

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O PAPEL DA RESPONSABILIDADE DOS EDUCADORES  
NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DAS  
CRIANÇAS**

**Ana Cristina Martins Ramos**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde – Psicoterapia Cognitivo-  
Comportamental e Integrativa**

**2021**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O PAPEL DA RESPONSABILIDADE DOS EDUCADORES  
NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DAS  
CRIANÇAS**

**Ana Cristina Martins Ramos**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Sá**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde – Psicoterapia Cognitivo-  
Comportamental e Integrativa**

**2021**

## **Agradecimentos**

*À professora Isabel, pela oportunidade de trabalhar consigo, pela simpatia e pelos ensinamentos.*

*Aos meus amigos de sempre, pelo reconforto de os ver nas idas a casa, pela presença, pelo apoio, pelo amor.*

*Às minhas panelinhas, por todos os momentos compartilhados durante estes cinco anos, por tornarem toda a experiência muito melhor, por estarem sempre lá para mim.  
Agradeço de coração por tê-las encontrado nesta viagem.*

*Ao Rodrigo, por acreditar em mim, por puxar por mim, por me fazer rir em momentos de maior stress, por ser tão paciente, por me acompanhar nas noites de trabalho, por ser sempre um porto seguro e uma fonte de amor incondicional.*

*À minha família, por nunca duvidar das minhas capacidades, mesmo perante todas as adversidades.*

*À minha mãe, por tudo. Todo o carinho e amor de todos os dias, pela alegria nos regressos a casa, pelas palavras de incentivo, por me acompanhar desde o primeiro dia, por aceitar todas as minhas decisões e por ser um exemplo de que tudo é possível.*

## **Resumo**

Interações de qualidade entre educadores e crianças podem potencializar o desenvolvimento das crianças, sendo que, a responsividade demonstrada pelos educadores apresenta-se como essencial na socialização das emoções das crianças e no desenvolvimento das suas competências socioemocionais. Na presente investigação procuramos compreender como os educadores percebem a responsividade e como a desempenham, que fatores podem conduzir a uma prática responsiva e que fatores dificultam esta prática e apurar as recomendações para a futura geração de educadores. Elaboramos ainda a tradução e adaptação para português da *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES). O estudo conta com a colaboração de 8 participantes, todos do sexo feminino, que auxiliam no processo de adaptação do questionário e oferecem relatos acerca da sua experiência enquanto educadoras de infância, cujo tempo de experiência varia entre os 4 e os 42 anos. Desta investigação resulta o Questionário de Atitudes/Comportamentos que pretende identificar como os educadores respondem à expressão de emoções negativas das crianças e que, segundo os resultados, suscita a reflexão e possível mudança de atitudes dos educadores, incentivando uma prática mais responsiva. Destaca-se como principal sugestão fornecida o respeito pela individualidade das crianças e verifica-se ainda que alguns aspetos definidores da responsividade surgem associados aos conselhos que os participantes deixam para futuros educadores. Este estudo contribui para a investigação na área da psicologia e da educação, ao permitir a identificação dos fatores pessoais e estruturais que influenciam uma atitude responsiva e ao contribuir para a criação do Questionário de Atitudes/Comportamentos, preenchendo assim uma lacuna existente. Assim, e apesar, deste questionário ainda necessitar do estudo das suas propriedades psicométricas, esta investigação é o seu ponto de partida.

**Palavras-chave:** Responsividade; Educadores; Competências socioemocionais.

### *Abstract*

Quality interactions between educators and children can enhance their development, and the responsiveness demonstrated by educators is essential for the socialization of children's emotions and the development of their socioemotional skills. In the present research, we sought to understand how educators perceive responsiveness and how they perform it, what factors may lead to a responsive practice and what factors hinder this practice, and to ascertain recommendations for the future generation of educators. We also developed the translation and adaptation of the Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES). The study relies on the collaboration of 8 participants, all female, who assist in the adaptation process of the questionnaire and offer accounts of their experience as kindergarten teachers, whose experience ranges from 4 to 42 years. The result of this research is the Attitudes/Behavior Questionnaire that aims to identify how educators respond to the expression of negative emotions by children and that, according to the results, leads to reflection and possible changes in educators' attitudes, encouraging a more responsive practice. The main suggestion provided was to respect children's individuality, and it was also found that some defining aspects of responsiveness are associated with the advice given by participants to future educators. This study contributes to research in psychology and education, by allowing the identification of personal and structural factors that influence a responsive attitude and by contributing to the creation of the Attitudes/Behaviors Questionnaire, thus filling an existing gap. Thus, and although this questionnaire still requires the study of its psychometric properties, this research is its starting point.

**Keywords:** Responsiveness; Educators; Socioemotional skills.

## Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico .....	2
2.1. Competências socioemocionais: interação educador-criança.....	2
2.2. Capacidade de resposta: responsividade dos educadores .....	4
3. Método .....	6
3.1. Objetivos.....	6
3.2. Desenho do estudo .....	6
3.3. Participantes.....	7
3.4. Instrumentos.....	8
3.5. Procedimentos.....	10
3.6. Análise dos dados .....	11
4. Resultados .....	12
5. Discussão.....	31
6. Referências bibliográficas .....	41

## Índice de Figuras

Figura 1. Árvore de categorias inerentes ao questionário.....	13
Figura 2. Árvore de categorias relativas à responsividade.....	21
Figura 3. Mapa representativo da categoria Responsividade enquanto conceito.....	22
Figura 4. Mapa representativo da categoria Desempenho percebido.....	23
Figura 5. Mapa representativo da categoria Fatores.....	25
Figura 6. Mapa representativo da categoria Conselhos.....	29

## Índice de Anexos

Anexo A. Guião do grupo focal.....	45
Anexo B. Questionário de Atitudes/Comportamentos.....	51
Anexo C. Listagem das categorias, definições operacionais e número de fontes.....	54

## 1. Introdução

Durante a infância, os vários contextos onde uma criança se insere desempenham papéis de destaque na sua vida, e o contexto escolar não é exceção (Ahn & Stifter, 2006). As crianças passam uma parte significativa do seu tempo em contexto educativo, seja em creche ou jardim de infância (Denham et al., 2012), pelo que estes locais são muitas vezes vistos como a sua segunda casa. Sendo assim, o cuidado e a educação que aqui recebem influenciará a sua jornada, pelo que devem ser considerados no seu desenvolvimento.

O interesse pela interação criança-educador cresceu nos últimos tempos, porque essa relação é fulcral para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Garner et al., 2019), sendo que os educadores desempenham um papel significativo na aprendizagem socioemocional das mesmas (Buettner et al., 2016; Denham et al., 2012). A forma como os educadores experienciam e lidam com as suas emoções pode influenciar a sua disposição e capacidade para criar um verdadeiro ambiente de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento. Receber uma educação e cuidados de alta qualidade, caracterizados por interações positivas, na primeira infância, pode fomentar o desenvolvimento das crianças (Garner et al., 2019).

Educadores responsivos, que identificam e colmatam as necessidades das crianças, estimulam a autonomia, elogiam condutas desejadas e criam relações de apoio com as crianças, podem reduzir os comportamentos antissociais das mesmas (Pakarinen et al., 2020). Emerge assim a necessidade de compreender como os educadores usualmente reagem às emoções negativas das crianças em contexto educativo. A *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES; Fabes et al., 2002) avalia as reações parentais às emoções negativas dos filhos, esta foi adaptada para a população portuguesa por Alves e Cruz (2011), resultando no Questionário de Avaliação das Reações Parentais às Emoções Negativas (RPEN) dos filhos, todavia, continuam a ser necessários instrumentos portugueses que avaliem a reação dos educadores às emoções negativas das crianças e não somente a dos pais, dada a influência demonstrada por estes no crescimento das crianças.

Os estudos têm sido consensuais quanto à importância dos educadores no desenvolvimento das crianças. No entanto, é uma temática que carece de investigação, pelo que, esta pesquisa reconhece a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a responsividade dos educadores.

Esta investigação inicia o processo de tradução e adaptação do Questionário de Atitudes/Comportamentos, que avalia a reação dos educadores às emoções negativas das

crianças, adaptado da CCNES para educadores portugueses. De igual modo, esta investigação permite ainda aceder às conceções que os educadores têm da responsabilidade e dos aspetos envolventes, acreditando que a visão dos educadores deve ser valorizada, pois estes, melhor do que ninguém, poderão relatar a sua experiência e elucidar-nos acerca desta temática.

O presente estudo encontra-se organizado em cinco secções. O enquadramento teórico, que se divide em duas partes, debruçando-se sobre a influência da interação dos educadores no desenvolvimento das crianças e sobre a responsabilidade enquanto capacidade de resposta e prática educativa. A metodologia, onde podemos encontrar os objetivos, o desenho do estudo, a caracterização dos participantes e dos instrumentos, os procedimentos realizados e a análise de dados. Os resultados obtidos inerentes à adaptação do questionário e à análise da responsabilidade enquanto prática educativa. E por fim, a discussão dos resultados encontrados e as considerações finais acerca do estudo, que incluem as limitações apuradas durante a realização do estudo, sugestões para futuras pesquisas e as principais conclusões. Pretendemos, com a presente investigação, prover o universo de instrumentos portugueses na área da psicologia e educação com um novo questionário e contribuir, igualmente, para uma maior compreensão da temática em estudo, atendendo à experiência dos educadores e compreendendo que fatores interferem ou incitam uma prática responsiva.

## **1. Enquadramento teórico**

### **1.1. Competências socioemocionais: interação educador-criança**

A compreensão e autorregulação das emoções e comportamentos e consequente capacidade de relacionamento com os pares e a capacidade de adaptação a diferentes exigências sociais elucidam-nos acerca da competência emocional das crianças (Pakarinen et al., 2020). No que lhe concerne, a competência social verifica-se na complementaridade de dois componentes, nomeadamente na presença de comportamentos pró-sociais, como colaborar, partilhar e na capacidade de interação social e resolução de problemas sociais, bem como na ausência de comportamentos antissociais, como baixa regulação e expressão emocional, comportamentos disruptivos e agressão física ou verbal (Pakarinen et al., 2020).

A influência do grau de apoio dos educadores na capacidade social das crianças merece destaque, sendo que quanto maior for o nível de suporte oferecido pelos

educadores, maior será a competência social das crianças, de tal modo, os comportamentos socialmente aceitáveis aumentam como resultado de interações de apoio emocional (Pakarinen et al., 2020). Os educadores que percebem as emoções como essenciais no desenvolvimento das crianças tendem a ser descritos como emocionalmente apoiantes nas suas interações (Pakarinen et al., 2020), assim, uma relação saudável e de suporte contribui positivamente para o desenvolvimento das crianças (Garner et al., 2019). Similarmente, as crianças pré-escolares tendem a ser mais empáticas e apoiantes, sendo emocionalmente sensíveis aos sentimentos dos pares, quando as interações educador-criança são responsivas (Pakarinen et al., 2020).

Os pré-escolares adquirem muitos dos seus comportamentos por modelagem. Estes aprendem sobre as emoções ao observar a variedade de emoções e a reação à expressão das emoções que todos os indivíduos no seu meio social exibem (Denham & Bassett, 2019), estando ou não diretamente envolvidos na interação (Denham et al., 2012), evidenciando a importância e influência das competências socioemocionais dos educadores nas competências socioemocionais das crianças (Lang et al., 2016; Sahin et al., 2018). Os educadores de infância podem servir de modelos na aquisição de competências sociais e emocionais durante as suas interações com as crianças (Lang et al., 2016), desse modo, a forma como respondem a determinada situação emocional influenciará não só a relação com as crianças, mas também guiará a futura reação dessas crianças a um acontecimento emocional (Sahin et al., 2018). Assim, os educadores são pilares importantes no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças (Alamos & Williford, 2019; Jeon et al., 2016; Pakarinen et al., 2020), pelo que, a sua influência é significativa, em crianças em idade pré-escolar, dado o período de desenvolvimento e aquisição de competências emocionais, sociais e comportamentais que estas atravessam (Buettner et al., 2016). A capacidade socioemocional dos pré-escolares expressa-se nas suas relações sociais e no seu sucesso escolar, sendo inclusive um indicador da sua prontidão para a escola (Denham & Bassett, 2019; Pakarinen et al., 2020).

As crianças, mesmo as mais pequenas, parecem perceber a capacidade emocional dos prestadores de cuidados em ambiente educativo (Garner et al., 2019), pois as competências socioemocionais dos educadores moldam a sua comunicação com as crianças (Sahin et al., 2018). Em situações desafiadoras entre pares ou situações em que as crianças expressam emoções negativas, os educadores precisam de autorregular os seus pensamentos e emoções para serem responsivos, evitando reagir negativamente a essas

situações (Jeon et al., 2016). Assim, a própria competência socioemocional dos educadores influencia a sua responsividade (Buettner et al., 2016; Jeon et al., 2016).

Embora seja evidente a influência dos educadores nas competências socioemocionais das crianças e na sua socialização das emoções, Ahn e Stifter (2006) demonstram que a empatia expressa pelos educadores é insuficiente e que é pouco frequente a sua instrução, para com as crianças, de formas construtivas de exprimirem as suas emoções negativas.

## **1.2. Capacidade de resposta: responsividade dos educadores**

A responsividade dos educadores pode ser descrita como a aptidão para criar uma relação apoiante entre si e a criança e a capacidade para responder emocional e socialmente a uma criança, demonstrando apreço pelas suas necessidades e competências socioemocionais, conseqüentemente a sua resposta deve ajudar a desenvolver e aprimorar as competências socioemocionais e cognitivas das crianças (Buettner et al., 2016; Garner et al., 2019). Assim, compreende reações imediatas, adequadas e de apoio em resposta aos comportamentos e emoções das crianças (Garner et al., 2019).

Ser responsivo pode resultar na aquisição e desenvolvimento de competências socioemocionais adequadas nas crianças (Jeon et al., 2016). Os educadores podem ser responsivos ou não face a comportamentos socioemocionais das crianças (Sahin et al., 2018). Quando os educadores respondem às expressões emocionais negativas das crianças de forma apoiante, ou seja, ajudando-as a reconhecer as suas emoções, permitindo-lhes ser autónomas na resolução de problemas e desencorajando comportamentos desadequados, eles ajudam-nas a compreender as próprias emoções e as dos outros e a desenvolver competências para a expressão emocional adequadas, o que culminará na manutenção de relacionamentos saudáveis com os pares e com os educadores (Jeon et al., 2016; Lang et al., 2016). No entanto, se os educadores optam por comunicar de forma prejudicial com as crianças, face às suas reações emocionais negativas, ou adotam respostas punitivas, ou de desvalorização, poderão prejudicar o seu desenvolvimento socioemocional.

Segundo Lang et al. (2016), o tipo de formação dos educadores não deve ser esquecido quando se avaliam as suas reações verbais e comportamentais às emoções das crianças. Educadores com conhecimentos nessa área, tendem a responder mais positivamente às emoções negativas das crianças, assim, quanto maior o nível de

formação e conhecimento na área do desenvolvimento e educação infantil, mais adequada é a sua resposta a esse nível. No entanto, educadores sem especialização sobre o desenvolvimento emocional das crianças e consequentes respostas de apoio às suas reações emocionais, podem interpretar as emoções negativas das crianças como desestabilizadoras do ambiente educativo, reagindo, por isso, menos positivamente, optando por respostas punitivas ou desvalorização (Lang et al., 2016).

Por outro lado, a idade das crianças também pode ser um fator para a maior ou menor responsividade dos educadores. No estudo de Ahn e Stifter (2006), em comparação com educadores de crianças mais pequenas, os educadores de crianças em idade pré-escolar estimularam com menos frequência a expressão das emoções negativas, por outro lado, os educadores de crianças em idade pré-escolar optaram mais frequentemente pela intervenção verbal, enquanto os educadores de crianças mais pequenas escolheram o conforto físico e a distração. O sexo da criança também parece condicionar a forma de resposta dos educadores às suas emoções negativas, sendo que com meninas, os educadores forneciam mais conforto físico e distração, enquanto com os meninos tendiam a instruí-los de formas construtivas de expressar as emoções negativas.

O estado psicológico e as estratégias de *coping* dos educadores são fatores que interferem com as suas competências socioemocionais (Buettner et al., 2016; Jeon et al., 2016). Consequentemente, estes devem ser considerados na procura pela compreensão das reações dos educadores em contexto educativo, pois, o *stress*, o *burnout* e a sintomatologia depressiva podem reduzir a sua motivação para gerir de forma positiva a sala de aula e adequar as suas respostas às crianças, diminuindo também a sua satisfação com o trabalho (Buettner et al., 2016). Além de que, a satisfação com o trabalho está associada a elevados níveis de responsividade (Garner et al., 2019).

Os educadores lidam ainda com aspetos do meio que podem prejudicar a sua responsividade para com as crianças (Buettner et al., 2016). Assim, um meio caótico, definido pela notória ausência de regras e organização, e consequente presença de ruído e instabilidade, pode aumentar o nível de *stress* e fadiga dos educadores, resultando na expressão de emoções negativas para com as crianças e interferindo na sua capacidade de ser responsivo (Jeon et al., 2016).

O papel dos educadores no desenvolvimento socioemocional das crianças ainda carece de investigação (Denham & Bassett, 2019) e pouco sabemos sobre que fatores podem antecipar as reações dos educadores face à expressão de emoções negativas e situações socialmente desafiadoras (Lang et al., 2016).

