra o que cada uma sugere, no entanto discutimos aqui em conjunto, há coisas que eu concordo e há coisas que não concordo, como directora pedagógica posso não estar certa, mas é a minha maneira de ser, dou-lhes a minha opinião e tento argumentar no sentido de as levar a pensar que a minha ideia seja a melhor e levo-as a reflectir que por vezes que por vezes seguir um determinado método. Por exemplo, uma determinada educadora diz que utiliza o método da Escola Moderna e quando é para a prenda para o dia do pai ou da mãe, cada criança diz a sua coisa, mas depois a educadora diz-lhes que se faz isto ou aquilo, esta educadora não está a dar hipótese da criança escolher, isto não é o método da Escola Moderna, só utiliza nalgumas coisas, não pode ser, ou bem que se trabalha ou bem que não se trabalha e depois discutimos aqui um bocado e desta discussão também vamos aprendendo. A nível da creche juntamos, planificamos, falamos, junto a parte do berçário com a sala de marcha, depois a outra de ano e meio com a outra de ano e meio e até são estas crianças que vão à sala do berçário representar uma historinha, ou cantar uma canção para aqueles meninos que não saem da sala porque são muito pequeninos e assim começarem a ter um contacto com outras crianças e verem que ali há mais crianças que não são só eles que ali estão. Os métodos mais utilizados no berçário, depende da educadora, cada educadora utiliza o seu método, mas investimos muito nas rotinas, no movimento, na música, nos gestos, porque com qualquer idade se trabalha, mas este é completamente diferente, é um bocadinho de cada uma, depende de cada uma, no caso da educadora (B), trabalha mais o método High/Scope.
16. Parece-me bem, porque no jardim de infância temos muito mais bases, temos muito mais teoria que podemos aplicar na prática. A nível de creche há muito menos coisas, eu acho que funciona muito a boa vontade de cada um e o desejo de saber de cada um. Eu noto pelas educadoras que tem passado pela creche há umas que investem mais que outras e há outras que tenho de as levar talvez a investir, a adquirirem outro tipo de

conhecimento para estarem ali na creche e havendo um currículo acho que era uma ajuda diferente.

17. Valorizo a relação directa com os bebés, como já referi anteriormente, eles são 11, e são todos diferentes, a educadora vai – se relacionar com todos mas de maneira diferente, parece difícil, mas não é. Porque há aquela criança que come muito mais depressa, mudar-se a fralda e vai imediatamente para a cama, e não precisa de mais apoio, mas há aquela criança que ainda hoje temos que se deixar dormir ao colo, parece impossível, mas nós conseguimos, portanto enquanto uma já está a dormir, ainda o outro está a ser adormecido ao colo, também há aqueles que no principio têm de se deixar adormecer nas cadeirinhas, portanto respeitamos o ritmo de cada criança, passando pelas várias rotinas, no berçário o dia é só rotinas.
18. Sim, há um caso que me preocupa muito, que a mãe é muito jovem, é muito apoiada pela mãe-avó materna. É de uma família bastante estruturada, a mãe é enfermeira, aparentemente teve uma boa educação, é ela que apoia bastante em relação aos netos, vivem todos juntos. Já casou várias vezes, e de cada marido tem tido um filho, já tem três filhos, de facto podia ter relacionamentos mas não ter crianças, porque depois são as crianças que sofrem com toda esta instabilidade. As crianças acabam por ser educadas pela avó e embora ainda seja jovem mas chega a um ponto que já não consegue, porque dá tudo aos netos o que pode e o que não e é muito complicado. Ele gosta muito de estar cá, está lindamente cá, muitas vezes faz birras para sair, tem dias que chora para sair e tem outros que chora quando entra, mas gosta de estar cá, e tem outro conveniente muito grande, conhece muito bem a educadora, porque esta é amiga da avó e conhece a mãe desde que nasceu, portanto há uma relação com uma certa criatividade que ele também poderá sentir isso. Eu como responsável, já falei com a mãe e com o pai, mas sempre de um modo muito formal, pois são problemas muito íntimos que nós não nos podemos meter neles, tenho é falado a nível do comportamento do menino, porque a principio a mãe e a avó traziam o menino só há hora do almoço, a criança não passava pelas várias actividades da manhã, às vezes saía mais cedo e eu comecei a tentar falar de uma forma calma, em virtude de ser uma família com tantos problemas, tenho tentado leva-los a aceitar e fazer-lhe entender que quanto mais tempo a criança cá estiver, passar pelas várias rotinas como os outros meninos passam, só lhe fazia era bem. A mãe aceitou, mais ou menos vai cumprindo e

a educadora (B) também lhe dá muito apoio, tanto à mãe com à avó que também é muito apoiada.

