

Temperamento – Haverá diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar?

Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Ana Rita Esteves Calvino

Orientação:

**Professora Doutora Sónia Raquel Pereira Malta
Marruaz Seixas**

julho, 2016

Temperamento – Haverá diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar?

Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Ana Rita Esteves Calvinho

Orientação:

Professora Doutora Sónia Raquel Pereira Malta Marruaz Seixas

julho, 2016

“Faz as coisas com tempo
ouve o vento
porque a vida é bem mais bela
quando temos tempo”.

Excerto da canção *Prends le temps* de Jean-Jcques Égli, (1984).

Dedicatória

Dedico este relatório aos meus pais, pela capacidade que tiveram de acreditar em mim e de investir em mim. Mãe, o teu cuidado e dedicação deram-me, em diversos momentos, a esperança para seguir em frente. Pai, a tua presença significou segurança e certeza de que não estava sozinha nesta caminhada.

Muito obrigada!

Agradecimentos

O meu sincero agradecimento à Professora Doutora Sónia Seixas pela sua orientação, paciência, incentivo, disponibilidade e pelas palavras de motivação. O apoio da docente foi essencial para a realização deste trabalho de pesquisa, desde a definição do tema, ao apoio na recolha dos dados e por fim, à construção por escrito de todo o trabalho desenvolvido.

Em simultâneo quero agradecer à Doutora Sónia de Jesus, pela paciência e pela ajuda prestada.

Agradeço aos professores e professoras da Escola Superior de Educação de Santarém que, ao longo do meu percurso académico, me transmitiram conhecimentos fundamentais. A todas as educadoras e professoras cooperantes com quem tive o privilégio de partilhar a prática. A todas as colegas da Licenciatura e do Mestrado pelas partilhas e ajudas.

A todas as pessoas que me apoiaram neste percurso académico, em especial à minha família e ao meu namorado. Um especial agradecimento ao “núcleo duro da ESES”, Elisabete Crespo, Sónia Roda e Ana Amaral, obrigada por tudo.

Obrigada a todos pelo apoio nesta caminhada de muito trabalho.

Resumo

O presente trabalho investigativo apresenta duas partes distintas, mas complementares. A primeira parte é relativa aos estágios curriculares durante a Prática de Ensino Supervisionada, inicialmente em contexto de creche e posteriormente em contexto de Pré-Escolar. Os contextos são apresentados, de forma reflexiva, onde se relata o percurso vivenciado ao longo de dois semestres. Seguidamente apresenta-se um subcapítulo que traduz o percurso de desenvolvimento profissional e, por fim, um subcapítulo onde é realizada uma breve reflexão sobre todo o processo investigativo.

Na segunda parte é apresentada uma investigação sobre a própria prática profissional, cujo objetivo era perceber se há diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar, para isso recorreu-se a dois questionários, “Testo o meu temperamento” respondido pela investigadora e “Avaliação do temperamento da criança” respondido pela investigadora e pelos pais dos participantes do estudo. Os resultados sugerem que comparando os dois contextos existem diferenças no temperamento da criança.

No final desta investigação partilho uma pequena reflexão sobre o percurso académico ao longo dos dois semestres correspondentes ao Mestrado que habilita para a docência em Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Temperamento; Contextos; Creche; Família.

Abstract

This research work has two distinct but complementary parts. The first part is related to internships during the Supervised Teaching Practice, initially in the context of day care and later in Preschool context. Contexts are presented, reflectively, where it is reported the route experienced over two semesters. Following is a subchapter that reflects the professional development path and, finally, a subchapter which is held a brief reflection on the entire investigative process.

The second part presented a research on own professional practice, whose aim was to see whether there are differences in the child's temperament in child care context and in the family context, for it resorted to two questionnaires, "Test my temperament" answered the researcher and "Child temperament evaluation" answered the investigator and by parents of study participants. The results suggest that comparing the two contexts there are differences in the child's temperament.

At the end of this investigation share a short reflection on the academic path over the two semesters corresponding to the Master empowering for teachers in pre-school education.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Temperament; Contexts; Day Care; Family.

Índice

| | |
|---|----|
| Índice de quadros..... | ix |
| Índice de figuras..... | x |
| Índice de anexos..... | xi |
| Introdução..... | 1 |
| Parte I – O Estágio..... | 2 |
| 1. Contextos de estágio..... | 2 |
| 1.1 Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Creche..... | 2 |
| 1.1.1 Caraterização do ambiente educativo..... | 2 |
| 1.1.2 Caraterização do grupo de crianças..... | 3 |
| 1.1.3 Projeto desenvolvido..... | 4 |
| 1.2 Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Jardim de Infância.. | 6 |
| 1.2.1 Caraterização do ambiente educativo..... | 6 |
| 1.2.2 Caraterização do grupo de crianças..... | 7 |
| 1.2.3 Projeto Desenvolvido..... | 8 |
| 2. Avaliação..... | 11 |
| 3. Percurso de Desenvolvimento Profissional..... | 12 |
| 4. Percurso Investigativo..... | 15 |
| Parte II – Temperamento – Haverá diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar?..... | 17 |
| 1. Introdução..... | 17 |
| 2. Enquadramento teórico..... | 18 |
| 2.1 Conceito de temperamento..... | 18 |
| 2.2 O temperamento e a personalidade..... | 19 |
| 2.3 Teorias do temperamento..... | 20 |
| 2.4 Instrumentos de estudo do temperamento..... | 23 |
| 2.5 Acompanhar a criança mediante o seu temperamento..... | 24 |
| 3. Abordagem metodológica..... | 26 |
| 3.1 Metodologia..... | 26 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.2 | Participantes..... | 28 |
| 3.3 | Instrumentos de recolha e análise de dados..... | 28 |
| 3.4 | Avaliação do temperamento segundo a abordagem de Rothbart e a sua viabilidade | 29 |
| 3.4.1 | Vantagens..... | 31 |
| 3.4.2 | Desvantagens | 31 |
| 4. | Apresentação e discussão dos resultados | 33 |
| 4.1 | Contributo do questionário “Testo o meu temperamento dominante”..... | 34 |
| 4.2 | Contributo do questionário “Avaliação do temperamento da criança” | 36 |
| 4.3 | Importância do temperamento para o desenvolvimento da criança | 53 |
| 4.4 | Considerações finais | 56 |
| | Reflexão final | 59 |
| | Referências bibliográficas | 62 |
| | Anexos..... | 65 |

Índice de quadros

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Tipos de estudos de caso (Yin, 1993 citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.57). | 27 |
|--|----|

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Esquema do Projeto de Estágio..... | 11 |
| Figura 2 - Exploração de materiais de desperdício. | 63 |
| Figura 3 - Instrumentos musicais. | 63 |
| Figura 4 - Exploração de bolas de sabão..... | 63 |
| Figura 5 - Planta da sala..... | 63 |
| Figura 6 - Exploração dos blocos lógicos..... | 63 |
| Figura 7 - Sequências através das figuras geométricas..... | 63 |
| Figura 8 - Exploração das características dos frutos e dos legumes..... | 63 |
| Figura 9 - Registo dos resultados. | 63 |
| Figura 10 - Elaboração dos cenários. | 63 |
| Figura 11 - Elaboração dos adereços. | 63 |
| Figura 12 - Apresentação do cenário gelo. | 63 |
| Figura 13 - Apresentação do cenário selva..... | 63 |
| Figura 14 - Apresentação do cenário floresta..... | 63 |

Índice de anexos

Anexo 1 – Evidências das atividades realizadas na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche;

Anexo 2 – Planta e legenda ilustrativas da sala de atividades da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Pré-Escolar;

Anexo 3 – Evidências das atividades realizadas na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche;

Anexo 4 – Questionário “Testo o meu temperamento dominante”;

Anexo 5 – Resultados do questionário “Testo o meu temperamento”;

Anexo 6 – Questionário “Avaliação do Temperamento da Criança”;

Anexo 7 – Respostas do investigador aos questionários;

Anexo 8 – Respostas dos pais aos questionários.

Introdução

O presente relatório de estágio é o resultado do trabalho desenvolvido ao longo de dois semestres integrados no Mestrado que habilita para a docência em Educação Pré-escolar.

A primeira parte do trabalho corresponde à apresentação dos dois estágios curriculares, decorridos em contexto de creche e, por último, em contexto de pré-escolar. Simultaneamente à apresentação destes, existe também a apresentação dos projetos desenvolvidos ao longo dos períodos de estágio nas instituições.

Imediatamente, e ainda na primeira parte, apresento o meu percurso de desenvolvimento profissional, onde exponho as dificuldades e os pontos positivos segundo os estágios realizados. Realizo uma reflexão referente a todo o percurso investigativo, onde consta uma breve síntese das leituras realizadas na busca de respostas para as questões que surgiam na prática educativa, culminando assim, numa questão de pesquisa.

A segunda parte deste relatório é dedicada ao trabalho de pesquisa, onde apresento primeiramente uma introdução permitindo uma “visão” geral ao leitor, que inclui a questão-problema: “Haverá diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar?”, a natureza do estudo, os objetivos e os participantes do mesmo.

Seguidamente consta um capítulo de fundamentação teórica, onde apresento cinco subcapítulos: o conceito de temperamento; o temperamento relacionado com a personalidade; as teorias do temperamento; os instrumentos de estudo do temperamento; e algumas sugestões de como acompanhar a criança mediante o seu temperamento.

O segundo capítulo é dedicado à abordagem metodológica, onde constam quatro subcapítulos: metodologia utilizada para a realização da questão de pesquisa; participantes; instrumentos de recolha e análise de dados; e a viabilidade do principal questionário utilizado para responder à questão de pesquisa.

No terceiro capítulo, exponho a apresentação e discussão dos resultados, contendo quatro subcapítulos: apresentação do contributo dos dois questionários utilizados para a realização do estudo; a importância do temperamento no desenvolvimento da criança; e as considerações finais.

Por fim, apresento uma reflexão final onde faço um balanço de todo o percurso académico e de como este me influenciará no futuro profissional enquanto educadora de infância.

Parte I – O Estágio

1. Contextos de estágio

Os dois estágios curriculares realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar decorreram em períodos de dez semanas, durante o ano letivo 2013/2014, em contexto de creche e em contexto de pré-escolar, na cidade de Santarém, e foram realizados em díade.

1.1 Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Creche

1.1.1 Caracterização do ambiente educativo

O primeiro estágio de observação e intervenção iniciou-se no dia 21 de outubro de 2013 e terminou no dia 13 de dezembro de 2013.

A instituição em que decorreu o estágio, em contexto de creche, era uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos, da responsabilidade da igreja católica e da iniciativa das paróquias da cidade e era financiada pela Segurança Social. A instituição situava-se na freguesia de S. Nicolau, no concelho de Santarém e foi construída de raiz no ano de 1995 e a estrutura do edifício era de apenas um piso (rés-do-chão).

A unidade tinha uma disposição interior que possibilitava o trabalho em equipa por parte dos adultos, pois estava dividida em duas partes, Creche e Pré-Escolar. A Creche naquele momento contava com 45 crianças distribuídas por três salas, berçário, que abrangia crianças a partir dos três meses, a sala de 1 ano e a sala dos 2 anos, todas as salas possuíam casa de banho com bancadas de muda de fraldas e banheiras com acesso a água quente para a realização da higiene das crianças. Nas salas de 1 e 2 anos as casas de banho possuíam também sanitas e lavatórios com dimensões adequadas às crianças. A Creche apresentava ainda um refeitório e uma copa, que apenas era utilizada pelas crianças da sala de 1 ano. Existia ainda uma sala onde se encontram vários livros para a utilização das crianças chamada “A sala da criança”.

O Pré-Escolar contava com 70 crianças distribuídas por três salas entre os 3 e os 5 anos de idade. Estas salas possuíam, tal como as da Creche, casas de banho com equipamento adequado às necessidades das crianças. A sala dos dois anos era utilizada como sala de acolhimento até chegarem as educadoras das outras salas. A Unidade usufruía de uma cozinha, um refeitório, uma lavandaria, duas despensas, duas salas de estar e uma casa de banho para os funcionários.

No geral, o espaço educativo era amplo, bem iluminado, quer por luz artificial como por luz natural, era arejado e apresentava apenas um piso, não existindo degraus, o que facilitava o acesso a crianças com necessidades educativas especiais (NEE). No que respeita à

prevenção de acidentes, podemos observar que as tomadas elétricas estavam fora do alcance das crianças, todos os equipamentos tinham proteções nas suas extremidades e havia extintores em toda a unidade.

O espaço exterior era relativamente grande e comum a todas as crianças, existindo duas piscinas, canteiros de flores, algumas árvores, um pequeno anfiteatro e uma arrecadação onde se encontravam alguns materiais do exterior. Todo o edifício encontrava-se vedado. O pavimento da área da Creche era esponjoso, as piscinas eram adequadas às faixas etárias das crianças havendo por isso uma de Creche e outra de Pré-Escolar.

Em relação às salas, todos os materiais de desgaste e materiais apenas utilizados pelos adultos estavam guardados num armário onde as crianças não tinham acesso.

Relativamente ao pessoal docente e não docente, este era composto por cinco Educadoras de Infância, uma coordenadora pedagógica, quatro assistentes operacionais, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e oito auxiliares de ação educativa respetivamente. As Educadoras tinham uma função educativa que proporcionava à criança o pleno desenvolvimento através das mais diversificadas atividades, bom ambiente, carinho e resposta às suas necessidades. As auxiliares tinham uma função de apoio à educadora, ajudavam também no acolhimento onde estabeleciam ligação com os pais e familiares das crianças. As assistentes operacionais tinham como função manter a unidade limpa e organizada e apoiavam nas horas das refeições.

1.1.2 Caraterização do grupo de crianças

A sala de um ano, onde se realizou o nosso estágio relativamente à Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Creche, integrava dezasseis crianças, oito meninas e oito meninos com idades compreendidas entre um ano e um ano e meio.

A maior parte do grupo de crianças transitou da sala de berçário, à exceção de duas crianças que ingressaram no ano letivo 2013/2014. O grupo, relativamente à sua dinâmica era bastante calmo, harmonioso, dinâmico, ativo, alegre, curioso e meigo, os níveis de desenvolvimento de cada criança eram diferenciados, notando-se muito bem essas diferenças e evoluções, que a meu ver, ocorreram de semana para semana. As crianças apresentavam um nível de desenvolvimento adequado às suas idades.

A nível motor a maioria das crianças já tinha iniciado a marcha. A nível cognitivo e em termos de linguagem apenas cinco crianças diziam algumas palavras, quatro crianças já imitavam os sons dos animais, conheciam o nome dos seus amigos e já conseguiam fazer recados simples. Relativamente aos conceitos matemáticos arrumar os brinquedos era uma tarefa que na maioria todas realizavam, mas algumas não colocavam os brinquedos no devido lugar. A nível pessoal e social apenas três crianças comiam com total ajuda do

adulto, sete bebiam água pelo copo com ajuda total do adulto e as dezasseis brincavam sozinhas.

A nível do pensamento criativo três crianças sentiam relutância em explorar alguns materiais (ex.: massa, tinta), as dezasseis crianças gostavam de ouvir canções, histórias e de dançar, de explorar todos os brinquedos que se encontravam na sala, de brincar com jogos de encaixe, com os legos, com as bolas e gostavam de andar nos carrinhos. A nível da motricidade global e da noção de espaço, conseguiam estar sentadas na hora da bolachinha e nas refeições, na hora da bolacha sentavam-se sozinhas na manta, à mesa sabiam o seu lugar e na hora da sesta sabiam qual era a sua cama, sendo que algumas crianças conheciam os lugares dos amigos.

Algumas crianças tentavam comer sozinhas, apesar de comerem com as mãos, o que é habitual nesta faixa etária e estavam a aprender a beber pelo copo. Adormeciam bem à hora da sesta, com a duração aproximadamente de duas horas. Todas usavam chucha para adormecer, conheciam as suas próprias chuchas e algumas crianças conheciam as chuchas dos seus amigos. Durante o dia não usavam chucha, brincando sem necessitar da mesma, o que era benéfico para o desenvolvimento da linguagem e da dentição.

Segundo Portugal (1998, p.79), “A angústia de separação como reação imediata do bebé à separação da mãe ou outra figura de ligação pode incluir choro, chamar a mãe ou procurar a mãe” (...) “A expressão de protesto será mais função da compreensão cognitiva da situação de partida do que da ligação à pessoa que sai, devendo o protesto perante a separação ser menos encarado como um sinal de amor do que como um sinal de medo”. Nesta faixa etária é muito importante transmitir à criança segurança e afeto, principalmente no acolhimento da mesma. A angústia da separação foi algo que observámos bastante neste contexto.

O grupo de crianças já conseguia participar nas atividades dirigidas e a maior parte das crianças não se expressava através da linguagem oral, mas já compreendiam o que lhes era transmitido. Para Portugal (1998, p.207),

“O educador tem também um importante papel ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e independência. Através do uso da linguagem e gestos, o adulto também tem um importante papel mediador das aprendizagens. As conversas acompanham a muda de fralda, o jogo, etc., acentuando uma palavra, uma ideia ou uma frase”.

1.1.3 Projeto desenvolvido

O nosso projeto intitulou-se “Os Estímulos e a Música” com o objetivo de nos focarmos na descoberta, por parte da criança do mundo que a rodeia, a partir da música. Para o desenvolvimento do mesmo, tivemos como referências: o Projeto Educativo da Instituição; o Projeto Educativo da Educadora cooperante; as brochuras “Qualidade e Projeto na

Educação Pré-Escolar”, e “Trabalho por Projeto na Educação de Infância” do Ministério da Educação (ME) e as “Orientações Curriculares para o Pré-Escolar” do (ME). Além disso, tivemos também em conta as conversas informais com a educadora cooperante e com as assistentes operacionais, levando-nos assim, a uma melhor construção deste suporte educativo.

Mediante os pressupostos tidos em conta, pretendeu-se promover experiências e atividades diversificadas que tivessem em vista o desenvolvimento das crianças a diferentes níveis, com ênfase nas relações adulto/criança e criança/criança estabelecidas, bem como na exploração do meio e dos objetos diversificados.

É necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de musicalização para bebés, como isso pode acontecer e as influências que o mesmo pode proporcionar na formação do desenvolvimento futuro dos seres humanos. Pesquisas em diversas áreas do conhecimento enfocam a contribuição da música no desenvolvimento infantil, procurando conhecer e analisar as ações e reações dos bebés ainda na gestação, logo após o nascimento e no período sensório-motor. (Ferreira, 2005).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir (...)” (p.63).

De acordo com Bréscia (2003):

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, da autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Ao longo desta nossa experiência e através de conversas com a educadora cooperante e de leituras acerca da importância da música, entendemos que a linguagem musical está presente na vida dos seres humanos e há muito tempo que faz parte do percurso de crianças e adultos. Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso rítmico, pois o mundo que a rodeia está repleta de diversos ritmos: no relógio, no andar das pessoas, no voo dos pássaros, nos pingos da chuva, nas batidas do coração, numa banda, num motor, no piscar de olhos e até mesmo na voz das pessoas mais próximas. Para Brito (2003), “o processo de musicalização de bebés e crianças começa de forma espontânea, intuitivamente, através do contacto dos vários sons do nosso cotidiano”.

Durante algumas atividades, tivemos a honra de presenciar momentos destes por parte das crianças, os quais nos marcaram bastante (Anexo 1 – Figura 2). Desde os movimentos espontâneos, expressões de alegria, de timidez, os impulsos mais agressivos e os mais

reservados, entre muitos momentos que responderam à nossa questão, “A música influencia as atitudes e comportamentos da criança?” Sem dúvida e conforme afirma Silva (2010), “a música deve ser considerada uma verdadeira linguagem de expressão, parte integrante da formação global da criança influenciando o desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, sociabilidade e criatividade”.

O projeto por nós planeado caracterizou-se pela sua transversalidade, pois abordámos as diferentes áreas de desenvolvimento e proporcionámos experiências diversificadas que promoveram a exploração, por parte das crianças, do meio e dos objetos que as rodeavam, tendo em vista o desenvolvimento global das mesmas (Anexo 1 – Figura 3). Neste sentido, ao longo de todas as nossas intervenções, fizemos questão, que a música estivesse sempre presente. O término do nosso trabalho assentou na realização de um conjunto de instrumentos musicais através de materiais de desperdício, para a exploração dos mesmos por parte das crianças da sala (Anexo 1 – Figura 4).

Por fim e através dos meios de avaliação deste projeto, observação direta, registo fotográfico e audiovisual das atividades realizadas, pudemos constatar que a música contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor e desperta a criatividade. Cada criança ao escutar uma melodia interpreta-a de forma única e pessoal. Além da forma de interpretação, a música contribui fortemente para a manifestação de emoções e sentimentos da criança.

1.2 Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Jardim de Infância

1.2.1 Caracterização do ambiente educativo

O segundo e último estágio de observação e intervenção iniciou-se no dia 11 de março de 2014 e terminou no dia 30 de maio de 2014.

A instituição em que decorreu o estágio, em contexto de jardim-de-infância, era uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos e segundo o Regulamento Interno da mesma, era da responsabilidade da Diocese de Santarém e da comunidade local, com fins educacionais e promocionais da pessoa humana. A instituição localizava-se no centro da cidade de Santarém, na freguesia de Marvila.