## **2. Método**

### **2.1. Objetivos**

A investigação em psicologia tem quatro grandes objetivos, a descrição do comportamento, através da sequenciação dos acontecimentos, a consequente predição desse comportamento, a posterior descoberta de explicações para esse comportamento e a hipótese de aplicar o conhecimento adquirido nessa pesquisa a outros contextos e situações (Goodwin, 2010; Malterud, 2001).

Nesta investigação procura-se compreender como os educadores percecionam a responsividade enquanto prática educativa, através de relatos da sua experiência. Pretende-se ainda identificar os fatores emocionais, físicos e ambientais associados à responsividade, nomeadamente os obstáculos e alavancas que permitem aos educadores ser responsivos para com as crianças, tal como apurar possíveis recomendações para uma prática educativa de qualidade, e por fim, este estudo visa ainda aumentar o leque de instrumentos psicológicos e educacionais. Mais especificamente, nesta investigação pretende-se: (1) compreender como a responsividade é definida e experienciada pelos educadores de infância; (2) identificar os fatores que promovem a responsividade dos educadores em contexto de jardim de infância e pré-escolar; (3) identificar os desafios à responsividade dos educadores; (4) contribuir para a criação de um instrumento que avalie as reações dos educadores de infância portugueses às emoções negativas das crianças; e (5) identificar sugestões práticas para futuros profissionais.

### **2.2. Desenho do estudo**

A pesquisa qualitativa acredita que a realidade é reiteradamente moldada no universo social (Arghode, 2012). Esta é uma investigação qualitativa que procura a compreensão do fenómeno da responsividade através da realidade que os educadores de infância nos trazem.

Com a pretensão de dar resposta aos objetivos previamente descritos, esta investigação considera uma multiplicidade de pontos de vista, realidades e interpretações, tendo por base um paradigma com cariz interpretativo que não perceciona o comportamento humano como uma realidade única, mas sim como um componente que é socialmente construído e que pode ser decodificado, interpretado, analisado e compreendido e que permitirá dar voz aos educadores de infância (Arghode, 2012; Merriam, 2009a; 2009b; Tracy, 2013).

Para a recolha de dados elegemos o grupo focal, pois este método possibilita a obtenção de dados que através de outros métodos não seria exequível, ao permitir a aquisição de conhecimento acerca da experiência pessoal e potenciando a partilha de sentimentos e pensamentos, possibilitando, através do debate entre participantes, a análise, elucidação e fundamentação de ideias, conceções e perspetivas (Kitzinger, 1995), assim consegue ultrapassar a artificialidade de outros métodos ao facilitar o envolvimento espontâneo de cada participante na discussão (Coolican, 2014). Este método apresenta limitações, como a impraticabilidade de manter confidenciais os participantes entre si, no entanto, a inserção no grupo pode conduzir ao sentimento de anonimato, diminuindo assim o efeito de desejabilidade social e fomentando a participação (Kitzinger, 1995).

Selecionámos a análise temática para analisar os dados do grupo focal pois esta permite identificar, analisar e compreender temas provenientes dos dados ao mergulhar na informação que estes nos oferecem (Pistrang & Barker, 2012), mostrando-se vantajosa pela sua versatilidade e também quando a área de estudo ainda carece de pesquisa, constituindo assim um método fundamental na análise qualitativa (Braun & Clarke, 2006; Coolican, 2014). A análise temática de um grupo focal descreve e permite aceder a significados e experiências e ilustrar os nossos resultados através dos relatos dos participantes (Braun & Clarke, 2006; Silverman, 2015). Importa ainda mencionar que enquanto pesquisadores qualitativos somos o principal instrumento de recolha e análise de dados (Merriam, 2009b).

### **2.3. Participantes**

A seleção dos participantes foi intencional e de conveniência, possibilitando-nos aceder a experiências idiossincráticas o que permitirá a compreensão do fenómeno em estudo (Sargeant, 2012), nomeadamente a responsividade, ao selecionar uma amostra que nos trará informação rica (Merriam, 2009b).

Segundo Reybold et al. (2012), a seleção dos participantes, mesmo que considerada intencional, é uma decisão complexa, pois as nossas escolhas de seleção irão ditar quem e o que importa para a nossa investigação e irão consequentemente moldar as nossas descobertas e posteriores conclusões e por isso deve ser detalhada.

Este estudo contou com a colaboração de 8 participantes, selecionados tendo em conta a sua profissão, educador de infância. O número reduzido de participantes deve-se à nossa opção de utilizar como método de recolha de dados, o grupo focal. Os dados

recolhidos para caracterização dos participantes foram obtidos através da breve apresentação verbal dos participantes no início do grupo focal. Todos os participantes são do sexo feminino, o seu tempo de experiência como educador de infância varia entre os 4 e 42 anos e o tipo de experiência varia entre o pré-escolar, que compreende crianças desde os 3 e os 6 anos, a creche, que compreende crianças com idades entre os 1 e os 2 anos e ter trabalhado com os dois grupos, o grupo atual de trabalho difere entre ser homogéneo face às idades das crianças ou heterogéneo, variando entre os 1-2 anos, 2 anos e 3-6 anos, sendo que a faixa etária entre os 1-2 anos é considerada como grupo homogéneo e o local de formação dos participantes é ainda diversificado, tendo apenas sido facultado o local de 5 participantes, nomeadamente a Universidade de Évora, a Escola Superior de Educação de Lisboa, que contribuiu para a formação de dois participantes, a Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e o Instituto Piaget de Almada. Não foram facultados os dados relativos ao grupo atual de trabalho, nem à idade do grupo de trabalho de um dos participantes.

#### **2.4. Instrumentos**

Constitui objeto desta investigação a adaptação da versão portuguesa da *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES; Fabes et al., 2002) para educadores de infância, denominado por “Questionário de Atitudes/Comportamentos”.

A CCNES é um instrumento de autorrelato que tem vindo a alcançar reconhecimento e aplicabilidade (Fabes et al., 2002). Este questionário procura avaliar as reações parentais às emoções negativas dos seus filhos e quais as consequências dessas reações nas competências socioemocionais das crianças, compreendendo crianças da pré-escola ou do 1º ciclo e considerando que as respostas de reação dos pais são geralmente estáveis ao longo do tempo (Fabes et al., 2002). É composto por 12 itens, designados como perguntas e em cada pergunta é apresentado um cenário hipotético, ou seja, uma situação, em todas as situações a criança experiencia uma emoção negativa e para cada situação são apresentadas seis respostas possíveis, ou seja, subescalas. É solicitado aos pais que avaliem a probabilidade de responder de cada uma das seis formas possíveis a uma dada situação, sendo que 1 corresponde a muito improvável e 7 corresponde a muito provável. Cada resposta corresponde a um formato de reação às emoções negativas da criança teoricamente sustentado. As respostas enquadram-se em reações de apoio dos pais, nomeadamente Reações Centradas no Problema (RCP), Reações Centradas nas

Emoções (RCE), Reações de Encorajamento (RE), ou reações não apoiantes dos pais, nomeadamente Reações de Minimização (RM), Reações Punitivas (RP) e Reações de Aborrecimento (RA). Detalhadamente, as RCP e RCE diferenciam-se porque as RCP procuram lidar com a fonte do *stress* e RCE são utilizadas para lidar com a angústia emocional da criança. Assim, as RCP refletem o grau em que os pais ajudam a criança a resolver o problema por detrás da sua angústia e as RCE refletem o grau em que os pais aplicam estratégias para lidar com a emoção, que auxiliam a criança. As RP procuram reprimir a criança através da punição verbal ou física da criança, as RM procuram desvalorizar a reação emocional ou o problema responsável por essa expressão. As RE correspondem a respostas de encorajamento da expressão emocional e as RA sugerem uma reação de angústia ou desconforto dos próprios pais (Fabes et al., 2002).

Os resultados do estudo de Fabes et al. (2002) indicam que a única subescala relacionada com a desejabilidade social é a RA, sendo que, quando questionadas, as mães que relatavam menor angústia mostravam-se mais suscetíveis à desejabilidade social. No estudo de Jeon et al. (2016), em que desenvolveram um instrumento, paralelo, em termos de formato à CCNES, que avalia a capacidade de resposta dos professores nas interações sociais desafiadoras das crianças removeram todos os itens RA porque eles mostraram ter uma alta correlação com a desejabilidade social (Jeon et al., 2016). As respostas não apoiantes (subescalas RM e RP) correlacionaram-se positivamente, bem como as respostas apoiantes (subescalas RCP, RCE e RE) se correlacionaram entre si (Fabes et al., 2002). A demonstração de empatia dos pais relacionou-se positivamente com as subescalas de apoio (RCP, RCE e RE) e inversamente com as subescalas não apoiantes (RM e RP), o que sugere que pais empáticos tendem a reagir de forma apoiante às emoções negativas dos seus filhos (Fabes et al., 2002).

Concordantemente, pais que relatam optar por práticas parentais punitivas aquando de uma situação de expressão emocional negativa por parte dos filhos também tendem a reagir de forma punitiva. Pais que, quando expostos às emoções negativas dos filhos, optam por respostas de apoio (RCP e RCE), permitem o desenvolvimento das competências socioemocionais dos mesmos, destacando-se que estas crianças foram, em alguns casos, capazes de compreender e identificar as emoções dos outros. Por outro lado, pais que optam por reações de aflição numa situação em que os filhos expressam emoções negativas, tendem a impactar negativamente na forma como estes se expressam e interpretam as emoções, sendo que estas crianças se mostraram menos capazes de identificar e compreender as emoções dos outros (Fabes et al., 2002).

De acordo com Fabes et al. (2002), apesar da CCNES ser composta por seis subescalas teoricamente distintas, estas podem vir a ser substituídas por apenas quatro escalas empiricamente distintas, dada a sobreposição entre RCP e RCE, bem como a sobreposição entre as RM e RP que parecem relatar comumente respostas parentais não apoiantes, mas faltam estudos que corroborem esta hipótese, apesar de esta ter sido verificada por Alves e Cruz (2011) na população portuguesa. Foi ainda demonstrado por Fabes et al. (2002) que este questionário é um instrumento fiável e válido, apresentando propriedades psicométricas adequadas. Este pode ser usada para examinar reações relacionadas com a socialização das emoções em diversos contextos.

## **2.5. Procedimentos**

Iniciámos o processo de tradução e adaptação da CCNES, através da tradução e seleção dos cenários que se adequavam ao contexto educativo. Posteriormente enviámos aos participantes, uma versão preliminar do instrumento nomeado de Questionário de Atitudes/Comportamentos, que assumiu uma versão traduzida e reduzida da CCNES, considerando que das 12 situações inicialmente apresentadas pela CCNES, apenas 7 são aplicáveis ao contexto educativo.

Para compreender as perspetivas dos educadores de infância sobre responsividade e proceder às melhorias do Questionário de Atitudes/Comportamentos procedemos à realização de um grupo focal via *Zoom* com dois objetivos: (a) conhecer representações sobre o entendimento do que é responsividade; (b) analisar a adequação ao contexto português das situações descritas no questionário para delinear os aspetos a melhorar. Os participantes receberam por email o convite para participar no grupo focal e foi sugerido o envio nos questionários previamente preenchidos e assinalados com as sugestões de alteração que considerassem pertinentes, estes foram enviados pelos participantes anonimamente. No grupo focal, realizado por dois colaboradores, foi feita uma breve introdução, onde foi apresentado o projeto “*Small Children*”, no âmbito do qual se realiza esta investigação, clarificados os objetivos do grupo focal, os participantes foram informados acerca da gravação da sessão, garantindo no entanto a sua confidencialidade e foram-lhes dadas instruções básicas para facilitar o desenrolar do grupo focal, sendo reforçada a vertente voluntária da participação, explicitando que os participantes deviam meramente participar quando se sentissem à vontade para o fazer, não se devendo sentir obrigados a responder sempre, bem como foi delimitado o tempo máximo de duração do

grupo focal, 2 horas. Seguiu-se a apresentação verbal dos participantes, perguntas e debate sobre a sua perspetiva face à responsividade bem como as sugestões que tinham a fazer ao questionário enviado, por fim os participantes deixaram alguns conselhos para futuros educadores (Anexo A). A participação de todos foi também assegurada, tendo para o efeito um mediador. Depois de recolhidos os dados, estes foram transcritos e tratados no Nvivo 12 Pro.

## **2.6. Análise dos dados**

Para análise dos dados relativos ao Questionário de Atitudes/Comportamentos procedemos à transcrição do grupo focal e análise das anotações feitas pelos participantes nos seus questionários, posteriormente elaborámos e agrupámos as sugestões em categorias, que foram mais tarde analisadas, por fim procedemos à retificação do questionário (Anexo B).

As duas análises foram elaboradas com recurso ao NVivo 12 Pro. Este é um software intuitivo e bastante acessível, possibilitando facilmente a criação de categorias, nomeadas de “nós”, bem como a sua simples reestruturação e alteração, identificando o número de referências que compõem cada categoria e possibilitando ainda a identificação de casos e posterior codificação que permite organizar a informação dos participantes e realizar posteriormente correlações entre os dados. Durante o processo de codificação este permite ainda criar memorandos que justifiquem as nossas ações com os dados.

O método de análise dos dados referentes à responsividade foi, como anteriormente referido, a análise temática. O processo seguido para a análise dos dados acerca da responsividade baseou-se nas 6 fases de Braun e Clarke (2006) no seu artigo sobre o uso da análise temática na psicologia. Segundo estes autores, na primeira fase ocorre a transcrição dos dados verbais obtidos no grupo focal, que permite a familiarização com os dados e pode ser vista como “uma fase-chave da análise de dados dentro da metodologia qualitativa interpretativa” (Bird, 2005, p.227, citado por Braun & Clarke, 2006), possibilitando uma compreensão mais completa dos dados (Braun & Clarke, 2006). A segunda fase debruça-se sobre a produção de códigos iniciais e o posterior agrupamento, na terceira fase, dos códigos que se relacionam, ou seja, das categorias, em temas. A quarta fase implica a revisão dos temas, a quinta fase passa pela definição e descrição de temas, identificando o significado e história de cada tema e a

sexta e última fase consiste na redação da própria análise temática, devendo-se destacar excertos exemplificativos de cada tema (Braun & Clarke, 2006).

Tratando-se da análise de um grupo focal, esta exige flexibilidade e muitas reformulações das categorias para que se tornem coerentes e coesas (Braun & Clarke, 2006). Primeiro foi organizada uma lista de ideias e agrupados os códigos iniciais em pequenos grupos, estes foram revistos e agrupados em categorias dependentes dos dados obtidos, enquanto os códigos iniciais iam sendo agrupados em potenciais categorias, foram retiradas notas que justificavam o porquê de alguns códigos se encaixarem naquela categoria e anotadas as dúvidas face ao agrupamento de outros códigos, após revistas as categorias, algumas foram agrupadas em categorias mais abrangentes e outras formaram subcategorias. Após o processo de revisão de categorias, foram analisados os dados que as compõem de forma a conseguir defini-las operacionalmente. Finalizado o processo de análise e agrupamento dos dados em categorias, foram redigidos os resultados da secção seguinte, que pretendem contar uma história sobre os dados e atender aos objetivos delineados através da descrição dos resultados com exemplos pertinentes (Braun & Clarke, 2006).

### **3. Resultados**

Os resultados inerentes à adaptação do questionário traduzem-se na sua melhoria e consequente alteração, resultando na versão final do Questionário de Atitudes/Comportamentos (Anexo B). Para facilitar a compreensão dos resultados, os participantes foram numerados, pela ordem em que se apresentaram no grupo focal e identificados como P e o número correspondente. Cada categoria e subcategoria da análise relativa à responsividade é seguida do número de referências correspondente entre parenteses.