19. A experiência tem-nos demonstrado que a estratégia de seguir com os grupos, tem-se revelado muito positiva, nota-se da parte das crianças um relacionamento muito melhor, mais profundo, uma abertura diferente com as educadoras. Nota-se que estas têm prazer em passar pela creche, mas depois também têm prazer de os seguir e fazer elas próprias esta evolução com eles. Elas apanham-nos ali em bebês, depois fazem este percurso e sentem-se bem em continuar a fazer esta evolução de trabalho com as crianças que depois vão para a escola.
20. A educadora ao dar o seu máximo que consegue, quer para brilhar, que por vezes também se verifica um bocadinho de competição que eu também gosto, e essa competição faz com que a educadora sobressaia de uma forma positiva e que brilhe, mas para um brilhar, não é naquele trabalho que se vê, mas aquele que se faz e não é visível, para mim por vezes tem mais valor, continuo a focar aquele afecto, aquela relação que a educadora tem com a família, aquela preocupação de sentir que a criança está bem, nunca tem xixi, que está bem alimentada, ter o cuidado de verificar se a criança precisa de soro no nariz, se tem febre, portanto é aquela preocupação constante que a educadora de creche tem mais que tem a educadora de jardim de infância, como referi à pouco, acaba por brilhar, porque luta pelo bem estar das crianças.
21. As sugestões que faço para promover esta atitude empreendedora, tivemos uma formação dada pela nossa empresa medicina e higiene no trabalho, com uma formadora excepcional, que teve uma relação ótima connosco, é uma profissional ótima que está mesmo no sítio certo, e na profissão certa que é fazer formação aos adultos. Essa formação, eu ando a repeti-la sempre para a termos em prática e assim aprendemos. Portanto, além do guia diário de tratarmos bem as pessoas, de termos uma boa relação com as pessoas, sermos simpáticos, tratarmos os pais com uma certa delicadeza, educação e diplomacia, portanto, chegar a uma determinada altura parou, porque às vezes as grandes intimidades há certos pais que não aceitam, as pessoas pensam que brincar é fácil, mas não é fácil, porque há aqueles pais que não gostam de certas brincadeiras mais íntimas, há certas expressões que não nos ficam bem. Temos de tratar as pessoas sempre pelo melhor com a maior delicadeza, ao telefone, quando estamos a falar com os pais não é bonito às vezes o toque, há pessoas que têm o hábito do toque, e há pais que não gostam de ser tocados. A utilização de expressões como:

“olhe lá!”, “espere lá um bocadinho!”, nunca se deve dizer isso. Estou farta de dizer e agora com esta informação tem-me ajudado imenso, que nas reuniões semanais que tenho com elas, estou sempre a repetir para “não se esquecerem do que aprendemos, quando se faz um telefonema se faz favor podia chamar a Sr.^a D., tratar sempre as pessoas ou pelo nome ou por senhora dona, nunca se deve tratar a pessoa por dona e há pessoas que sabem e há aquelas que não sabem. Também não se deve dizer aos pais: “espere lá um bocadinho, vá lá espere um bocadinho”, nunca se deve dizer isso aos pai, em vez disso, dizer: “tenha um bocadinho de paciência, mas ainda estou um pouco demorada ou aguarde um pouco por favor”, enfim, devemos mostrar aos pais que temos formação para cuidar dos seus filhos. Todas as semanas nas reuniões com as educadoras eu faço um ponto de chamada “como os adultos devem lidar com as crianças” e “como devem lidar com os adultos”, completa-se – as crianças de uma maneira muito afectiva de acordo com as suas idades e em relação aos pais, cada vez mais cuidado como nós lidamos com os pais, sempre educadas. Porque se um pai vem refilar, vem dizer qualquer coisa que não gosta, nós nunca nos podemos por a esse nível, temos de manter a calma, mantermos seguros, porque se vou ser igual ao pai, estou a ser pior, devemos dizer que vamos fazer tudo para que isso não aconteça, porque se eu vou gritar com o pai, para já não devo, pagam-me para ser educada aqui dentro e segundo estou a pôr-me ao nível do pai que está a ser mal educado e perdemos a razão toda. Eu falo por mim, por vezes entram ali pessoas na salinha, às vezes estão descontentes com isto ou aquilo, com as mensalidades, das educadoras, das ajudantes eu ouço-os vou tentar resolver da melhor maneira o assunto, nem lhes dou razão a eles, nem fico eu com a minha razão, também não podemos, tenho de ir analisar o caso, porque não sou a super mulher, nem sou aqui uma super a resolver tudo, vamos ter calma, eu vou tentar resolver o assunto. Depois vou falar com a educadora ou a ajudante, porque por vezes por um simples reбуçado vem falar comigo – há algum tempo um pai veio falar comigo porque a ajudante deu reбуçados a todos os meninos e não deu um ao filho, mas também não perguntou porquê, falámos, fomos analisar o caso e vai ver que tudo se resolve, porque se ele tinha direito a receber o reбуçadinho ele irá recebe-lo. E assim com esta postura, que temos de manter muita calma, porque às vezes há casos que vamos enchendo, enchendo que apetecia dizer certas coisas, nem posso, nem devo e sou educada suficientemente para isso.

22. e 23. Sim, planifica-se desde que a criança entra até que sai. Aqui no berçário investe-se muito nas rotinas e depois há aquelas pequenas histórias, pequeninos jogos de movimento, quando eles começam a falar aquelas formas que incidem no desenvolvimento da linguagem... Aqui no berçário, no início faz-se mensal, depois a partir de Janeiro começa a ser semanal, porque é um trabalho muito rotineiro e no início não estão as crianças todas. A nível de creche eu ponho os grupos todos juntos e até nisso elas se ajudam. Em relação ao repouso, ao principio eles vêm com os hábitos de casa a nível da alimentação comem a umas horas e dormem a outras horas, antecipadamente, antes de entrarem no berçário, eu peço sempre aos pais para virem falar com a educadora para haver um ajuste de horas, para os pais em casa tentarem fazer os mesmos horários da creche, portanto entre os pais e a educadora vai havendo conversas que permite ajustar a hora da comida e a hora do repouso, porque se não fizermos este ajuste é muito complicado estar um a dormir e o outro a almoçar, outro já a lanchar, portanto temos de ajustar.
24. (Já foi respondido)
25. (já foi respondido)
26. e 27 Eu dou-lhes bastante liberdade para elas fazerem a sua decoração. Cada uma decora a sala à sua maneira, mas depois trocamos ideias, “devemos colocar aqui a sinalização com a fotografia da criança, podemos por esta cama assim, parece que dá mais jeito e cria mais espaço, o espelho naturalmente fica ali” e peço-lhe opinião a elas e elas pedem-me a mim, portanto tudo corre bem.
27. Estou muito satisfeita com esta equipa.
28. (já foi respondido)
29. (já foi respondido)
30. (já foi respondido)
31. Quando faço as equipas tento fazer o melhor que posso, só que tenho de me agarrar às pessoas que tenho, claro se me perguntar se preferiria para esta sala (berçário), tenho uma ajudante já com uma certa idade que está para se reformar e tenho a educadora competentíssima e a outra ajudante também, no entanto a outra ajudante que em principio se vai reformar, naturalmente preferiria uma pessoa mais nova, mas por um lado, com a experiência que ela tem, acabo por gostar da equipa, porque também dá aquele grupo o que uma pessoa mais nova não dá, a nível físico uma pessoa mais nova, naturalmente movimenta-se de outra forma, talvez mudasse as fraldas sem tanto