O edifício era constituído por dois pisos. No rés-do-chão encontrava-se a valência de pré-escolar, composta por duas salas de três anos, duas de quatro anos e duas de cinco anos, sendo que muitas delas eram salas heterogéneas, isto é, não se limitavam às idades acima referidas. Ainda no rés-do-chão, o edifício continha uma área de serviços de recursos humanos e o departamento financeiro, os serviços administrativos sala da coordenadora da instituição, o refeitório, a biblioteca e o ginásio. No 1º piso localizava-se a valência de creche

constituída por duas salas de berçário, duas salas de um ano, duas salas de dois anos e uma sala heterogénea de um e dois anos, sendo que também possuíam salas de refeição. No exterior, a unidade possuía três espaços, parcialmente cobertos o pátio 1, o pátio 2 e um espaço com relva.

Relativamente ao pessoal docente e não docente, este era composto por treze Educadoras de Infância, uma coordenadora pedagógica, treze auxiliares de ação educativa, quatro assistentes operacionais, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e três ajudantes de apoio.

A sala dos 4 anos era uma sala ampla e com bastante luminosidade, tanto a nível artificial como natural, contendo janelas com vista para a rua e janelas com vista para um corredor da instituição e estava dividida em várias áreas (Anexo 2 – Figura 4).

As áreas de interesse são muito importantes numa sala de jardim-de-infância porque dão à criança a oportunidade de escolher no que quer brincar, com o que quer brincar e com quem quer brincar, desenvolvendo assim a sua autonomia e responsabilidade. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997),

“(...) a organização do ambiente educativo e a área de formação pessoal e social têm uma íntima relação pois é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (p.49).

1.2.2 Caracterização do grupo de crianças

A sala dos quatro anos, onde se realizou o nosso estágio relativamente à Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Jardim de Infância, incluía vinte e quatro crianças, nove meninas e quinze meninos com idades compreendidas entre os quatro e os quatro anos e meio. Havia uma criança com necessidades educativas especiais que, embora ainda estivesse sem diagnóstico, possuía esporadicamente, um acompanhamento específico por parte das docentes de educação especial da instituição e fora da sala de atividades.

Relativamente aos dados dos pais das crianças verificámos que eram todos portugueses, e no que concerne às profissões que estes exerciam, averiguámos que pertenciam maioritariamente ao sector terciário, sendo que muitos pais tinham licenciatura. Quanto ao agregado familiar, algumas das crianças eram filhas únicas, enquanto as restantes tinham irmãos.

Em relação à constituição do grupo, a maioria das crianças já se encontravam juntas desde a sala de um ano e eram acompanhadas, desde aí, pela mesma educadora e auxiliar. Todas as crianças apresentavam um desenvolvimento cognitivo adequado para a sua idade, porém

uma das crianças teve meningite à nascença e em consequência disso, apresentava problemas a nível motor e coxeava. Uma outra criança tinha indícios de um certo atraso na linguagem e frequentava a terapia da fala, no entanto, conseguia compreender tudo o que lhe era dito.

No que diz respeito às características do grupo, podemos observar que existiam pequenos grupos entre as crianças. Nomeadamente no sexo feminino, algumas meninas tinham por hábito acompanhar somente outras meninas (brincando sempre com as mesmas crianças), já no sexo masculino, destacavam-se duas crianças que costumavam brincar e acompanhar-se um ao outro (isolando-se do restante grupo e ainda, tinham por hábito escolher sempre a área dos jogos de mesa). Segundo Beal (1994), a segregação dos sexos observada na infância explica-se pela preferência das crianças em brincar com outras do mesmo sexo em virtude da semelhança mútua, ao nível dos estilos de interação. A segunda razão apontada pela mesma autora é a necessidade individual de desenvolvimento da identidade de género que conduz as crianças a procurar contactar, preferencialmente, com outras parecidas consigo, isto é, outras que correspondam aos modelos aprendidos do que é “ser rapaz” ou “ser rapariga” (citado por Vieira, Nogueira e Tavares, 2010, p.21). Também na opinião de Maccoby (1988), as crianças escolhem brincar com outras do mesmo sexo, porque o processo cognitivo de categorização social, por elas efetuado, é de tal maneira forte que a sua opção, a este nível, deve ser encarada como parte integrante da formação da identidade de género (citado por Vieira, Nogueira e Tavares, 2010, p.22).

De uma forma geral o comportamento do grupo era adequado e de acordo com as próprias características da idade, no entanto é de referir que algumas crianças do sexo masculino se demonstravam mais ativas, o que, conseqüentemente implicava perturbarem o grupo em alguns momentos da rotina. No geral, consideramos que se tratava de um grupo bastante participativo, sendo que somente duas ou três crianças tinham uma participação menos ativa.

1.2.3 Projeto Desenvolvido

O tema a partir do qual delineámos a nossa intervenção foi “Lugar para a Imaginação, Expressão e Comunicação”. Para o desenvolvimento do nosso projeto, tivemos como referências os documentos: Projeto Educativo da Instituição; Projeto Educativo da Educadora cooperante; as brochuras “Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar”, e “Trabalho por Projeto na Educação de Infância” do Ministério da Educação (ME); “Orientações Curriculares para o Pré-Escolar” do (ME); e ainda “Metas de Aprendizagem do Pré-Escolar” do (ME). Além disso, tivemos também em conta as conversas informais com a educadora cooperante e com a assistente operacional, levando-nos assim, a uma melhor construção deste suporte educativo.

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de contemplação em direção ao possível, quer seja ele realizado ou não. A imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra realidades novas, sendo que, tem necessidade de emoção imaginativa que vive através da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contacto com a arte e com a natureza.

A importância da imaginação para a educação das crianças vai muito além da indicação de estratégias e recursos, pois segundo Jean (1990), este é o campo em que a invenção pedagógica mais se impõe, sendo que o primeiro passo neste sentido seria, “para o docente e educador, a invenção de si mesmos” (p.16). Percebemos que a qualidade da vida imaginativa da criança carece de um ambiente favorável ao “faz-de-conta”, em que ela expressa e comunica a forma como percebe o mundo que a rodeia, aprende a identificar, a pôr hipóteses e a resolver as questões com que se depara.

Na opinião de Held (1980), a imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia (p.46). De acordo com Gardner (1982), também as habilidades das crianças para se envolverem no “faz-de-conta” e na fantasia necessitam de ser construídas (p.182). Conforme menciona Sloan (1993), a tarefa mais importante da educação parece ser a educação da imaginação (p.158). A imaginação infantil pode ser educada, segundo Warnock (1976), as crianças podem ser ensinadas a olhar e a ouvir, de forma que, a emoção imaginativa seja consequência (p.206-207). Compreendemos que a imaginação deve ser estimulada através do meio em que a criança vive e pelos educadores e adultos com que esta convive.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “Consideram-se «áreas de conteúdo» como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (p.47). Desta forma, decidimos investir numa planificação onde a nossa intervenção educativa passasse pelas diversas áreas de conteúdo.

A Expressão e a Comunicação, com a tónica colocada na forma como a criança delas se “apropria” no seu processo educativo, foi o que pretendemos desenvolver neste projeto pedagógico. Incidimos assim, sobre aspetos essenciais do desenvolvimento que imprimem na criança o desejo de continuar a querer explorar, descobrir e aprender ao longo da vida.

Na área da matemática explorámos os blocos lógicos, inicialmente realizámos uma exploração dos mesmos através do tato e posteriormente da sua forma. Concluimos esta exploração com a realização de sequências através das figuras geométricas (Anexo 3 – Figuras 6 e 7).

Na área do Conhecimento do mundo - Domínio do Conhecimento do Ambiente Natural e Social realizámos a exploração dos frutos e legumes, com o objetivo de saber distinguir um fruto de um legume, para isso explorámos as características dos alimentos, a sua cor e o seu nome e para consolidar o nosso trabalho realizámos um registo dos resultados (Anexo 3 – Figuras 8 e 9).

O culminar da nossa prática neste estágio foi a realização de um miniprojecto inserido no nosso projeto base, que inicialmente seria apenas um trabalho académico, mas que achámos interessante incluí-lo na nossa prática. A inspiração para a elaboração das nossas planificações foi a fonte bibliográfica “A Preto e Branco - A Geografia na Educação Pré-Escolar” de Miguel Castro (2012) e a visita de estudo realizada pelo grupo de crianças ao Oceanário de Lisboa. O miniprojecto teve como indutor a história, “A Mimi no fundo do mar” e teve como objetivo trabalhar o domínio do Conhecimento do Mundo e o subdomínio da Geografia, através do conhecimento e exploração de três ambientes climáticos (gelo, selva e floresta); o subdomínio Localização no espaço e no tempo; e o subdomínio Conhecimento do Ambiente Natural e Social.

Inicialmente explicámos às crianças que a partir da história iríamos recriar três ambientes climáticos distintos, que iríamos dividir o grande grupo em três pequenos grupos e que iríamos realizar um sorteio dos ambientes climáticos.

Posteriormente apresentámos ao grande grupo fotografias dos três ambientes climáticos e os respetivos animais que habitam nesses climas. De seguida, dividimos os grupos na sala e começámos a trabalhar, a realizar cenários e adereços (Anexo 3 – Figuras 10 e 11). Por fim, e depois de muitos ensaios apresentámos o nosso trabalho à comunidade educativa (Anexo 3 – Figuras 12; 13 e 14).

Os projetos educativos pretendem centrar-se na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses, permitindo uma articulação entre as diferentes áreas e domínios do saber. Tendem a desenvolver a aprendizagem das crianças e implicam a colaboração de educadores, crianças, dos pais e da restante comunidade educativa. Estas ideias são apresentadas pelo (ME) in “Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar” (1998), quando refere:

“Visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (p. 99).

De seguida apresentamos uma ilustração que contempla uma visão mais geral do nosso projeto:

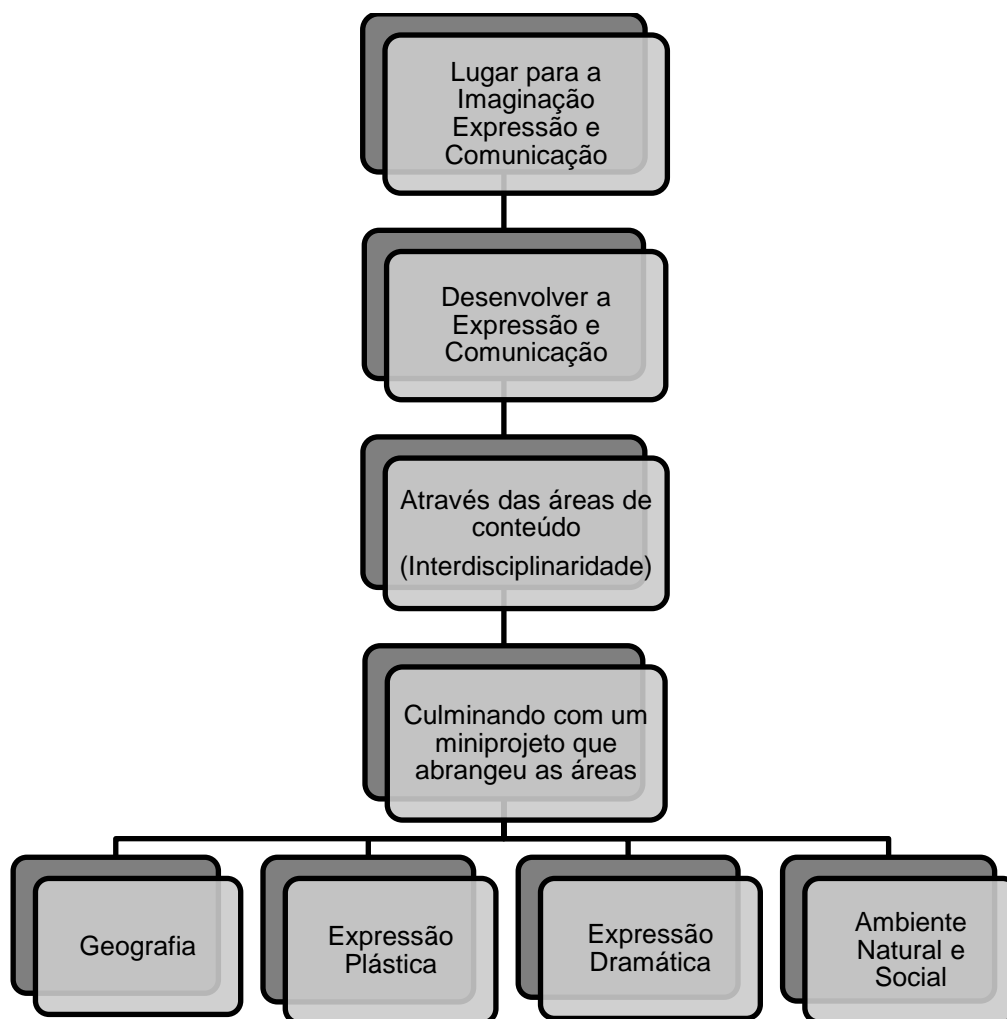


Figura 1 - Esquema do Projeto de Estágio

2. Avaliação

Relativamente à avaliação, em ambas as Práticas de Ensino Supervisionadas, foi usada, preferencialmente, a observação direta, com muita atenção para a comunicação não-verbal das crianças, para aferir os conhecimentos das mesmas. Elaboraram-se grelhas onde se teve em conta critérios como o interesse e participação das crianças, o seu comportamento e a qualidade das relações com os amigos, educadoras e auxiliares, bem como as aprendizagens que foram adquiridas. As crianças foram frequentemente envolvidas no processo de avaliação, a realização de atividades era, geralmente e em contexto de Pré-Escolar, concretizadas em grande grupo, através do debate para se perceber porque é que surgiam respostas diferentes entre as crianças e para que, sempre que possível, fosse o grupo a decidir quais as respostas que eram corretas e porque não podiam ser as outras alternativas. Esta prática revelou-se essencial para perceber quais os conteúdos abordados que estavam a gerar maiores dificuldades nas crianças o que fez com que se ajustasse o ritmo e as estratégias de ensino para ultrapassar essas dificuldades, a avaliação tornou-se também um recurso para a formação. De facto, de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação tem o objetivo de orientar para melhorar a qualidade do

ensino apreciando o cumprimento das metas curriculares fixadas para cada nível de ensino. Pretende-se que esta apreciação seja feita por educadores/professores e alunos em conjunto para que sejam ultrapassadas as dificuldades de aprendizagem e, caso se justifique, se ajustem procedimentos de ensino-aprendizagem em função dos objetivos curriculares.

3. Percurso de Desenvolvimento Profissional

Refletindo sobre o meu percurso de desenvolvimento profissional ao longo dos dois semestres, considero que foi um longo caminho de intenso trabalho e de muitas aprendizagens. Os estágios foram de facto períodos onde consegui perceber melhor tudo o que envolvia ser educador/professor, a importância das relações criadas com as crianças, observando sempre cada uma delas na sua individualidade, percebendo as capacidades e as dificuldades para assim adequar estratégias no processo de ensino e aprendizagem. O professor/educador deve ter a capacidade de refletir e avaliar o seu trabalho de forma a evoluir enquanto profissional, deve ainda contribuir para a progressão e desenvolvimento dos seus alunos e foi neste sentido que trabalhei ao longo deste percurso.

Segundo as Orientações para a Educação Pré-Escolar (1997), o papel do educador/professor é crucial para o desenvolvimento das crianças, o educador deve nas suas intervenções ter uma intencionalidade educativa que passa pela observação, pelo planeamento, pela ação, pela avaliação, pela comunicação e pela articulação (p. 25 - 28).

Fazendo uma autoavaliação do meu percurso, o meu primeiro estágio foi em contexto de creche e segundo Portugal (2009), cabe ao educador dar resposta às várias necessidades de cada criança, entre elas as necessidades físicas, de segurança (concedendo previsibilidade no ambiente educativo), de afeto (que se traduzem nas ligações afetivas), de significados e valores (promovendo a autoestima da criança) e reconhecer também a necessidade que a criança tem em sentir-se competente (ajudando a criança a conseguir realizar as várias tarefas que lhe são propostas).

Neste estágio um dos aspetos que considero ter sido positivo foi a relação de afeto e ternura que mantive com as crianças ao longo do estágio e a relação mantida com a Educadora cooperante e toda a equipa, pois proporcionou-nos um ótimo clima para a organização das atividades e do projeto desenvolvido.

O trabalho individualizado foi neste sentido um ponto positivo neste contexto, pois para além de ter conseguido criar uma relação adulto-criança mais sólida, foi fundamental para perceber as necessidades das crianças, do que mais gostavam, do que não gostavam, e simultaneamente conseguir promover o diálogo desenvolvendo o seu nível de linguagem e criando laços afetivos fundamentais para o bem-estar e desenvolvimento integral da criança.

Estes momentos de interação adulto-criança deram ainda para ter mais atenção à criança percebendo as suas dificuldades e apoiando-a para ultrapassá-las, fosse ao nível da autonomia, fosse ao nível das aprendizagens motoras ou cognitivas ou até mesmo ao nível do desenvolvimento social e gestão de conflitos.

Relativamente às dificuldades sentidas neste estágio, foram sem dúvida as questões curriculares e científicas, dificuldades na realização do projeto pedagógico de estágio e na realização das planificações.

No que diz respeito à realização do projeto pedagógico e embora tivesse passado por diversos questionamentos: Mas como fazê-lo? Quais são os pressupostos teóricos a ter em conta na realização do projeto? De que forma realizo isto por escrito? Quais são as verdadeiras necessidades das crianças?, percebi ao longo do percurso, com o guião para a realização do projeto e com as conversas informais com a supervisora e com a cooperante o que se pretendia, mesmo assim tive com algumas dificuldades em colocar por escrito o que se pretendia realizar com o grupo, e acabei por colmatá-las com algumas pesquisas e leituras.

Segundo a brochura “Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar” (1998), o projeto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade. O educador tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas. Importa sobretudo que se interrogue se está, de certo modo, a «impor» a sua proposta, motivando as crianças para o desenvolvimento do projeto ou se está, de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projeto, submetendo a proposta à apreciação das crianças que a podem enriquecer ou modificar (p.102).

No processo da realização do projeto pedagógico de estágio, percebi que este tinha como finalidade intervir com a criança, de forma a promover o seu bem-estar, envolvimento e desenvolvimento.

De acordo com a brochura “Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar” do (ME) (1998), “(...) os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação. Os vários projetos que, ao longo do ano, se desenvolvem com um grupo de crianças inscrevem-se num processo educativo mais geral que deverá articular os projetos de vida dos intervenientes: o projeto de cada criança e o projeto do educador” (p.99).

Os nossos dois projetos pedagógicos incidiram nas áreas de conteúdo, na interdisciplinaridade e no desenvolvimento de competências através das mesmas.

Quanto à realização das planificações a minha grande dificuldade era escrever no papel a descrição das atividades passo por passo, começo a ter a dimensão do que realmente tinha de escrever quando a supervisora me diz: “Ana a sua descrição da atividade tem de me dizer tudo o que vai fazer, eu não estive lá, não vi, mas ao ler a sua descrição tenho de conseguir mentalmente perceber tudo o que fez e quais os passos que deu”. A forma que encontrei para colmatar esta dificuldade foi colocar-me na posição da supervisora, se eu não estivesse lá e não visse precisava de um texto que me descrevesse exatamente o que aconteceu, e foi a partir daqui que consegui desprender-me do que achava que não seria importante constar na descrição da atividade, por achar que estaria implícito para as pessoas que leem, mentira está implícito para mim que pensei na atividade e que a implementei, para os outros não.

Ainda relativamente às dificuldades sentidas, na interação com as crianças senti que necessitava de melhorar as minhas competências enquanto contadora de histórias e quanto ao meu sentido de improvisação, por exemplo enquanto contava uma história podia introduzir-lhe detalhes importantes, que estavam implícitos na história mas que não faziam parte do texto, isto como forma de reforçar as aprendizagens das crianças, mas em vez disso tinha a tendência de prender-me muito ao conteúdo da história sem explorar os seus potenciais.

Analisando o contexto de jardim-de-infância um dos aspetos que considero ter sido positivo, foi a capacidade que tive de reformular as minhas estratégias de intervenção quando a atividade não estava a correr conforme planeado na planificação. A gestão de pequenos grupos de trabalho foi também um ponto a destacar, pois ao conseguir fazer um maior acompanhamento individualizado percebia os progressos de cada criança, através da observação direta realizada, e isso fazia também com que a avaliação da atividade fosse mais refletida.

A grande dificuldade sentida neste estágio foi encontrar estratégias de intervenção para lidar com o grande grupo e com os diversos temperamentos das crianças, principalmente em situações de rotina e em conversas de tapete.

Segundo Roldão (2009), o termo estratégia trata-se de conceber e concretizar, ajustando ao longo da ação, um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro, pressupõem também uma ideia global de “conceção finalizada da ação” (p. 60).

De acordo com Roldão (2009), o procedimento a desenvolver quando se é autor permanente de estratégias de ensino na prática quotidiana de ensinar, independentemente da designação que se lhes atribua ou da tipologia em que se integre, deverá orientar-se pelos passos abaixo descritos:

1. Se distinga sempre, numa descrição ou tipologia, qual é a conceção orientadora identificando, para cada uma, quais as finalidades privilegiadas para o aluno aprender;
2. Se identifiquem os meios e os modos escolhidos para os ativar;
3. Se analisem os modos de avaliação que fazem sentido na estratégia em causa (p.57-58).

Roldão (2009), salienta ainda, que no sentido de construir aprendizagens significativas e não rotineiras, David Ausubel (1978, citado por Roldão, 2009), referiu “Comece onde o aluno está (...)”, para construir novo conhecimento, mais abstrato, e não para reforçar os limites do nível ou contexto em que se encontra (p.66).