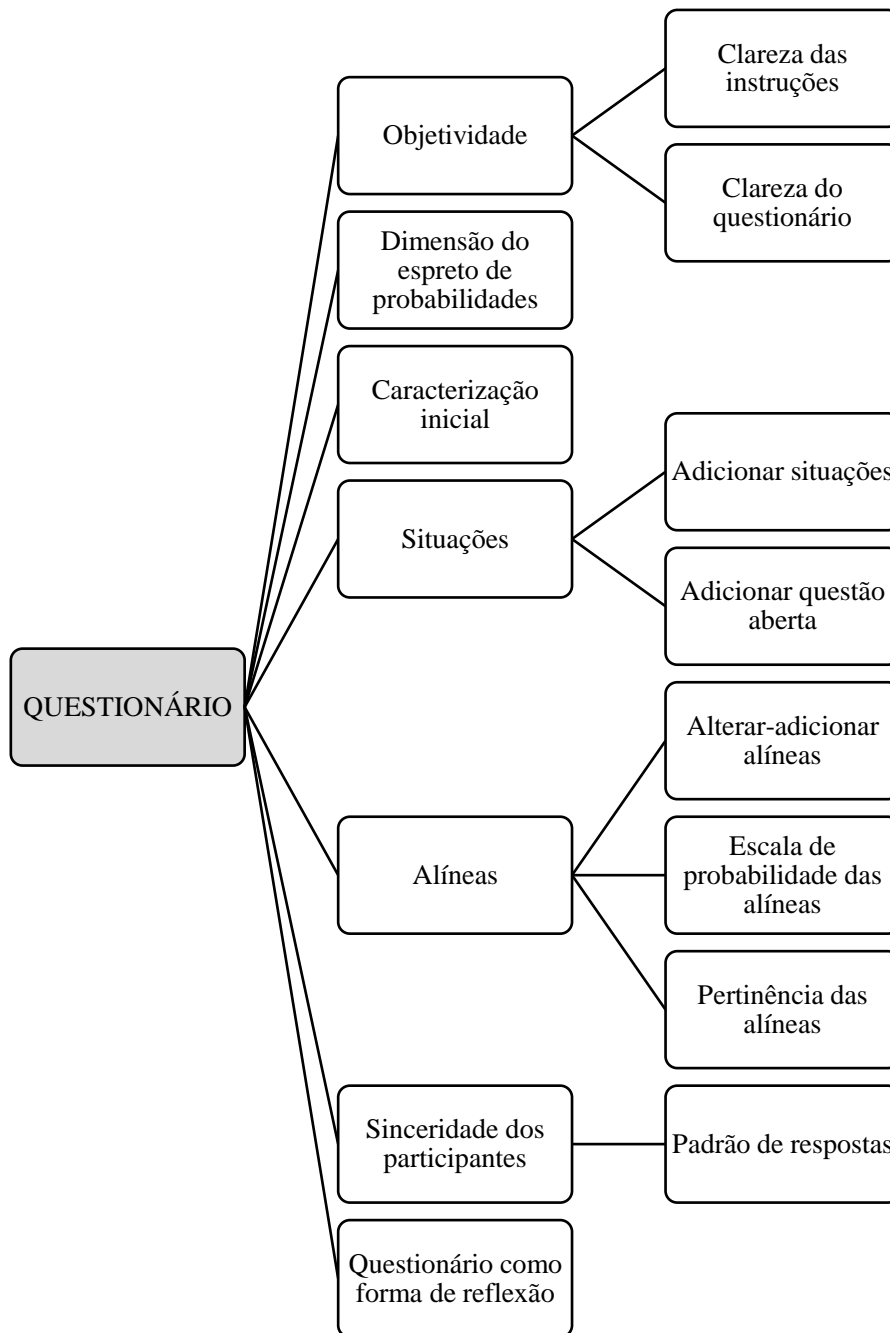


Figura 1. Árvore de categorias inerentes ao questionário. Na figura estão ilustradas as 8 categorias principais e as subcategorias que as constituem.

Face à objetividade geral do questionário, no que concerne à clareza das instruções, verificámos que para um dos nossos participantes (P4) estava explícito que para cada pergunta deveria selecionar um número em todas as alíneas, ou seja, em todas as formas listadas de resposta a cada situação. No entanto, para outro participante (P8) apesar de se ter tornado claro no momento do grupo focal, não o tinha sido no momento

do preenchimento do questionário, por não estar nas condições ideais, o que pode acontecer a outras educadoras e por isso, procedemos à reiteração e clarificação das instruções (ver Anexo B). Os restantes participantes não se manifestaram face a esta questão. Relativamente à clareza do questionário, no geral, destacamos que este foi referido como tendo sido claro por dois participantes (P3 e P6), sendo relatado por outros participantes: “[senti] facilidade nesse sentido linguístico” (P1), pois “há perguntas que são muito diretas e muito claras” (P4). Em suma, o questionário foi considerado claro, não existindo alterações a este nível.

Atendendo à dimensão do espectro da escala de probabilidades, de 1 a 7, esta dimensão foi considerada adequada. Verificando-se que há *“questões, em que efetivamente, sim, era muito provável, mas outras que eu gostaria que fosse muito provável e me identifico com isso, mas nem sempre é legítimo, portanto fez-me sentido porque aí tive a hipótese de responder um 5 ou um 6 talvez, por exemplo, se tivéssemos se calhar só um espectro até ao 5 se calhar não ia ter tanto esta margem”* (P1).

Como introdução ao questionário e meio de identificação do mesmo, foi sugerida a adição de um espaço inicial para caracterização da criança cujo questionário é atribuído, sendo que *“o ideal seria ser para cada criança (...) haver um espaço inicial antes do questionário para o educador fazer algum tipo de preenchimento e caracterização da criança”* (P1), pois *“[faz mais sentido caracterizar a criança no início] porque todas as crianças são diferentes e (...) se calhar dependendo da criança nós também temos um tipo de resposta, por serem diferentes, por terem personalidades diferentes”* (P4). Pelo que se adicionou um espaço inicial para a caracterização da criança, incluindo o nome, idade, caracterização geral do comportamento e temperamento (ver Anexo B).

De salientar ainda, que face às situações, foi sugerida a hipótese de acrescentar uma oitava situação: *“uma situação de descontrolo, que disfuncionasse o grupo e fosse uma situação que pudesse ser perigosa, [pois, no questionário] “parece-me que é tudo muito soft, muito leviano”* (P8), sendo que consideramos evidente que por vezes existem situações mais desafiadoras, no entanto e como o questionário será respondido nominalmente por criança, foi ponderada a hipótese de que nem todas as crianças iriam corresponder às características necessárias para despoletar uma situação dessas e uma opção de espaço aberto, como destacado mais à frente, será suficiente para suprimir essa necessidade de se expressar, como afirmado por um dos participantes: *“se deixarem mais em aberto terão mais possibilidades de resposta”* (P4), tendo ainda sido referido que *“colocando situações extremas (...) a pessoa pode imaginar que responderia de uma*

*forma mas não quer dizer que o fizesse, só já tendo vivido” (P5), também “porque esses tipos de situações também só acontecem quando há alguma criança que tenha dificuldades (...) [mas] acho que pode ser interessante poder haver essa partilha, se a pessoa sentir a necessidade” (P6). Assim, não adicionámos uma oitava situação, que será, no entanto, atendida pela adição do espaço final em aberto (ver Anexo B).*

Relativamente à pertinência geral, das alíneas, verificámos que todas as alíneas presentes, devem fazer parte do questionário, pois, *“pela experiência que tenho, infelizmente vejo que há colegas que têm esta prática [menos responsiva], com a qual eu não concordo, mas sei que existe, portanto, penso que se a vossa perspetiva é realmente abranger um grupo de educadores terá que estar aqui essa opção para ser o mais fiel à realidade” (P6), sendo que “há pessoas que têm isso tão interiorizado e como sendo bom (...) podem mesmo precisar desta alínea porque é isto que fazem” (P8). Assim, todas as alíneas foram mantidas, apesar das reformulações e adições infracitadas.*

No que concerne à reformulação ou adição de alíneas, sem especificar a situação, verifica-se que a necessidade de distinção do “conforto” da restante estratégia implícita, em algumas alíneas, é mencionada várias vezes, pois: *“as respostas que normalmente falam de confortar a criança têm sempre depois associado o facto de uma coisa que me leva para a distrair daquilo, [mas também não seria apenas] confortar-te [à criança] e pronto e agora vou-me embora... não era nesse sentido” (P2), ou seja, sugerem que haja “um item só para o conforto, que haja pessoas que só vão confortar, que haja o conforto no sentido de não aprofundar muito o que a criança está a sentir, mas que também haja o conforto e aprofundar o que a criança está a sentir [conforto e a estratégia]” (P5). Verifica-se ainda e sistematicamente, a referência ao envolvimento do grupo ou pares, sendo que um dos participantes refere que “se calhar nalgumas, faria sentido a criança resolver a situação com os intervenientes, com as pessoas que fizeram parte da própria situação (...) esta situação de estarem a dizer que pode-se envolver o resto do grupo, para mim quando faz sentido (...) portanto faz-me um bocadinho de confusão confrontar o resto do grupo com a criança que naquele momento está a passar por algum problema que possa não estar relacionado com o resto do grupo” (P2), mas segundo um participante, seria envolver o grupo no sentido de “encontrar um lugar no grupo de empatia e de compreensão” (P6). Estas informações foram tidas em consideração na modificação e adição de alíneas.*

Relativamente à alteração do conteúdo das alíneas e possível adição de alíneas, verificámos, ao analisar as informações obtidas no grupo focal, que a situação 1, alínea

c), tinha presente um erro na construção da frase, destacado por 1 dos participantes (P3). Sobre a mesma alínea é referida uma preocupação: *“ajudo a criança a pensar no que pode fazer enquanto não está com os amigos (...) parece sempre que estamos a tentar arranjar um escape e a resposta se calhar até podia ser uma hipótese, mas deixa de ser neste sentido...”* (P2), para além de que, *“o ajudar a criança a pensar no que pode fazer sem o resto do grupo também não me faz grande sentido, porque parece quase que eu estou a querer pôr aquela criança numa bolha para o problema deixar de existir”* (P4), sendo esta alínea considerada pouco clara pelo mesmo participante (P4) e de leitura dupla por dois participantes: *“isto pode ser entendido de duas formas (...) primeiro pensei nisso [colocar a criança numa bolha sem valorizar o que a criança sente], mas depois interpretei doutra forma (...) [a criança] também não precisa de ficar ali parada enquanto os outros estão a fazer alguma coisa, [posso] ajudar aquela criança a estar a ocupar o tempo dela de uma forma útil mesmo que não possa estar a executar aquilo que os outros estão a fazer porque ela tem limitações (...) eu nesta também fiquei na dúvida porque posso ter as duas interpretações e por isso acho que é subjetivo”* (P6). Adicionando a esta análise do grupo focal, a análise das anotações nos questionários, tornou-se ainda mais notório o erro na construção da frase, destacado por dois participantes e esta alínea ainda foi destacada como dúvida por um participante. A alínea d), da situação 1, também foi considerada como não estando *“totalmente clara”* (P4), sendo considerada de leitura dupla por 1 participante (P6), sendo destacado ainda que *“[dizer] à criança para não dar importância ao não poder participar, também não me faz muito sentido (...) Porque é quase a mesma coisa, parece que não estamos a dar importância àquela criança e estamos a ignorar um bocadinho aquilo que ela sente...”* (P4) no entanto, também pode ocorrer *“[depois de outras tentativas de resolução] sai aquela frase de que não nos orgulhamos muito que é “ah pronto, ta bem, não lighes a isso, isso depois já passa, ou depois tudo fica bem”, para também nos conseguirmos ver um bocadinho livres daquela situação porque não estamos a conseguir lidar e já não temos resposta...”* (P7). Analisando as anotações nos questionários, verificámos que esta alínea foi ainda considerada dúvida por um dos participantes. Ainda referente à situação 1, alínea f), foi evidenciado, nas anotações nos questionários, por um participante, a necessidade de separar *“o consolo, o conforto de divertir e distrair”*. Procedemos assim à reformulação das alíneas da situação 1, corrigindo a alínea c, reformulando a alínea f, dividindo o conforto da restante estratégia e acrescentado uma nova alínea (g) (ver Anexo B).

Em relação à alínea b) da situação 2 foi referido, no grupo focal, por dois

participantes a necessidade de distinguir, mais uma vez, o conforto da restante alínea: “*para mim faz-me sentido confortar a criança mas não me faz sentido levá-la a fazer uma coisa para ela se esquecer da situação (...) acabo por estar a responder a duas questões aqui (...) se calhar tentava desdobrar aqui estas respostas (...) são duas coisas distintas, eu posso confortar a criança, mas já não acho importante que isso esteja associado ao ela se esquecer do acidente, estou a confortá-la porque ela precisa daquilo naquele momento (...) leva-me a dar um 1 àquilo e se calhar pode ser interpretado de outra forma*” (P2). Outro participante mencionou ainda que “*eu também responderia que iria confortar a criança obviamente, mas não esquecer o que aconteceu (...) a criança também tem de aprender a ter alguma consciência (...) portanto, talvez seja um pouco dúbio (...) ao analisar a alínea toda também fico na dúvida*” (P3), sendo ainda considerada de leitura dupla por outro participante (P6). Complementando estes resultados com a análise das anotações nos questionários também se verificou a necessidade de separar o conforto da restante estratégia, por dois participantes e foi ainda considerada como dúbia por um participante. A alínea e) da situação 2 foi também considerada dúbia por um participante nas anotações nos questionários. Assim sendo, procedemos à reformulação das alíneas, tendo dividido a alínea b) ao separado o conforto da restante estratégia, o que resultou na adição da alínea g) (ver Anexo B).

Face à terceira situação, alínea c), um dos participantes acrescentaria: “*Envolve o grupo na procura do objeto. Porque acho que se for um demora muito mais tempo a procurar do que se forem vários*” (P6). E nas anotações nos questionários um participante referiu: “*Se estiver com os seus pares, ou pequeno grupo, aconselho a pedir ajuda autonomamente, ou promovo eu a interajuda*” (P8) e outro participante acrescentaria, segundo as notas nos comentários uma nova alínea: “*g) Peço ajuda aos colegas para procurarem*”. Assim, e complementando as diferentes propostas acrescentámos uma alínea g) que contempla a ajuda do grupo (ver Anexo B).

Relativamente à situação 4, um dos participantes relatou que “*era aqui que eu pensaria numa alínea em que poderia envolver as crianças que estão com a ela a ajudar, ou a colaborar*” (P8) e ao analisar as anotações nos questionários, é referindo também por um participante a hipótese de adicionar uma alínea: “*f) Se uma atividade de grupo promovo a interajuda em par ou tríade para não dispersar a ajuda na tarefa*”. Assim, acrescentámos uma nova alínea g) referente à interajuda do grupo e mantivemos o conteúdo da alínea f) que alude à interação adulto-criança, pois um participante não concordou com a questão de colocar “*o sentir de cada um sempre no grupo*” (P7).

A quinta situação não necessitou de alterações.

As alíneas da sexta situação foram as que suscitaram maior debate e exigiram consequentes alterações. A alínea d) foi referenciada para alterações por dois participantes, destacando novamente a separação entre o conforto e a restante estratégia, pois, *“as respostas que normalmente falam de confortar a criança têm sempre depois associado o facto de uma coisa que me leva para a distrair daquilo, ou seja, eu acho que pode haver o conforto, mas quando eu olho para a resposta: conforto a criança e jogo com ele para que se esqueça do que aconteceu, já não consigo achar aquilo que respondesse de forma adequada”* (P2) e o mesmo apontamento foi verificado nas anotações nos questionários por um participante que: *“Referia o conforto em uma alínea única. E pensar em coisas alegres, se necessário, acrescentava outra alínea, embora possa incluir-se na e).”* Face à alínea f) foi referido por um participante que *“parece que faltava ali qualquer coisa, digo à criança que em breve se sentirá melhor porque... (...) essa deixou-me aqui a pensar, parece que estava um bocadinho incompleta”* (P4). No que concerne à adição de uma nova alínea, esta hipótese foi referida por dois participantes no grupo focal: *“[nas] situações de conflito no grupo (...) faz uma certa confusão não envolver os participantes desse conflito (...) eu acho que também era importante aqui, na questão de fomentar o diálogo”* (P5) e ainda *“senti que faltava aí qualquer coisa (...) não era só, por exemplo, desviar a criança daquele sentimento de rejeição e pô-la, por exemplo, a brincar noutras coisas ou às tantas sozinha, mas também (...) tentar ver, como é que poderia aí integrar e aproveitar para desenvolver todas as partes implicadas”* (P8) e a mesma hipótese foi colocada por três participantes nas anotações nos questionários, tendo sido mencionado por um dos participantes que *“as alíneas são centradas na criança “à beira das lágrimas”, talvez acrescentasse outra alínea com foco na interação com as outras crianças que não a deixam brincar: g) Ajudo a criança a dialogar com os colegas que a estão a rejeitar, de modo a resolverem o conflito.”* e outro participante evidenciou que tentaria *“fomentar o diálogo no grupo de crianças por forma a incluírem a criança na brincadeira”*. Tendo ainda sido destacado que *“sendo a emoção decorrente de uma ação de outras crianças, tentava compreender e mediar o conflito e proativar a situação”*. Após esta análise procedemos à reformulação e adição de alíneas, sem retirar mais uma vez as opções que valorizam a interação adulto-criança, sem os pares, pois um participante não concordou com a hipótese de sobrepôr o grupo à individualidade de cada um (P7). Assim, eliminámos a estratégia que seguia o conforto na alínea c), deixando apenas o conforto da criança como resposta e adicionámos uma nova alínea g) que foca

o diálogo com o grupo (ver Anexo B).

Face à última situação, 7, na análise das anotações nos questionários verificámos que um dos participantes acrescentaria no final da alínea d) *“de maneira a resolver o conflito”* e que para si o exemplo apresentado não é um bom exemplo. Na alínea e) verifica-se novamente a necessidade de distinguir o conforto da restante estratégia, hipótese esta que é colocada no grupo focal por dois participantes educadoras (P3 e P2), e destacado por três participantes nas suas anotações nos questionários, tendo sido anotado por um participante que manteria só o conforto, *“conforto mas não para esquecer”* e por outro *“conforto mas não tento que se esqueça do incidente”* sendo que dois participantes referiram, no grupo focal, a hipótese de acrescentar uma alínea: *“na última, poderia estar presente a criança falar com os outros, porque não, e isso não está, portanto só existe a possibilidade da criança resolver as situações com o adulto...”* (P2), pois *“também era importante aqui, na questão de fomentar o diálogo”* (P5), sendo destacada também esta opção nas anotações por dois participantes: *“Talvez acrescentasse outra alínea com foco na interação com as crianças e na mediação de conflitos”* e especificamente *“Fomento o diálogo entre crianças para que resolvam a situação”*. Esta alínea foi ainda considerada dúbia por um participante. Tendo em conta todas as sugestões, procedemos à retificação das alíneas desta situação, retirando o exemplo da alínea d) e acrescentando a sugestão apresentada e separando o conforto da restante estratégia, adicionando a alínea g) (Ver Anexo B).