esforço, porque por vezes tem dificuldade em sentar-se no chão, porque tem problemas de coluna. Por outro lado, tem uma experiência tão grande, que tanto as crianças como os pais gostam imenso dela. Portanto acho que a equipa está bastante equilibrada, elas dão-se muitíssimo bem.

32. O atendimento tem sido feito de uma forma suave, porque não vem todos ao mesmo tempo, como nasceram em meses diferentes também têm entrado para o berçário em meses diferentes. A entrada tem sido suave, não vieram as onze crianças ao mesmo tempo. Como vieram a pouco e pouco acabou por ser muito melhor para as crianças que acabaram por ter um acolhimento diferente, porque as crianças. Aqueles que vieram primeiro já estavam adaptados, os outros que ainda não estavam adaptados, os adultos acabaram por lhes dar muito mais tempo, muito mais colo, porque os outros já estão adaptados, já se aguentam mais tempo na cama, mais tempo sentadinhos, nas cadeiras. Os recém-chegados que ainda não estão habituados ao espaço, acabam por ter muito maior disponibilidade física da parte do adulto – educadora e ajudantes, porque nesta fase as crianças precisam muito de colo.
33. a 35. Atualmente fazemos avaliação, antigamente não se fazia. Com a nova legislação, com todos estes documentos, todas que as educadoras têm para preencher foi também uma ajuda e uma motivação, embora nós já fazíamos antes da legislação aparecer, mas agora ainda mais nos veio ajudar. Por exemplo, o perfil de desenvolvimento vai ajudando, fazemos dois momentos de avaliação, normalmente faz-se a primeira em Janeiro e depois no final do ano. Essa avaliação que vai sendo feita também no dia a dia com os pais, que se vai dizendo todo o percurso que a criança vai fazendo aqui no berçário, mas depois em Janeiro a educadora passa para o papel muitas coisas que os pais já sabem e é entregue de uma forma individualizada. A educadora fala com os pais mas de uma maneira mais individualizada, fala com os pais o que já acontece em diário, mas fala de uma maneira mais individualizada, sem a presença dos outros pais.
36. 37 e 38. No berçário avalia-se muito a evolução das crianças, a nível físico, motor, inclusivamente vai-se vendo os vários desenvolvimentos, a nível intelectual, a atenção, os momentos em que a criança está com atenção a ouvir uma história, vê-se, que aquela criança, o gesto que a educadora tem ao contar por exemplo uma história, hoje dispersa-se e nem olha para a educadora, no outro dia nota-se que a criança já ouve ou devido ao gesto ou devido à evolução que vai tendo, ao gostar de estar a ouvir a educadora consegue apreender e ter momentos mais longos de atenção. Portanto é este

percurso todo naquela sala vê-se uma evolução, a nível da alimentação começam a comer alimentos menos triturados é a nível do andar, a nível do aparecimento dos dentes, portanto aquelas preocupações dos pais, as diarreias já mais ultrapassadas porque os dentes já apareceram, embora nem todos os médicos concordem com esta informação e é esta evolução que os pais também gostam de saber da parte da educadora se acham deles que estão que estão a evoluir bem, se dormem bem, se comem bem, enfim mostrar que há um controle, um conhecimento da parte da creche sobre aquela criança.

37. 39. Não utilizamos nenhum instrumento de avaliação. Normalmente as orientações são só para o jardim de infância mas acabamos por nos apoiarmos um bocadinho de uma forma mais ligeira, incidindo nos vários desenvolvimentos por onde a criança passa tiramos um bocadinho. Quando chega aos dois anos e meio, já olhamos um bocadinho para as orientações curriculares.

40. e 41 É partilhada pelos pais. Fica uma cópia no dossier e entrega-se outra aos pais individualmente, em reunião individual, discute-se a avaliação, mas este procedimento acontece desde a creche até ao jardim de infância.

42. Concordo com esta avaliação e os pais gostam, vão sabendo a evolução dos seus filhos a diário, mas aquele momento que a educadora disponibiliza para aquela mãe ou aquele pai só para o seu filho, os pais gostam e é prazeroso Normalmente a diário estão outros pais juntos, nem se podem reuniões de pais falar-se individualmente, fala-se em geral. Quando os pais têm um bocadinho falam com a sua educadora, gostam, e isso é muito bom.

43.,44.,45.. e 46. NO meu curso não se falava de creche, depois ao longo destes anos todos tenho feito muitas formações a nível de creche. Fiz muitas a nível da Segurança Social antigamente, agora não tem havido, mas havia imensa coisa.

47. Acho que sim, até porque as coisas estão sempre a evoluir, nunca sabemos tudo. Até porque estou à frente desta casa, quanto mais souber melhor e tudo o que sai de novo tento informar-me, tento saber, porque as legislações estão sempre a sair diferentes e às vezes por desconhecimento não sei. a nível da Segurança Social, quando lançam as informações, fazem-no de uma maneira pouco própria, as profissionais vão estudando, mas sugiro que quando lançam as informações acho que deviam fazer um bocadinho de formação.