Ao longo de todos os estágios considero extremamente importante referir o trabalho desenvolvido com as colegas de estágio. O trabalho cooperativo é uma ajuda imprescindível para o crescimento profissional e para a reflexão sobre a minha prática educativa. O apoio mútuo, tanto na construção das planificações, como na construção de materiais didáticos para a dinamização das atividades foi sem dúvida uma mais-valia que deve ser referida. A minha capacidade reflexiva através de conversas com o par de estágio e o diário de bordo ajudaram na minha evolução profissional, pois existiam sempre aspetos a melhorar ou a adaptar que por vezes nem dava conta mas que eram essenciais de refletir. O *feedback* da colega com quem partilhei estas experiências foi um apoio fundamental para o crescimento profissional.

4. Percurso Investigativo

Ao longo do estágio em contexto de creche surgiram algumas questões de pesquisa, a primeira questão surgiu através de uma conversa informal com as educadoras da instituição sobre o facto de existirem pais que dão beijos na boca aos filhos. Será que existe algum problema nisso? Até que ponto isso será uma confusão para a criança um dia mais tarde, quando tiver um namorado? Li bastante sobre o assunto e como não existem fontes fidedignas, nem estudos científicos que comprovem seja o que for acerca deste tema, atrevo-me a concluir que esta é uma questão familiar, parental e de opinião.

A segunda questão debruçou-se sobre o facto de a direção das instituições não deixarem as crianças explorar os materiais livremente. Porque é que não deixam as crianças sujarem-se de tinta? Porque é que os trabalhos têm de ter a mão do adulto? Acho importante o adulto estar ao lado da criança, auxiliando-a, mas não fazendo a atividade por ela. Penso que se deve deixar a criança à vontade e com liberdade suficiente para explorar e dar largas à sua imaginação.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações, individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo, e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. Refere ainda que a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo.

A terceira questão debruçou-se primeiramente pelo facto de cada criança ter o seu ritmo, a sua predisposição e tolerância, o que me levou a questionar se algum dia será possível ter uma creche e jardim-de-infância, em que a base da sua organização seja respeitar os ritmos de cada criança: por exemplo, se uma criança está a comer e acaba por adormecer: É preferível acordá-la? Ou respeitá-la e deixá-la dormir? Como seria essa organização? Como seriam os horários de trabalho de educadoras e auxiliares? Estes questionamentos acabaram por ser mediados com a minha supervisora e através de algumas diretrizes da mesma surgiu uma possível questão de investigação: “Haverá diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar?”.

A minha proposta de pesquisa está muito interligada com o que tenho vivenciado nos estágios e com a minha aprendizagem profissional, isto porque a minha questão pretende também perceber se as educadoras conhecem os temperamentos das diferentes crianças que têm no seu grupo e se as estratégias que utilizam são adequadas ao harmonioso ritmo e desenvolvimento dos seus grupos.

Autores como Buss e Plomin, Rothbart, Goldsmith e Campos (Goldsmith et al., 1987) têm posições particulares relativamente ao conceito de temperamento. Parece haver convergência de opiniões relativamente à origem biológica ou constitucional das diferenças individuais nas tendências comportamentais, tendências estas que pressupõem uma organização neurológica, e que se manifestam precocemente, sendo relativamente estáveis ao longo do tempo e perante diferentes situações. Além disso, há um acordo geral de que o temperamento se manifesta largamente no contexto de interações sociais (citado por Portugal, 1998, p.35).

Parte II – Temperamento – Haverá diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar?

1. Introdução

A criança até aos três anos mostra capacidade para pensar sobre o mundo e sobre si mesma na interação que vai estabelecendo com as pessoas e os objetos. Na primeira infância, ou seja, nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento ocorre, fundamentalmente, através das interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação, de jogos sociais, das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensoriomotora do espaço e dos materiais, da repetição, do seu envolvimento em contextos de aprendizagem significativos.

Segundo a abordagem pedagógica de Reggio Emília (2010), a experiência do indivíduo e a sua interação com o meio ambiente constituem a base deste processo complexo que é um direito da criança, uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e de emancipação individual e coletiva.

Para Portugal (1998), aquilo que o constructo (construção mental) temperamento oferece é a ênfase na individualidade. A variável temperamento será aquele aspeto do comportamento que reflete a contribuição individual e que se refere a diferenças individuais no estilo comportamental sendo, como todas as características humanas, afetada por influências ambientais. (p.37).

Perante as premissas acima enunciadas, e decorrente do contexto de trabalho em contexto de creche, verificou-se através de conversas informais com familiares e a investigadora que a maioria das crianças tendem a ter comportamentos distintos mediante situações iguais, em contexto familiar e em contexto de creche. Desta constatação, surgiu a necessidade de comparar o temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar, e de compreender a melhor forma de acompanhar a criança mediante o seu temperamento.

A presente investigação constitui-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, sobre a comparação do temperamento da criança nos dois contextos e da compreensão da melhor forma de a acompanhar mediante o seu temperamento, através da técnica do questionário, para responder à pergunta: “Haverá diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar?”. Esta investigação foi realizada inicialmente, com um grupo de nove crianças com idades compreendidas entre dois anos e meio e três anos, mas desta amostra apenas foi possível viabilizar a investigação com quatro destas crianças, pois os restantes familiares não responderam aos questionários solicitados. A investigação assumiu assim, o formato de um estudo de caso, que segundo a categorização de Yin (1993), é um

estudo de caso explanatório múltiplo, em que o caso é constituído pelas interações entre eu (investigadora) e as quatro crianças observadas.

Nesta secção do relatório, apresenta-se o enquadramento teórico, a metodologia e o *design* do estudo, bem como os respetivos participantes. Procede-se à apresentação dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados, dos resultados obtidos e da sua respetiva análise. Por fim, conclui-se com as considerações finais.

2. Enquadramento teórico

Este capítulo de fundamentação teórica aborda o conceito de temperamento segundo diferentes autores, a relação entre temperamento e personalidade, as teorias do temperamento segundo alguns autores, os instrumentos de estudo do temperamento e por fim algumas implicações do temperamento no desenvolvimento.

2.1 Conceito de temperamento

O temperamento desempenha um importante papel na formação da personalidade do indivíduo e nas suas relações com os diferentes contextos ambientais, o seu conceito foi estudado por vários autores e ao longo dos anos, existe alguma conformidade de definições, mas cada autor amplia a sua definição, proporcionando-nos assim uma evolução do mesmo.

Os estudos do temperamento diferem na origem do conceito, no que diz respeito ao papel dos processos emocionais, aos componentes estilísticos e aos processos complementares (Mervielde, de Clercq, de Fruyt, & Van Leeuwen, 2006).

Algumas perspetivas definem o temperamento como o resultado do desenvolvimento de modelos neuronais, tal como defende Gray (1991, citada por Jason & Mathiesen, 2008), que colocou a hipótese de três sistemas do cérebro estarem associados ao temperamento e à personalidade: “*Behavioral Inhibition System*” (BIS), “*Behavioral Approach System*” (BAS) e “*Flight-fight System*”.

Segundo Rothbart, Ahadi e Evans (2000), o temperamento surge da herança genética e influencia as experiências de cada indivíduo, mas também é influenciado por essas experiências.

De acordo com Fox, Henderson, Rubin, Calkins e Schmidt (2001), o temperamento é caracterizado como um conjunto de diferenças individuais estáveis de forte base genética e neurobiológica que se manifestam desde que a criança nasce.

Rothbart e Putnam (2002) defendem que as diferenças individuais do temperamento constituem a expressão mais precoce da personalidade e o substrato preservado evolutivamente a partir do qual esta se desenvolve.

Shiner e Caspi (2003), reforçam a definição de Fox et al. (2001), acrescentando que o conjunto das diferenças individuais estáveis, que caracterizam o temperamento, são observadas na infância e é através do desenvolvimento das competências do indivíduo que se vão tornando mais elaboradas, quando as suas habilidades, cognições e motivações estão mais aprimoradas.

Como sublinham Rothbart e Bates (2006) o temperamento representa a essência afetiva, de ativação e atenção da personalidade, tendo esta muitos outros componentes além dos do temperamento, como a capacidade de pensar, habilidades, hábitos, valores, defesas, moral, crenças e aptidão social. Os traços de personalidade são definidos como padrões de pensamentos, emoções e comportamento, os quais apresentam uma consistência entre situações e estabilidade ao longo do tempo e que afetam a adaptação individual ao mundo interno e ao ambiente social. Os traços do temperamento, por sua vez, apresentam consistência em diversas situações e ao longo do tempo, mas esses são limitados a processos básicos de reatividade e autorregulação, e não incluem conteúdos específicos de pensamentos ou uso de defesas.

Ao longo da última década e tal como referem Putnam e Rothbart (2006), os pesquisadores têm demonstrado um maior interesse nas relações entre as diferenças individuais do temperamento das crianças e noutras variáveis socio emocionais importantes como a empatia, o apego e os problemas de ajustamento.

Por fim e como Hinde faz notar (in Goldsmith et al., 1987, citado por Portugal, 1998, p.33), provavelmente é impossível estabelecer uma definição completa e fixa de temperamento. O temperamento não é uma coisa nem mesmo uma coisa complexa. Trata-se sobretudo de um conjunto de *constructos*.

2.2 O temperamento e a personalidade

As teorias sobre o temperamento são várias e de acordo com Else-Quest et al. (2006) podem basear-se na prática clínica, em abordagens psicométricas sobre diferenças individuais, em observações comportamentais e em considerações genéticas. Apesar da aparente variabilidade nas suas origens e abordagens metodológicas, a verdade é que as teorias tendem a partilhar princípios comuns. Um exemplo disso é que a maioria das abordagens sobre o temperamento gravita em torno da teoria da personalidade de Allport que enfatiza as diferenças individuais na emoção:

“Temperament refers to the characteristic phenomena of an individual’s nature, including his susceptibility to emotional stimulation, his customary strength and speed of response, the quality of his prevailing mood, and all the peculiarities of fluctuation and intensity of mood, these being phenomena regarded as dependent on constitutional make-up, and therefore largely hereditary in origin”

(Allport, 1961, p. 31).

A conceptualização do temperamento em crianças, como este se vai desenvolvendo ao longo do tempo até estabilizar, os diferentes instrumentos e as suas implicações na formação da personalidade, têm sido a “bandeira” de gerações de investigadores.

Alguns destes investigadores, como Buss e Plomin (1975) acreditam que o temperamento é a dimensão geneticamente determinada da personalidade. Conceptualizações mais recentes e de acordo com Shiner e Caspi (2003) defendem que vêm as primeiras características individuais como um ponto de partida no complexo processo de interação com o ambiente social, de onde progressivamente se produzem mudanças e surgem novas qualidades. Muris e Ollendick (2005) sublinham que o temperamento é a manifestação observável da personalidade das crianças a sobressair, o núcleo onde a personalidade um dia se virá a desenvolver. Pelo contrário, Rothbart e Bates (2006) concordam que o temperamento está limitado a processos básicos de reatividade e autorregulação, o que não inclui o uso de pensamento e defesas baseadas em conceitos.

A visão mais moderna de Jason e Mathiesen (2008) assume, que o temperamento na infância dispõe de valores iniciais para o desenvolvimento de todo o processo de formação da personalidade, não determinando, no entanto, o seu resultado. Apesar de se exigir que um determinado traço seja estável na infância para ser considerado uma característica do temperamento, tal não implica que o traço tenha de ser constante durante o desenvolvimento da personalidade.

Assim, o temperamento é o núcleo afetivo, ativo, e complementar da personalidade, enquanto esta é entendida como mais que o temperamento, incluindo o conteúdo do pensamento, habilidades, valores, defesas, moral, crenças e cognições sociais. É inegável para a comunidade científica, que o estudo do temperamento pode ajudar na compreensão da personalidade.

2.3 Teorias do temperamento

De acordo com Rothbart, Ahadi, Hershey e Fisher (2001a) a criança não nasce com as suas características temperamentais completamente desenvolvidas, será ao longo do tempo e, através da interação entre o temperamento e experiências que a criança irá adquirindo e “construindo” o seu temperamento. Assim, o estudo do temperamento envolve várias fases, variando ao longo das diferentes etapas da vida da criança, permitindo que características como a introversão e extroversão apareçam, quando antes não eram visíveis e traços, como a impulsividade vão diminuindo.

No estudo do temperamento da criança e de acordo com o estudo de revisão de Klein e Linhares (2010), surgem quatro principais abordagens teórico-metodológicas, propostas, respetivamente, por: Thomas e Chess (1977); Buss e Plomin (1984); Rothbart (1981) e

Kagan (1998). Estas abordagens refletem diferentes concepções e procedimentos de avaliação do temperamento.

Segundo Thomas e Chess (1977) o temperamento é compreendido como as diferenças individuais no componente estilístico do temperamento. O estudo de Thomas e Chess foi pioneiro e é denominado por Estudo Longitudinal de Nova Iorque, publicado em 1963. Neste estudo os pais das crianças selecionadas foram entrevistados, a fim de obter informações detalhadas sobre os padrões de reação infantil numa ampla variedade de situações. Com a análise dos resultados Thomas e Chess elaboraram um sistema de nove categorias: nível de atividade, ritmo, aproximação ou retração, adaptabilidade, capacidade de resposta, intensidade de reação, qualidade de humor, distração e período de atenção e persistência.

Estas nove categorias deram origem a três tipos de temperamento: 1 - temperamento fácil, (caracterizado por regularidade nas funções biológicas, respostas de aproximação positiva a estímulos novos, alta adaptabilidade a mudança, assim como intensidade de humor de leve a moderada e preponderantemente positiva); 2 - temperamento difícil, (caracterizado por sinais de irregularidade nas funções biológicas, respostas de retraimento negativo a novos estímulos, não adaptação ou adaptação lenta a mudanças e expressões de humor intensas, frequentemente negativas); 3 - temperamento lento para reagir, (caracterizado pela combinação de respostas negativas a estímulos novos com adaptabilidade lenta após contactos repetidos). (Klein & Linhares, 2010).

Uma apreciação crítica desta abordagem realizada por Rothbart, Ellis, Rueda e Posner (2003) salienta que estas dimensões foram desenvolvidas por Thomas e Chess com objetivos apenas clínicos, havendo, portanto sobreposição entre as categorias. Neste sentido, na abordagem de Thomas e Chess as categorias não atendem ao critério de serem mutuamente exclusivas, apresentando uma importante limitação de sobreposição de significados.

Uma segunda abordagem para o estudo do temperamento, denominada Modelo EAS – Emoção, Atividade e Sociabilidade proposta por Buss e Plomin (1984) definem o temperamento como um conjunto de traços de personalidade hereditários que se começam a revelar desde muito cedo. Estes classificam o temperamento em três traços específicos: 1 – emoção (caracterizada por instabilidade psicológica e propensão a experimentar sentimento de medo, raiva e tristeza); 2 – atividade (referente a características como tempo, vigor e resistência, que podem ser medidos pela frequência e amplitude da fala e do movimento e pelo deslocamento dos movimentos corporais e duração de comportamento agitado); 3 – sociabilidade (que se refere a traços como tendência de conexão e resposta aos outros, podendo ser avaliada pela preferência por estar com os outros e pela necessidade de compartilhar atividades e receber atenção como resultado da interação social). (Klein & Linhares, 2010).

Em conjunto, as abordagens de Thomas e Chess e de Buss e Plomin são consideradas abordagens estilísticas do temperamento, devido a assumirem que as diferenças individuais do temperamento refletem estilos de respostas comportamentais e que os processos do temperamento são equivalentes a processos meramente emocionais (Klein & Linhares, 2010).

A terceira abordagem desenvolvida por Rothbart (1981) trouxe um grande avanço em relação às duas anteriores ao modificar a concepção do temperamento, passando de um modelo estilístico para um modelo psicobiológico (Goldsmith, 1983). Nesta abordagem e segundo Rothbart (2004) o temperamento é caracterizado por diferenças individuais com base constitucional na reatividade e autorregulação, nos domínios do afeto, atividade e atenção, influenciadas ao longo do tempo pela hereditariedade, maturação e experiência. O termo constitucional refere-se às bases relativamente biológicas do indivíduo, influenciadas através do tempo pela hereditariedade, maturação e experiência. A reatividade é entendida como a característica de resposta individual a mudanças de estimulação externa ou interna apresentada em diversos níveis (comportamental, autonómico e neuro endócrino) e por meio de parâmetros de latência, tempo de aumento, intensidade máxima e tempo de recuperação da reação. A autorregulação refere-se a processos que modulam essa reatividade, incluindo abordagem/retraimento comportamental, controle inibitório e tentativa de controlo da atenção (Putnam, Gartstein & Rothbart 2006).

De acordo com Else-Quest et al. (2006) este conceito de temperamento difere do de Thomas e Chess, na medida em que o temperamento é visto por estes como a expressão de uma disposição a um contexto em específico, ao passo que Rothbart fala de características individuais que são evidentes em todos os comportamentos do indivíduo.

Apesar de conceptualmente ser uma abordagem Psicobiológica, as medidas associadas a ela envolvem questionários e observação de comportamentos, em vez de medidas de carácter biológico. Esta abordagem começou com Rothbart (1986), quando esta estudou o temperamento de crianças, desenvolvendo o *Infant Behavior Questionnaire* (IBQ), seguido mais tarde pelo *Children Behavior Questionnaire* (CBQ), (Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994).

Na quarta abordagem proposta por Kagan, Reznick e Snidman (1987) o temperamento é entendido como um padrão de comportamentos que se relacionam com um padrão de reações fisiológicas inatas em resposta a um determinado estímulo. As dimensões do temperamento são estudadas por polos extremos, como temperamento inibido ou desinibido, afetividade positiva ou negativa, entre outras.

Modelos mais recentes e de acordo com Goldsmith (1996) e Saudino (2005) defendem que o temperamento se desenvolve ao longo do tempo, incorporando sistemas motivacionais de autorregulação que são influenciados por interações ambientais.

O temperamento e o seu estudo conhecem, assim, diferentes abordagens. Se, por um lado, existe na literatura uma abordagem Dimensional que reflete o estudo da estrutura e continuidade do temperamento, (Goldsmith, Buss & Lemery, 1997; Aksan et al. 1999) por outro, uma outra perspectiva tem emergido, a Categorical, que pretende medir características temperamentais e encontrar tipos de temperamento (Caspi & Silva, 1995; Hart, Hofmann, Edelstein & Keller, 1997). No entanto, a dificuldade pode estar na conceptualização de um número de traços tão vasto que possa comprometer a distinção de vários tipos de temperamento, que correm o risco de não serem fidedignos.

2.4 Instrumentos de estudo do temperamento

Field (2009) defende que nas ciências sociais cada vez mais se tentam avaliar constructos que não podem ser medidos diretamente. Tal é o caso do temperamento, que como é impossível de ser medido de forma direta, avalia-se as diferentes características que o constituem.

Mais recentemente, a avaliação às características do temperamento tem assistido a um aumento do número de instrumentos para a sua avaliação, cada vez mais sofisticados e rigorosos e que contribuem para uma maior e mais completa compreensão do mesmo.

Chess et al. (1963) desenvolveram o *New York Longitudinal Study* (NYLS), que se estrutura em nove dimensões: Nível de atividade; Humor; Abordagem/retirada; Intensidade; Limite; Ritmo; Distração; Atenção/Persistência e Adaptabilidade. Estas dimensões, identificadas por Chess, basearam-se em estudos feitos com mães de bebés entre os dois e os seis meses de idade. Segundo Rothbart, Ahadi, Hershey e Fisher (2001a) este instrumento para a avaliação do temperamento foi alvo de algumas críticas: as dimensões são baseadas em dados recolhidos em bebés, o que quer dizer que não incluem características do temperamento que se desenvolvem na primeira infância; e o facto de ter sido desenvolvido para fins clínicos, o que significa que não houve a tentativa de tornar as dimensões num instrumento conceptualmente independente.

Existem ainda três outros instrumentos que se baseiam nas nove dimensões de Chess são eles: *Infant Temperament Questionnaire* (ITQ - Carey, 1970); *Revised Infant Temperament Questionnaire* (RITQ - Carey & McDevitt, 1978) ou *Temperament Assessment Battery* (TAB - Presley & Martin, 1994).

Buss e Plomin (1975), por outro lado, criaram uma lista de dimensões do temperamento que se baseia em critérios de aparecimento precoce e de hereditariedade que incluem: Emoção, Atividade e Sociabilidade (EAS).

Quando os instrumentos de Chess [New York Longitudinal Study (NYSL)] e de Buss e Plomin [Emoção, Atividade e Sociabilidade (EAS)] são combinados e aplicados a uma amostra de crianças de um a seis anos, a análise fatorial aponta para dimensões como:

Emotividade; Sensibilidade; Nível de Atividade; Atenção e Sociabilidade, dimensões que apontam para questionários desenvolvidos por Rothbart.

Podemos assim perceber e segundo Rothbart, Ahadi, Hershey e Fisher (2001a) que os instrumentos baseados no modelo de Chess identificam menos dimensões do temperamento do que instrumentos desenvolvidos por outros autores.

De acordo com Evans e Rothbart (2009) Rothbart desenvolveu sete instrumentos para a avaliação do temperamento:

- *Physiological Reactivity Questionnaire* (PRQ) construído por Derryberry e Rothbart em 1988.
- *Infant Behavior Questionnaire* (IBQ) realizado para crianças dos três aos doze meses de idade, em que a informação é recolhida pela observação do comportamento da criança através do cuidador (mãe) em rotinas diárias e a avaliação do temperamento das crianças é realizada através de seis dimensões: Nível de Atividade, Sorrisos/Gargalhadas, Medo, Aflição, Sensibilidade e Atividade Vocal.
- *The Early Childhood Behavior Questionnaire* (ECBQ) direcionado para crianças dos dezoito aos trinta e seis meses.
- *Children Behavior Questionnaire* (CBQ), construído na sequência da necessidade de complementar o *Toddler Behavior Assessment Questionnaire* (TBAQ) de Goldsmith (1997), o instrumento de Rothbart tem uma abordagem semelhante ao de Goldsmith, no entanto, dá maior destaque às emoções.