Importa destacar, novamente, a alusão a um espaço final em aberto, referido por cinco participantes: *“[faz sentido] haver um espaço em aberto para relativamente àquela criança, ou alguma situação que é mais recorrente e que não está ilustrada nas outras ou devido às características, ou que pode acontecer, aí sim a pessoa ter oportunidade de apontar”* (P1), pois, *“nós temos formas de atuar diferentes, de acordo com os contextos e com o momento que estamos a viver por isso se calhar depois podíamos especificar uma ou outra situação que nos pudesse ajudar de alguma forma”* (P2), assim, *“o ideal seria mesmo isso, criar uma situação aberta que a pessoa pudesse colocar ou uma situação concreta que já lhe aconteceu ou um desafio, um entrave, uma dificuldade, no contexto do grupo, etc.”* (P4). Assim, adicionámos um espaço final onde os participantes podem referir qualquer situação, desafio ou uma dificuldade face a esta criança que não encontraram referida no questionário e que sente que é pertinente, podendo também referir qualquer informação que considerem importante mencionar sobre a criança (ver Anexo B). As alterações efetuadas resultaram na versão final do Questionário de

Atitudes/Comportamentos adaptado à população de educadores portugueses (Anexo B).

Por fim, surgiu, durante o grupo focal, a hipótese de os participantes que responderam e irão responder a este questionário poderem não ser honestos nas suas respostas, porque: *“é muito fácil identificar um padrão nas respostas do que é que é politicamente correto responder (...) Acho que a pessoa vê a primeira, ok, a segunda e aquilo acaba por ser muito intuitivo a partir de uma certa altura dizer: ok, eu já percebi o que é que querem que eu responda, independentemente de se eu faço ou não faço isso na minha prática”* (P2), para além de que: *“as duas primeiras [alíneas] são muito diretas (...) mesmo que uma educadora tenha essas atitudes, não sei até que ponto é que irão dar a resposta sincera...”* (P4), mas o *“que nós claramente nunca faríamos, [sei] pelos meus anos de experiência (...) [que] há colegas que fazem isso e não têm qualquer reserva em dizer que o fazem, portanto eles vão aparecer”* (P8). No entanto e considerando o anonimato considera-se ser possível obter uma resposta sincera e equivalente à realidade, por parte dos educadores.

Como apreciação ao questionário é de destacar que este foi referido por quatro participantes como um instrumento que suscita a reflexão de quem o preenche, sendo que *“só o facto de eles [pessoas] estarem a ler isto (...) já faz pensar e refletir sobre aquilo que andam a fazer”* (P2), fomentando a mudança das suas atitudes, pois *“acaba por ser educativo (...) [podendo levar] à transformação também e à nossa reflexão sobre hipóteses que não tivéssemos tido em consideração e o mesmo para aquelas que nos envergonham se nós as fizéssemos (...) [o que] é muito curioso porque raramente vi um questionário que pudesse ser transformador, ou que pudesse levar à reflexão pelo menos”* (P8).

Os resultados referentes ao entendimento da responsividade enquanto ação e meio de resposta estão agrupados em 4 categorias principais designadas por **Responsividade enquanto conceito** (8) **Desempenho percebido** (8), **Fatores** (8) e **Conselhos** (8) (ver Figura 2). Em anexo, pode consultar-se a lista completa de todos os níveis de todas as categorias e as suas definições operacionais (ver Anexo C).

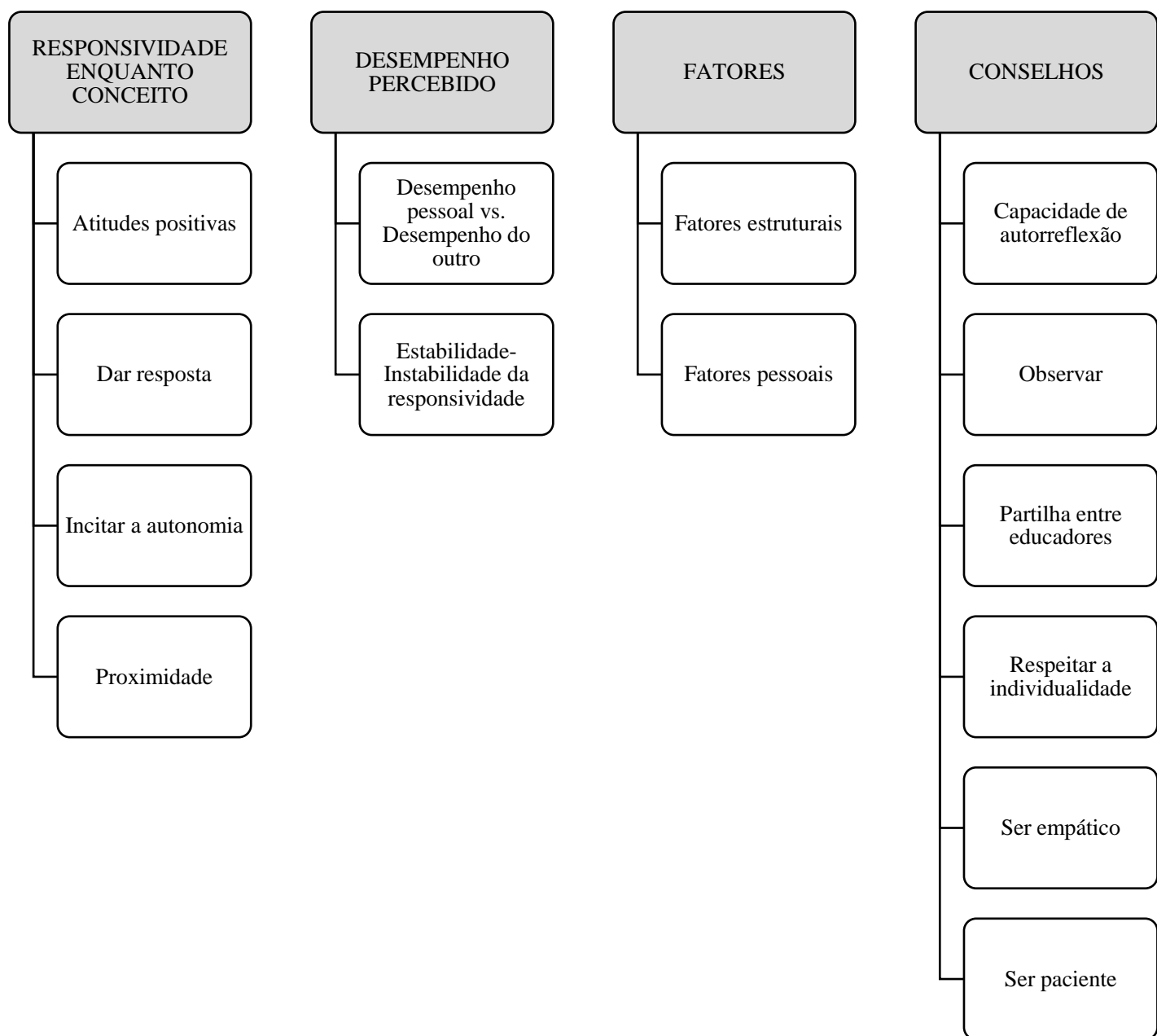


Figura 2. Árvore de categorias relativas à responsividade. Na figura estão ilustradas as 4 categorias principais e as subcategorias que as constituem.

Na primeira categoria, **Responsividade enquanto conceito** (8), estão incluídas ações, características e palavras-chave referidas pelos participantes que retratam como a responsividade é entendida e pode ser definida, esta encontra-se subdividida em **Atitudes positivas** (5), **Dar resposta** (2), **Incitar a autonomia** (4) e **Proximidade** (2). Um mapa representativo das subcategorias desta categoria pode ser consultado na Figura 3 (ver Figura 3).

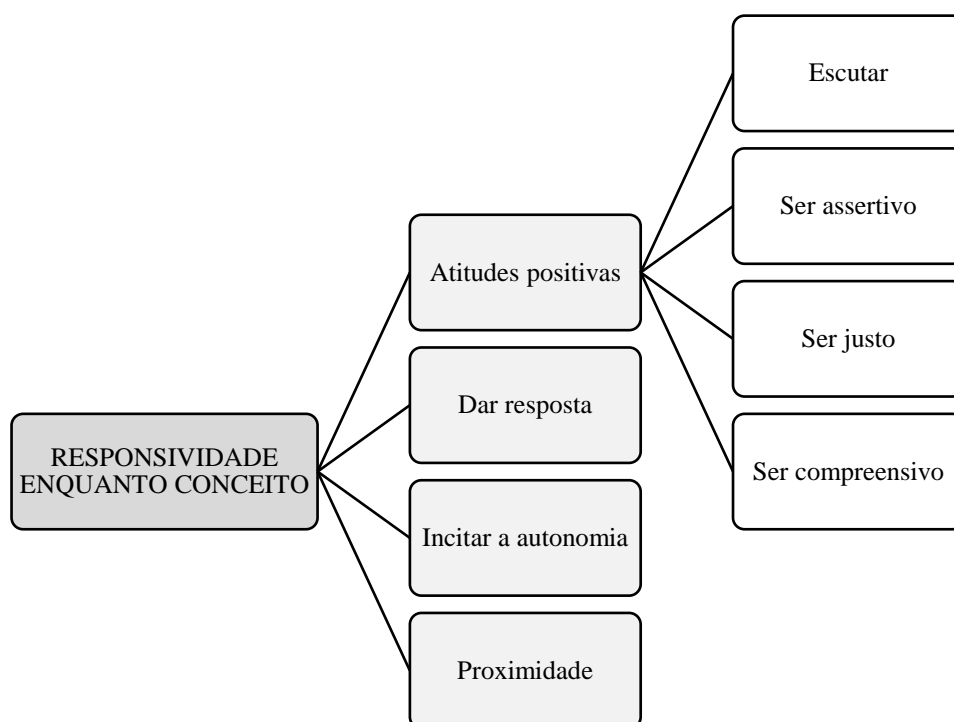


Figura 3. Mapa representativo da categoria Responsividade enquanto conceito (8). Na figura estão ilustrados os 4 níveis principais desta categoria e as subcategorias que os constituem.

A subcategoria **Atitudes positivas** (5) prende-se com ações que os participantes acreditam ser definidoras da responsividade, nomeadamente: **Escutar** (3), **Ser assertivo** (3), **Ser justo** (1) e **Ser compreensivo** (2). A ação de **Escutar** (3) é identificada diretamente por dois participantes, sendo ainda referida como uma vertente relacionada com a metodologia de trabalho “(...) a nossa metodologia de trabalho prioriza o escutar a criança” (P4). **Ser assertivo** (3) é identificado diretamente por três participantes (P3, P4 e P6). **Ser justo** (1) é identificado diretamente por um participante (P6). **Ser compreensivo** (2) é descrito como “*realmente perceber o que é que ela [criança] precisa naquele momento*” (P2). Apesar da distinção entre **Atitudes positivas** (5) e as restantes subcategorias, é de destacar que todos os aspetos considerados, pelos participantes como descritivos de atitudes baseadas na responsividade são de cariz positivo e entendidos como benéficos para as crianças. A subcategoria **Dar resposta** (2) caracteriza-se pelo atendimento das necessidades que a criança apresenta no momento, sendo relatada como a “*capacidade de dar a resposta mais adequada à situação*” (P3). A subcategoria relativa a **Incitar a autonomia** (4) alude à capacidade de permitir à criança resolver autonomamente as situações e conseguir adquirir autoconhecimento, esta é descrita como

“dar espaço e o tempo à criança que ela precise para fazer as suas explorações e as suas descobertas, o seu autoconhecimento (...) esperar em algumas situações para dar espaço à criança para ela também reagir” (P2). A subcategoria **Proximidade** (2) sugere uma relação próxima com laços afetivos entre a criança e o educador, descrita como “Relações” (P2) e “A comunicação (...) o afeto, o apoio emocional” (P4).

A segunda categoria central denomina-se de **Desempenho Percebido** (8) é composta pelo **Desempenho pessoal vs. Desempenho do Outro** (6) e **Estabilidade-instabilidade da responsividade** (6), ou seja, caracteriza-se pela diferenciação entre o que os participantes consideram fazer, nomeadamente o seu desempenho percebido e autoconsciência e aquilo que consideram que os outros educadores fazem na sua prática profissional, bem como pela capacidade de uma atitude responsiva ser ou não constante. Na Figura 4 pode consultar-se um mapa representativo dos 2 níveis desta categoria (ver Figura 4).

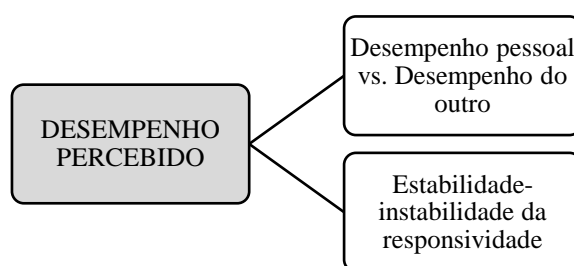


Figura 4. Mapa representativo da categoria Desempenho Percebido (8). Na figura estão ilustrados os 2 níveis principais desta categoria.

A subcategoria **Desempenho pessoal vs. Desempenho do outro** (6) foca-se na autoconsciência que os participantes têm da sua prática e da prática dos outros educadores, salientado, por vezes, aspetos menos positivos: “*é muito triste que nós tenhamos que gerir a nossa vida com as crianças a pensar no tempo... Eu tento bastante não fazê-lo (...) e às vezes se calhar nós não gerimos assim tão bem as nossas prioridades (...) às vezes nós também se calhar somos aqui um bocadinho muito impacientes (...) nós no nosso colégio, nós temos uma abordagem (...) em que, efetivamente, valorizamos aquilo que a criança está a sentir*” (P2), aspetos positivos: “*preocupo-me (...) em escutá-los e também em lhes dar voz, para perceber aquilo que eles estão a sentir, para poder então dar também eu uma resposta adequada (...) nós às vezes nós não damos a resposta mais adequada de facto porque temos muitas situações a acontecer ao mesmo tempo e*

*temos de gerir isso (...) nós sabemos qual deve ser a nossa ação, mas, que às vezes isso não é possível sempre e que às vezes agimos menos bem, mas não perdemos no fundo o foco daquilo que deve ser” (P5), e ainda deixando evidente, na sua narrativa, a diferenciação entre o seu desempenho e o dos outros, onde é evidente, que apesar de, por vezes, os participantes não serem tão responsivos quanto desejariam, também não consideram que as suas atitudes não sejam responsivas ao contrário das que consideram que outros educadores que conhecem têm: “O que faço sempre é tentar entender o que é que ela [criança] tem, ter empatia mesmo que não concorde com aquilo que aconteceu, mas ter empatia por aquilo que ela está a sentir e de certa forma dar-lhe algumas estratégias para ela conseguir ultrapassar esse sentimento (...) pela experiência que tenho, infelizmente vejo que há colegas que têm esta prática [pôr a criança de castigo] com a qual eu não concordo, mas sei que existe” (P6); “não tive coragem de dizer que às vezes me irritava porque a gente responde muito àquilo que esperam de nós ou que é correto, mas também me irrita (...) [há respostas] que nós claramente nunca faríamos [mas] pelos meus anos de experiência e colegas que tive e etc., há colegas que fazem isso [atitudes menos responsivas] e não têm qualquer reserva em dizer que o fazem (...) eu acho que algumas destas respostas, tipo de pôr um para o canto, ou assim, ou dizer estás a exagerar, ou assim, eu acho que algumas dessas vão aparecer para pessoas que têm isso muito interiorizado” (P8).*

Como uma subcategoria do **Desempenho percebido** (8) verifica-se também a **Estabilidade-instabilidade da responsividade** (2) que se caracteriza pela possibilidade de existir variação ou não nas atitudes responsivas dos participantes. Nos nossos participantes existe quem acredite na estabilidade de uma atitude responsiva “se defendemos aquilo, efetivamente a nossa postura há de ser mais ou menos idêntica apesar de não sermos sempre um 7 ou sempre um 1” (P1), mas também quem considere que esta pode claramente ser afetada pelos **Fatores** (8) infracitados, “porque provavelmente em determinado dia nós conseguimos dar uma resposta e temos uma responsividade de uma percentagem diferente e noutra dia talvez não o consigamos tanto.” (P3), evidenciando a possibilidade da responsividade não ser constante. Destacando-se que, para alguns participantes existem fatores podem afetar a sua responsividade.

A terceira categoria central identificada designa-se por **Fatores** e é composta por um conjunto de **Fatores pessoais** (8) e **Fatores estruturais** (8) que podem condicionar ou auxiliar no processo de ser responsivo por parte dos participantes. Na Figura 5 pode consultar-se um mapa representativo dos 2 níveis desta categoria (ver Figura 5).