48. 49. Talvez, a nível de atividades, o que é que nós, coisas diferentes, que podíamos utilizar e trabalhar com eles. Nós pensamos na parte afetiva, na parte motora, na parte da linguagem, não podemos fugir destes temas, mas se houver qualquer coisa de diferente gostava de saber.

ANEXO VII

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educadora responsável pelo berçário
1.Contexto da creche	1.1 Funções da creche		
	1.1.1 Competência da equipa	<p>“ Valorizo a competência do pessoal que ali está.”</p> <p>“ Tento passar às pessoas que ali estão , não só à educadora, mas também às ajudantes que desenvolvam um trabalho o melhor que possam junto daquelas crianças. Porque as crianças não sabem falar, não sabem andar, portanto nós despertamo-los para os primeiros passos, primeiras palavras, temos de os motivar bastante estimulando com jogos, de falar muito com eles.”</p>	
	1.1.2 Dar amor à criança	<p>“(…) insisto muito a nível de creche passarmos para as crianças todo aquele sentido de amor, de afeto que eu gosto de ver nesta idade.”</p> <p>“ este trabalho não tem a visibilidade que têm os outros trabalhos (...) mas neste vai-se construindo dia a dia, com as crianças e com os pais.”</p>	
	1.1.3 Dar uma boa resposta aos pais sem pretender substituí-los	<p>“ fazemos ver aos pais que nós não os substituímos como pais, mas tentamos dar o melhor que podemos.”</p>	
	1.1.4 Ligação mais próxima com a família		<p>“ Consegue-se estabelecer uma ligação mais próxima com as famílias e com os bebés...”</p>
	1.1.5 Acolher a criança na fase inicial - privilégio		<p>“apanhamos tudo na fase inicial, acho que é importante.”</p> <p>“ ficamos contentes com as aprendizagens que eles fazem – aqueles primeiros meses são muito gratificantes, a todos os níveis.”</p> <p>“ é uma descoberta para todos.”</p>
	1.1.6 Instinto maternal		<p>“e também ligamos aquela parte maternal que todas temos um bocadinho.”</p>
	1.1.7 A melhor resposta	<p>“hoje em dia a creche é a melhor resposta que se pode dar para os pais. Se estes não podem ficar com eles...”</p> <p>“A creche é a melhor resposta a seguir às mães, sem dúvida.”</p>	

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educadora responsável pelo berçário
1.Contexto da creche	1.1.8 Complementa a família		“é completar a família nos cuidados básicos das crianças.” “ não pretende substituir a família, mas sim complementá-la”
	1.1.9 Supera as avós e as amas	“ supera as amas, as avós, pois aqui têm pessoas com formação para poderem ficar com os filhos...”	“ por vezes os pais vão pô-los em amas ou outros, que não têm condições, nem vale a pena falar das desvantagens que há nas amas.”
	1.1.10 Estimula o desenvolvimento global da criança	“ as crianças acabam por ter um desenvolvimento muito bom a nível da socialização, começam a socializar-se logo a nível dos quatro cinco meses, eles não falam, mas já se conhecem uns aos outros.	“Estimula a criança a nível do desenvolvimento global, para que cresça de forma harmoniosa.” “ nota-se imenso o desenvolvimento deles, de num momento para o outro, que tem a haver com a estimulação que lhe damos na creche”
	1.1.11 Bebés felizes	“Quando chegam à creche dão os bracinhos à educadora e à ajudante, é sinal que se sentem bem, que estão felizes.”	
	1.1.12 Pais tranquilos	“ os pais podem ir descansados para os seus empregos.”	
	1.1.13 Desempenha um papel importante na sociedade		“ tem um papel muito importante na sociedade atual.”
	1.1.14 Ser acessível a todas as famílias		“pode não estar ao nível monetário de todos os pais...” “ penso que devia haver creches estatais para completar esse serviço”

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educadora responsável pelo berçário
1.Contexto da creche	1.1.15 Respeitar a escolha dos pais		<p>“ considero contudo que a creche tem mais condições que os avós, embora tenham a parte afetiva, mas não têm a parte pedagógica...”</p> <p>“ quando optam por ficar com a família é um trabalho importante, quando existe uma avó que ainda esteja nas suas capacidades, que o consiga fazer, penso que é importante, esse trabalho é bom.”</p>
	1.2 Berçário		
	1.2.1 Organização espacial	<p>“ eu dou bastante liberdade para elas fazerem a sua decoração...”</p> <p>“cada uma decora a sala à sua maneira, mas depois trocamos ideias...”</p> <p>“peço-lhes opinião e elas pedem-me a mim...”</p>	<p>“ a decoração da minha sala tal com está permite maior espaço para as crianças brincarem.”</p> <p>“ Fui introduzindo e retirando os brinquedos de acordo com as necessidades de cada criança”</p>
	1.2.2. Equipas de trabalho 1.2.2.1 Dar uma oportunidade a todas as educadoras	<p>“ há educadoras mais vocacionadas para o jardim de infância e outras mais vocacionadas para a creche.”</p> <p>“(…) mas dou oportunidades a todas..”</p> <p>“ todos os anos apresento três hipóteses para as educadoras que não têm grupo: berçário, sala de marcha e sala de três anos... sugiro a escolha de comum acordo ou à sorte, este grupo foi de comum acordo.”</p>	<p>“ A diretora faz sempre uma reunião com as educadoras, havia três salas disponíveis e três educadoras sem grupo...”</p> <p>“quando duas educadoras querem ir para mesma sala, tira-se à sorte..”</p>
	1.2.2.2 Uma estratégia pedagógica	<p>“ por norma , eu coloco uma educadora no berçário que segue com o grupo, faz o percurso da creche e jardim de infância até o grupo sair para o primeiro ciclo.”</p> <p>“ esta estratégia tem tido muito sucesso, porque aquelas educadoras que pensavam que não gostavam da creche , acabam por gostar...”</p>	<p>“quando duas educadoras querem ir para mesma sala, tira-se à sorte..”</p>
	1.2.2.3. Experiência em creche		<p>“...eu já tinha estado na sala dos bebês.”</p> <p>“ neste ano eu pedi para ir para a sala dos bebês...foi portanto opção minha.”</p>