Rothbart e alguns colaboradores desenvolveram ainda:

- *The Temperament in Middle Children Questionnaire* (TMCQ) para crianças com idades compreendidas entre os sete e os dez anos.
- *The Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised* (EATQ-R) para adolescentes até aos quinze anos.
- *The Adult Temperament Questionnaire* (ATQ), para o temperamento já adulto.

Podemos concluir que este autor (Rothbart) oferece efetivamente um vasto leque de instrumentos e que abrange várias fases do desenvolvimento do ciclo vital no que concerne ao temperamento.

2.5 Acompanhar a criança mediante o seu temperamento

Sendo que a principal questão desta investigação é: “Haverá diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar?”, considerámos pertinente reservar no enquadramento teórico um subcapítulo que proporcione ao leitor algumas noções das práticas que famílias e educadores devem ter para acompanhar o desenvolvimento da criança mediante o seu temperamento.

As interações na creche são fundamentais para o desenvolvimento da criança e de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), o desenvolvimento “não é automático nem unilateral, faz-se na interação com o ambiente” (p.61).

Enquanto futura educadora parece-me que pode existir um “fosso” enorme entre educar uma criança e valorizá-la por aquilo que ela é, entre moldar todas as crianças a um modelo de educação pré-concebido e aceitá-lo como é, com as suas qualidades e defeitos. Caron (2006) defende que para além dos moldes e da vontade dos educadores em fazer com que todas as pessoas defendam os valores prioritários de uma época, há o ser, o ser de cada criança. Cada criança é única, e ao nascer, traz dentro de si uma força, um ideal, uma vocação, um sonho, um pedido para ser o que é, e o exterior é feito das suas qualidades e defeitos.

Na opinião de Caron (2006), se quisermos atribuir um novo sentido à palavra (educação), teremos de voltar à noção de vocação para cada criança, pois desde o momento em que começa a dizer (eu), por volta dos três anos, as suas verdadeiras forças manifestam-se em qualidades e defeitos. O papel dos pais e dos educadores não deve traduzir-se no impedimento destas forças da natureza, e sim na ajuda dada à criança para as descobrir, dominar e canalizar. A astúcia de um comportamento educativo consiste em propor à criança o maior número de situações possível em que poderá reconhecer as suas forças e fraquezas. No contexto educativo, poderá valorizar-se quando descobrir o tipo de inteligência que melhor lhe serve para efetuar aprendizagens variadas, ao mesmo tempo, o seu temperamento dominante, bem enquadrado pelo adulto, fá-la-á viver em casa o que deve viver através dos papéis que se reserva o direito de praticar pelo intermédio de todos os jogos que inventa.

Acompanhar é caminhar com alguém, é chegar a bom porto com ela, tornar-se seu companheiro, independentemente da diferença de idades. Tal como refere Caron (2006) trata-se de um processo democrático, atribuem-se mutuamente importância e direitos iguais, não há dominante nem dominado, pois as intervenções precipitadas provocam a colisão, o choque brusco de duas forças contrárias, daí os numerosos conflitos na escola e em casa.

Caron (2006) insiste na necessidade de conhecer totalmente a sensibilidade e afetividade da criança e de estar atento às suas necessidades interiores, perceptíveis através das suas qualidades e defeitos. Assim, podemos levá-las a gostar de aprender, a descobrir as suas competências dominantes ao longo das experiências de aprendizagem e a desenvolver as suas principais habilidades para, posteriormente as transferir para os campos em que serão menos capacitadas. Como este processo visa o desenvolvimento do ser da criança (o seu verdadeiro eu) só o podemos seguir caso adotemos uma nova mentalidade, uma mudança de atitude. Trata-se de acompanhar a criança, de ser um companheiro, um amigo.

O educador deve evidenciar a sua atenção na criança, ajudando-a a desenvolver sentimentos de confiança e de competência. De acordo com Katz (2006, p.14), "(...) enquanto a criança viver num ambiente razoavelmente previsível e acolhedor, marcado por estímulos, ou por desafios, os seus poderes intelectuais crescerão (...)".

A relação afetiva e significativa entre criança e educador incentiva a criança a realizar novas aquisições. Um educador sensível e conhecedor dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, brinca com a criança, conversa com ela, estabelece uma relação de vinculação forte e garante contextos seguros e estimulantes, impulsionadores de processos de autorregulação, de iniciativa pessoal e de criatividade.

Caron (2006) valoriza a descoberta do sonho (o eu), exclusivo de cada um, devido à unicidade de cada criança. Sendo cada criança única, o seu sonho difere do dos outros habitantes do planeta. A tarefa do pai e do educador que colaboram entre si consiste maioritariamente em apoiar a criança na descoberta do seu sonho, que se manifesta através das impulsões do temperamento dominante e através das formas específicas de inteligência.

Na opinião de Portugal (2009), deseja-se um educador responsivo, apoiante, que sirva de modelo, que explique, que questione, que canalize o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, que não domine o pensamento da criança nem interfira na sua liberdade de escolha. Deseja-se um educador que apoie as aprendizagens da criança, que ofereça um ambiente estimulante, que encoraje a criança a experimentar e a explorar a diversidade que a rodeia, apoiando-a nas dificuldades e na procura de respostas executáveis. Deseja-se um educador que promova a autonomia da criança e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando as características individuais de cada uma delas.

3. Abordagem metodológica

3.1 Metodologia

Neste estudo adotou-se uma metodologia qualitativa e tendo em conta o seu caráter empírico, o *design* de investigação utilizado foi o estudo de caso, e por se pretender comparar o temperamento da criança em contexto familiar e em contexto de creche, tendo o contexto uma íntima relação com a base do estudo em causa (Meirinhos & Osório, 2010).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a expressão investigação qualitativa agrupa várias estratégias de investigação que partilham determinadas características. Neste tipo de investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. Uma metodologia qualitativa sugere que o investigador seja observador, emitindo juízos de valor e ao mesmo tempo que tenha a capacidade de analisar. É necessária uma capacidade interpretativa, por

parte do investigador, para que nunca perca o desenvolvimento do acontecimento (Meirinhos & Osório, 2010).

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer etc.

(Guba, 1978; Wolf, 1978, citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Uma das vantagens deste tipo de investigação é a aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002, citado em Meirinhos & Osório (2010).

Os estudos de caso apresentam diferentes categorizações segundo diferentes autores. Bogdan & Biklen (1994) classificam os estudos de caso, segundo o número de casos em estudo, pelo que podem ser assim definidos como estudos de caso únicos ou múltiplos. Os primeiros, como o nome indica, baseiam-se apenas no estudo de um único caso, os segundos concentram-se no estudo de mais do que um caso.

Por outro lado, Yin (1993) defende seis tipos distintos de estudos de caso, como se verifica na tabela seguinte:

| | Únicos | Múltiplos |
|---------------|----------------------|-------------------------|
| Exploratórios | Exploratórios únicos | Exploratórios múltiplos |
| Descritivos | Descritivos únicos | Descritivos múltiplos |
| Explanatórios | Explanatórios únicos | Explanatórios múltiplos |

Tabela 1 - Tipos de estudos de caso (Yin, 1993 citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.57).

Segundo este autor, os estudos exploratórios têm como objetivo definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior. Por outro lado, os estudos descritivos, representam a descrição pormenorizada de um fenómeno inserido no seu contexto. Por fim, os estudos explanatórios procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o caso estudado e todas as suas relações causais (Meirinhos & Osório, 2010, p.57).

O estudo de caso realizado neste trabalho de investigação, segundo a categorização de Yin (1993), é um estudo de caso explanatório múltiplo, em que o caso é constituído pelas interações entre a investigadora e as quatro crianças participantes do estudo.

3.2 Participantes

O estudo realizou-se com um grupo de crianças de um colégio privado do distrito de Lisboa, durante a prática de trabalho da investigadora enquanto auxiliar de sala. Este grupo era constituído por nove crianças, quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os três. No entanto, apenas quatro destes pais viabilizaram a presente investigação, de duas meninas e de dois meninos, isto porque os restantes familiares não se disponibilizaram para responder ao questionário enviado.

3.3 Instrumentos de recolha e análise de dados

Os dados foram recolhidos em ambiente de creche e em ambiente familiar utilizando dois instrumentos de recolha. Recorreu-se a um questionário designado por “Testo o meu temperamento dominante” (Anexo 4) da autoria de Caron (2001), sendo traduzido para a Língua Portuguesa por Maria Teresa Serpa (2006), este foi respondido pela investigadora no final de um ano de trabalho com o grupo de crianças (Anexo 5), para aferir o temperamento dominante de cada uma das crianças participantes da investigação. Recorreu-se também ao questionário *Children Behavior Questionnaire* (CBQ), na sua versão para a Língua Portuguesa, elaborada por Luís Franklin, Isabel Soares, Adriana Sampaio, Orlando Santos e Manuela Veríssimo (2003).

O *Children Behavior Questionnaire* (CBQ) versão “*Short*” representa uma alternativa viável, para investigadores com limitações de tempo e de recursos na administração da forma “*Standard*” de 195 itens, ao mesmo tempo que permite a sua integração em estudos multivariados de investigação. A versão “*Short*”, composta por 94 itens, tentou criar a possibilidade de uma alternativa que mantivesse as características da forma “*Standard*”. Estes 94 itens avaliam 15 escalas, compostas por 6 a 8 itens cada uma: a escala Nível de Atividade é medida pelos itens 1, 12, 18r, 22, 50r, 85 e 93r; a escala Irritação/Frustração é caracterizada pelos itens 2, 14, 30, 40, 61r e 87; a escala Aproximação/Entusiasmo é definida pelos itens 6, 15, 46, 58, 90r e 92r; a escala Foco de Atenção é composta pelos itens 16r, 21r, 62, 71, 84r e 89; a escala Desconforto é medida pelos itens 3r, 9, 29, 49r, 64 e 91r; a escala Sensibilidade/Limiar de Resposta é composta pelos itens 25r, 34r, 44, 59, 66, 75r; a escala Medo é medida pelos itens 17, 23, 35r, 41, 63, 68r; a escala Elevada Intensidade de Prazer é definida pelos itens 4, 10, 33, 69, 78r e 88; a escala Impulsividade é composta pelos itens 7, 28, 36r, 43r, 51 e 82r; a escala Controlo Inibido é avaliada pelos itens 38, 45, 53r, 67, 73, 81; a escala Baixa Intensidade de Prazer é designada pelos itens 26, 39, 57, 65, 72, 76, 86, 94; a escala Sensibilidade Percetiva é composta pelos itens 5, 13, 24, 32, 47, 83r; a escala Tristeza é medida pelos itens 8, 20, 27, 31, 54r, 56r, 74r; a escala Timidez é composta pelos itens 11r, 37, 42, 52, 60r e 70; finalmente a escala Sorrisos/Gargalhadas é avaliada pelos itens 19r, 48r, 55, 77, 79 e 80r.

Os itens acompanhados pelo “r” apresentam uma direção contrária, ou seja, tiveram que ser recodificados e cotados inversamente, para que o 1 passasse a 7, o 2 a 6, o 3 a 5, o 4 permanecesse 4, o 5 passe a 3, o 6 a 2 e o 7 a 1, este facto permitiu que a nível prático e dada a extensão do questionário, apesar de se tratar de uma forma mais pequena, obriga o sujeito a pensar antes de responder e não a automatizar as respostas espontaneamente. Dado que cada item é classificado numa escala de Likert de 7 pontos: 1 – Muito Falsa; 2 – Bastante Falsa; 3 – Pouco Falsa; 4 – Nem verdadeira nem falsa; 5 – Pouco Verdadeira; 6 – Bastante Verdadeira; 7 – Muito Verdadeira. Há ainda uma opção de Não Aplicável, que surgiu da necessidade de existir uma hipótese para os pais que nunca teriam observado a criança numa determinada situação que o item podia relatar.

Nesta investigação apenas seleccionámos algumas das escalas da versão “short”, isto porque apenas queríamos abordar o tema temperamento, sendo assim escolhemos as escalas Irritação/Frustração, Aproximação/Entusiasmo, Desconforto, Medo, Tristeza, Timidez e Sorrisos/Gargalhadas e intitulámos o questionário de “Avaliação do temperamento da criança” (Anexo 6).

Este questionário foi respondido pela investigadora no final de um ano de trabalho com o grupo (Anexo 7) e posteriormente pelas famílias das crianças (Anexo 8), conseqüentemente procedemos à análise das respostas com o objetivo de comparar o temperamento da criança nos dois contextos e de compreender a sua influência no seu desenvolvimento.

Por fim, ao longo deste percurso foram-se recolhendo dados através da observação participante e da análise documental relativa à questão de investigação. Para esse efeito, foram utilizados registos de observação e notas de campo. A combinação de múltiplas fontes de evidências permite investigar aspetos diferentes do mesmo fenómeno e triangular dados, dando mais consistência ao estudo (Coutinho, 2011). O registo da observação participante através de registos e notas de campo permite ao investigador registar o que vê, pensa e experiencia durante a recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

3.4 Avaliação do temperamento segundo a abordagem de Rothbart e a sua viabilidade

Como defendem Rothbart, Ahadi, Hershey e Fisher (2001a) o *Children Behavior Questionnaire* (CBQ) foi criado para fornecer uma avaliação muito diferenciada do temperamento, é direcionado para crianças dos três aos sete anos de idade e segue uma abordagem, em que os itens são gerados coerentemente para avaliar teoricamente dimensões derivadas do temperamento.

Como sublinham Rothbart, Ahadi, Hershey e Fisher (2001a), esta abordagem de Rothbart segue estudos anteriores e baseia-se nos trabalhos de Fiske. Este instrumento foi desenvolvido através de constructos considerados centrais para avaliar o temperamento,

seguindo a abordagem e conceito de temperamento apoiada na construção das diferenças individuais baseadas na reatividade e na autorregulação. A reatividade refere-se à excitação dos sistemas motores, afetivos e sensoriais e a autorregulação, refere-se aos processos que servem para modelar (aumentar ou diminuir) a reatividade, incluindo o foco de atenção e inibição do controlo.

Segundo Putnam e Rothbart (2006) os itens do *Children Behavior Questionnaire* (CBQ) foram escritos tendo em conta a definição conceptual de cada escala, derivando de adaptações. Além destas adaptações foram, também tidas em conta, informações recolhidas através de entrevistas feitas a pais e as escalas foram representadas de forma concordante com a definição de temperamento tida em conta.

Assim e na opinião de Putnam e Rothbart (2006), a escala Nível de Atividade, recai na atividade motora grossa, que inclui taxa e extensão da locomoção. A escala Irritação/Frustração incide na afetividade negativa relacionada com a interrupção de tarefas em andamento. A escala Foco de atenção está relacionada com a dimensão Atenção/Persistência do NYLS. Esta escala está relacionada com a escala Mudança do Foco de Atenção e por esta razão, nas primeiras versões do *Children Behavior Questionnaire* (CBQ) as duas escalas foram ajustadas numa única escala, no entanto, as duas variáveis não se estabilizavam juntas em análises de itens. A escala Foco de Atenção tinha itens suficientes, mas a escala Mudança de Foco de Atenção não, sendo assim, optou-se só pela primeira escala, que é incluída nas análises recentes, sendo que se encontra em processo de construção uma nova escala para a Mudança de Foco de Atenção.

De acordo com Putnam e Rothbart (2006) a escala Desconforto consiste na afetividade negativa relacionada com qualidades sensoriais de estimulação, incluindo intensidade, taxa ou complexidade de luz, movimento, som e textura. A escala Medo aborda a afetividade negativa, incluindo mal-estar, preocupação ou nervosismo, que está relacionado com antecipação de dor ou aflição e/ou situações potencialmente ameaçadoras. A escala Elevada Intensidade de Prazer consiste no prazer ou satisfação relacionados com situações que envolvem estímulos de intensidade alta, taxa, complexidade, novidade e incongruência. Já a escala Impulsividade é definida como a rapidez ao iniciar uma resposta, impulsividade ou comportamento de ativação, medido no contacto com pequenos objetos, mostrou ser um aspeto importante na aproximação das crianças. A escala Controlo Inibido consiste na capacidade de planear e anular respostas inapropriadas sobre instruções ou em situações novas ou, ainda, incertas. A escala Baixa Intensidade de Prazer caracteriza-se pelo prazer ou satisfação relacionadas com situações que envolvem estímulos de intensidade baixa, taxa, complexidade, novidade e incongruência.

Ainda de acordo com Putnam e Rothbart (2006) a escala Sensibilidade Percetiva centra-se na deteção de estímulos leves, de baixa intensidade do ambiente externo. A escala

Aproximação/Entusiasmo corresponde a uma das maiores dimensões nos modelos biológicos do temperamento, refere-se à quantidade de excitação ou antecipação por expectativa de atividades que trazem prazer. Já a escala Tristeza, identificada como emoção primária, consiste na afetividade negativa, humor e energia em baixo, relacionadas com exposição a sofrimento, desapontamento, e perda. A escala Timidez consiste na lenta e inibida vs. rápido, rapidez de aproximação e desconforto vs. conforto ocorridas em situações sociais. Por fim, a escala Sorrisos/Gargalhadas caracteriza-se pela afetividade positiva em resposta a mudanças na intensidade de estímulos, taxa, complexidade e incongruência e a escala Sensibilidade/Limiar de Resposta, consiste na taxa de recuperação de picos de *stress*, entusiasmo ou excitação.

A avaliação do temperamento, nas diferentes abordagens referidas, pode ser realizada por meio de escalas, incluindo diversos fatores e dimensões, ou observação estruturada e sistemática em laboratório, focalizando uma dimensão específica do temperamento de cada vez.

Segundo Klein e Linhares (2010) a abordagem psicobiológica de Rothbart tem sido utilizada através de questionários baseados nos relatos dos pais do que por observações estruturadas em laboratórios. Tal como refere Rothbart (2012) os seus questionários incluem avaliações por meio dos cuidadores principais das crianças de três meses até dez anos, ou através das próprias crianças, para as faixas etárias de nove anos até à idade adulta.

3.4.1 Vantagens

Tal como referem Rothbart e Bates (2006), o relato dos pais apresenta grandes vantagens, pois estes são capazes de observar os seus filhos em várias situações e em diferentes momentos do dia, além de poderem estabelecer um grau razoável de validade objetiva. As observações em laboratório, por sua vez, permitem aos pesquisadores o controle do ambiente, possibilitando comparar o comportamento das crianças em situações semelhantes e reduzindo, consideravelmente, potenciais influências externas sobre o comportamento da criança.

3.4.2 Desvantagens

Na opinião de Kagan (1994) cada uma destas metodologias está associada a determinadas limitações, foram várias as críticas feitas no que diz respeito à metodologia dos questionários baseados no relato dos pais, destacando que as características dos pais e as diferentes interpretações do comportamento da criança são fontes de distorção na obtenção de informações. Segundo Kagan (1998) os pais inconscientemente fazem comparações ao julgar as características do seu filho, que estão sujeitas às influências das experiências anteriores, não relacionadas com o temperamento de seus filhos, mas Rothbart e Goldsmith

(1985) afirmam que estas preocupações podem ser atenuadas pelo cuidado na construção e apresentação dos itens do questionário, perguntando apenas sobre os eventos que ocorreram recentemente e sobre comportamentos infantis concretos em vez de pedir aos pais para fazerem resumos ou julgamentos comparativos.

Por outro lado e segundo Rothbart e Bates (2006) as observações em laboratório também podem apresentar desvantagens, pois apenas podem ser vistas em ambiente artificial um conjunto limitado de comportamentos, principalmente devido ao curto período de tempo da avaliação, além de estarem sujeitas a erros observacionais, os quais estão relacionados com as características do observador. Da mesma forma, os efeitos de sobreposição representam uma ameaça significativa, quando é necessária a repetição de testes. De acordo com Rothbart e Goldsmith (1985) a novidade do ambiente também pode afetar o comportamento da criança podendo fazer com que fique atenta e temerosa, fazendo com que o comportamento exibido em laboratório não seja representativo, nem corresponda ao comportamento exibido em contexto familiar.

Em relação às observações feitas no ambiente familiar da criança, Rothbart, Chew e Gartstein (2001b) destacaram que o comportamento da criança também ocorre em função do tipo de cuidado que ela recebe, com intensidades e qualidades do cuidador variando entre os lares e os cuidadores. Qualquer estabilidade encontrada no relato do cuidador e do observador do comportamento em casa pode ocorrer principalmente, em função da interação dos pais em relação à criança do que seja resultante de uma característica inata da mesma.

Por fim e como sublinham Rothbart e Bates (2006) ainda é necessário colocar limites no objetivo do relato dos pais sobre o temperamento. É fundamental que esforços sejam direcionados para validar medidas de observação e relato dos pais, testando convergências e divergências entre as medidas, assim como estudar a relação entre as medidas e caminhos alternativos de formas de observação. O contexto é crucial para todas as formas de avaliação do temperamento e pode provar importantes características iniciais do temperamento, ligadas ao desenvolvimento de estratégias para enfrentar as diferentes situações.