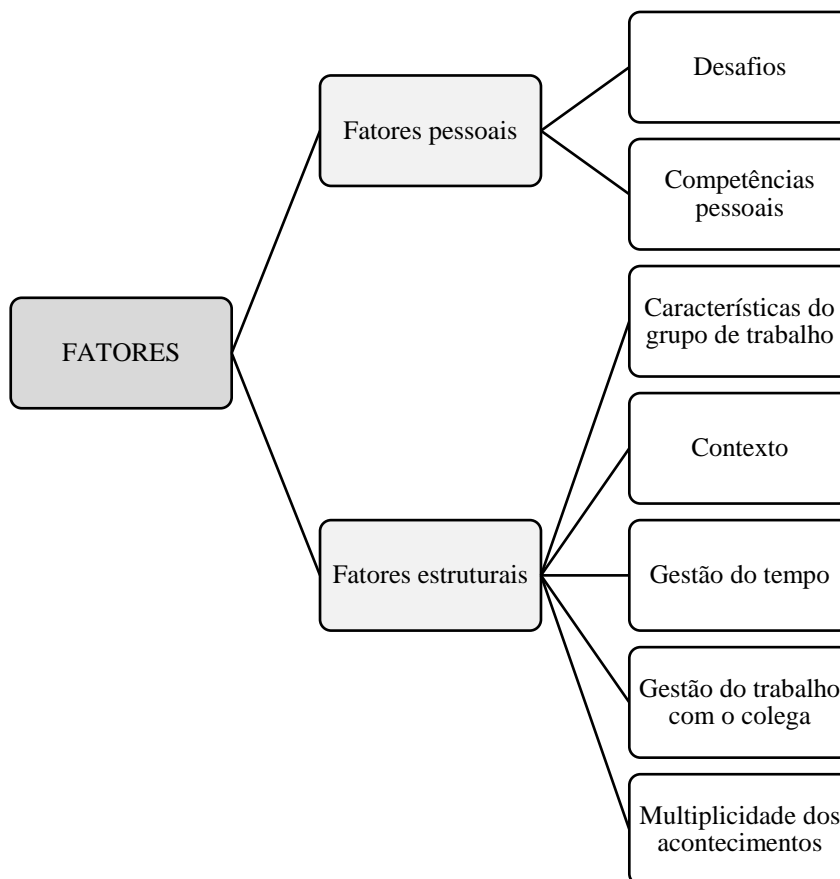


Figura 5. Mapa representativo da categoria Fatores (8). Na figura estão ilustrados os 2 níveis principais desta categoria e as subcategorias que os constituem.

A subcategoria **Fatores pessoais** (8) é composta pelos **Desafios** (8) face a uma atitude responsiva e pelas **Competências pessoais** (3) que auxiliam nessa mesma atitude, assim, esta subcategoria foca-se nos obstáculos que dificultam uma prática baseada em atitudes responsivas, bem como nas características e competências facilitadoras dessas atitudes.

Os Desafios (8) apresentados são: **Frustração** (2); **Disponibilidade** (3); **Disposição diária** (2); **Escolhas** (1); **Escuta** (4); **Flexibilidade** (2); **Forma de Ser** (2) e **Prioridades** (2).

Detalhadamente, os **Desafios** (8) identificados deixam evidente a **Frustração** (2) que os participantes sentem por não conseguir ter uma atitude responsiva, sendo descrito como “às vezes sinto-me frustrada por não conseguir dar atenção a todos” (P4) e como o sentimento de culpa e a prática de “(...) autopunição, às vezes, quando não conseguimos, por todos os fatores que foram referidos, ser responsivos ou ter a atitude que nós queríamos ter” (P1). A **Disponibilidade** (3) que cada participante tem, é vista

também como um desafio, sendo mencionada diretamente por dois participantes (P3 e P8), e ainda referida como *“a primeira coisa que me vem à ideia [como obstáculo] é disponibilidade e pergunto-me muitas vezes até que ponto ou em que medida é que eu encontro educadoras tão disponíveis”* (P7).

Outro desafio identificado passa pela influência da **Disposição diária** (2): *“como estamos nesse dia, porque provavelmente em determinado dia nós conseguimos dar uma resposta e temos uma responsividade de uma percentagem diferente e noutra dia talvez não o consigamos tanto...”* (P3); *“se nós tivermos com mais tranquilidade (...) faz toda a diferença”* (P4) e as **Escolhas** (1) que têm de ser feitas diariamente: *“eu acho que passa também muito por uma escolha consciente e este é um dos grandes desafios, pelo menos para mim é na ação (...) na ação tudo se torna mais complexo e fazer essa escolha in loco é que nos causa aqui uma efervescência (...) como é que eu escolho escutar e como é que eu escolho olhar para cada um deles (...) portanto este para mim é o grande desafio, como é que eu faço esta escolha, ali, ao vivo e a cores”* (P7). **A Escuta** (4), surge como o desafio mais referido pelos participantes e é descrito como *“estar atento a cada uma individualmente, mas também à opinião do grupo (...) acho que esse tempo de escuta é importantíssimo (...) o educador é que tem de tentar fazer esse equilíbrio para ouvir todos e para dar espaço a todos e nem sempre é fácil”* (P4); *“escutá-los [às crianças] e também em lhes dar voz”* (P5); *“querer escutar cada situação e cada criança”* (P6), encontrando-se assim o grande desafio entre conseguir escutar cada criança e o ao mesmo tempo o grupo. **A Flexibilidade** (2) é identificada enquanto desafio diretamente por dois participantes (P2 e P4).

**A Forma de ser** (2) de cada participante é vista igualmente como um desafio *“Eu tinha muita dificuldade em externalizar as minhas emoções, os meus comportamentos e a assertividade (...) também achava que de vez enquanto também devia mostrar que também não tinha de ter a paciência toda do mundo e que não era perfeita e portanto acho que isso também é uma forma de educar”* (P8); *“a nossa maneira de ser”* (P3) e a estabelecimento de **Prioridades** (2) é identificado também como um desafio: *“gerir um bocadinho as prioridades, o que é que é prioritário naquele momento, e às vezes se calhar nós não gerimos assim tão bem as nossas prioridades”* (P2); *“[decidir] o que é que nós devemos escolher e devemos priorizar em cada um dos momentos”* (P7).

As **Competências pessoais** (3) que são assinaladas como fatores favorecedores de uma atitude responsiva são compostas pela capacidade de **Reflexão** (1); **Persistência** (1); **Resiliência** (2); **Sensibilidade** (1). A capacidade de **Reflexão** (1) é descrita como:

*“no final do dia, ou em diferentes partes do dia, pomo-nos a pensar e tentamo-nos abstrair um pouco de nós próprios e tentar ver [o que está menos bem conseguido]” (P3).* A **Persistência** (1) é descrita como *“[repensar sobre o que aconteceu e decidir] vamos lá tentar outra vez.” (P3).* A **Resiliência** (2) foca-se na tentativa de *“nos superar todos os dias” (P3)* e na capacidade de superar e ultrapassar as adversidades, referida como: *“[justificar e admitir alguma ausência de paciência e estar] atenta a reparar situações que são recorrentes nas situações difíceis em que nós estamos...” (P8)* e a **Sensibilidade** (1) identificada diretamente por um participante (P6) que refere que esta é muito precisa.

A subcategoria Fatores estruturais (8) é composta pelas **Características do grupo de trabalho** (5); **Contexto** (1); **Gestão do tempo** (5); **Gestão do trabalho com o colega** (2); **Metodologia de trabalho** (2) e **Multiplicidade de acontecimentos** (4). Esta subcategoria retrata as diversas barreiras estruturais que são identificadas pelos participantes, destacando distintivamente a **Gestão do trabalho com o colega** (2) como fator potenciador.

Nas **Características do grupo de trabalho** (5), estão presentes diversos fatores que dificultam uma resposta assertiva por parte dos participantes, nomeadamente o **Número de crianças constituintes do grupo** (3): *“Para mim o maior desafio, muitas vezes tem a ver com o número de crianças que às vezes temos no grupo” (P5)*, pois, *“as nossas salas têm limite máximo de 25 meninos... estou a falar agora do pré-escolar e na creche temos 16” (P4)*; a **Heterogeneidade do grupo** (2): *“para mim este é o grande desafio [fazer escolhas] e vivê-lo com grupos diferentes, com crianças diferentes e com formas de estar diferentes (...)” (P7)*; e as **Características individuais de cada criança** (1): *“com crianças diferentes e com formas de estar diferentes (...) o quão difícil é para mim gerir o desconforto de uma criança quando está perante o grupo todo” (P7).*

O local e situação onde a atitude responsiva se desenrola pode ou não ditar a sua existência, assim é referido o **Contexto** (1) como mais um fator estrutural impactante no comportamento dos participantes: *“o contexto ... se nós tivermos numa saída, num espaço ao ar livre, se calhar temos um tipo de atitude, se tivermos num espaço mais tenso, com mais barulho e com mais confusão, teremos outra” (P4).* A **Gestão do tempo** (5) é vista como uma barreira, pois *““como é que eu estou ali com tudo a acontecer ao mesmo tempo e (...) com estes tempos institucionais que nós temos” (P7)*, sendo que *“é muito triste que nós tenhamos que gerir a nossa vida com as crianças a pensar no tempo (...) o tempo pode ser aqui um grande impeditivo para que consigamos dar a resposta no*

*momento certo, na altura certa” (P2), assim, “o maior desafio, sem dúvida é o tempo (...) o tempo luta um bocadinho contra nós” (P4).*

A **Gestão do trabalho com o colega** (2) apresenta aspetos potenciadores de uma atitude responsiva. Esta subdivide-se na **Divisão do trabalho** (1) com o colega, pois, *“isso [ter um colega de sala] também me tem aliviado muito esta questão de ter o peso sempre só numa figura” (P1)*, no **Equilíbrio** (2) *“procurar este equilíbrio também em equipa porque nós não somos o único adulto da sala” (P7)* e na **Reflexão conjunta** (1) *“fomentar essa também reflexão com as colegas” (P1).*

A **Multiplicidade de acontecimentos** (4) traduz-se nos inúmeros acontecimentos e situações que se desenvolvem durante o tempo educativo e que se estende como uma maior problemática devido aos outros Fatores estruturais (8) menos benéficos a uma atitude responsiva supracitados. A Multiplicidade de acontecimentos (4) salienta a dificuldade sentida pelos participantes: *“como é que eu estou ali com tudo a acontecer ao mesmo tempo [?]” (P7); “Eu pelo menos sinto-me um pouco um polvo, em que tento abarcar tudo” (P3); “[sinto] que nós temos vários focos de atenção, há muita coisa a acontecer ao mesmo tempo dentro de uma sala” (...)* No grande grupo *nós falamos de várias situações” (P4)* e *“às vezes nós não damos a resposta mais adequada de facto porque temos muitas situações a acontecer ao mesmo tempo e temos de gerir isso” (P5).*

A quarta categoria central identificada designa-se por **Conselhos** (8) e é composta pelo conjunto de sugestões que os participantes consideram pertinentes para futuros educadores, englobando a **Capacidade de autorreflexão** (4), **Observar** (3), **Partilha entre educadores** (1), **Respeitar a individualidade** (7), **Ser empático** (4) e **Ser paciente** (4).

Dividindo as subcategorias dos fatores em duas categorias opostas, fatores positivos e negativos, e analisando-as, verificamos que os participantes referem maioritariamente (14) fatores negativos, ou seja, os que não são benéficos a uma atitude responsiva, sendo 8 considerados pessoais e 6 considerados estruturais, contra apenas 9 fatores positivos, ou seja favoráveis à responsividade, salientando-se que os fatores positivos contam com a necessidade de um colega e com as competências de reflexão, persistência, resiliência e sensibilidade. Na Figura 6 pode consultar-se um mapa representativo dos 6 níveis desta categoria (ver Figura 6).

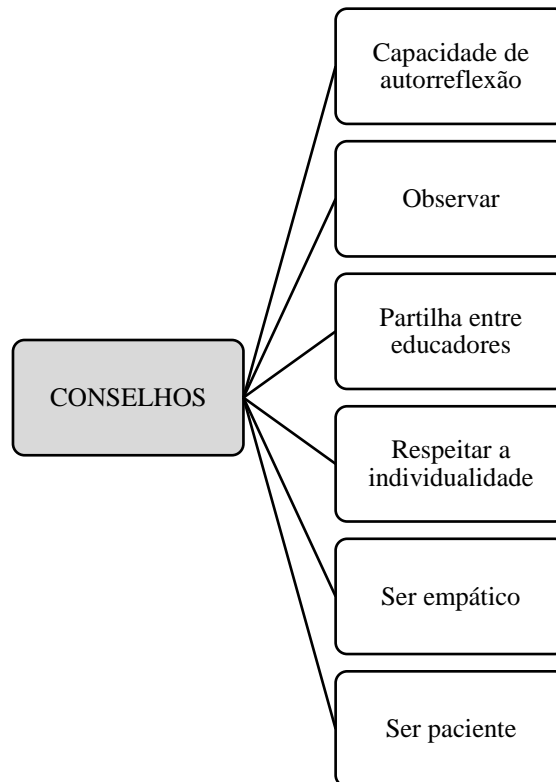


Figura 6. Mapa representativo da categoria Conselhos (8). Na figura estão ilustrados os 6 níveis principais desta categoria.

A subcategoria **Capacidade de autorreflexão** (4) inclui a reflexão sobre os princípios da prática educativa, sobre as situações e a introspeção dos participantes. Assim, a **Capacidade de autorreflexão** (4) é relatada como um conselho por quatro participantes: “ [Aconselho a] *primeiro pensarem quais são os seus princípios enquanto pessoas e profissionais porque acabam por ser indissociáveis*” (P1), ter “*capacidade de refletir sobre as situações que aconteceram, porque se acharmos que não agimos muito bem naquele dia, naquela situação, tentar que não volte a acontecer, ou que melhore a nossa resposta perante as situações*” (P5); “ e “ *olharem bem para dentro de si*” (P7).

O conselho de **Observar** (3) é identificado diretamente por três participantes (P3, P5 e P7). A **Partilha entre educadores** (1) é aconselhada, pois devemos “*partilhar sempre com os outros profissionais tanto as dificuldades (...) como as coisas que vão correndo bem no nosso dia-a-dia, acho que só assim é que nós vamos conseguir aprender e crescer e nos formarmos melhores profissionais e melhores pessoas*” (P7).

**Respeitar a individualidade** (7), é a sugestão mais referida e é composta por 4 conselhos: Auxiliar no desenvolvimento das crianças (1); Dar voz à criança (1); Escutar (4) e Respeitar (4). Detalhadamente, **Auxiliar no desenvolvimento das crianças** (1) é

relatado como “(...) *ajudá-las a desenvolver-se enquanto uma pessoa e profissional mais receptiva à participação, à escuta, à democracia*” (P6). **Dar voz à criança** (1) é diretamente identificado por um participante. **Escutar** (4) inclui ouvir com atenção o todo e de todas as partes e é identificado diretamente por 2 participantes (P3 e P5) e descrito como “*ouvir todas as partes e vamos perceber (...) para tentar clarificar*” (P4), pelo que é aconselhado “*centrar na criança sim, centrar também na interação da criança, centrar no grupo (...) não podemos esquecer cada criança*” (P8). **Respeitar** (4) inclui o respeito da criança, dos seus sentimentos e necessidades, sendo identificado diretamente por dois participantes (P2 e P4) e descrito como “*pensarmos nesta questão do respeito (...) e estas conceções de criança que têm e tentarem não se esquecer delas no dia-a-dia (...) tentar ter isto sempre em mente, este respeito pelo outro*” (P1) e “*respeitar aquilo que ela [criança] está a sentir*” (P5).

O conselho de **Ser empático** (4) inclui a **Empatia** (2) como dever de se colocar no lugar do outro, que é descrita como “ [pensarmos em] *como gostamos de ser tratados e tratar os outros*” (P1); “*compreensão por aquilo que eu vejo que os outros fazem, ou seja, eu colocar-me no papel do outro (...) nós colocarmo-nos no papel delas e tentarmos perceber porque é que elas agiram daquela forma*” (P4), inclui **Estabelecer uma relação de cumplicidade** (2) porque “*se não houver esta cumplicidade na relação e na interação dificilmente nós conseguiremos ser assertivas*” (P4) e inclui ainda **Valorizar os sentimentos** (1), descrito como “*(...) valorizar aquilo que a criança está de facto a sentir*” (P5).

Por fim, surge o conselho de **Ser paciente** (4), que inclui **Dar tempo** (1), diretamente identificado por um participante (P4), **Respirar** (3), descrito como “*(...) primeiro respirarem que é importante oxigenar o cérebro*” (P7) e identificado diretamente por outros dois participantes (P3 e P4) e **Ter calma** (1) identificado diretamente por um participante (P5).

Face à categoria **Desempenho Percebido** (8) é também evidente que alguns dos aspetos referidos como ações que os participantes praticam, como “*valorizarmos aquilo que a criança está a sentir (...) escutá-los (...) dar[-lhes] voz (...) perceber aquilo que eles estão a sentir (...) [dar] uma resposta adequada*” (P5) e “*tentar entender o que ela [criança], ter empatia*” (P6) são conselhos posteriormente deixados, salientando que, o que fazem é o que desejam que os futuros educadores façam.