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educadora responsável pelo berçário
1.Contexto da creche	1.2.2.4 Espírito de equipa	<p>“ estou muito satisfeita com esta equipa...” “ acaba por estar bastante equilibrada...” “ quando faço as equipas tento fazer o melhor que posso, mas tenho de me agarrar às pessoas que tenho...”</p>	<p>“tentei implementar o espírito de equipa” “ apesar de tudo, considero que sim” “o apoio dados pelas auxiliares completa o meu trabalho”.</p>
	1.2.2.5 Apoio das auxiliares	<p>“ nesta sala tenho uma auxiliar com idade de ser avó ...naturalmente preferiria uma pessoa mais nova, mas por outro lado, com a experiência que tem, acaba por dar aquele grupo aquilo que uma pessoa mais nova não consegue dar..., tem uma experiência muito grande, que tanto as crianças como os pais gostam imenso dela”</p>	<p>“ não é o ideal” “não estou 100% de acordo com elas” “o apoio dados pelas auxiliares completa o meu trabalho”.</p>
	1.2.2.6 O papel da coordenadora pedagógica		<p>“ é excepcional, é uma pessoa muito presente e nós sentimos a tal segurança que ela nós dá...” “Ela responde às nossas necessidades sentidas nas salas...”</p>
	1.2.2.7 O papel da educadora de infância	<p>“A educadora desta sala é competentíssima...”</p>	
	1.2.3 Metodologia de trabalho 1.2.3.1 Grande responsabilidade	<p>“ Qualquer criança dá trabalho, tem muita responsabilidade, mas a nível do berçário , é uma responsabilidade maior, porque a criança não sabe falar e não sabe andar e não se sabe exprimir...” “.. há toda uma preocupação diferente com esta faixa etária, o que não acontece com crianças maiores...”</p>	
	1.2.3.2 Ligação afetiva é a base		<p>“ a ligação é a base, mas valorizo também as aprendizagens que eles têm, não é só a ligação que é importante...” “ a ligação afetiva é a base.” “valorizo a parte afetiva.” “ o que valorizo mais são os afetos, são a base de tudo e manifestos em todos os momentos ao longo do dia...” “A partir do momento em que me dirijo àquela criança, estou a trabalhar essa área.” “ a afetividade é a base...”</p>
	1.2.3.3 Cuidar e educar		<p>“... mas esta afetividade tem regras que eles também devem perceber, porque se necessitam de um mimo têm ali o mimo, mas também temos a outra parte toda que há a fazer.” “ primeiro procuro que eles estejam bem fisicamente, bem alimentados, o cuidado da higiene e confortáveis, se estão quentinhos, que se sintam bem e isso é fácil de ver e perceber.” “ este cuidado é básico, sem ele não podemos avançar para o seguinte, como é que eu posso estimular um bebé que está a chorar porque tem a fralda suja?”</p>

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educadora responsável pelo berçário
<p>1.Contexto da creche</p>	<p>1.2.4 Planificação de atividades e rotinas 1.2.4 .1 Planificação flexível</p>	<p>Até Dezembro faz-se uma planificação mensal e a partir de Janeiro a planificação passa a ser semanal, porque é um trabalho muito rotineiro e no inicio as crianças ainda não estão todas...”</p>	<p>“ tem a ver com a estimulação, os objetivos são estimular, estimular...” “temos reuniões semanais com a coordenadora da creche (Diretora F), partilhamos as colegas as experiências que estamos a fazer na sala...” “ o projeto é feito em equipa...”</p>
	<p>1.2.4.2 Preparar a família e a criança para a mudança</p>	<p>“ em relação ao repouso, e a alimentação, no inicio elas vêm com hábitos de casa, comem a uma hora e dormem a outra...” “ antecipadamente , antes de entrar, no berçário, peço sempre aos pais para virem falar coma educadora para haver um ajuste de horários ...” “ entre os pais e a educadora vai havendo conversa que permite ajustar a hora da comida e a hora do repouso, porque senão fizermos este ajuste é muito complicado estar um a dormir e o outro a almoçar, outra já a lanchar...”</p>	
	<p>1.2.4.3 Plano diário</p>		<p>“ o dia começa com o acolhimento; higiene, atividades de estimulação dos sentidos, higiene, alimentação, sesta, higiene, lanche, momentos de atividades e depois outra vez a a rotina da higiene e alguns repousam ...é tudo muito flexível.” “ vamos ao encontro e do ritmo do bebé.”</p>
<p>2.Perfil do educador de infância para a creche</p>	<p>2.1. Caraterísticas do perfil</p>		
	<p>2.1.1. Perfil para a creche</p>		<p>“ acho que nem todas as educadoras têm perfil para trabalhar na creche...mas não concordo com isso” “ de facto, há pessoas que não se conseguem ligar à criança afetivamente para completar a falta das mães.” “...há algumas educadoras que têm uma postura mais próxima da professora do primeiro ciclo.” “ ...há educadores com mais perfil para a creche...”</p>