Rothbart e Bates (2006) ao considerarem estas questões metodológicas, pretendem demonstrar que o relato dos pais, as observações em laboratório ou em casa não representem procedimentos “padrão ouro” para a avaliação do temperamento da criança. Uma visão mais abrangente do comportamento da criança pode ser obtida pela utilização dessas abordagens metodológicas combinadas, a fim de minimizar as deficiências associadas a um único método.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Na sequência da identificação dos processos metodológicos descritos anteriormente, pretendeu-se, seguidamente, apresentar os dados obtidos ao longo do estudo. Ao tornar os dados mais visíveis, a comparação e o confronto tornam-se mais imediatos, permitindo uma visão mais alargada e abrangente do objeto de estudo.

Após a apresentação dos dados, procedeu-se à sua análise, recorrendo quer ao enquadramento e à problematização teórico-conceptual desenvolvida anteriormente, quer à reflexão que a informação resultante proporcionou em termos da nossa experiência. Tentaremos confrontar dados obtidos, de forma a confirmar e sintetizar os resultados obtidos, descritos e organizados e dar respostas à questão do estudo.

Assim, e segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p.211) “o primeiro objetivo desta fase de análise das informações é, portanto, a verificação empírica”. O segundo objetivo será interpretar os factos inesperados para que o investigador nas conclusões “esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro”.

Sendo assim, a fim de perceber se “Haverá diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar?”, construíram-se quadros elucidativos dos dados resultantes dos questionários: “Testo o meu temperamento dominante”, de forma a aferir o temperamento dominante de cada uma das crianças participantes da investigação e “Avaliação do temperamento da criança”, com o objetivo de comparar o temperamento da criança no contexto de creche e no contexto familiar.

Segundo Tesch (1990), a análise de dados de um estudo de caso pode ser de três tipos: 1 – interpretativa que visa analisar ao pormenor todos os dados recolhidos, com a finalidade de organizá-los e classificá-los em categorias que possam explorar e explicar o fenómeno em estudo; 2 – estrutural, que analisa dados com a finalidade de se encontrarem padrões que possam clarificar e/ou explicar a situação em estudo; e 3 – reflexiva que visa, na sua essência, interpretar ou avaliar o fenómeno a ser estudado, quase sempre por julgamento ou intuição do investigador. No presente estudo, o tipo de análise de dados utilizado foi a estrutural, dado que é nosso objetivo comparar o temperamento da criança em contexto familiar e em contexto de creche, de modo a poder compará-los, sendo assim possível clarificar e dar respostas à nossa questão e desta forma ficar a compreender em que medida o temperamento influencia o desenvolvimento e o ritmo da criança.

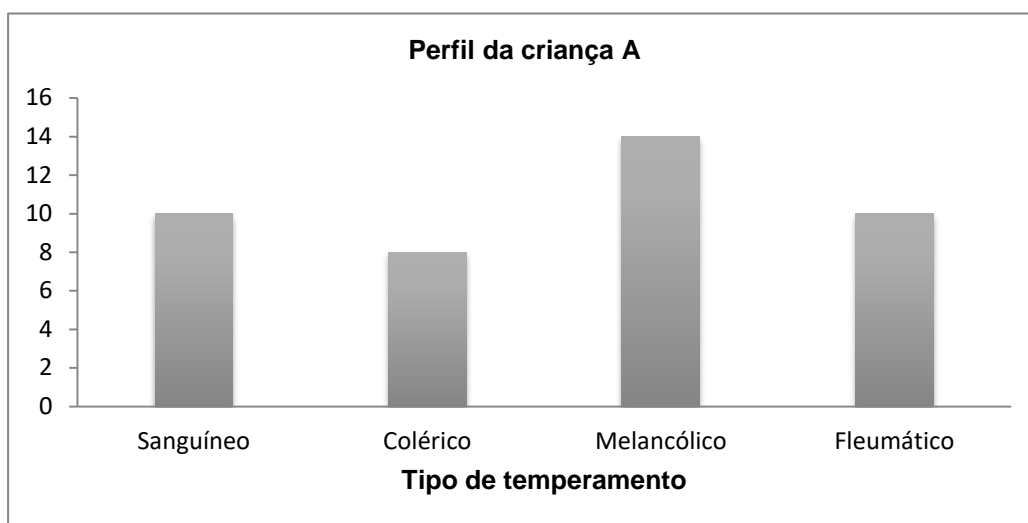
Wolcott (1994, citado por Vale, 2004) revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar

fatores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e conclusões a partir dos dados obtidos.

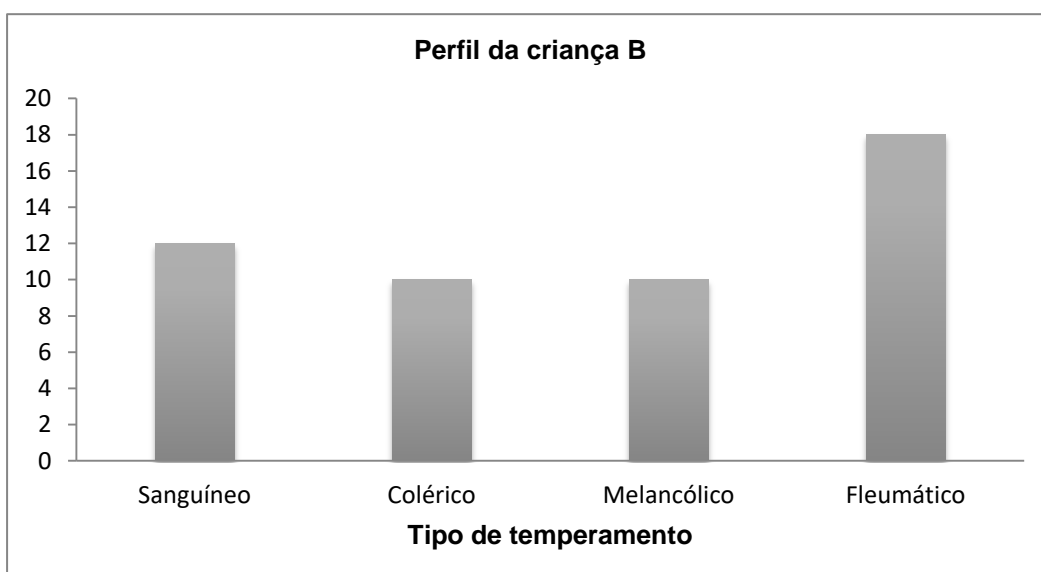
Sendo assim, iremos proceder à análise, descrição e interpretação dos questionários realizados pelo investigador e pelos pais das crianças.

4.1 Contributo do questionário “Testo o meu temperamento dominante”

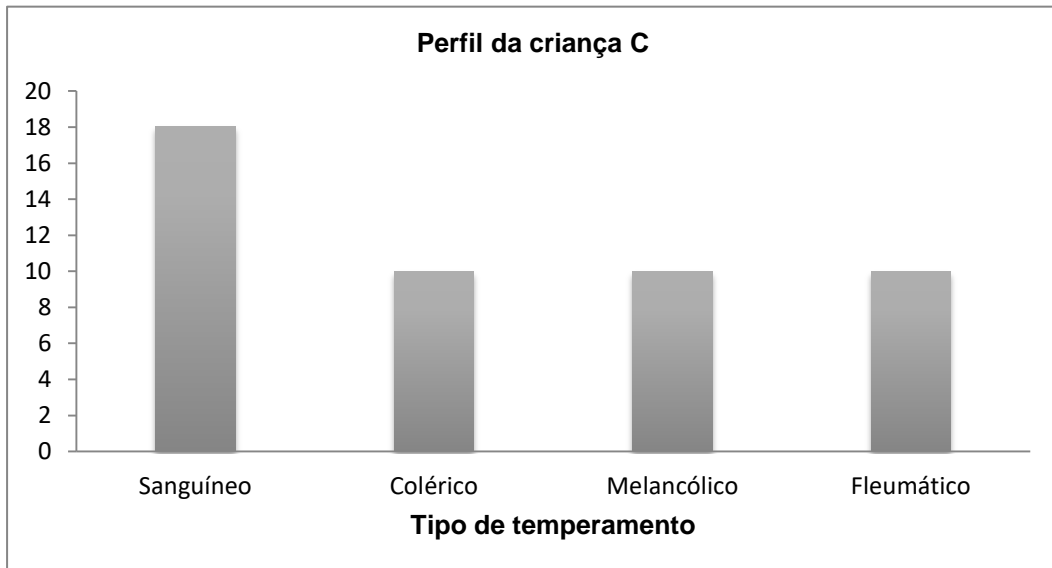
A investigadora respondeu ao questionário “Testo o meu temperamento dominante”, no que diz respeito a cada uma das crianças participantes da investigação, com o objetivo de verificar o temperamento dominante de cada um dos participantes.



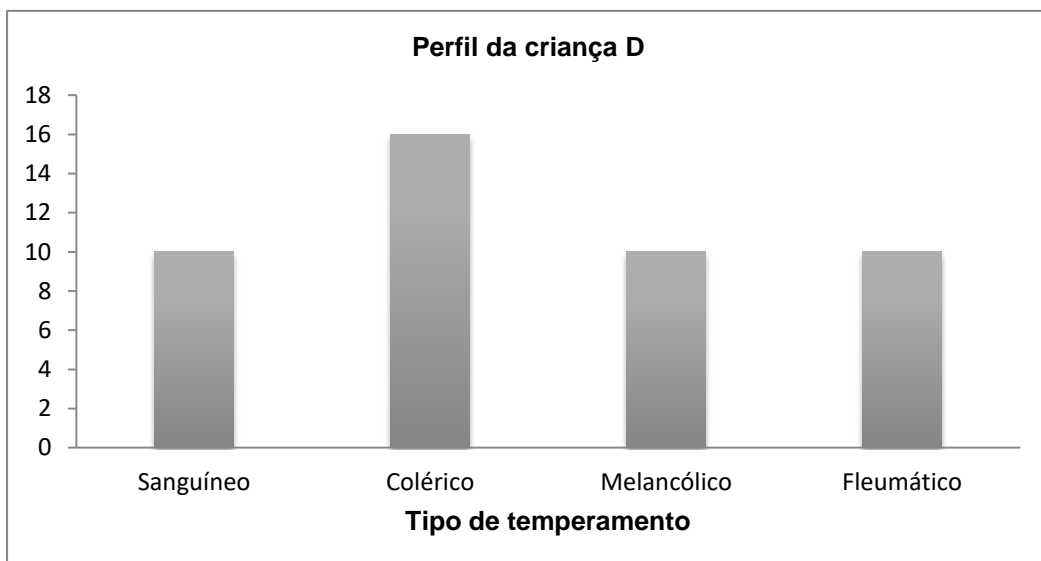
De acordo com o que podemos observar através do gráfico acima apresentado, decorrente do questionário que se encontra no (Anexo 1), a criança A apresenta um temperamento de tipo melancólico. Segundo Caron (2006) a criança de tipo melancólico é introvertida, passa despercebida num grupo e não se coloca em conflitos.



Segundo o que podemos observar através do questionário acima apresentado, a criança B apresenta um temperamento de tipo fleumático. Caron (2006) defende que a criança de tipo fleumático é em toda a sua personalidade lenta no pensamento, lenta para se emocionar, lenta para agir.



Conforme podemos observar através do questionário acima apresentado, a criança C apresenta um temperamento de tipo sanguíneo. De acordo com Caron (2006) a criança de tipo sanguíneo é extremamente forte, é muito agitada e privilegia o estabelecimento de amizades.



Através do que podemos observar do questionário acima apresentado, a criança D apresenta um temperamento de tipo colérico. Segundo Caron (2006) a criança de tipo colérico tem “sangue nas guelras”, energia muscular e é muito voluntariosa.

Os presentes questionários contribuíram no despiste do tipo de temperamento de cada participante da investigação, sendo portanto uma via facilitadora do passo seguinte, a realização do questionário “Avaliação do temperamento da criança”, realizado com o objetivo de comparar o temperamento das crianças nos contextos familiar e creche.

4.2 Contributo do questionário “Avaliação do temperamento da criança”

Os resultados obtidos através do questionário “Avaliação do temperamento da criança”, que iremos apresentar de seguida, foram conseguidos por meio do contributo da investigadora e dos familiares das crianças na resposta ao mesmo.

Para uma explicação clara das escalas que se seguem apresentamos aqui a sua legenda: 1 - Muito falsa; 2 - Bastante falsa; 3 - Pouco Falsa; 4 - Nem verdadeira, nem falsa; 5 - Pouco verdadeira; 6 - Bastante verdadeira; 7 - Muito verdadeira; NA - Não aplicável.

| Escala Irritação/Frustração | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança A | Criança A |
| Fica zangado quando lhe é dito para ir para a cama. | NA | 1 |
| Faz birras quando não consegue o que quer. | 7 | 2 |
| Fica muito frustrado(a) quando não o(a) deixam fazer alguma coisa que ele(a) quer. | 7 | 5 |
| Fica zangado(a) quando não encontra algo com que quer brincar. | 5 | 2 |
| Raramente fica chateado(a) quando lhe é dito para ir para a cama. | NA | 7 |
| Fica zangado(a) quando é interrompido(a) durante a sua brincadeira antes de a terminar. | 5 | 6 |

Relativamente à criança A, na escala irritação/frustração respetivamente, apenas se observa o mesmo temperamento em contexto familiar e em contexto de creche, no parâmetro [Fica zangado(a) quando é interrompido(a) durante a sua brincadeira antes de a terminar] e no parâmetro [Fica muito frustrado(a) quando não o(a) deixam fazer alguma coisa que ele(a) quer] também se verifica alguma concordância. Nos restantes, a criança em contexto familiar revela um temperamento com um nível alto de irritação/frustração e em dois parâmetros os pais consideraram que o mesmo não era aplicável (NA).

| Escala Aproximação/Entusiasmo | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança A | Criança A |
| Fica tão entusiasmado(a) antes de um acontecimento empolgante que tem dificuldade em manter-se quieto(a). | NA | 3 |
| Mostra-se muito entusiasmado com as coisas que faz. | 7 | 7 |
| Fica muito excitado(a) enquanto se prepara para as viagens. | NA | 5 |
| Fica muito excitado(a) antes de uma saída (por ex., piquenique, festa, etc.). | NA | 6 |
| Mantém-se calmo(a) enquanto espera por uma sobremesa, por exemplo, um gelado. | 3 | 5 |
| Espera ansiosamente para passear com a família mas não fica muito excitado(a) com isso. | NA | 6 |

Na escala aproximação/entusiasmo verificamos que o temperamento da criança apenas coincide no parâmetro [Mostra-se muito entusiasmado com as coisas que faz]. No parâmetro [Mantém-se calmo(a) enquanto espera por uma sobremesa, por exemplo, um gelado], segundo os pais esta afirmação é pouco falsa (3), mas para o investigador é pouco verdadeira (5). Nos restantes parâmetros, os familiares consideram que não é aplicável (NA), já o investigador atribui-lhes cotação.

| Escala Desconforto | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança A | Criança A |
| Não fica muito incomodado com a dor. | 6 | 2 |
| Fica bastante desconfortável quando está com frio ou está molhado(a). | 3 | 5 |
| Fica muito perturbado(a) com um pequeno corte ou ferida. | 7 | 5 |
| Não fica muito perturbado(a) com cortes ou feridas menores. | 1 | 3 |
| É provável que chore mesmo quando a dor é pequena. | 5 | 6 |
| Difícilmente se queixa quando está doente com uma constipação. | 4 | 6 |

Como é possível observar nesta escala, o temperamento da criança coincide bastante nos dois contextos, apenas no parâmetro [Não fica muito incomodado com a dor] a criança em contexto familiar revela não ter muito desconforto com a dor, já em contexto de contexto revela exatamente o contrário.

| Escala Medo | Contexto familiar | Contexto de creche |
|--|--------------------------|---------------------------|
| | Criança A | Criança A |
| Tem medo de ladrões ou do “bicho papão”. | NA | 2 |
| Tem medo de barulhos intensos. | 7 | 2 |
| Não tem medo do escuro. | 7 | NA |
| Tem medo do fogo. | NA | NA |
| Tem medo do escuro. | 1 | NA |
| Raramente se assusta com “monstros” que vê nos filmes. | 6 | NA |

No que diz respeito à escala medo, os dois contextos apenas coincidem no parâmetro [Tem medo do fogo]. No parâmetro [Tem medo de barulhos intensos], em contexto familiar a criança apresenta um temperamento de medo (7) e no contexto de creche não (2).

| Escala Tristeza | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|--------------------------|---------------------------|
| | Criança A | Criança A |
| Chora bastante quando perde ou quando se parte um dos seus bonecos preferidos. | 1 | 1 |
| Tende a ficar triste se os planos da família não resultam. | NA | 6 |
| Parece ficar deprimido(a) quando não é capaz de completar uma tarefa. | 2 | 2 |
| Fica aborrecido(a) quando parentes ou amigos de quem gosta se preparam para ir embora depois de uma visita. | 6 | 2 |
| Raramente chora quando ouve uma história triste. | NA | 7 |
| Raramente fica perturbado(a) quando vê um acontecimento triste num programa de televisão. | 5 | NA |
| Raramente fica desencorajado(a) quando tem dificuldades em fazer algo funcionar. | 2 | 6 |

Relativamente à escala tristeza os contextos coincidem nos parâmetros, [Chora bastante quando perde ou quando se parte um dos seus bonecos preferidos] e [Parece ficar deprimido(a) quando não é capaz de completar uma tarefa]. Nos restantes parâmetros o temperamento da criança é completamente oposto de um contexto para outro.

| Escala Timidez | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança A | Criança A |
| Parece estar à vontade com quase todas as pessoas. | 2 | 6 |
| Por vezes é envergonhado(a) mesmo com pessoas que conhece há muito tempo. | 6 | 2 |
| Por vezes parece nervoso(a) quando fala com adultos que acabou de conhecer. | NA | 2 |
| Age de forma envergonhada perante novas pessoas. | 7 | 2 |
| Sente-se à vontade em pedir a outras crianças para brincar. | 5 | 7 |
| Por vezes afasta-se de forma envergonhada quando conhece pessoas novas. | 7 | 2 |

No que diz respeito à escala timidez a criança revela um temperamento oposto na comparação dos dois contextos.

| Escala Sorrisos/Gargalhadas | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança A | Criança A |
| Diverte-se com histórias engraçadas, mas não costuma rir-se delas. | 5 | 2 |
| Raramente dá gargalhadas durante a brincadeira com outras crianças. | 1 | 2 |
| Por vezes sorri ou ri-se quando brinca sozinho(a). | 6 | 6 |
| Sorri muito para as pessoas de quem gosta. | 7 | 7 |
| Muitas vezes dá gargalhadas quando brinca com outras crianças. | 7 | 6 |
| Raramente se ri alto enquanto vê televisão ou comédias televisivas. | 2 | 6 |

De acordo com o que podemos observar, na escala sorrisos/gargalhadas o temperamento da criança é equivalente nos dois contextos, nos parâmetros [Por vezes sorri ou ri-se quando brinca sozinho(a)], [Sorri muito para as pessoas de quem gosta] e [Muitas vezes dá gargalhadas quando brinca com outras crianças]. Nos restantes parâmetros o seu temperamento tende a ser distinto.

Caron (2006 p.139-141) defende que este tipo de criança considera-se uma vítima das infelicidades provocadas pelas alterações que lhe são impostas, como é egocêntrica a sua imagem de marca é o tipo “choramingão”, pois quando sofre uma contrariedade todo o seu universo fica abalado. Tal como podemos observar na escola irritação/frustração, nos parâmetros [Faz birras quando não consegue o que quer.]; [Fica muito frustrado(a) quando não o(a) deixam fazer alguma coisa que ele(a) quer.]. Caron (2006) defende ainda que qualquer reparo feito por um pai fica registado na memória da criança a longo prazo, se a observação for positiva, tanto melhor, mas se alguém reparar numa imperfeição, num gesto ou numa realização, esta criança que se empenhou de corpo e alma na tarefa, terá tendência por ressentimento, a recordá-lo incessantemente a fim de verificar a veracidade das propostas feitas pelo adulto.