Se diferenciarmos os conselhos dados pelos participantes, consoante o seu tipo de experiência, sendo esta em creche ou pré-escolar, verificamos que os seus conselhos

podem variar, assim, os participantes com experiência em creche aconselham: ser empático (1); respeitar a individualidade (2); respeitar a criança (2); capacidade de autorreflexão (1) e os participantes cuja experiência é com o pré-escolar aconselham: ser paciente (1); respirar fundo (1); ser empático (1); estabelecer uma relação (1); escutar o todo (2) e observar (1). Por sua vez, os participantes cujo tipo de experiência foi com os dois grupos, pré-escolar e creche dão todo o tipo de conselhos.

Os participantes cujo grupo atual de trabalho é homogêneo, com idades compreendidas entre os 1-2 anos referem maioritariamente a gestão do trabalho com o colega como fator estrutural.

Os participantes cujo grupo atual de trabalho é de 3-6 anos (grupo heterogêneo) referem com maior frequência como fator estrutural o número de crianças e a heterogeneidade do grupo, o que já seria de esperar. Os mesmos participantes referem todos os desafios (subcategoria dentro dos fatores pessoais), enquanto os participantes cujo grupo de trabalho é entre 1-2 anos (grupo homogêneo) referem como desafios: as prioridades, flexibilidade, escuta, escolhas, disponibilidade e frustração.

O tempo de experiência dos participantes varia entre 4 a 42 anos, considerando o tempo de experiência igual ou superior a 18 anos (18, 24 e 42 anos) é notório que existem mais desafios a apontar, tendo todos os desafios sido nomeados pelos participantes, face a um tempo de experiência inferior a 18 anos (10, 11 e 4 anos). Analisando as competências pessoais (subcategoria dentro dos fatores pessoais) estas também são mais facilmente identificadas pelos participantes com tempo de experiência igual ou superior a 18 anos. Ou seja, mesmo considerando ter mais competências que auxiliam num comportamento responsivo, também identificam mais desafios. Os participantes cujo tempo de experiência varia entre 18 a 42 anos, inclusive, também têm mais conselhos para dar a futuros educadores, comparando com os participantes cujo tempo de experiência é inferior a 18 anos, sendo que o conselho de ser paciente e as suas subcategorias, o conselho de estabelecer uma relação, o conselho de escutar o todo e o conselho de observar são apenas referidos pelo grupo de participantes cujo tempo de experiência é superior ou igual a 18 anos.

#### **4. Discussão**

Os resultados inerentes à discussão do questionário com educadores portugueses destacam a importância dada pelos participantes de, perante as situações apresentadas, os

educadores quererem consolar a criança, podendo não se seguir qualquer tipo de ação, ou verificando-se uma estratégia de compreensão dos sentimentos da criança. Esta última opção enquadra-se nas Respostas Centradas nas Emoções (RCE), considerada como uma resposta de apoio. De acordo com Jeon et al. (2016) quando os educadores atendem e respondem de forma apoiante às emoções das crianças, estas tendem a mostrar melhor compreensão das suas emoções e dos outros, melhores competências sociais e comportamentos menos problemáticos. Assim, se os educadores portugueses optarem por esta resposta ou outra considerada similarmente de apoio, estarão a contribuir para a ampliação dos comportamentos socialmente desejáveis das crianças e para o aumento da sua capacidade socioemocional, sendo que estas tendem a ser mais empáticas e apoiantes, mostrando-se sensíveis aos sentimentos dos pares e dos seus cuidadores (Pakarinen et al., 2020). Além disso, através da aquisição e desenvolvimento de competências socioemocionais adequadas conseguirão ainda expressar as suas emoções de forma adaptativa e atender aos desafios sociais (Lang et al., 2016), sendo capazes de manter relacionamentos saudáveis nos diversos contextos (Denham & Bassett, 2019; Jeon et al., 2016; Lang et al., 2016).

O questionário, fruto desta investigação, foi destacado como um instrumento de reflexão e possível alteração de atitudes menos responsivas por parte dos educadores de infância, o que mostra a importância deste instrumento *per se*, para além da sua pertinência, na medida em que não é do nosso conhecimento, até à data, a existência de um questionário que avalie as reações dos educadores de infância portugueses às emoções negativas das crianças pertencentes ao seu grupo de trabalho e quais as consequências dessas reações nas competências socioemocionais das crianças.

Os autores da CCNES (Fabes et al., 2002) demonstraram que o seu questionário é aplicável a diversos contextos, criando assim uma versão muito semelhante à usada com os pais, mas para contexto escolar, composta igualmente por 12 itens. Não sabendo da existência desse questionário já construído, o que teria sido útil para a adaptação do questionário original ao contexto educativo, eliminámos os itens e situações que não se adequavam a esse meio, perfazendo um total de 7 situações face às 12 iniciais, pelo que o questionário da presente investigação pode ser considerado uma versão breve.

Os resultados desta investigação relativos às representações e significados associados à responsividade englobam-se em 4 categorias principais que correspondem às especificidades identificadas pelos participantes relativamente à sua conceção sobre a responsividade, ao seu desempenho percebido, aos fatores que contribuem ou inibem uma

atitude responsiva e aos conselhos que têm para futuros educadores, de modo que estes consigam adotar uma postura responsiva para com as crianças.

A responsividade é definida, segundo o Dicionário da Associação Americana de Psicologia [APA] como um processo no qual os parceiros de interação atendem e respondem de forma solidária às necessidades e desejos do outro, promovendo assim o seu bem-estar. A capacidade de resposta pode ser expressa em palavras ou comportamento não verbais (VandenBos, 2007, p. 913). Ser responsivo implica atender e ser sensível às necessidades da criança. A definição de responsividade apresentada pelos participantes mostra-se bastante completa e é concordante com as anteriormente apresentadas (Buettner et al., 2016; Garner et al., 2019; VandenBos, 2007), destacando aspectos como o atendimento das necessidades, uma relação próxima e de apoio, a escuta da criança e a compreensão da mesma.

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, uma das seis mini teorias dentro da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000a; 2000b), identifica três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e afinidade interpessoal. A autonomia alude à experiência, aquando a realização de uma tarefa, de vontade e autodeterminação. A afinidade interpessoal refere-se à experiência de afeto, união e cuidado. A competência refere-se à experiência de eficiência, sendo que esta é satisfeita quando existe oportunidade para demonstrar conhecimento e competências (Vansteenkiste et al., 2020). A definição que os participantes criaram de responsividade visa a satisfação das necessidades psicológicas das crianças, tendo em conta que referem uma relação próxima e afetiva, o incentivo da autonomia, que implica dar tempo e espaço à criança para o seu autoconhecimento e desenvolvimento da autonomia, assim como, proporcionar-lhe a oportunidade de agir, facilitando a demonstração de competências. Referem igualmente as atitudes positivas que se se prendem com a capacidade de escutar e ser assertivo que se caracteriza por uma comunicação com a criança de forma a evidenciar os seus sentimentos e necessidades, bem como o ser compreensivo que implica obter *insights* sobre as necessidades das crianças, o que contribuirá para o seu crescimento saudável, pois a satisfação das necessidades psicológicas é considerada universalmente essencial para o desenvolvimento humano, integridade, bem-estar e saúde (Ryan & Deci, 2000a; 2000b; Vansteenkiste et al., 2020).

As reações dos educadores à expressão das emoções das crianças transmitem-lhes significados importantes sobre as emoções, o que influencia a capacidade emocional das crianças (Denham & Bassett, 2019). Segundo a consciência que têm do seu desempenho,

os participantes, destacaram a empatia e a valorização dos sentimentos como aspectos centrais das suas ações. A consideração pelos sentimentos e emoções das crianças por parte dos educadores, leva a que estes sejam descritos como emocionalmente apoiantes nas suas reações e interações (Pakarinen et al., 2020). No entanto, os participantes salientam que por vezes existem aspectos menos responsivos nas suas respostas, devido, em parte, aos obstáculos pessoais e estruturais que encontram. Porém, e apesar de considerarem que tentam sempre ser responsivos, concordam que existem alguns educadores que têm práticas mais punitivas ou de minimização e que por vezes ainda acreditam que estas são as mais corretas. O estudo de Ahn e Stifter (2006) demonstrou que a empatia expressa pelos educadores é realmente insuficiente, contudo, ser empático e é um dos conselhos dados pelos nossos participantes para futuros educadores, o que indica que reconhecem a sua importância mesmo não a conseguindo colocar em prática sempre.

Fabes et al. (2002), mostram que as respostas dos pais são geralmente estáveis ao longo do tempo. Os nossos resultados deixam em aberto a hipótese de a responsividade ser ou não estável, pois alguns participantes acreditam que ao defenderem uma atitude responsiva, esta será sempre a sua prática e outros acreditam que existem variáveis pessoais e estruturais que podem afetar a sua reação, evidenciando a instabilidade das suas atitudes responsivas.

Os fatores que conduzem ou inibem reações responsivas por parte dos educadores face a situações desafiadoras e em resposta à expressão de emoções negativas das crianças carecem de investigação. De acordo com Lang et al. (2016) um nível de formação mais elevado e centrado no desenvolvimento infantil está associado a respostas mais responsivas e conseqüentemente apoiantes por parte dos educadores. A possibilidade de observar frequentemente os educadores e fornecer-lhes posterior feedback sobre a sua prática foi associada a uma melhor capacidade de resposta emocional e social por parte dos educadores (Lang et al., 2016). O presente estudo não teve em consideração o nível de formação dos educadores, no entanto, como fator estrutural favorecedor de uma atitude positiva é referida a reflexão conjunta com o colega e como conselho é sugerida a partilha entre educadores, o que parecem ser boas formas de feedback entre educadores e colegas.

Como competências pessoais que os participantes acreditam auxiliar numa reação responsiva, encontramos a capacidade de reflexão, persistência, resiliência e sensibilidade, estas competências, para além de atributos que favorecem uma atitude responsiva podem identificar-se como estratégias de *coping* adotadas pelos participantes

quando se verifica a existência de situações causadoras de *stress*, à exceção da sensibilidade.

A sensibilidade e proximidade do educador na interação criança-educador desempenham um papel significativo na formação de uma relação próxima e saudável, melhorando a regulação comportamental das crianças (Alamos & Williford, 2019; Garner et al., 2019; Sahin et al., 2018). A proximidade é, segundo os resultados, definidora do conceito de responsividade e a sensibilidade é vista, pelos nossos participantes, como um atributo pessoal. Como conselho, estes sugerem o estabelecimento de uma relação de cumplicidade, que só é alcançável através das duas componentes anteriormente referidas.

As competências pessoais, são menos referidas, pelos participantes, do que os desafios pessoais. Estes relacionam-se com a frustração, limitação da disponibilidade, disposição diária, tomada de decisões, escuta de cada um e de todos, flexibilidade, forma de ser e definição de prioridades. Visto que muitos dos desafios dependem de cada educador individualmente, cabe a estes encontrar a melhor forma de lidar com os entraves. No entanto, alguns desafios, apesar de pessoais, podem ser colmatados com a ajuda do colega, como a escuta e a tomada de decisões. Assim, a gestão do trabalho com o colega, surge não só como uma estratégia de *coping* focada no problema (Gomes & Pereira, 2008), ao permitir a partilha e reflexão conjunta, mas como um fator estrutural que facilita uma atitude responsiva. Os outros fatores estruturais encontrados prendem-se com as características do grupo de trabalho, a metodologia de trabalho, o contexto onde a atitude responsiva é requerida, a multiplicidade de acontecimentos e a gestão do tempo, que é a barreira estrutural mais referida, juntamente com as características do grupo de trabalho. Estes fatores são vistos, maioritariamente, como obstáculos a uma atitude responsiva.

Os obstáculos estruturais que os educadores encontram podem levar ao *stress* e culminar em interações menos responsivas com as crianças (Jeon et al., 2016). Nem sempre é fácil, como referido pelos nossos participantes, gerir todas as situações que acontecem naquele meio, sendo que existem muitos obstáculos de carácter pessoal e estrutural que condicionam a sua resposta.

Quando os educadores se deparam com situações em que as crianças expressam emoções negativas ou com situações desafiadoras, como um desentendimento entre pares, eles precisam de controlar e regular os seus pensamentos e emoções em primeiro lugar, para depois conseguirem responder de forma responsiva às situações (Jeon et al., 2016), no entanto, encontramos evidências de que por vezes os educadores expressam-se menos

positivamente, irritando-se, tendo dificuldade em externalizar as suas emoções, ou não conseguindo ter a resposta mais desejável. A incapacidade de regular as suas próprias emoções e de lidar com *stressores* pode explicar indiretamente a sua capacidade de resposta (Jeon et al., 2016). Assim, a capacidade socioemocional dos educadores dependerá do seu estado psicológico, concordante com a disposição diária e disponibilidade, encontradas como fatores pessoais e desafios a uma atitude responsiva, e ainda das suas estratégias de *coping* (Buettner et al., 2016).

Concomitantemente, quando o ambiente no contexto educativo é caótico, ou seja, apresenta como características, elevados níveis de ruído e de crianças, instabilidade e imprevisibilidade, bem como desarrumação, desordem e falta de rotinas ou regras, este pode reduzir a capacidade emocional dos educadores que se encontram assoberbados e frustrados e não conseguem gerir a multiplicidade de acontecimentos para responder com sensibilidade, assertividade e compreensão a todas as crianças (Jeon et al., 2016). Portanto, a multiplicidade de acontecimentos referida pelos participantes, pode levar rapidamente ao caos e a responsividade dos educadores é afetada por esse ambiente e pelo nível de *stress* que esse ambiente gera. Deste modo, a perceção dos educadores sobre o caos pode também interferir na sua reação (Jeon et al., 2016).

Como principal conselho para futuros educadores, a presente investigação destaca o respeito pela individualidade, que engloba o apoio no desenvolvimento de cada criança, dar voz a cada criança, que envolve permitir à criança a expressão das suas emoções e sentimentos, escutá-la e respeitá-la. Apesar da evidência do papel dos educadores na socialização das emoções das crianças, Ahn e Stifter (2006) demonstram que a frequência com que os professores ensinam às crianças estratégias construtivas de expressar emoções negativas é relativamente baixa.

Surgem também como conselhos, a capacidade de autorreflexão, a necessidade de olhar atentamente para as crianças e as situações, que muitas vezes é dificultada pelo número de crianças e heterogeneidade do grupo de trabalho, e ainda a partilha entre educadores, ser empático e ser paciente. Ser empático remete para a empatia enquanto dever de se colocar no lugar da criança, de modo a estabelecer uma relação de cumplicidade, para posterior valorização dos sentimentos da criança. De acordo com Garner et al. (2019) relacionamentos saudáveis e apoiantes contribuem positivamente para o desenvolvimento das crianças, para além de funcionarem como um fator de proteção para estas. No entanto a frequência com a empatia é expressa pelos educadores é baixa (Ahn & Stifter, 2006).

O conselho de ser paciente, juntamente com a capacidade de autorreflexão, aludem a estratégias de *coping* focadas nas emoções, como respirar e ter calma. Por sua vez, a partilha entre educadores remete-nos mais uma vez para uma estratégia de *coping* focada no problema (Gomes & Pereira, 2008).

Curiosamente, muitos aspetos definidores da responsividade surgem associados aos conselhos que os participantes deixam para futuros educadores, sendo que ser compreensivo e a proximidade são referidos enquanto atitudes positivas definidoras da responsividade e como conselho apresenta-se o estabelecimento de uma relação de cumplicidade que implica o estabelecimento de laços afetivos com a criança e a compreensão da mesma e ainda o respeito pelas suas necessidades e sentimentos. Dois participantes salientam como ação definidora da responsividade ser compreensivo e aconselham igualmente o respeito pela criança e os seus sentimentos e necessidades e um desses participantes refere ainda a proximidade como definidora da responsividade e aconselha o estabelecimento de uma relação de cumplicidade. Ser assertivo é também referido enquanto conceito definidor de responsividade ao sugerir uma comunicação com a criança de forma a evidenciar os seus sentimentos e necessidades, ensinando-a a fazê-lo e a respeitar os outros, na mesma vertente, surge como conselho a valorização dos sentimentos das crianças. Incitar a autonomia é também referida como ação definidora da responsividade aliando-se ao conselho de dar tempo a cada criança, deixando evidente que os participantes pretendem incentivar uma prática responsiva na geração de educadores que se segue. A escuta é referida como uma ação definidora de responsividade, como um obstáculo dentro dos fatores pessoais que dificulta uma prática baseada em atitudes responsivas e é destacada ainda como um conselho para futuros educadores enquanto meio de respeitar a individualidade por um dos participantes, sendo que por outro participante é referida como desafio mas também como conselho, assim e mesmo considerando que pode ser trabalhosa não deixam de a aconselhar, tendo em conta os benefícios que esta atitude irá ter no desenvolvimento das crianças.