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educadora responsável pelo berçário
<p>2.Perfil do educador de infância para a creche</p>	<p>2.1.2 Perfil para o jardim de infância</p>		<p>“acho sinceramente que há pessoas com mais perfil para o jardim de infância...”</p>
	<p>2.1.3 Perfil eclético</p>		<p>“todas os educadores deviam ter perfil para ambas as partes.” “A educadora de infância que trabalha na creche deve ter todas as competências que uma educadora de infância que trabalha no jardim de infância. Porque acho que todos os educadores devem dar uma resposta em todas as faixas etárias.” “acho que devíamos estar preparadas para tudo.” “...Nós aqui não notamos aquela diferença tão grande, como crescemos com eles, pois, estamos com eles todos os dias no jardim de infância.”</p>
	<p>2.1.4 Atitude 2.1.4.1 Estar disponível</p>	<p>“...em primeiro lugar, considero muito importante que a profissional seja muito afetiva...” “mas a principal característica é ser muito meiga e ternurenta...” “não é andar sempre a dar beijinhos, mas notar-se que o que está ali a fazer é dar afeto aquelas crianças.” “...esteja disponível...”</p>	
	<p>2.1.4.2 Ser flexível</p>	<p>“seja flexível” “..não há horários rígidos..”</p>	
	<p>2.1.4.3 Ter paciência e compreensão</p>	<p>“o educador que está no berçário tem de ter muita paciência, porque há crianças que dormem mais, há crianças que não dormem nos horários dos outros. Tem de haver muita paciência e compreender que aquela sala é diferente...”</p>	
	<p>2.1.4.4. Respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança</p>	<p>“...temos de respeitar o ritmo de cada criança.” “cada criança está no seu estádio..”</p>	

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educadora responsável pelo berçário
<p>2.Perfil do educador de infância para a creche</p>	<p>2.1.4.5 Reconhecer ter perfil para a creche</p>	<p>“ Sim. Embora não esteja todo o dia com estes bebês, mas passo diariamente por todas as salas variadíssimas vezes, não a 100% na sala mas tenho um conhecimento profundo...”</p>	<p>“ acho que tenho um perfil adequado à creche.”</p>
	<p>2.1.4.6 Ter experiência</p>		<p>“ Sinto que todos os dias, com todos os grupos consigo trabalhar cada vez melhor.” “ cada vez vou tentando aperfeiçoar melhor o meu trabalho.”</p>
	<p>2.1.4.7 Ser humilde</p>		<p>“ Quando sentir que estou a perder faculdades, pelo desgaste, pelo cansaço da profissão, vou tentar fazer outra coisa.”</p>
			<p>“mas também tenho consciência que não sei sempre tudo</p>
			<p>“ estamos sempre a aprender e eu procuro aprender sempre mais alguma coisa...” “Aprendo com as famílias, com os colegas e com o meu envolvimento e empenho profissional .”</p>
	<p>2.1.4.8 Ter maturidade</p>	<p>“ sempre que alguém falta eu fico a ajudar as pessoas que lá estão na sala, a mudar fraldas, a dar alimentação, isso tem-me dado muita experiência...” “porque quando há faltas eu “estico-me” também para ajudar as salas que mais necessitam...”</p>	<p>“esta maturidade vai-nos ajudar a saber lidar com situações mais complicadas do nosso trabalho”. “podemos até ajudar os pais.”</p>

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educatória responsável pelo berçário
<p>2.Perfil do educador de infância para a creche</p>	<p>2.1.4.9 Olhar atento às necessidades da criança</p>		<p>“...é ter o olhar atento às necessidades que a criança tenha...”</p>
	<p>2.1.4.10 Estimular a criança</p>		<p>“Procurar estimular a criança no sentido de ir um pouco mais à frente, que se desenvolva o mais possível”</p>
	<p>2.1.4.11 Valorizar a relação afetiva com a criança</p>		<p>“ continuo a focar aquele afeto, aquela relação que a educadora tem com a família...”</p> <p>“ os adultos devem lidar com as crianças de uma maneira mais afetiva de acordo com as idades e em relação aos pais, cada vez mais cuidado como nós lidamos com os pais, sempre educadas...”</p>
	<p>2.1.4.12 Ter boa autoestima</p>	<p>“ A educadora ao dar o seu máximo, quer brilhar...”</p> <p>- “ Por vezes verifica-se um bocadinho de competição, que eu gosto...”</p> <p>- “ ...essa competição faz com que a educadora sobressaia de uma forma positiva...”</p>	
	<p>2.1.4.13 Ser empreendedora na relação e na interação</p>	<p>“ ...é aquela preocupação constante que a educadora da creche tem mais que a educadora do jardim de infância...porque luta pelo bem estar das crianças...!”</p> <p>Nas reuniões semanais que tenho com elas, estou sempre a repetir para não se esquecerem do que aprendemos...</p> <p>“...todas as semanas, nas reuniões, eu faço um ponto de chamada – como os adultos devem lidar com as crianças e como deve, lidar com ao adultos”.</p> <p>“ devemos mostrar aos pais que temos formação para cuidar dos seus filhos”</p> <p>“ temos de manter uma postura muito calma...”</p>	<p>“ procuro ser eu a receber os meus meninos, não significa que não possa ser a auxiliar a recebê-los...claro se estiver com um bebé ao colo é ela naturalmente que o recebe.”</p> <p>“gosto de os receber... de tirar o casaquinho..estabilizá-lo ali...”</p> <p>“ ...quando lhe damos comida...”</p> <p>“...quando mudamos a fralda...”</p> <p>“...quando colocamos no chão...”</p> <p>“...quando lhe damos um brinquedo...”</p>