Segundo Bédard (2010, p.111-118) podemos concluir, relativamente à criança A, que ela gostaria muito que satisfizessem todos os seus pedidos, pois recusa que lhe imponham limites, se isso acontecer, ela choraminga e critica sem recuperar o fôlego até que os seus familiares cedam aos seus caprichos. Quando ela tem de fazer face às consequências provocadas pela sua atitude, tem o hábito de fechar os olhos e tapar os ouvidos. Ela adora ser acarinhada, sobretudo pela sua mãe que é a mais próxima das suas confidentes, o que ela considera desagradável é quando um adulto se mostra demasiado demonstrativo nas suas manifestações de afeto, ou seja, sentir-se admirada e ser o alvo das atenções traz-lhe um grande consolo, alimentando-lhe o ego, embora apreciando mais uma pessoa que lhe preste uma atenção particular nos gestos de reconhecimento, tal como podemos verificar na escala sorrisos/gargalhadas, no parâmetro (Sorri muito para as pessoas de quem gosta.). É difícil prender inteiramente a sua atenção, pois esta criança está continuamente à espreita de tudo o que mexe. Para assimilar novos conhecimentos, esta criança não gosta de se encontrar num meio demasiado calmo. Distrai-se e diverte-se, mas necessita de estar na companhia de outra pessoa, se não aborrece-se, pois não sente nenhum prazer em ficar sozinha. Ela adora a companhia dos seus amigos, pois a sua preferência não se limita a uma criança em particular, ela gosta da diversidade e não demonstra mais afeto por uma do que por outra, como podemos observar na escala sorrisos/gargalhadas no parâmetro (Muitas vezes dá gargalhadas quando brinca com outras crianças.). Com a idade, ela aprenderá a conhecer-se melhor e estará em condições de ter as circunstâncias em consideração, ao discernir os diferentes aspetos do seu temperamento, ela poderá assim respeitar o seu ritmo, ela agirá quando se sentir capaz disso e recuará no momento apropriado, o que a fará sentir-se menos dececionada e frustrada e que significará mais sossego para as pessoas que a rodeiam.

| Escala Irritação/Frustração | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança B | Criança B |
| Fica zangado quando lhe é dito para ir para a cama. | 5 | 1 |
| Faz birras quando não consegue o que quer. | 6 | 6 |
| Fica muito frustrado(a) quando não o(a) deixam fazer alguma coisa que ele(a) quer. | 5 | 6 |
| Fica zangado(a) quando não encontra algo com que quer brincar. | 2 | 2 |
| Raramente fica chateado(a) quando lhe é dito para ir para a cama. | 5 | 7 |
| Fica zangado(a) quando é interrompido(a) durante a sua brincadeira antes de a terminar. | 1 | 5 |

De acordo com o que é possível observar e em relação à criança B, o seu temperamento relativamente à escala irritação/frustração é muito semelhante nos dois contextos, apenas nos parâmetros [Fica zangado quando lhe é dito para ir para a cama] e [Fica zangado(a) quando é interrompido(a) durante a sua brincadeira antes de a terminar] é que o seu temperamento é diferente nos respetivos contextos.

| Escala Aproximação/Entusiasmo | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança B | Criança B |
| Fica tão entusiasmado(a) antes de um acontecimento empolgante que tem dificuldade em manter-se quieto(a). | 2 | 5 |
| Mostra-se muito entusiasmado com as coisas que faz. | 6 | 6 |
| Fica muito excitado(a) enquanto se prepara para as viagens. | 4 | 5 |
| Fica muito excitado(a) antes de uma saída (por ex., piquenique, festa, etc.). | 6 | 7 |
| Mantém-se calmo(a) enquanto espera por uma sobremesa, por exemplo, um gelado. | 7 | 5 |
| Espera ansiosamente para passear com a família mas não fica muito excitado(a) com isso. | 3 | 7 |

Relativamente à escala aproximação/entusiasmo o seu temperamento continua a ser muito idêntico nos dois contextos distintos, apenas altera nos parâmetros [Fica tão entusiasmado(a) antes de um acontecimento empolgante que tem dificuldade em manter-se

quieto(a)] e [Espera ansiosamente para passear com a família mas não fica muito excitado(a) com isso].

| Escala Desconforto | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança B | Criança B |
| Não fica muito incomodado com a dor. | 5 | 2 |
| Fica bastante desconfortável quando está com frio ou está molhado(a). | 2 | 5 |
| Fica muito perturbado(a) com um pequeno corte ou ferida. | 2 | 6 |
| Não fica muito perturbado(a) com cortes ou feridas menores. | 6 | 2 |
| É provável que chore mesmo quando a dor é pequena. | 1 | 6 |
| Difícilmente se queixa quando está doente com uma constipação. | 7 | 5 |

No que diz respeito à escala desconforto o temperamento da criança é parecido no parâmetro [Difícilmente se queixa quando está doente com uma constipação], nos restantes é distinto.

| Escala Medo | Contexto familiar | Contexto de creche |
|--|-------------------|--------------------|
| | Criança B | Criança B |
| Tem medo de ladrões ou do “bicho papão”. | 6 | 2 |
| Tem medo de barulhos intensos. | 6 | 3 |
| Não tem medo do escuro. | 6 | NA |
| Tem medo do fogo. | 2 | NA |
| Tem medo do escuro. | 2 | NA |
| Raramente se assusta com “monstros” que vê nos filmes. | 3 | NA |

Relativamente à escala medo o temperamento da criança é distinto em cada contexto.

| Escala Tristeza | Contexto familiar | Contexto de creche |
|--|-------------------|--------------------|
| | Criança B | Criança B |
| Chora bastante quando perde ou quando se parte um dos seus bonecos preferidos. | 1 | 2 |

| | | |
|---|---|----|
| Tende a ficar triste se os planos da família não resultam. | 1 | 6 |
| Parece ficar deprimido(a) quando não é capaz de completar uma tarefa. | 2 | 2 |
| Fica aborrecido(a) quando parentes ou amigos de quem gosta se preparam para ir embora depois de uma visita. | 1 | 6 |
| Raramente chora quando ouve uma história triste. | 1 | 7 |
| Raramente fica perturbado(a) quando vê um acontecimento triste num programa de televisão. | 3 | NA |
| Raramente fica desencorajado(a) quando tem dificuldades em fazer algo funcionar. | 3 | 6 |

De acordo com o que podemos observar na escala tristeza o temperamento da criança é semelhante nos parâmetros [Chora bastante quando perde ou quando se parte um dos seus bonecos preferidos] e [Parece ficar deprimido(a) quando não é capaz de completar uma tarefa], nos restantes é diferente.

| Escala Timidez | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança B | Criança B |
| Parece estar à vontade com quase todas as pessoas. | 6 | 3 |
| Por vezes é envergonhado(a) mesmo com pessoas que conhece há muito tempo. | 1 | 6 |
| Por vezes parece nervoso(a) quando fala com adultos que acabou de conhecer. | 2 | 3 |
| Age de forma envergonhada perante novas pessoas. | 6 | 7 |
| Sente-se à vontade em pedir a outras crianças para brincar. | 7 | 7 |
| Por vezes afasta-se de forma envergonhada quando conhece pessoas novas. | 2 | 5 |

No que diz respeito à escala timidez o seu temperamento é semelhante nos dois contextos, apenas nos parâmetros [Parece estar à vontade com quase todas as pessoas], [Por vezes é envergonhado(a) mesmo com pessoas que conhece há muito tempo] e [Por vezes afasta-se de forma envergonhada quando conhece pessoas novas] é que é distinto.

| Escala Sorrisos/Gargalhadas | Contexto familiar | Contexto de creche |
|--|-------------------|--------------------|
| | Criança B | Criança B |
| Diverte-se com histórias engraçadas, mas não costuma rir-se delas. | 2 | 3 |

| | | |
|---|---|---|
| Raramente dá gargalhadas durante a brincadeira com outras crianças. | 1 | 2 |
| Por vezes sorri ou ri-se quando brinca sozinho(a). | 6 | 5 |
| Sorri muito para as pessoas de quem gosta. | 7 | 6 |
| Muitas vezes dá gargalhadas quando brinca com outras crianças. | 7 | 6 |
| Raramente se ri alto enquanto vê televisão ou comédias televisivas. | 1 | 5 |

Relativamente à escala sorrisos/gargalhadas a criança apresenta um temperamento muito semelhante nos dois contextos, apenas é diferente no parâmetro [Raramente se ri alto enquanto vê televisão ou comédias televisivas].

De acordo com Bédard (2010 p.63-77) a criança B dispõe de uma viva imaginação que lhe serve para distinguir o universo sob uma aparência da qual só ela conhece os segredos. Devido à sua independência e à sua força de criatividade, ela assume sem receio, o reconhecimento da sua autenticidade. Ela não é do género indisciplinado e também não é submissa, mas muito independente por natureza, ela procurará sempre a porta de saída, e como ela defende obstinadamente a sua concha, é por vezes difícil atingir o alvo. Esta criança fica de sobreaviso durante o tempo que ela sentir que é necessário, não há nada a fazer e as pessoas devem esperar até poder ganhar a sua confiança. Apesar da sua necessidade de solidão, ela não se sente verdadeiramente isolada, ela é mais do género de procurar assumir a sua independência. A sua solidão está longe de ser passiva, pelo contrário, ela é considerada benéfica para a sua criatividade. Ela possui um ritmo muito pessoal e tem uma certa dificuldade em identificar-se com os outros, pois sente-se diferente. Não é o seu género tentar queixar-se ou satisfazer os que a rodeiam com a finalidade de se ver aceite pelas outras crianças.

Este tipo de criança leva tempo antes de se integrar num novo grupo, tem por hábito ficar à parte, misteriosa e secreta. Mas isso é só uma impressão porque ela tem a inteligência de esperar o momento certo e a melhor maneira de se introduzir no grupo, não é por falta de confiança que ela age assim, é que ela simplesmente observa as crianças a fim de as conhecer melhor, umas em relação às outras. Esta criança não está disposta nem predisposta para o desporto, ela prefere, sem qualquer dúvida, o domínio artístico como a música, a pintura ou tudo o que se relacione com a imaginação, tem uma predileção muito particular pelos instantes em que ela pode criar a seu modo e da maneira que lhe agrada. No que diz respeito ao infantário, ela aprecia a companhia de um adulto honesto e íntegro, se ela não tiver consideração pela educadora será difícil motivá-la e não há nada a fazer,

até ao momento em que ela decida por si mesma adaptar-se à situação, pois ela não tem pressa de aprender e não sente essa urgência.

| Escala Irritação/Frustração | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|--------------------------|---------------------------|
| | Criança C | Criança C |
| Fica zangado quando lhe é dito para ir para a cama. | 6 | 1 |
| Faz birras quando não consegue o que quer. | 5 | 6 |
| Fica muito frustrado(a) quando não o(a) deixam fazer alguma coisa que ele(a) quer. | 5 | 6 |
| Fica zangado(a) quando não encontra algo com que quer brincar. | 2 | 3 |
| Raramente fica chateado(a) quando lhe é dito para ir para a cama. | 2 | 7 |
| Fica zangado(a) quando é interrompido(a) durante a sua brincadeira antes de a terminar. | 5 | 5 |

Relativamente à criança C e de acordo com o que podemos observar na escala irritação/frustração, o seu temperamento é idêntico nos dois contextos, apenas é diferente nos parâmetros [Fica zangado quando lhe é dito para ir para a cama] e [Raramente fica chateado(a) quando lhe é dito para ir para a cama].

| Escala Aproximação/Entusiasmo | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|--------------------------|---------------------------|
| | Criança C | Criança C |
| Fica tão entusiasmado(a) antes de um acontecimento empolgante que tem dificuldade em manter-se quieto(a). | 1 | 6 |
| Mostra-se muito entusiasmado com as coisas que faz. | 6 | 7 |
| Fica muito excitado(a) enquanto se prepara para as viagens. | 4 | 7 |
| Fica muito excitado(a) antes de uma saída (por ex., piquenique, festa, etc.). | 4 | 7 |
| Mantém-se calmo(a) enquanto espera por uma sobremesa, por exemplo, um gelado. | 6 | 2 |
| Espera ansiosamente para passear com a família mas não fica muito excitado(a) com isso. | 6 | 7 |

No que diz respeito à escala aproximação/entusiasmo o temperamento da criança apenas é desigual nos parâmetros [Fica tão entusiasmado(a) antes de um acontecimento empolgante que tem dificuldade em manter-se quieto(a)] e [Mantém-se calmo(a) enquanto espera por uma sobremesa, por exemplo, um gelado].

| Escala Desconforto | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança C | Criança C |
| Não fica muito incomodado com a dor. | 6 | 2 |
| Fica bastante desconfortável quando está com frio ou está molhado(a). | 6 | 5 |
| Fica muito perturbado(a) com um pequeno corte ou ferida. | 4 | 6 |
| Não fica muito perturbado(a) com cortes ou feridas menores. | 6 | 2 |
| É provável que chore mesmo quando a dor é pequena. | 5 | 6 |
| Difícilmente se queixa quando está doente com uma constipação. | 3 | 6 |

O temperamento da criança na escala desconforto é bastante semelhante nos dois contextos, apenas se verifica uma distinção nos parâmetros [Não fica muito incomodado com a dor] e [Não fica muito perturbado(a) com cortes ou feridas menores].

| Escala Medo | Contexto familiar | Contexto de creche |
|--|-------------------|--------------------|
| | Criança C | Criança C |
| Tem medo de ladrões ou do “bicho papão”. | 2 | 2 |
| Tem medo de barulhos intensos. | 5 | 2 |
| Não tem medo do escuro. | 6 | NA |
| Tem medo do fogo. | 2 | NA |
| Tem medo do escuro. | 2 | NA |
| Raramente se assusta com “monstros” que vê nos filmes. | 6 | NA |

De acordo com a escala medo, a criança revela um temperamento distinto nos dois contextos, apenas existe uma semelhança no parâmetro [Tem medo de ladrões ou do “bicho papão”].

| Escala Tristeza | Contexto familiar | Contexto de creche |
|--|-------------------|--------------------|
| | Criança C | Criança C |
| Chora bastante quando perde ou quando se parte um dos seus bonecos preferidos. | 2 | 7 |
| Tende a ficar triste se os planos da família não resultam. | 2 | 6 |

| | | |
|---|---|----|
| Parece ficar deprimido(a) quando não é capaz de completar uma tarefa. | 2 | 5 |
| Fica aborrecido(a) quando parentes ou amigos de quem gosta se preparam para ir embora depois de uma visita. | 2 | 2 |
| Raramente chora quando ouve uma história triste. | 6 | 7 |
| Raramente fica perturbado(a) quando vê um acontecimento triste num programa de televisão. | 6 | NA |
| Raramente fica desencorajado(a) quando tem dificuldades em fazer algo funcionar. | 6 | 7 |

Relativamente à escala tristeza a criança apresenta um temperamento um pouco distinto nos dois contextos, apenas é semelhante nos parâmetros [Fica aborrecido(a) quando parentes ou amigos de quem gosta se preparam para ir embora depois de uma visita], [Raramente chora quando ouve uma história triste] e [Raramente fica desencorajado(a) quando tem dificuldades em fazer algo funcionar].

| Escala Timidez | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança C | Criança C |
| Parece estar à vontade com quase todas as pessoas. | 5 | 7 |
| Por vezes é envergonhado(a) mesmo com pessoas que conhece há muito tempo. | 2 | 1 |
| Por vezes parece nervoso(a) quando fala com adultos que acabou de conhecer. | 4 | 1 |
| Age de forma envergonhada perante novas pessoas. | 4 | 2 |
| Sente-se à vontade em pedir a outras crianças para brincar. | 6 | 7 |
| Por vezes afasta-se de forma envergonhada quando conhece pessoas novas. | 4 | 1 |

Na escala timidez a criança apresenta um temperamento maioritariamente semelhante nos dois contextos, distinguindo-se apenas nos parâmetros [Por vezes parece nervoso(a) quando fala com adultos que acabou de conhecer] e [Por vezes afasta-se de forma envergonhada quando conhece pessoas novas].

| Escala Sorrisos/Gargalhadas | Contexto familiar | Contexto de creche |
|--|-------------------|--------------------|
| | Criança C | Criança C |
| Diverte-se com histórias engraçadas, mas não costuma rir-se delas. | 2 | 1 |

| | | |
|---|---|---|
| Raramente dá gargalhadas durante a brincadeira com outras crianças. | 2 | 1 |
| Por vezes sorri ou ri-se quando brinca sozinho(a). | 5 | 6 |
| Sorri muito para as pessoas de quem gosta. | 6 | 7 |
| Muitas vezes dá gargalhadas quando brinca com outras crianças. | 6 | 7 |
| Raramente se ri alto enquanto vê televisão ou comédias televisivas. | 2 | 1 |

Na escala sorrisos/gargalhadas como podemos observar, o temperamento da criança é muito semelhante nos dois contextos.

De acordo com Caron (2006 p.72-75) o pensamento desta criança é caracterizado por um vaivém contínuo, tem um perfil otimista e sorri a maioria do tempo, tem uma grande atração pelo exterior e é muito imaginativa.

Segundo Bédard (2010 p.15-29) o que caracteriza a criança C é a sua alegria de viver, maravilha-se com tudo e demonstra facilmente espanto perante a mais pequena descoberta. Inicialmente parece divertida, alegre, sonhadora e mesmo um pouco sentimental, no entanto, depressa nos apercebemos de que ela é de um humor muito variável, num momento ela ri às gargalhadas e no instante seguinte ela amua por futilidades. As suas reações são difíceis de compreender, nem se chega a perceber o porquê de algumas das suas condutas e ainda confia no facto de que alguns adultos lhe perdoarão facilmente os seus desvios de comportamento. Ela é uma grande comediante, o que quer dizer que muitas vezes por trás das suas emoções, ela procura fazer reagir as pessoas perante as quais ela se exhibe. Quando é apanhada em flagrante delito, nem tenta defender-se, pelo contrário, faz figura de vítima perante a situação, baixando simplesmente os braços e a cabeça, e quando se sente incompreendida ou infeliz, ela faz uma birra e chora.

É também muito ligada à família, a intimidade familiar é a sua prioridade, o que mais a caracteriza é a sua necessidade constante de obter atenção. As descobertas que poderiam desenvolver o seu intelecto não a interessam quase nada, e tudo o que ela deseja é divertir-se. Aprecia os momentos dedicados aos trabalhos manuais, ao desenho, à plasticina e ao guache, mas o que ela prefere acima de tudo é brincar ao faz-de-conta. Ela sente-se mais à vontade num infantário em meio familiar, representando assim uma segunda família. Ela funciona melhor na presença de uma educadora que não seja demasiado exigente e que tenha uma personalidade fantasista.

| Escala Irritação/Frustração | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança D | Criança D |
| Fica zangado quando lhe é dito para ir para a cama. | 7 | 1 |
| Faz birras quando não consegue o que quer. | 7 | 5 |
| Fica muito frustrado(a) quando não o(a) deixam fazer alguma coisa que ele(a) quer. | 7 | 7 |
| Fica zangado(a) quando não encontra algo com que quer brincar. | 4 | 6 |
| Raramente fica chateado(a) quando lhe é dito para ir para a cama. | 1 | 7 |
| Fica zangado(a) quando é interrompido(a) durante a sua brincadeira antes de a terminar. | 4 | 6 |

Por último, a criança D revela-nos um temperamento idêntico nos dois contextos, embora diferente nos parâmetros [Fica zangado quando lhe é dito para ir para a cama] e [Raramente fica chateado(a) quando lhe é dito para ir para a cama].

| Escala Aproximação/Entusiasmo | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança D | Criança D |
| Fica tão entusiasmado(a) antes de um acontecimento empolgante que tem dificuldade em manter-se quieto(a). | 1 | 5 |
| Mostra-se muito entusiasmado com as coisas que faz. | 6 | 7 |
| Fica muito excitado(a) enquanto se prepara para as viagens. | 1 | 6 |
| Fica muito excitado(a) antes de uma saída (por ex., piquenique, festa, etc.). | 1 | 6 |
| Mantém-se calmo(a) enquanto espera por uma sobremesa, por exemplo, um gelado. | 5 | 2 |
| Espera ansiosamente para passear com a família mas não fica muito excitado(a) com isso. | 6 | 7 |

Relativamente à escala aproximação/entusiasmo o temperamento da criança é maioritariamente distinto nos dois contextos, apenas é semelhante nos parâmetros [Mostra-se muito entusiasmado com as coisas que faz] e [Espera ansiosamente para passear com a família mas não fica muito excitado(a) com isso].

| Escala Desconforto | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança D | Criança D |
| Não fica muito incomodado com a dor. | 2 | 5 |
| Fica bastante desconfortável quando está com frio ou está molhado(a). | 4 | 6 |
| Fica muito perturbado(a) com um pequeno corte ou ferida. | 2 | 2 |
| Não fica muito perturbado(a) com cortes ou feridas menores. | 3 | 6 |
| É provável que chore mesmo quando a dor é pequena. | 5 | 2 |
| Difícilmente se queixa quando está doente com uma constipação. | 6 | 6 |

No que diz respeito à escala desconforto o temperamento da criança volta a evidenciar semelhanças em dois parâmetros [Fica muito perturbado(a) com um pequeno corte ou ferida] e [Difícilmente se queixa quando está doente com uma constipação]. Nos restantes o seu temperamento é diferente.

| Escala Medo | Contexto familiar | Contexto de creche |
|--|-------------------|--------------------|
| | Criança D | Criança D |
| Tem medo de ladrões ou do “bicho papão”. | NA | 2 |
| Tem medo de barulhos intensos. | 4 | 2 |
| Não tem medo do escuro. | 4 | NA |
| Tem medo do fogo. | 4 | NA |
| Tem medo do escuro. | 4 | NA |
| Raramente se assusta com “monstros” que vê nos filmes. | NA | NA |

Na escala medo a criança demonstra um temperamento bastante distinto nos dois contextos, apenas revela um temperamento semelhante no parâmetro [Raramente se assusta com “monstros” que vê nos filmes].

| Escala Tristeza | Contexto familiar | Contexto de creche |
|--|-------------------|--------------------|
| | Criança D | Criança D |
| Chora bastante quando perde ou quando se parte um dos seus bonecos preferidos. | 6 | 5 |
| Tende a ficar triste se os planos da família não resultam. | NA | 7 |

| | | |
|---|----|----|
| Parece ficar deprimido(a) quando não é capaz de completar uma tarefa. | 6 | 6 |
| Fica aborrecido(a) quando parentes ou amigos de quem gosta se preparam para ir embora depois de uma visita. | 1 | 2 |
| Raramente chora quando ouve uma história triste. | NA | 7 |
| Raramente fica perturbado(a) quando vê um acontecimento triste num programa de televisão. | NA | NA |
| Raramente fica desencorajado(a) quando tem dificuldades em fazer algo funcionar. | 4 | 7 |

No que diz respeito à escala tristeza, a criança revela um temperamento semelhante nos dois contextos, embora nos parâmetros [Tende a ficar triste se os planos da família não resultam], [Raramente chora quando ouve uma história triste] e [Raramente fica desencorajado(a) quando tem dificuldades em fazer algo funcionar] seja distinto.

| Escala Timidez | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança D | Criança D |
| Parece estar à vontade com quase todas as pessoas. | 1 | 6 |
| Por vezes é envergonhado(a) mesmo com pessoas que conhece há muito tempo. | 6 | 1 |
| Por vezes parece nervoso(a) quando fala com adultos que acabou de conhecer. | 7 | 2 |
| Age de forma envergonhada perante novas pessoas. | 7 | 3 |
| Sente-se à vontade em pedir a outras crianças para brincar. | 5 | 7 |
| Por vezes afasta-se de forma envergonhada quando conhece pessoas novas. | 7 | 2 |

De acordo com o que podemos observar na escala timidez a criança apresenta um temperamento muito diferente nos dois contextos, apenas sendo semelhante no parâmetro [Sente-se à vontade em pedir a outras crianças para brincar].

| Escala Sorrisos/Gargalhadas | Contexto familiar | Contexto de creche |
|---|-------------------|--------------------|
| | Criança D | Criança D |
| Diverte-se com histórias engraçadas, mas não costuma rir-se delas. | 1 | 1 |
| Raramente dá gargalhadas durante a brincadeira com outras crianças. | 1 | 1 |
| Por vezes sorri ou ri-se quando brinca sozinho(a). | 6 | 6 |

| | | |
|---|---|---|
| Sorri muito para as pessoas de quem gosta. | 7 | 6 |
| Muitas vezes dá gargalhadas quando brinca com outras crianças. | 6 | 6 |
| Raramente se ri alto enquanto vê televisão ou comédias televisivas. | 2 | 5 |

Por fim, na escala sorrisos/gargalhadas a criança demonstra um temperamento muito semelhante nos dois contextos, divergindo apenas no parâmetro [Raramente se ri alto enquanto vê televisão ou comédias televisivas].