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser referidas. Os resultados de um estudo qualitativo devem ser vistos como representações, conceções ou hipóteses aplicáveis a um ambiente ou população específica e não como informações generalizáveis à população global (Malterud, 2001), no entanto, a seleção da amostra por conveniência e a sua não representatividade limita ainda mais a generalização dos resultados. A atual pandemia vivida, impossibilitou o contacto mais direto com os participantes, sendo o grupo focal realizado via *Zoom*, o que pode ter prejudicado a

participação de alguns intervenientes. Apesar de justificável o número de participantes devido à seleção do método de recolha de dados ter sido o grupo focal, o tamanho da nossa mostra não é suficiente, pois, para o ser, era necessário que perante a realização de mais entrevistas ou grupos focais não existisse a identificação de novos conceitos (Sargeant, 2012), o que não sabemos se se verifica, pois apenas realizámos um grupo focal, no entanto, a *saturação de dados* não deve ter sido alcançada, assim, deveriam ter ocorrido, pelo menos, mais dois grupos focais com outros participantes de interesse. A totalidade de participantes do sexo feminino, limita também a generalização dos resultados para a população de educadores portugueses, pois esta população é constituída pelos dois sexos. Não obstante, a idade dos participantes também não foi tida em conta, o que poderia ter sido pertinente na análise comparativa das suas representações, bem como o seu grau académico. Outra limitação alude aos possíveis efeitos de desejabilidade social, sendo que os participantes podem apresentar apenas informação que considerem aceitável fornecer, deixando alguns aspetos menos positivos de parte, apesar do grupo focal poder diminuir o efeito de desejabilidade social.

O questionário adaptado da CCNES para educadores portugueses, “Questionário de Atitudes/Comportamentos” carece de conhecimento sobre as suas propriedades psicométricas, assim, estudos futuros precisam de se dedicar à avaliação das qualidades psicométricas deste questionário, sendo de salientar, no entanto, que os primeiros passos para o enriquecimento e desenvolvimento de instrumentos adaptados à população portuguesa foram dados. Estudos futuros podem também compreender se as situações eliminadas se adequam e enquadram na realidade portuguesa, de modo a criar uma versão adaptada mais completa.

Não foi possível compreender como a responsividade dos educadores pode impactar nas competências socioemocionais das crianças, pois não sabemos especificamente que resposta do questionário escolheria cada educador. Assim, e tendo em conta as limitações referidas, seria pertinente que estudos futuros que apliquem o Questionário de Atitudes/Comportamentos possam, através da posterior aplicação de um questionário, observação ou através de *storytelling*, tentar identificar as competências socioemocionais de cada criança e comparar o nível de responsividade de cada educador com as competências socioemocionais da criança. Estudos futuros beneficiariam em observar os comportamentos educativos e relacionar as repostas dos educadores ao questionário com os dados da sua observação, de modo a compreender até que ponto as suas respostas se coadunam com a realidade praticada. Pesquisas futuras podem ainda ter

em conta a estabilidade da responsividade, ao comparar as respostas dos diferentes questionários respondidos nominalmente por criança e verificar se existem diferenças nas reações dos educadores face ao sexo da criança, pois como demonstrando por Ahn e Stifter (2006), inconsistentemente com estudos anteriores no âmbito da socialização parental da expressão positiva, as reações dos educadores variaram face à expressão de emoção positiva das meninas e meninos.

Seria interessante que investigações futuras considerassem o tipo de formação dos educadores portugueses para compreender melhor a relação entre o tipo e nível de formação e a responsividade dos educadores. Sendo que se, como verificado por Lang et al. (2016) a maior formação e conhecimento na área do desenvolvimento e educação infantil, estiver associada a respostas mais positivas às emoções negativas das crianças e interações sociais desafiadoras, então podem ser tomadas atitudes face ao tipo de aprendizagem nas práticas académicas dos educadores, de forma a aumentar o seu conhecimento sobre a educação e desenvolvimento infantil. Estudos futuros poderiam, ainda, considerar e explorar as relações entre a perceção de caos e *stress* sentidas pelos educadores e a sua responsividade, pois apesar de Jeon et al. (2016) demonstrarem que o caos em contexto educativo está relacionado com reações menos responsivas por parte dos educadores, esta relação ainda carece de investigação. Igualmente pertinente será compreender quais as estratégias de *coping* e estado psicológico dos educadores de forma a estabelecer uma relação entre estes elementos e as reações dos educadores.

Apesar da importância concedida aos educadores enquanto potenciais agentes fomentadores de competências socioemocionais adaptativas nas crianças, verifica-se a insuficiência de pesquisa que investigue as reações destes às emoções das crianças, mostrando-se imperiosa a necessidade de estudos futuros nesta área.

A análise das práticas educativas expõe a, ainda, atualidade de uma nação educativa, onde, talvez pela pressão exigida para que as crianças estejam prontas para ingressar na escola, a compreensão das necessidades e interesses parecem estar esquecidos e o desenvolvimento socioemocional é escassamente reconhecido, sendo que, a importância deste desenvolvimento para a preparação das crianças para a escola não é valorizada e a promoção da saúde mental ainda não recebeu a merecida atenção (Bento & Portugal, 2016).

A presente investigação contribui para o desenvolvimento de uma medida que aumenta o nosso conhecimento sobre a forma como os educadores respondem à expressão de emoções negativas das crianças e sobre as consequências dessas reações nas

competências socioemocionais das crianças, sendo que este questionário foi idealizado para preencher as lacunas existentes nesta área. O questionário resultante deste estudo contribui ainda para a melhoria das práticas infantis, se suscitar, como sugerido pelos participantes, a reflexão e mudança de atitudes dos educadores, fomentando uma prática mais responsiva.

Contribui, igualmente, para o aumento do conhecimento científico em relação à responsividade dos educadores de infância portugueses, ao permitir a identificação dos fatores pessoais e estruturais que influenciam uma atitude responsiva. O facto de ser um estudo qualitativo, e apesar da reduzida amostra, possibilita o acesso a conteúdos, permitindo compreender as significações e transversalidade de alguns fatores, bem como conselhos. Os conselhos fornecidos mostram-se notavelmente importantes pela sua centralidade em atitudes e comportamentos responsivos, que já vimos impactar tão fortemente nas competências socioemocionais das crianças.

Determina-se como necessário que se aprimore o conhecimento sobre a influência da responsividade dos educadores nas competências socioemocionais das crianças, de modo a compreender como auxiliar os educadores a potenciar o desenvolvimento destas competências, sendo imprescindível não só alertar a sociedade educativa, como a comunidade científica para o impacto que as reações dos educadores podem ter no desenvolvimento das crianças. Assim, torna-se emergente que a responsividade seja adotada como uma prática de relevância, incentivando a mudanças nas práticas educativas em Portugal e incitando os modelos pedagógicos implementados nas instituições a apoiar uma prática responsiva. É visível que, ainda existem entraves ao desenvolvimento global das crianças no meio educativo, sendo que alguns aspetos sociais, relacionais e emocionais, bem como os aspetos inerentes à compreensão das suas necessidades não recebem a devida atenção, assim, mostra-se emergente a valorização, não somente das aprendizagens literárias, mas do desenvolvimento socioemocional das crianças.

## 5. Referências bibliográficas

- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child Care Teachers' Response to Children's Emotional Expression. *Early Education & Development*, 17(2), 253-270. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702\\_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3)
- Alamos, P., & Williford, A. P. (2019). Exploring Dyadic Teacher-Child Interactions, Emotional Security and Task Engagement in Preschool Children Displaying Externalizing Behaviors. *Social Development*, 00, 1-17. <https://doi.org/10.1111/sode.12403>
- Alves, D., & Cruz, O. (2011). Reações parentais às emoções negativas dos filhos (RPEN): um questionário de avaliação da meta-emoção parental. In *Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos*. 1480-1492. <https://hdl.handle.net/10216/57244>
- Arghode, V. (2012). Qualitative and Quantitative Research: Paradigmatic Differences. *Global Education Journal*, 2012(4), 155-163.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 85-104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social-Emotional Capacity: Factors Associated With Teachers' Responsiveness and Professional Commitment. *Early Education and Development*, 27(7), 1018-1039. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Coolican, H. (2014). Qualitative approaches in psychology. In H. Coolican (Ed.), *Research methods and statistics in psychology* (6th ed., pp.247-275). Psychology Press.

- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133-150. <https://doi.org/10.1108/jrit-01-2019-0007>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. doi:10.1007/s10643-012-0504-2
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 285–310. [https://doi.org/10.1300/J002v34n03\\_05](https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05)
- Garner, P. W., Parker, T. S., & Prigmore, S. B. (2019). Caregivers' emotional competence and behavioral responsiveness as correlates of early childcare workers' relationships with children in their care. *Infant Mental Health Journal*, 40(4), 496–512. <https://doi.org/10.1002/imhj.21784>
- Gomes, R. M. S., & Pereira, A. M. S. (2008). Estratégias de coping em educadores de infância portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 319-326. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200003>
- Goodwin, C. J. (2010). Scientific Thinking in Psychology. In C. J. Goodwin (Ed.), *Research in psychology: Methods and design* (6th ed., pp. 1-12). John Wiley & Sons.
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83–96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ: British Medical Journal*, 311(7000), 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Lang, S. N., Mouzourou, C., Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2016). Preschool Teachers' Professional Training, Observational Feedback, Child-Centered Beliefs and Motivation: Direct and Indirect Associations with Social and Emotional

- Responsiveness. *Child & Youth Care Forum*, 46, 69–90. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9369-7>
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483–488. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(01)05627-6)
- Merriam, S. B. (2009a). Collecting Qualitative Data. In S. B. Merriam (Ed.), *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation, Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2th ed., pp. 85–137). John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B. (2009b). The Design of Qualitative Research. In S. B. Merriam (Ed.), *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation, Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2nd ed., pp. 1–83). John Wiley & Sons.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Reybold, L. E., Lammert, J. D., & Stribling, S. M. (2012). *Participant selection as a conscious research method: thinking forward and the deliberation of “Emergent” findings.* *Qualitative Research*, 13(6), 699–716. doi:10.1177/1468794112465634
- Sahin Asi, D., Ocak Karabay, S., & Guzeldere Aydin, D. (2018). Emotional correspondence between preschoolers and teachers: what are the effects on child–teacher relationships? *Education* 3-13, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1544579>

- Sargeant, J. (2012). Qualitative Research Part II: Participants, Analysis, and Quality Assurance. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(1), 1-3. <https://doi.org/10.4300/jgme-d-11-00307.1>
- Silverman, D. (2015). Focus Groups. In D. Silverman (Ed.), *Interpreting qualitative data*. (5th ed). Sage.
- Tracy, S. J. (2013). Paradigmatic reflections and theoretical foundations. In S. J. Tracy (Ed.), *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (1st ed., pp. 37-63). John Wiley & Sons.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. (1st ed.). American Psychological Association.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Education*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

**AS PERSPETIVAS DOS/AS EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA SOBRE RESPONSABILIDADE EM  
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

**GRUPO DE DISCUSSÃO**

**FACILITAR ACESSO DOS PARTICIPANTES**

1. Agendar sessão zoom e partilhar link

**PREPARAR SESSÃO**

1. Preparar documentos de registo
  - a. Carta de consentimento informado
  - b. Questionário sociodemográfico
  - c. Questionário de avaliação da sessão
  - d. Certificado de participação
  - e. Lembrança (se possível)
2. Preparar dois gravadores (que permitam gravação digital) e um cronómetro

**ACOLHER PARTICIPANTES**

1. Cumprimentar participantes à chegada.
2. Conduzir os participantes pelo processo, pedir para assinar a carta de consentimento informado e para preencher o questionário sociodemográfico.
3. Responder a quaisquer perguntas dos participantes.
4. DIVISÃO DE TAREFAS
  - i. MODERADOR (A DESIGNAR): ORIENTA A DISCUSSÃO E MANTÉM A CONVERSA.
  - ii. ASSISTENTE (A DESIGNAR);
    1. Verificar gravadores e trata da logística.
    2. Lidar com interrupções inesperadas e distrações (e.g. Câmara desligada; ruído de microfone). Se alguém chegar atrasado, informar pelo bate papo ou sala simultânea o que já aconteceu e qual o tema em discussão no momento.
    3. Tomar notas (anotar atividade não verbal que indique acordo ou interesse; anotar textualmente frases ou expressões particularmente significativas).

## INTRODUÇÃO

Boa tarde e bem-vindos(as)!

Obrigada por aceitarem o nosso convite e por terem vindo hoje aqui, para participar nesta discussão sobre responsividade e educação de infância, assim como sobre os comportamentos de uma educador/a responsivo/a em diversas situações. O meu nome é (XXX) e sou XXX em XXX. [ASSISTENTE] é XXX em XX e está aqui hoje para me ajudar ao longo da sessão.

Fazemos parte de um projeto [...]

Porque é importante que os instrumentos portugueses tenham em conta as necessidades e interesses específicos dos/as nossos/as educadores/as de infância, e visto que ainda estamos a aprender as melhores formas de comunicar e chegar aos/às educadores/as de forma prática e eficaz, estamos interessados em saber mais sobre o que os/as educadores/as portugueses/as pensam sobre responsividade e quais são os momentos e situações em que se aplica no contexto da educação de infância.

Este grupo inclui educadores/as de infância com diferentes experiências e de diferentes contextos. Interessa-nos a perspetiva de todos/as e gostaríamos que partilhassem os vossos diferentes pontos de vista. Portanto, este é um grupo de profissionais que certamente terá muito a ensinar-nos sobre responsividade e educação de infância. Para além disso, todos(as) tiveram a oportunidade de explorar a versão preliminar nos questionários antes desta sessão, pelo que estamos ansiosos para ouvir vossa opinião sobre os instrumentos, para que possamos avançar e adequá-lo aos interesses e necessidades dos/as educadores/as portugueses/as. Não há respostas certas nem erradas, apenas diferentes pontos de vista. Por favor, sintam-se à vontade para partilharem o vosso ponto de vista, mesmo que seja diferente da opinião que outros/as colegas exprimiram.

Estamos a gravar a sessão com dois gravadores, porque não queremos perder nenhum dos vossos comentários. No entanto, nenhum nome será incluído em nenhum relatório ou publicação. Os vossos comentários são confidenciais.

Cada um(a) de vocês tem o respetivo nome à frente (por favor escrevam, caso não o tenham ainda feito), para nos ajudar a lembrar o nome de todos(as). Pedimos que mantenham a câmara ligada durante toda a sessão e os microfones desligados sempre que não estejam a participar. Podem usar o “bate-papo” para fazer comentários a alguma afirmação ou situação que considerem relevante. Não se sintam obrigadas a responder sempre. Se quiserem dar continuidade a algo que outro/a colega disse, se quiserem concordar ou discordar, se quiserem dar um exemplo, sintam-se à vontade para o fazer. Podem também conversar entre vocês acerca destas questões. Eu estou aqui para fazer perguntas, para ouvir e para assegurar que todos/as têm oportunidade para falar. Estamos muito interessados em ouvir cada um/a de vocês. Portanto, se alguém estiver a falar muito, posso eventualmente pedir para dar oportunidade às outras colegas e, se alguém estiver a falar muito pouco, posso pedir para dar a sua opinião. Queremos mesmo que todos/as tenham oportunidade para partilhar as suas ideias.

Se tiverem telemóvel, por favor, retirem o som e, se precisarem de atender, desliguem a câmara e microfone. Sintam-se à vontade para se levantarem para comer ou beber alguma coisa, sempre que quiserem. Este grupo focal não deverá exceder 2h00.

Vamos começar.

## PERGUNTAS

### Pergunta inicial

5 min.

1. Em 30 segundos, digam-nos o vosso primeiro nome, e o que mais gostam no vosso trabalho enquanto educadores/as de infância.

### Perguntas introdutórias

20 min.

1. **A partir de agora, não vamos seguir a ordem em que estão no meu ecrã. Podem participar quando quiserem e sempre que quiserem.**
2. Pensem nos vários grupos de crianças com que têm trabalhado. Que palavras utilizariam para descrever os vossos maiores desafios e necessidades, enquanto procuram ser “responsivas” com grupos de crianças tão diversos?

### Pergunta de transição

15 min.

3. Qual é a primeira coisa em que pensam quando ouvem a expressão “responsividade”?

### Perguntas-chave (10-15 minutos cada)

45 min.

4. Antes de começarmos a nossa discussão, pedimos que analisassem o questionário que incluía situações com várias opções de resposta por parte dos/as educadores/as de infância. Por favor, partilhem com os restantes elementos do grupo as questões que consideram adequar-se à vossa prática e quais é que são mais frequentes para cada um(a) de vocês, e porquê.
5. Em que medida é que estes temas e estas perguntas se relacionam com o vosso trabalho?
6. Que necessidades específicas surgem quando se procura promover uma atitude responsiva e se trabalha com grupos de crianças tão diversos?
7. No questionário, perguntámos também sobre as estratégias (alíneas) que normalmente usam para cada uma das situações (questões). Por favor, partilhem com o grupo aquelas que consideram não se adequar às práticas dos educadores de infância e porquê.

### Perguntas finais

40 min.

8. Antes deste grupo de discussão, todos(as) tiveram acesso à versão preliminar do questionário, que incluía várias questões e várias opções já preparadas pela nossa equipa. O que acharam da versão atual do questionário?
9. Qual a vossa opinião sobre as questões e as alíneas dadas para cada uma?