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educadora responsável pelo berçário	
2.Perfil do educador de infância para a creche	2.1.4.14 Saber ser e saber estar na educação	“ Guia diário de tratarmos bem as pessoas” “ sermos simpáticos, tratarmos os pais com uma certa delicadeza, educação e diplomacia.” “ mostrarmos aos pais que temos formação para cuidar dos seus filhos..” “... com as crianças deve ser de uma maneira muito afetiva...com os pais sempre com educação e nunca descer ao nível daqueles que por vezes vêm refilar connosco...”		
	2.2.Motivação profissional			
	2.2.1 A importância dos modelos da infância	“Desde pequena que desejei ser professora primária...revia-me no modelo da minha professora (...)” “(...) a educadora está muito próximo da professora do primeiro ciclo, acabei por seguir este .”		
	2.2.2 Ser diretora- um desafio	“(...) depois de terminar o estágio, a direção desta casa convidou-me para ser diretora pedagógica da instituição.” “tive um bocado de medo de receio de ficar à frente de uma casa destas, mas aceitei e fiquei como diretora pedagógica sem grupo.”		
	2.2.3Um sonho de criança		“É uma profissão que já gostava .“ “Já tinha tido contacto com os cursos relacionados com a educação...”	
2.2.4 Pelo contacto com crianças com NEEs		“ o irmão do meu namorado nasceu com Trissomia XXI e esse contacto com ele despertou-me a consciência para a minha verdadeira vocação.”		

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educadora responsável pelo berçário
<p>2. Perfil do educador de infância para a creche</p>	<p>2.2.5 Por gostar de crianças</p>		<p>“ comecei a sentir que gostava mais de trabalhar com crianças mais novas, desde a creche e jardim de infância do que trabalhar com crianças mais velhas.”</p> <p>“Principalmente porque sempre gostei de crianças...”</p>
	<p>2.3 Realização profissional</p>		
		<p>“...profissionalmente sinto-me realizada”</p>	<p>“sinto-me bastante realizada”</p>
		<p>“tenho dias que não consigo realizar tudo o que quero, tudo o que idealizo...não posso agendar rigidamente...”</p>	
		<p>“ às vezes não é bem como eu gostava, mas vamos levando as coisas da melhor maneira.”</p>	
		<p>“ claro que há dias bons e há dias menos bons, mas com a experiência que já tenho, consigo muitas vezes dar a volta à situação.”</p>	
		<p>“ a minha responsabilidade aqui dentro é ao nível do relacionamento com os outros, com as educadoras, com as crianças e com os pais, é um trabalho muito gratificante.”</p>	
			<p>“ apesar de ser uma profissão que puxa muito por nós,...”tem muitas compensações e todos os dias estamos a ser compensados”</p> <p>”tem muitas compensações e todos os dias estamos a ser compensados”</p> <p>“...mas também como privilegiados, nem toda a gente tem uma profissão assim... quando sentimos que as crianças se envolvem, compensa-nos...”</p>

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educadora responsável pelo berçário
<p>2. Perfil do educador de infância para a creche</p>	<p>2.4 Formação profissional 2.4.1 Académica</p>	<p>“o meu curso não se falava de creche”</p>	<p>“quando tirei o curso fiz estágios em creche” “no meu curso valorizam muito a creche e isso contribuiu muito para a minha preparação para trabalhar aqui...”</p>
	<p>2.4.2 Contínua</p>	<p>“...depois ao longo destes anos todos tenho feito muitas formações a nível da creche...”</p>	<p>“...mas também tenho feito posteriormente formação...” “Há dois anos recebemos formação muito interessante na área da relação com os pais...”</p>
	<p>2.4.3 Necessidades de formação</p>	<p>“acho que sim, até porque as coisas estão sempre a evoluir, nunca sabemos tudo...” “estou à frente desta casa, quanto mais souber melhor e tudo o que sai de novo tento informar-me.. porque as legislações estão sempre a mudar” “Talvez a nível das atividades...”</p>	
<p>3. Modelos curriculares</p>	<p>3.1 Currículo para a creche</p>	<p>“parece-me bem, porque o jardim de infância tem muito mais bases, muito mais teoria que podemos aplicar à prática.” “havendo um currículo acho que era uma ajuda diferente” “a nível da creche só funciona muito a boa vontade de cada um e o desejo de saber de cada um.” “eu noto pelas educadoras que têm passado pela creche há umas que investem mais que outras ...” “... há as outras que tenho de as levar talvez a investir, a adquirirem outro tipo de conhecimentos para estarem ali na creche...”</p>	<p>“...abordagem High/Scope e Reggio Emilia.” “considero que poderá haver um currículo para a creche.” “...como todos os currículos deve ser flexível, que poderia abordar uma série de experiência que sejam importantes para as crianças vivenciarem...não por exemplo, ter de aprender as cores naquele dia, mas na contacto com esse tipo de “...mas esse currículo poderia ter uma parte teórica na qual recebesse-mos formação com demonstrações de outras experiências...troca de experiências com outros profissionais, a nível de pediatras, enfim,, de todos os técnicos que complementam o processo de crescimento e desenvolvimento do bebé...”experiências e de materiais”</p>