Segundo Caron (2006 p.105-106) este tipo de criança tem “sangue nas guelras” e energia muscular, não é agitada nem nervosa, mas é muito voluntária. Principalmente nesta fase de desenvolvimento (2-3 anos), se se desenvolver adequadamente na companhia de pais que saibam valorizar o eu quero, ou seja, a afirmação pessoal, sem a deixar fazer tudo de forma anárquica, a criança provará a sua coragem em situações que exigem esforço e auto excesso. É idealista, aspira a ser o chefe, o capitão da equipa e revela muita determinação quando tem de escolher uma atividade precisa, portanto participará em todas as atividades propostas. Se, por medo, os pais procurarem superprotegê-la durante esta fase de desenvolvimento, reagirá fortemente tornando-se rebelde e contestatária da autoridade.

De acordo com Bédard (2010 p.31-46) a criança D nunca está sentada durante muito tempo, ela não demonstra nenhuma hesitação em tudo o que faz, porque é cheia de segurança, muitas vezes espontânea e ainda para mais impulsiva, esta criança gosta de sentir que tem a capacidade de obter tudo o que deseja. O seu entusiasmo e a sua determinação fazem dela um líder natural. O seu entusiasmo fá-la ultrapassar as ciladas que lhe possam ser armadas, pois nunca ou quase nunca desanima. Ela não se preocupa com banalidades fúteis, não é verdadeiramente o seu género ser dada à introspeção, não tem o hábito de se preocupar com ninharias, mesmo quando se fere, ela encara o incidente de ânimo leve e consegue negar a dor que sente.

Este tipo de criança tem necessidade de ver os resultados do seu envolvimento no mais curto de espaço de tempo possível, por isso não gosta de ser tratada como um bebé ou uma criança, é importante ser encarada como alguém muito esperto e desembaraçado. A educadora que melhor lhe corresponde é aquela que sabe surpreendê-la e impressioná-la, pois a criança terá confiança nela e terá estima por ela. Ela possui energia para dar e vender, parece infatigável, o que pode tornar-se extenuante para os que a rodeiam. A sua forte constituição assegura que ela não é friorenta, além disso, ela raramente está doente, quando sente uma certa fadiga, ela organiza-se para que nada se note e nega o seu estado. Detesta ir para a cama, isso representa uma perda de tempo, para ela os dias nunca são

suficientemente longos para realizar tudo o que ela deseja, por isso quando chega a hora de dormir, ela procura ainda um meio de encontrar alguma coisa para fazer.

4.3 Importância do temperamento para o desenvolvimento da criança

Os dois questionários anteriormente analisados permitiram-nos saber qual o temperamento dominante de cada participante do estudo e comparar o seu temperamento em contexto familiar e de creche. O presente subcapítulo surge para ajudar a responder à questão fundamental do estudo: “Haverá diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar?”.

O temperamento dominante da criança A é de tipo melancólico, este tipo de criança serve-se de tudo o que vê, ouve, toca, sente e aprecia para se conhecer a si mesma. É muito egocêntrica na sua pesquisa exterior, mas também é ativa por utilizar dados factuais e emotivos para dar um sentido ao que acredita ser. O modo de aprendizagem privilegiado por esta criança é, sobretudo, ordenado e sequencial. De forma geral, a criança de tipo melancólico está demasiado voltada para si mesma. É primordial levá-la a exteriorizar-se, em primeiro lugar, através da fala e, depois, da ação. Ao interessar-se pelo mundo exterior, esta criança liberta-se da letargia própria do seu temperamento. Por outras palavras, as suas emoções, demasiadamente rememoradas, acabariam por paralisá-la num estado de tristeza permanente.

Crianças demasiado presas a uma etapa de crescimento baseada na interiorização (o narcisismo mal integrado) podem, uma vez adultas, encontrar-se num estágio psiquiátrico. Noutro extremo, a tendência para se comprazer nos seus defeitos e falhas conduz à depressão, à tristeza permanente e às idealizações suicidas. Para evitar este estado de coisas, o pai ou o adulto deve acompanhar a criança numa justa compreensão da autoestima. Cabe, assim, aos pais ajudar a criança a descobrir as suas qualidades pessoais e a valorizá-la quando as manifesta no seu funcionamento quotidiano. O seu papel parental consiste, igualmente, em ajudá-la a tomar consciência, com astúcia, dos seus limites e defeitos. Assim, o papel do acompanhante torna-se capital quando a criança fizer descobertas menos interessantes. (Caron, 2006 p.150-153).

Para acompanhar adequadamente uma criança, é preciso, constantemente, estarmos conscientes dos nossos próprios limites e desconfiar da nossa tendência para julgá-la. Negar os defeitos conduz ao narcisismo, e negar as qualidades provoca a depressão e tristeza permanente. Compreende-se assim que exista um equilíbrio a atingir, valorizar suficientemente as qualidades da criança para que se sinta em plena posse dos seus meios, com a sua inteligência própria e uma sensibilidade que lhe permite entender as situações e empenhar-se na ação ao seu ritmo. É este o desafio da criança: desenvolver a capacidade pessoal que lhe permite transformar um limite numa qualidade pessoal. Em

suma, tudo se baseia na qualidade do reforço utilizado numa determinada situação vivida pela criança e em que demonstra uma qualidade particular (Caron, 2006 p.154-155).

Relativamente à criança B o seu temperamento dominante é de tipo fleumático, o que quer dizer que é concreta e emotiva. Com este tipo de criança inexpressiva, é indispensável que o educador estabeleça uma relação saudável baseada no diálogo pedagógico. Este tipo de criança tem o hábito de poupar os seus esforços. Não está preparada para dispensar energia por coisas que não são úteis. É desta atitude que o educador deve partir. O interesse pessoal serve de fundamento, de elemento de base de qualquer esforço de aprendizagem. O seu interesse material faz parte do seu universo afetivo. A criança fleumática sente qualquer coisa como uma montanha a escalar. A sua visão sintética diz-lhe que é muito grande mesmo antes de começar. Isto requer muita energia, tempo investido, esforços intelectuais. É demasiado para o seu interesse, que reside algures. Quanto mais se questiona esta criança, observadora natural, mais hipóteses teremos de pesquisar na sua bagagem de conhecimentos práticos. Ao agir desta forma, tornamo-la responsável e orgulhosa por buscar em si mesma todas as informações necessárias à produção de um trabalho.

A cada etapa do processo pedagógico individualizado devemos felicitar esta criança naturalmente passiva, mas sequiosa de um reforço positivo não obrigatório. É preciso assegurarmo-nos de que está emotivamente presente connosco e com o resto do grupo, aqui e agora, se esperamos dar-lhe algum alimento intelectual. A criança de tipo fleumático, mais lenta na sua experimentação, não conseguirá realizar no tempo determinado o trabalho dado a todo o grupo. Assim sendo, para que a criança seja criativa e viva, devemos permitir-lhe manipular tudo o que queremos que aprenda. A cada instante, a cada momento de aprendizagem, caso contrário entorpece. (Caron, 2006 p.185-193)

No que diz respeito à criança C, o seu temperamento dominante é de tipo sanguíneo, o que quer dizer que precisa de estar sempre em contacto afetivo com o seu meio, quer ser amada, procura por todo o lado, no exterior, as respostas para a sua busca de amor. A criança sanguínea precisa que se adote três atitudes essenciais face a si mesma: quer sentir que o educador ou os pais são seus amigos; precisa que lhe criem limites no interior dos quais poderá mexer-se à vontade; precisa que a ajudem a procurar dentro de si mesma uma resposta pessoal para a sua ação impulsiva. Para a criança sanguínea, ver com os próprios olhos os pais a sorrirem-lhe constitui uma prova de amor. Não esqueçamos, o sanguíneo é o temperamento mais dependente da afeição do adulto e tudo isso passa pelos seus olhos, deve ver a afeição.

O educador deve agir da mesma maneira com a criança, quando é possível, aproveita um período de vigilância para brincar com as crianças, na mesma ocasião, demonstra que se interessa por tudo o que lhes diz respeito questionando-os afetuosamente sobre as brincadeiras em casa, as saídas familiares, os amigos, as aventuras, as roupas e as músicas preferidas. (Caron, 2006 p.76-78)

Normalmente, qualquer criança procura obter a sua autonomia o mais cedo possível e a criança sanguínea não foge à regra, mas desde que estejamos ao seu lado. É preciso não esquecer que ela aprende pela imitação, pelo exemplo. Quando este tipo de criança erra, é porque viu alguém a desrespeitar a regra, é também o tipo de criança que tem mais tendência para se conformar com as regras estabelecidas, porque precisa de estar enquadrada para assegurar a sua segurança pessoal. Se sofrer uma injustiça, pode entrar em crise até à extravasão afetiva (gritos, lágrimas, socos e pontapés) cuja intensidade estará em proporção com a falta de compreensão sentida ou em função da interpretação de uma suposta falta de amor.

Em contexto de sala, é importante que o educador se torne na principal fonte das suas solicitações. Deve alimentá-la de forma conveniente e de maneira educativa mostrando-lhe como buscar no interior de si mesma a resposta para as suas perguntas. Para se libertar do estado de nervosismo e de agitação, precisa de aprender a interiorizar, de se apoiar no centro do seu coração, de passar do exterior distraído para o interior calmo. Trata-se de uma necessidade, tão importante quanto a respiração. A criança sanguínea quer que lhe apresentem uma ideia global antes de começar uma tarefa, porque é preciso não esquecer, tem uma tendência para a aprendizagem simultânea/global. Se achar que pode ter vantagem nisso, porque o trabalho lhe permite utilizar uma ou várias das suas competências, entregar-se-á igualmente com toda a energia que lhe conhecemos. (Caron, 2006 p.79-85).

A criança D tem um temperamento dominante de tipo colérico, este tipo de criança tem três necessidades essenciais: 1 – a necessidade de ações precisas e de desafios a ultrapassar, a criança de tipo colérico não tolera os períodos em que não tem nada para fazer, tem uma grande sede de ação, requer tanto da parte do educador como dos pais, que se preveja uma sequência de atividades, na escola e em casa, e em quantidade suficiente para ocupar todos os seus tempos livres. Espera que lhe proponham tarefas precisas em que mergulhará de cabeça, sendo assim, importa ocupá-la de forma inteligente através de novas atividades, interessantes e progressivas que poderão colmatar a sua necessidade de ação; 2 – a necessidade de ter um modelo de autoridade competente, este tipo de criança detesta os atrasos intermináveis e a indecisão do seu educador. Se não tiver um trabalho imediato para fazer, torna-se no perturbador do grupo. Além disso, tentará que os outros colegas

entrem num cortejo de algazarra total, é esta a sua forma de contestar a autoridade que não sabe organizar o seu tempo de aprendizagem.

O educador deve saber que, para este tipo de criança, representa um modelo de autoridade de que espia os mais pequenos gestos e copia as mais pequenas palavras. A criança de tipo colérico procura copiar, nos mínimos detalhes, todos os modelos de autoridade que vê de perto. O modelo de autoridade encarnado pelo pai torna-se muito importante. Este tipo de criança deve ter um modelo de autoridade democrático para se poder desenvolver, isto é, deve ter tempo e espaço para mudar calmamente exprimindo as suas necessidades a um pai capaz de ouvir a expressão das suas motivações profundas; 3 – a necessidade de ser reconhecida como chefe, este tipo de temperamento pressupõe que a criança tenha funções de responsabilidade em contexto escolar por vários motivos. Em primeiro lugar, a criança aprende a ser útil para todo o grupo e sente que, sem a sua participação, o funcionamento do grupo seria afetado. Por outro lado, a criança tem o direito de colorir a tarefa com formas de fazer que lhe são próprias, assim, tem a hipótese de se afirmar numa função particular, diferente da das outras crianças e aprende a diferenciar-se. (Caron, 2006 p.107-112).

A criança colérica para o seu desenvolvimento relacional tem ainda algumas necessidades complementares: 1 – aprender a respeitar os parceiros, isto porque este tipo de criança é perita em relações interpessoais, é nelas que exerce a sua liderança principalmente devido à sua capacidade para falar, pronunciar frases perspicazes que levam os outros alunos da equipa a trabalhar de acordo com as suas opiniões pessoais. Observa-se que este cabecilha não tem verdadeiramente em conta as ideias ou a opinião dos outros, ouve sem estar verdadeiramente a ouvir. Demasiado egocêntrico, utiliza uma palavra de outra pessoa para a ligar à sua ideia, e quando um colega se afirma em demasia, descobre a forma de o descartar; 2 – aprender a perceber as necessidades dos outros, este tipo de criança deve aprender a ter em conta as predisposições emotivas dos seus colegas e a sua capacidade para desempenhar a tarefa. Ou seja, em vez de a deixar atirar-se de cabeça numa outra atividade, é preciso travá-la, convidá-la a fazer uma pausa e a refletir. Assim, poderá aprender com o seu revés, quer se trate de um problema ligado às relações humanas ou à execução de uma tarefa. Preocupada com os bons resultados, descobrirá que qualquer insucesso implica grandes ensinamentos, indispensáveis se se quiser evidenciar e ultrapassar o mesmo tipo de desafio.

4.4 Considerações finais

Este estudo pretendeu responder à questão inicial: “Haverá diferenças no temperamento da criança em contexto de creche e em contexto familiar?”. Com base nos resultados obtidos, pode-se afirmar que, os questionários implementados para dar resposta à questão investigativa permitiram confirmar a existência de diferenças no temperamento da criança em cada contexto. Conforme pudemos constatar no subcapítulo anterior o temperamento é

muito importante para o desenvolvimento da criança, sendo que a mesma necessita de um acompanhamento mediante o seu temperamento nos dois contextos estudados, havendo assim, uma melhor compreensão do temperamento da criança e da forma como é desejável que pais e educadores/professores adaptem a sua prática a cada temperamento.

As observações realizadas e os resultados obtidos levam a crer que o estudo contribuirá para implementar estratégias mais eficazes que visem o conhecimento do temperamento da criança e a forma como se deve abordar a mesma, estratégias que farão parte da minha prática pedagógica. De acordo com a pertinência do tema, seria interessante dar continuidade ao trabalho desenvolvido e apostar na implementação destes e até de outros instrumentos de caracterização do temperamento, uma vez que, o educador de infância deve ter um cuidado especial no período de conhecimento da criança, esta situação é fundamental para garantir uma resposta de qualidade, capaz de possibilitar boas condições para um desenvolvimento integral e saudável da criança, particularmente do ponto de vista individual.

O presente estudo e de acordo com a revisão de literatura efetuada, revelou que o tema do temperamento tem sido amplamente estudado. A maior parte dos trabalhos analisados concentram as avaliações de temperamento na faixa etária dos um a quatro anos de idade. Isto revela o foco de estudo desta variável nos primeiros anos de vida, que correspondem ao período de maior desenvolvimento cerebral e são marcados por grande impacto nas variáveis biológicas do desenvolvimento (Couperus & Nelson, 2006). Sendo que o tema é suportado por tantos estudos, as limitações de tempo para esta pequena investigação condicionaram a abrangência da questão de investigação.

O percurso deste estudo foi repleto de aprendizagens, a principal foi aprender como investigar. Com esta investigação adquiri uma maior atitude crítica perante a minha profissão, permitindo que desenvolvesse competências de investigação, que assentam, fundamentalmente, na observação, no questionamento e na reflexão. Trata-se, no essencial, de um processo duplo: não se pode restringir apenas a investigar ao que se passa fora de nós, nem ao que conseguimos discernir (um processo dentro de nós). Esta situação vai ao encontro da ideia de Bogdan e Biklen (1994) quando referem que os educadores/professores, que agem como investigadores, realizam o seu trabalho mas, além disso, também se observam a si próprios, ou seja, param e distanciam-se dos conflitos imediatos, são capazes de alargar as suas perspetivas sobre o que acontece.

Penso que investigar na e para a prática pedagógica deve ser compreendida como um processo que procura produzir ou melhorar formas de conhecimento profissional. Nesse sentido, precisa ser vista como um recurso qualitativo do trabalho pedagógico, podendo garantir, assim, uma aprendizagem significativa que promoverá uma intervenção mais adequada junto das crianças.

Para concluir, a investigação sobre o temperamento desenvolvida em contexto de trabalho contribuiu para a minha futura prática enquanto educadora, tendo em conta que percebi a importância de conhecer as características do temperamento da criança. Percebi também a relevância de “olhar” para as características do temperamento da criança do mesmo modo que “olho” para o bem-estar da mesma. A investigação fez-me perceber e conhecer algumas estratégias que visem o conhecimento do temperamento da criança que posso, futuramente, desenvolver na minha prática, com o grande propósito de acompanhar a criança mediante o seu temperamento, potenciando assim, o seu bem-estar, envolvimento e desenvolvimento.

Reflexão final

Ao longo do Mestrado que habilita para a docência em Educação Pré-Escolar, um percurso de muito trabalho e de muita exigência, todas as pessoas e experiências vividas foram um importante meio de transmissão e consolidação de conhecimentos: desde docentes, supervisores, professores/educadores cooperantes, até às próprias crianças. O contacto com estas foi sem dúvida um grande apoio para a minha evolução enquanto profissional de educação.

As unidades curriculares deram um contributo muito significativo e específico dentro da área que abrangiam e os estágios conseguiram fazer a ponte com a teoria abordada nas aulas. Penso que esta articulação entre a prática e a teoria foi sem dúvida atingida com a ajuda dos professores que apoiavam o trabalho e também através do trabalho em díade, que caracterizou sempre o trabalho desenvolvido ao longo dos períodos de estágio.

No que diz respeito aos estágios curriculares, tivemos em conta o decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto, que traça o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Relativamente à dimensão social, profissional e ética tentámos sempre promover aprendizagens significativas, recorrendo aos saberes adquiridos e a uma partilha fundamental de conhecimentos e opiniões quer com as professoras cooperantes, quer com as professoras supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada. Durante os estágios, as atividades que planificámos e desenvolvemos tivemos sempre em consideração a questão da inclusão. Deliberadamente, tentámos contribuir para uma educação inclusiva, muitas vezes com uma pedagogia diferenciada, onde delineámos estratégias adequadas a diferentes ritmos de aprendizagens. Fomentámos a autonomia dos alunos, nunca esquecendo que o papel do professor, na sociedade atual, deve ser cada vez mais o de mediador de aprendizagens. Um docente que contribui para a autonomia do aluno está a incentivá-lo a construir o seu próprio conhecimento. Enquanto futuras educadoras tivemos sempre a preocupação de respeitar as componentes culturais e ideológicas dos alunos, valorizando os seus conhecimentos e os seus contributos culturais para o grupo, bem como combatendo qualquer situação de discriminação que pudesse ocorrer.

Quanto à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, evidenciamos esforços para que a promoção das aprendizagens fosse ao encontro dos objetivos definidos, por cada instituição escolar, no projeto curricular de sala. Sempre que possível, transmitimos conhecimentos de forma multidisciplinar, pois o conhecimento não é estanque e é bem melhor compreendido pelo aluno se a sua aprendizagem for feita de modo interdisciplinar. Promovemos atividades individuais, a pares, de pequeno grupo e de grande grupo, sabendo da importância que a partilha de ideias tem nas aprendizagens das crianças, tornando-as cidadãos também mais solidários e tolerantes com as opiniões de todos. A avaliação, quer

das crianças, quer do desempenho profissional enquanto futuras educadoras foi sempre um elemento presente ao longo do Mestrado.

De acordo com a dimensão de participação na comunidade escolar e com a comunidade, todas as nossas planificações de atividades foram realizadas de acordo com os Projetos Educativos das instituições. Enquanto estagiárias, todas as relações que mantivemos com educadoras, crianças, pais e auxiliares regularam-se pelo respeito mútuo, favorecendo o ambiente de aprendizagens. Sempre que possível participámos em projetos internos das instituições.