10. Das questões apresentadas quais é que consideram relevantes discutir hoje?
11. O que acharam da situação apresentada na questão em cada questão? [Relevância, frequência, adequação]
- Se tivessem que escolher uma questão que seja particularmente relevante, qual seria? Porquê?
  - Se tivessem que escolher uma questão que seja pouco relevante, qual seria? Porquê?
12. O que acharam da forma como foram escritas as questões? [Clareza, interesse]
- Se tivessem que escolher uma questão que seja particularmente interessante, qual seria? Porquê?
  - Se tivessem que escolher uma questão que seja pouco interessante, qual seria? Porquê?
  -
13. O que acharam da formulação das alíneas (estratégias) em resposta a cada questão? [Relevância, frequência, adequação]
- Se tivessem que escolher uma alínea que seja particularmente relevante, qual seria? Porquê?
  - Se tivessem que escolher uma alínea que seja pouco relevante, qual seria? Porquê?
14. O que acharam da forma como foram escritas as alíneas em resposta a cada questão? [Clareza, interesse]
- Se tivessem que escolher uma alínea que seja particularmente interessante, qual seria? Porquê?
  - Se tivessem que escolher uma alínea que seja pouco interessante, qual seria? Porquê?
15. Acrescentaria alguma situação ou estratégia em que considera que a responsividade de um/a educador/a de infância é relevante e que não conste do questionário?

<b>Perguntas finais</b>
-------------------------

<b>5 min.</b>
---------------

16. Suponham que têm um minuto para dar conselhos a futuros/as educadores/as de infância e sobre como poderiam ser responsivos/as, que conselhos dariam?

**Durante a nossa discussão, falamos sobre...  
(SUMÁRIO ORAL DO MODERADOR -2 A 3 MINUTOS)**

17. O objetivo deste estudo é conhecer as ideias de educadores/as de infância acerca das estratégias que usam para terem uma atitude responsiva com o seu grupo de crianças e sobre como podemos estruturar o nosso questionário para que possa ser útil e bem-sucedido. Há alguma coisa que gostariam de ter dito e não tiveram oportunidade para dizer?

**Por favor, deem a vossa opinião sobre o modo como decorreu esta sessão.**

## CONCLUSÃO

Muito obrigada por terem participado. Foi muito importante para nós conhecer as vossas ideias sobre este tema.

OBRIGADA/O.



## QUESTIONÁRIO DE ATITUDES/COMPORTAMENTOS

### Caracterização da criança

Nome:

Idade:

Caracterização geral do comportamento:

Temperamento:

**Instruções:** Para cada alínea de (a) a (f) deve assinalar um número entre 1 e 7, indicando a probabilidade de recorrer a essa resposta em cada situação para a criança em questão, em que 1 corresponde a pouco provável e 7 a muito provável. Por favor, leia cuidadosamente e responda o mais sincera e honestamente possível.

### 1. Se a criança ficar muito zangada porque está doente ou magoada e não pode participar numa atividade com os amigos:

- a) Mando a criança para um canto da sala para se acalmar. 1-2-3-4-5-6-7
- b) Zango-me com a criança. 1-2-3-4-5-6-7
- c) Ajudo a criança a pensar no que pode fazer enquanto não está com os amigos (por ex.: jogar com o seu jogo favorito). 1-2-3-4-5-6-7
- d) Digo à criança para não dar tanta importância a não poder participar. 1-2-3-4-5-6-7
- e) Encorajo a criança a expressar os seus sentimentos de zanga e frustração. 1-2-3-4-5-6-7
- f) Consolo a criança. 1-2-3-4-5-6-7
- g) Faço qualquer coisa divertida com ela para se sentir melhor. 1-2-3-4-5-6-7

### 2. Se a criança partir um brinquedo, e ficar triste e a chorar:

- a) Mantenho-me calmo/a e não me deixo ficar ansiosa/o. 1-2-3-4-5-6-7
- b) Conforto a criança. 1-2-3-4-5-6-7
- c) Digo à criança que está a reagir exageradamente. 1-2-3-4-5-6-7
- d) Ajudo a criança a pensar como pode arranjar o brinquedo. 1-2-3-4-5-6-7
- e) Digo à criança que não faz mal chorar. 1-2-3-4-5-6-7
- f) Digo à criança para parar de chorar ou não poderá voltar a brincar novamente com o brinquedo. 1-2-3-4-5-6-7
- g) Tento distrair a criança para que se esqueça do acidente. 1-2-3-4-5-6-7

**3. Se a criança perde algo de que gosta muito e reage a chorar:**

- a) Fico aborrecida/o com ela por ser tão descuidada e depois ficar a chorar. 1-2-3-4-5-6-7
- b) Digo à criança que está a exagerar. 1-2-3-4-5-6-7
- c) Ajudo a criança a pensar em lugares onde ainda não tenha procurado. 1-2-3-4-5-6-7
- d) Distraio a criança falando de coisas alegres. 1-2-3-4-5-6-7
- e) Digo à criança que não faz mal chorar quando nos sentimos tristes. 1-2-3-4-5-6-7
- f) Digo à criança que isto é o que acontece quando não temos cuidado. 1-2-3-4-5-6-7
- g) Digo-lhe para pedir aos colegas que a ajudem a procurar. 1-2-3-4-5-6-7

**4. Se a criança está a participar numa atividade de grupo com os amigos e comete um erro e fica embaraçado e à beira das lágrimas:**

- a) Conforto a criança e tento que se sinta melhor. 1-2-3-4-5-6-7
- b) Digo à criança que está a exagerar. 1-2-3-4-5-6-7
- c) Sinto-me também embaraçado e desconfortável. 1-2-3-4-5-6-7
- d) Digo à criança para se recompor ou não pode continuar a atividade. 1-2-3-4-5-6-7
- e) Encorajo a criança a falar dos seus sentimentos de vergonha. 1-2-3-4-5-6-7
- f) Digo à criança que a vou ajudar a praticar para que se saia melhor da próxima vez. 1-2-3-4-5-6-7
- g) Promovo a interajuda dos colegas. 1-2-3-4-5-6-7

**5. Se a criança vai aparecer numa atividade musical ou desportiva e fica visivelmente nervoso por ser visto pelas pessoas:**

- a) Ajudo a criança a pensar no que pode fazer para se preparar para a sua vez (por ex.: fazer exercícios de aquecimento e não olhar para a audiência). 1-2-3-4-5-6-7
- b) Sugiro à criança que pense em algo relaxante para que os nervos desapareçam. 1-2-3-4-5-6-7
- c) Fico calmo/a e não me enervo. 1-2-3-4-5-6-7
- d) Digo à criança que se está a comportar como um bebé. 1-2-3-4-5-6-7
- e) Digo à criança que se não se acalmar, não poderá participar. 1-2-3-4-5-6-7
- f) Encorajo a criança a falar sobre os seus sentimentos e preocupações. 1-2-3-4-5-6-7

**6. Se a criança está no recreio e parece estar à beira das lágrimas porque as outras crianças não a deixam brincar com elas:**

- a) Não me deixo enervar. 1-2-3-4-5-6-7
- b) Digo à criança que se começar a chorar tem de voltar para a sala. 1-2-3-4-5-6-7
- c) Digo à criança que não faz mal chorar quando se sente mal. 1-2-3-4-5-6-7
- d) Conforto a criança. 1-2-3-4-5-6-7
- e) Ajudo a criança a pensar noutra coisa que possa fazer. 1-2-3-4-5-6-7
- f) Digo à criança que em breve se sentirá melhor. 1-2-3-4-5-6-7
- g) Ajudo a criança a dialogar com os colegas para resolverem o conflito. 1-2-3-4-5-6-7

**7. Se a criança está a brincar com outras crianças e uma delas lhe chama nomes e ela começa a tremer e a ficar chorosa:**

- a) Digo à criança para não dar importância. 1-2-3-4-5-6-7
- b) Fico também incomodada/o. 1-2-3-4-5-6-7
- c) Digo à criança para se comportar ou vai ficar sozinha. 1-2-3-4-5-6-7
- d) Ajudo a criança a pensar no que pode fazer quando as outras crianças lhe chamam nomes para resolver o conflito. 1-2-3-4-5-6-7
- e) Conforto a criança. 1-2-3-4-5-6-7
- f) Encorajo a criança a falar sobre como magoa ser provocado. 1-2-3-4-5-6-7
- g) Jogo com ela para que se esqueça do que aconteceu. 1-2-3-4-5-6-7

**Neste espaço pode referir qualquer situação, desafio ou uma dificuldade face a esta criança que não encontrou referida neste questionário e que sente que é pertinente. Também, pode referir qualquer informação que ache importante mencionar sobre esta criança.**

Anexo C. Listagem das categorias, definições operacionais e número de fontes.

1. **RESPONSIVIDADE ENQUANTO CONCEITO (8):** envolve ações, características e palavras-chave que os participantes consideram ser definidoras de uma atitude responsiva;
  - 1.1. **Atitudes positivas (5):** prende-se com ações que os participantes referem ser definidoras da responsividade;
    - 1.1.1. Escutar: implica ouvir com atenção e prestar atenção àquela criança;
    - 1.1.2. Ser assertivo: sugere uma comunicação com a criança de forma a evidenciar os seus sentimentos e necessidades, ensinando-a a fazê-lo e a respeitar os outros;
    - 1.1.3. Ser justo: envolve não beneficiar nem prejudicar umas crianças em função das outras;
    - 1.1.4. Ser compreensivo: implica entender a criança e as suas necessidades (obter insights sobre as necessidades das crianças)
  - 1.2. **Dar resposta (2):** implica atender às necessidades que a criança apresenta no momento;
  - 1.3. **Incitar a autonomia (4):** alude à capacidade de dar tempo e espaço à criança para o seu autoconhecimento e desenvolvimento da autonomia;
  - 1.4. **Proximidade (2):** indica uma relação próxima com laços afetivos entre a criança e a educadora;
2. **DESEMPENHO PERCEBIDO (8):** caracteriza-se pela perceção que as educadoras têm da responsividade enquanto desempenham a sua função, tendo em conta as suas atitudes mais ou menos responsivas e a forma como estas podem ou não se alterar;
  - 2.1. **Desempenho pessoal vs. Desempenho do outro (6):** prende-se com a autoconsciência e comparação feita pelos participantes face ao seu comportamento e ao comportamento dos outros educadores, quer no geral, quer no que concerne especificamente às atitudes responsivas.
  - 2.2. **Estabilidade-instabilidade da responsividade (2):** caracteriza-se pela possibilidade de existir ou não variação nas atitudes responsivas dos participantes;
3. **FATORES (8):** caracteriza-se pelo conjunto de elementos que influenciam uma resposta responsiva por parte dos participantes;

- 3.1. Fatores pessoais (8):** envolve os desafios e obstáculos que dificultam uma prática baseada em atitudes responsivas, bem como as características e competências facilitadoras dessas atitudes;
- 3.1.1. Desafios (8): obstáculos e características dos próprios participantes que interferem numa atitude responsiva;
- 3.1.1.1. Frustração (2): caracteriza-se pelo sentimento de insatisfação e punição causado pela não concretização de uma atitude responsiva;
- 3.1.1.2. Disponibilidade (3): refere-se ao tempo e vontade que os participantes têm para lidar com as crianças e situações;
- 3.1.1.3. Disposição diária (2): alude ao ânimo que os participantes apresentam nesse dia ou durante o momento do desenrolar da situação;
- 3.1.1.4. Escolhas (1): refere-se às decisões que os participantes optam por tomar;
- 3.1.1.5. Escuta (4): caracteriza-se pela capacidade de prestar atenção a cada criança individualmente e ao grupo como um todo;
- 3.1.1.6. Flexibilidade (2): envolve a capacidade para compreender e aceitar as opiniões, ideias ou pensamentos das crianças, bem como a capacidade para se adaptar e resolver situações;
- 3.1.1.7. Forma de Ser (2): define a forma de se comportar, interagir e lidar com as situações dos participantes, sendo que cada participante apresenta uma forma de ser idiossincrática.
- 3.1.1.8. Prioridades (2): caracteriza-se por conferir maior importância a algo, como uma situação, face a outras situações com resolução menos prioritária;
- 3.1.2. Competências pessoais (3): alude aos atributos pessoais que os participantes acreditam auxiliar o seu comportamento mais responsivo para com as crianças.
- 3.1.2.1. Reflexão (1): envolve a capacidade de refletir e ponderar sobre as suas ações e acontecimentos diários;
- 3.1.2.2. Persistência (1): caracteriza-se pela capacidade e vontade de tentar novamente e não desistir;
- 3.1.2.3. Resiliência (2): envolve uma reação positiva face às adversidades e a ambição de superação quer pessoal, quer das barreiras;

3.1.2.4. Sensibilidade (1): implica a capacidade de ter sentimentos favoráveis face a emoções mais negativas das crianças e perceber as situações de modo a ter uma atitude responsiva;

3.2. **Fatores estruturais (8):** envolve diversas barreiras estruturais à responsividade dos participantes, como as características do grupo com quem trabalham, o contexto onde as ações se desenrolam, a gestão do tempo e do trabalho com o colega, a metodologia de trabalho adotada e a multiplicidade de acontecimentos que ocorrem durante a prática diária dos participantes.

3.2.1. Características do grupo de trabalho (5): estão presentes diversos fatores que dificultam uma resposta assertiva por parte dos educadores, nomeadamente o número de crianças constituintes do grupo, a heterogeneidade do grupo e as características individuais de cada criança que devem ser tidas em conta;

3.2.1.1. Número de crianças constituintes do grupo (3): refere-se ao elevado número de crianças que constituem o grupo de trabalho;

3.2.1.2. Heterogeneidade do grupo (2): refere-se à diferença de idades entre as crianças do grupo de trabalho;

3.2.1.3. Características individuais de cada criança (1): refere-se às diferenças idiossincráticas e desenvolvimentistas que caracterizam normalmente as crianças nesta fase;

3.2.2. Contexto (1): refere-se ao local e situação onde a atitude responsiva se desenrola;

3.2.3. Gestão do tempo (5): implica a gestão do tempo para as diferentes tarefas que precisam de ser realizadas, incluindo a gestão de acontecimentos, de tempos institucionais que devem ser cumpridos e do próprio tempo que deve ser dedicado a cada criança para uma atitude mais responsiva;

3.2.4. Gestão do trabalho com o colega (2): salienta a possibilidade de gerir o trabalho com o colega, podendo assim dividi-lo, equilibrá-lo e possibilitando a reflexão conjunta;

3.2.4.1. Divisão do trabalho (1): refere-se à vantagem de ter um colega de sala com quem dividir o trabalho;

3.2.4.2. Equilíbrio (2): alude à possibilidade de o ambiente em sala ser gerido de modo que todas as situações possam ser atendidas da forma mais responsiva possível;

- 3.2.4.3. Reflexão conjunta (1): refere-se à possibilidade de o participante poder refletir com o colega sobre as situações;
- 3.2.5. Metodologia de trabalho (2): refere-se ao modelo pedagógico implementado na instituição dos participantes e respetivos princípios.
- 3.2.6. Multiplicidade de acontecimentos (4): traduz-se nos inúmeros acontecimentos e situações que se desenrolam durante o tempo educativo e que se estende como uma maior problemática devido aos outros fatores estruturais menos benéficos a uma atitude responsiva.
4. **CONSELHOS (8)**: caracteriza-se pelas dicas, conselhos e sugestões que os participantes têm para dar a futuros educadores de forma a incentivar uma prática responsiva.
- 4.1. **Capacidade de autorreflexão (4)**: caracteriza-se pela capacidade de refletir sobre os princípios da prática educativa, sobre as situações e pela capacidade de introspeção dos participantes.
- 4.2. **Observar (3)**: implica olhar atentamente para as crianças e as situações;
- 4.3. **Partilha entre educadores (1)**: permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, bem como adquirir novas aprendizagens;
- 4.4. **Respeitar a individualidade (7)**: envolve a ajuda prestada no desenvolvimento de cada criança, a oportunidade de lhe dar voz, de a escutar e respeitar;
- 4.4.1. Auxiliar no desenvolvimento das crianças (1): envolve a ajuda dos participantes no desenvolvimento pessoal e profissional das crianças;
- 4.4.2. Dar voz à criança (1): alude à necessidade de permitir que a criança se expresse e possa dizer como se está a sentir e o que está a sentir, bem como de relatar os acontecimentos como percebidos por si;
- 4.4.3. Escutar (4): inclui ouvir com atenção cada criança e o grupo;
- 4.4.4. Respeitar (4): inclui o respeito da criança, dos seus sentimentos e necessidades;
- 4.5. **Ser empático (4)**: envolve a capacidade para se colocar no lugar do outro, para estabelecer uma relação de cumplicidade e para valorizar os sentimentos das crianças;
- 4.5.1. Empatia (2): alude ao dever de os participantes se colocarem no lugar e papel do outro, nomeadamente das crianças;
- 4.5.2. Estabelecer uma relação de cumplicidade (3): implica o estabelecimento de laços afetivos com a criança e a compreensão da mesma;

- 4.5.3. Valorizar os sentimentos (1): implica prestar atenção ao que a criança está a sentir e demonstrar a importância dos seus sentimentos;
- 4.6. **Ser paciente** (4): inclui dar tempo a cada criança, respirar antes de agir e ter calma;
  - 4.6.1. Dar tempo (1): envolve proporcionar a cada criança o tempo necessário para o que precisar, atendendo às suas necessidades;
  - 4.6.2. Respirar (3): implica a capacidade para não agir impulsivamente, pensando antes de agir;
  - 4.6.3. Ter calma (1): envolve a capacidade para em situações mais ambíguas e *stressantes* manter a postura e lidar com essas situações de forma serena;