Quadro 42 - Análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Diretora/Coordenadora da Creche	Educadora responsável pelo berçário
			<p>“a relação não se pode pôr no currículo... não se consegue pôr no currículo - dar beijinhos a abraços ao bebé..acho que não...”</p> <p>“...bem se valorizarmos essa parte, se calhar até pode, ainda não tinha pensado nisto...”</p> <p>“...penso que isso deve ser tão inato em nós...”</p> <p>“...mas esse currículo poderia ter uma parte teórica na qual recebesse-mos formação com demonstrações de outras experiências...troca de experiências com outros profissionais, a nível de pediatras, enfim,, de todos os técnicos que completam que acompanham o processo de crescimento e desenvolvimento do bebé...”</p> <p>“...agora refletindo um pouco melhor, não me parece descabido, faz todo o sentido...”</p>
<p>4. Processo de avaliação</p>	<p>4.1 Auto e heteroavaliação</p>	<p>“ no berçário avalia-se muito a evolução da criança a nível físico, motor, vai-se vendo as várias áreas de desenvolvimentos...”</p> <p>“ concordo com a avaliação e os pais gostam...”</p> <p>“atualmente fazemos avaliação, antigamente não se fazia”</p> <p>“ com a nova legislação, com todos os documentos que as educadoras têm de preencher, foi também uma ajuda e uma motivação...”</p> <p>“ embora já o fazíamos antes da legislação aparecer...”</p> <p>“ no berçário avalia-se muito a evolução da criança a nível físico, motor, vai-se vendo as várias áreas de desenvolvimentos...”</p>	<p>“acho que se justifica”</p> <p>“ É um momento que temos para refletir o trabalho que estamos a fazer”</p> <p>“permite-me detetar no sentido de aproveitar o que algumas crianças já fazem para incentivar e estimular os outros”</p> <p>“o berçário é sempre uma sala diferente, porque as crianças não entram todas ao mesmo tempo...”</p> <p>“temos parâmetros para avaliar, são grelhas enviadas pela Segurança Social...”</p> <p>“Fazemos ainda um descritivo do desenvolvimento da criança...”</p>
		<p>“ faz-se a primeira em Janeiro”</p> <p>“ e no final do ano letivo”</p> <p>“ esta avaliação também se vai fazendo no dia a dia com os pais, de modo individualizado, sem a presença de outros pais...”</p> <p>“ este procedimento acontece desde a creche até ao jardim de infância...”</p>	<p>“ É confidencial mas partilho com os pais...”</p> <p>“ mostramos a grelha, uns têm interesse em ver, outros não têm interesse”</p> <p>“ entrego aos pais de uma forma mais resumida , mais simplificada...”</p>

ANEXO VIII

Quadro 43 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS:	SUBCATEGORIAS
1. Contexto da creche	1.1 Funções da creche
	1.1.1 Competência da equipa
	1.1.2 Dar amor à criança
	1.1.3 Dar uma boa resposta aos pais sem pretender substituí-los
	1.1.4 Ligação mais próxima com a família
	1.1.5 Acolher a criança na fase inicial <i>-privilégio</i>
	1.1.6 Instinto maternal
	1.1.7 A melhor resposta
	1.1.8 Complementa a família
	1.1.9 Supera avós e amas
	1.1.10 Estimula o desenvolvimento global da criança
	1.1.11 Bebés felizes
	1.1.12 Pais tranquilos
	1.1.13 Desempenha um papel importante na sociedade
	1.1.14 Acessível a todas as famílias
	1.1.15 Respeitar a escolha dos pais
	1.2. Berçário
	1.2.1 Organização espacial
	1.2.2 Equipas de trabalho
	1.2.2.1 Dar uma oportunidade a todas as educadoras
	1.2.2.2 Uma estratégia pedagógica
	1.2.2.3 Experiência em creche
	1.2.2.4 Espírito de equipa
1.2.2.5 Apoio das auxiliares	

Quadro 43 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS:	SUBCATEGORIAS
1. Contexto da creche	1.2.2.6 O papel da coordenadora pedagógica
	1.2.2.7 O papel da educadora
	1.2.3 Metodologia de trabalho
	1.2.3.1 Grande responsabilidade
	1.2.3.2 Ligação afetiva é a base
	1.2.3.4 Cuidar e educar
	1.2.4 Planificação de atividades e rotinas
	1.2.4.1 Planificação flexível
	1.2.4.2 Preparar a família e a criança para a mudança 2
	1.2.4.3 Plano diário
2. Perfil do educador de infância para a creche	2.1 Características do perfil
	2.1.1 Perfil para a creche
	2.1.2 Perfil para o jardim de infância
	2.1.3 Perfil eclético
	2.1.4 Atitude
	2.1.4.1 Estar disponível
	2.1.4.2 Ser flexível
	2.1.4.3 Ter paciência e compreensão
	2.1.4.4 Respeitar o ritmo e desenvolvimento de cada criança
	2.1.4.5 Reconhecer ter perfil para a creche
	2.1.4.6 Ter experiência
	2.1.4.7 Ser humilde
	2.1.4.8 Ter maturidade

Quadro 43 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS:	SUBCATEGORIAS
<p>1. Perfil do educador de infância para creche</p>	2.1.4.9 Olhar atento às necessidades das crianças
	2.1.4.10 Estimular a criança
	2.1.4.11 Valorizar a relação afetiva com a criança
	2.1.4.12 Ter boa autoestima
	2.1.4.13 Ser empreendedora na relação e na interação
	2.1.4.14 Saber ser e saber estar na educação
	2.2 Motivação profissional
	2.2.1 A importância dos modelos da infância
	2.2.2 Ser diretora- <i>um desafio</i>
	2.2.3 Um sonho de criança
	2.2.4 Pelo contacto com crianças com NEEs
	2.2.5 Por gostar de crianças
	2.3 Realização profissional
	2.4 Formação profissional
2.4.1 Académica	
2.4.2 Contínua	
2.4.3 Necessidades de formação	
<p>2. Modelos curriculares</p>	<p>3.1 Currículo para a creche</p>
<p>3. Processo de avaliação</p>	<p>4.1 Auto e heteroavaliação</p>