Relativamente ao desenvolvimento profissional, todas as nossas práticas em estágio foram construídas com base nos conhecimentos adquiridos, não só no Mestrado, mas também na Licenciatura em Educação Básica. Todos os estágios foram caracterizados por uma forte componente reflexiva, quer relativamente ao desenvolvimento profissional, quer ao que diz respeito a aspetos de dimensão ética e deontológicos inerentes à profissão docente. Ser educadora é reconhecer o trabalho de equipa como um elemento de enriquecimento da sua atividade profissional, é fazer parte de uma equipa de forma ativa e partilhar ideias e saberes com a restante comunidade educativa. Não esquecendo também que ser educadora implica estar em constante formação, ao longo da nossa vida. Para a nossa formação não contribuíram apenas os estágios e as aulas ao longo do Mestrado, mas também todos os Seminários promovidos pela Escola Superior de Educação de Santarém. Formação que não deve ser estanque, pois o profissional reflexivo deve permanecer sempre em constante desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, considerando que futuramente gostaria de realizar o mestrado em ensino do 1º ciclo e a pós-graduação em intervenção precoce.

De acordo com o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, tendo por base o decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto e o decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, no que concerne à conceção, desenvolvimento e integração do currículo, tentámos construir aprendizagens integradas, através das planificações, da organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, mobilizando o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado.

O trabalho de pesquisa que integra a segunda parte do relatório final de mestrado, foi uma mais-valia para mim enquanto futura educadora/professora pois fez com que agisse tendo em conta uma prática pedagógica reflexiva e interventiva. A adequação das práticas deve ter sempre em conta as necessidades do grupo de crianças/alunos para melhor desenvolverem as suas capacidades e adquirirem aprendizagens significativas. Uma postura reflexiva produzirá ou melhorará sempre conhecimentos profissionais e beneficiará, como consequência, a criança/o aluno, o maior dos objetivos da intervenção educativa.

Todo o trabalho desenvolvido foi sem qualquer dúvida um meio para a progressão individual e para “levar na bagagem” mais e mais aprendizagens, sejam profissionais sejam pessoais. A reflexão foi o mais relevante meio para a condução do meu trabalho, para com isso evoluir positivamente e concomitantemente conseguir chegar às exigências do grupo de crianças com quem estava a trabalhar.

Esta investigação fez com que aprofundasse os conhecimentos relativos ao temperamento, e a aprendizagem que posso reter é sem dúvida a enorme importância que assumimos na vida da criança. Sendo assim, temos de despertá-la para o desenvolvimento de forma que ela própria construa mecanismos de interpretação de si e de interação com os outros e que nos possibilite ao conhecimento de si mesma. Uma das formas de compreender o temperamento da criança é deixá-la interagir no seu espaço e com os seus pares de forma espontânea e desinibida. Saber observar a criança sem ideias preconcebidas e juízos de valor é imprescindível para a compreensão do seu (eu). E é dessa forma que vou tentar caracterizar a minha futura prática educativa.

Foi sem qualquer dúvida um processo de grandes aprendizagens todo este percurso académico, que me ajudará a ultrapassar obstáculos no meu futuro profissional e que me auxiliará em momentos mais decisivos.

Referências bibliográficas

- Aksan, N., Goldsmith, H., Smider, N., Essex, M., Clark, R., & Hyde, J. (1999). *Derivation and prediction of temperamental types among preschoolers*. *Developmental Psychology*: 35(4), (p. 958-971).
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*.
- Bédard, N. (2010). *As necessidades e as expectativas das crianças segundo o seu temperamento (Coleção Saber Viver)*. Publicações: Europa-América.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos (Coleção Ciências da Educação)*. Porto: Porto Editora.
- Brèscia, V. (2003). *Educação Musical: Bases Psicológicas e Ação Preventiva*. São Paulo: Átomo.
- Brito, T. (2003). *Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança*. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis.
- Buss, A. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.
- Cardona, M. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Caron, G. (2006). *Acompanhar a criança segundo o seu temperamento na escola e em casa (Coleção Horizontes Pedagógicos)*. Instituto Piaget.
- Caspi, A. & Silva, P. (1995). *Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: longitudinal evidence from a birth cohort*. *Child Development*: 66(2), (p. 486-498).
- Castro, Miguel. (2012). *A Preto e Branco – A Geografia na Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Portalegre: Proforma N°06.
- Chess, S., Thomas, A., Rutter, M., & Birch, H. (1963). *Interaction of temperament and environment in the production of behavioral disturbances in children*. *Journal Psychiatry*: 120, (p. 142-148).
- Couperus, J. W., & Nelson, C. A. (2006). *Early brain development and plasticity*. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.). *Blackwell handbook of early childhood development*. Malden: Blackwell Publishing (p. 85-105).
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. (1988). *Arousal, affect, and attention as components of temperament*. *Journal Personality Social Psychology*: 55(6), (p. 958-966).
- Dges, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dges, (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Else-Quest, N., Hyde, J., Goldsmith, H., & Van Hulle, C. (2006). *Gender differences in temperament: a meta-analysis*. *Psychology Bull*: 132(1), (p. 33-72).
- Emilia, R. (2010) *Preschools and Infant-Toddler Centres: Indications preschools and infant-toddler centres of the Municipality of Reggio Emilia*. Itália: Reggio Emilia.
- Ferreira, T. T. (2005). *Música para se ver*. Monografia apresentada na disciplina de Projetos experimentais - Universidade Federal de Juiz de Fora: FACOM - Faculdade de Comunicação.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS:(and sex and drugs and rock'n'roll)* SAGE publications Ltd.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S., D., & Schmidt, L. A. (2001). *Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life*. *Child Development*: 72(1), (p.1-21).
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Goldsmith, H. H. (1996). *Studying Temperament via Construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire*. *Child Development*: (p. 218-235).

- Goldsmith, H., Buss, K., & Lemery, K. (1997). *Toddler and childhood temperament: expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of environment*. *Developmental Psychology*: 33(6), (p. 891-905).
- Hart, D., Hofmann, V., Edelstein, W., & Keller, M. (1997). *The relation of childhood personality types to adolescent behavior and development: a longitudinal study of Icelandic children*. *Developmental Psychology*: 33(2), (p. 195-205).
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus.
- Jason, H., & Mathiesen, K. (2008). *Temperament Profiles From Infancy to Middle Childhood: Development and Associations With Behavior Problems*. *Developmental Psychology*: 44(5), (p. 1314 – 1328).
- Jean, G. (1990). *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. (1ª ed. em espanhol).
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1987). *The Physiology and Psychology of Behavior inhibition in children*. *Child development*: (p. 1459-1573).
- Kagan, J. (1998). *Biology and the child*. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality*. Development: 5th ed.: (p. 177-235). New York: Wiley.
- Kagan, J. (1994). *Galen's Prophecy: Temperament in human nature*. New York: Basic Books.
- Katz, L. (2006). *Perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância*. In: Saber (e) Educar (p. 7-21).
- Klein, V. C., & Linhares, M. B. (2010). *Temperamento e desenvolvimento da criança: revisão sistemática da literatura*. *Psicologia em Estudo*: (p. 821-829).
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, Vol 2 (2). Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação. (p. 49-60). Recuperado a 21 de junho de 2016 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>.
- Mervielde, I., de Clercq, B., de Fruyt, F., & Van Leeuwen, K. (2006). *Temperament, personality, and developmental psychopathology as childhood antecedents of personality disorders*. *Journal of Personality Disorders*: 19(2). (p. 171-201).
- Muris, P., & Ollendick, T. H. (2005). *The role of temperament in the etiology of child psychopathology*. *Clinical Child and Family Psychology Review*: 8(4), (p. 271-289).
- Oliveira-Formosinho, J. (org). Lino, D. Niza, S. (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (3ª edição). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* In: Exedra, (p. 9-24).
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Conselho Nacional de Educação*. In: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: CNE.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). *Development of Short and Very Short Forms of the Children's Behavior Questionnaire*. *Journal of Personality Assessment*, (p. 102-113).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ªed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Roldão, M., (2009). *Estratégias de Ensino, o saber e o agir do professor*. Edições Manuel Leão.
- Rothbart, M. K. (1981) *Measurement of temperament in infancy*. *Child Development*: 52(2), (p. 569- 578).
- Rothbart, M. K., & Goldsmith, H. H. (1985). *Three approaches to the study of infant temperament*. *Developmental Review*: 5(3), (p. 237-260).
- Rothbart, M., & Ahadi, S. (1994). *Temperament and the development of personality*. *Journal of Abnormal Psychology*: 103(1), (p. 55-66).
- Rothbart, M., Ahadi, S., & Evans, D. (2000). *Temperament and personality: origins and outcomes*. *Journal of Personality and Social Psychology*: 78(1), (p. 122-135).
- Rothbart, M., Ahadi, S., Hershey, K., & Fisher, P. (2001a). *Investigations of temperament at three to seven years: the Children's Behavior Questionnaire*. *Child Development*: 72(5), (p. 1394-1408).

- Rothbart, M. K., Chew, K. & Gartstein, M. A. (2001b). *Assessment of temperament in early development*. In L. Singer & P. S. Zeskind (Eds.), *Biobehavioral assessment of the infant* (p. 190-208). New York: Guilford.
- Rothbart, M. K., & Putnam, S. (2002). *Temperament and socialization*. In L. Pulkinem & A. Caspi (Orgs.), *Paths to successful development: personality in the life course* (p. 19-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K, Rueda, M. R. & Posner, M. I. (2003). *Developing mechanisms of temperamental effortful control*. *Journal of Personality*: 71(6), (p. 1113-11143).
- Rothbart, M., & Bates, J. (2006). *Temperament. Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. (6th ed.).
- Rothbart, M. (2012). *Temperament Laboratory The Instruments*. Recuperado 28 de junho de 2016, em <http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/instrument-descriptions/>.
- Saudino, K. J. (2005). *Behavioral Genetics and Child Temperament*. *J Dev Behavioral Pediatric*, (p. 214– 223).
- Shiner, R., & Caspi, A. (2003). *Personality differences in childhood and adolescence: measurement, development, and consequences*. *Journal Children Psychological Psychiatry*: 44(1), (p. 2-32).
- Silva, D. G. (2010). *A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise da literatura*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- Sloan, D. (1993). *Insight-Imagination: the emancipation of thought and the modern world*. New York: RCRE.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis Types and Software Tools*. Basingstoke, Hampshire (Great Britain): The Falmer Press.
- Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre investigação qualitativa em Educação Matemática: O estudo de caso*. In Isabel Vale; José Portela e José Subtil. *Revista da Escola Superior de Educação*. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 5, (p. 171-202).
- Warnock, M. (1976). *Imagination*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Legislação consultada

- Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República nº 38/2007. I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, nº 129/2012 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Anexos

Anexo 1 – Evidências das atividades realizadas na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche



Figura 2 - Exploração de materiais de desperdício.



Figura 4 - Exploração de bolas de sabão.



Figura 3 - Instrumentos musicais.

Anexo 2 – Planta e legenda ilustrativas da sala de atividades da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Pré-Escolar

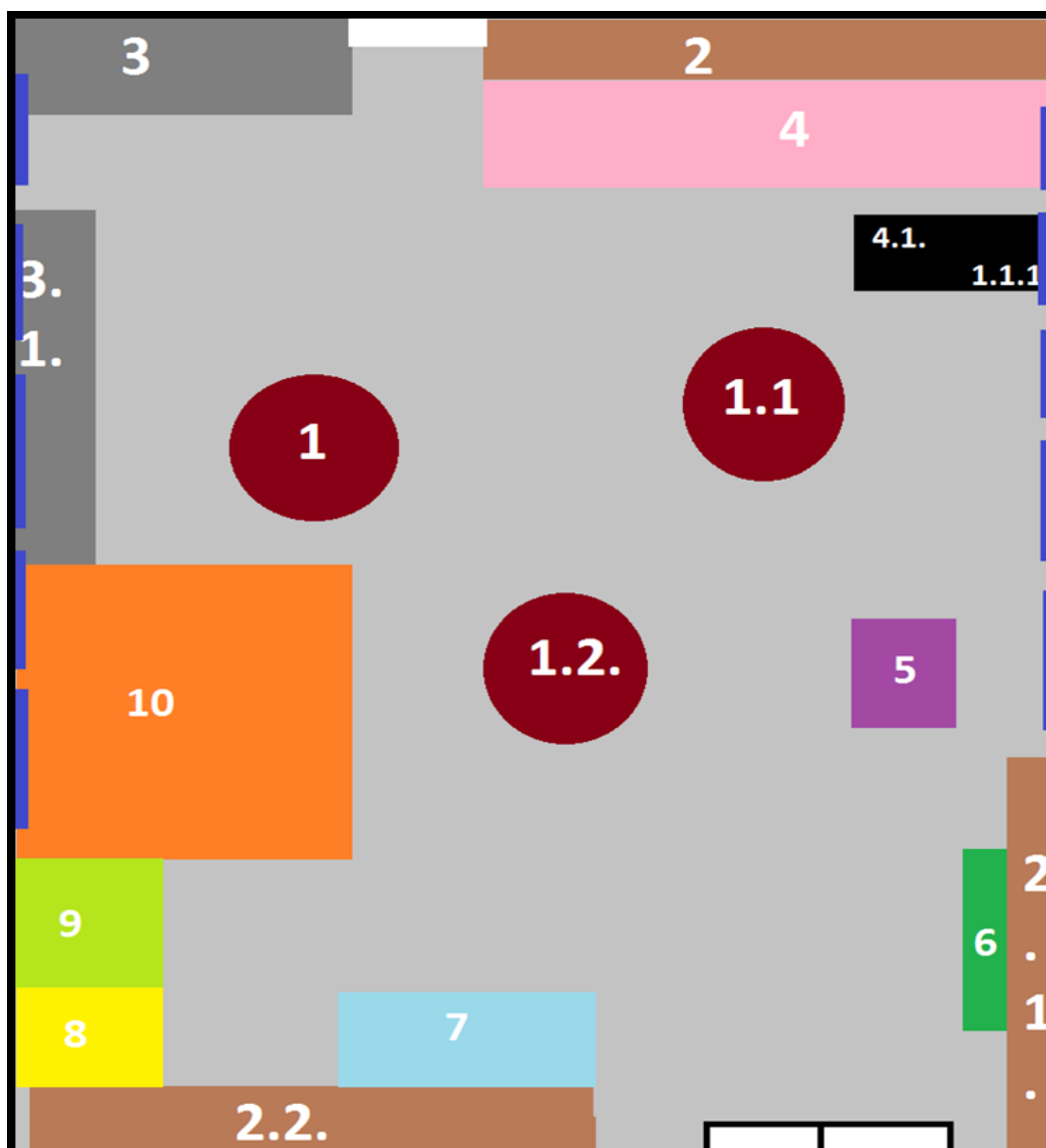


Figura 5 - Planta da sala.

1. O primeiro elemento que encontramos na planta da sala de atividades diz respeito à mesa que era utilizada pela educadora quando eram realizadas atividades individuais, por outro lado no tempo de atividades nas áreas de interesse, esta mesa era utilizada para a área do desenho pois ao lado encontrava-se o móvel onde estão os estojos das crianças.

1.1 O ponto 1.1 era uma mesa que fazia parte da área de interesse dos jogos de mesa, tendo como apoio o ponto 1.1.1. onde estavam, numa estante, os jogos. Esta mesa podia também ser utilizada para aquando das atividades em grande grupo, para dispor as crianças.

1.2

A mesa 1.2. era geralmente utilizada para a área de interesse de recorte e colagem, mas, tal como a mesa 1.1., aquando das atividades em grande grupo, era utilizada para dispor as crianças.

2.

O ponto dois da planta diz respeito a um dos placares da sala de atividades, mais propriamente ao placar onde ficavam expostos os mapas de rotinas: mapa das atividades (onde as crianças escolhiam para que áreas de interesse desejavam ir), mapa do tempo (onde o “chefe” marcava a meteorologia do dia), o quadro do “chefe” (onde era identificado o “chefe” do dia) e ao lado a branco ficava ainda o mapa das presenças (onde as crianças, com a ajuda do “chefe” marcavam as presenças diariamente).

2.1.

O número 2.1. diz respeito a outro placar exposto nas paredes da sala. Neste, a educadora expunha a planificação semanal do grupo, observações de maior importância acerca das crianças, alguns documentos referentes a legislações e ainda as reflexões que eram feitas diariamente com as crianças.

2.2.

O ponto 2.2. diz respeito a um placar da sala que estava colocado à entrada da mesma e que se destinava à exposição das atividades elaboradas em sala, servindo para divulgar à comunidade escolar e aos pais/encarregados de educação o que era feito para e com as crianças.

3.

Os pontos a cinzento na planta dizem respeito às estantes e armários dispostos pela sala de atividades. O ponto 3 é a representação do móvel maior em sala, o móvel da educadora cooperante, dentro dele podíamos encontrar materiais de desperdício para atividades, produtos e elementos de higiene e alimentação das crianças e ainda os próprios portefólios das mesmas.

3.1.

O ponto 3.1. diz respeito às estantes com materiais das crianças, mais precisamente, caixas com canetas de filtro (que eram utilizadas na mesa ao lado para a área do desenho, encontrando-se assim ao alcance das crianças) e ainda as capas com os trabalhos que eram produzidos livremente (produções realizadas nas áreas de interesse, desenhos, pinturas, recortes, entre outros).

4.

O número 4 encontra-se a representar o tapete que era utilizado em grande parte na chegada da educadora e das crianças à sala (para cantar o bom dia, marcar as presenças, o tempo, o chefe, comer a bolacha) e ainda era utilizado para conversas do dia-a-dia e para a área de leitura, sendo que 4.1. diz respeito à estante onde se encontravam os livros dessa mesma área de interesse (biblioteca).

5.

Este ponto retrata a disposição da área da pintura. Nesta área podíamos encontrar dispostos materiais de pintura como: tintas, pinceis, folhas, cavalete, batas, entre outros materiais essenciais ao bom funcionamento da mesma.

6.

Trata-se da área TIC, estavam ao alcance das crianças computadores para que pudessem explorar as tecnologias e ainda fazer pesquisas em grupo.

7.

Trata de outra área de interesse, a área da garagem, onde as crianças podiam disfrutar e explorar vários materiais como bonecos, miniaturas e estruturas em madeira que representavam garagens.

8.

Diz respeito à área das ferramentas, onde estavam ao alcance das crianças materiais de plástico que representavam uma oficina.

9.

Tal como os jogos de mesa, que eram maioritariamente puzzles, esta área também é de jogos, mas jogos de chão que possibilitavam que a criança fizesse construções. Podíamos encontrar nesta área materiais de madeira, borracha, entre outros, que viabilizavam vários tipos de construções. Estes materiais permitiam grande liberdade de realização, possibilitando que as crianças manipulassem os objetos no espaço e explorassem as suas propriedades. Para além disso, a utilização de diferentes materiais possibilita à criança oportunidades para resolver problemas lógicos e quantitativos.

10.

Por último o ponto 10 diz respeito à área de interesse da “casinha”, onde as crianças encontravam à sua disposição elementos fictícios de uma casa que possibilitavam o jogo faz-de-conta e que lhes permitia recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.

Os retângulos a azul representam as janelas que a sala de atividades possuía, era uma das grandes vantagens a sala possuir bastante luz natural. Por último, o retângulo branco delineado a preto caracteriza a entrada da sala.

Anexo 3 – Evidências das atividades realizadas na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche



Figura 6 - Exploração dos blocos lógicos.



Figura 7 - Sequências através das figuras geométricas.



Figura 8 - Exploração das características dos frutos e dos legumes.



Figura 9 - Registo dos resultados.



Figura 10 - Elaboração dos cenários.



Figura 11 - Elaboração dos adereços.



Figura 12 - Apresentação do cenário gelo.



Figura 13 - Apresentação do cenário selva.



Figura 14 - Apresentação do cenário floresta.

Anexo 4 – Questionário “Testo o meu temperamento dominante”

ANEXO 1
TESTO O MEU TEMPERAMENTO DOMINANTE

INSTRUÇÕES: Preencha a casa que melhor avalia o vosso temperamento [muito (M), um pouco (P) ou jamais (J)].

Sou habitualmente levado a...

M P J

Sanguíneo

— estar alegre

— ser optimista

— fazer amigos por todo o lado

— prestar serviços e oferecer a minha ajuda

— agitar-me e enervar-me

— começar muitas coisas sem as terminar

— querer responder às minhas necessidades

— mudar de lugar

(x 3) (x 1)

Total = + + 0

Seu habitualmente levado a...

M P J

Colérico

- mergulhar de cabeça, ser sempre o primeiro
- ser o líder num grupo
- ver o lado bom das coisas
- pôr em prática o que penso
- ser agressivo na defesa dos meus projectos
- ser duro com os que não pensam como eu
- ser sarcástico quando uma coisa não me agrada ..
- manter a minha independência

Total = $\frac{(x 3) (x 1)}{+ + 0}$

Melancólico

- ser sensível às observações ou opiniões a meu respeito
- usar muitos detalhes e pormenores minuciosos nos meus trabalhos
- manter os meus amigos e ser fiel
- envolver-me totalmente numa causa
- acreditar que o meu trabalho é melhor que o dos outros
- ver tudo negro
- sonhar com a minha vida em vez de a viver
- ser muito rancoroso

Total = $\frac{(x 3) (x 1)}{+ + 0}$

Sou habitualmente levado a...

M P J

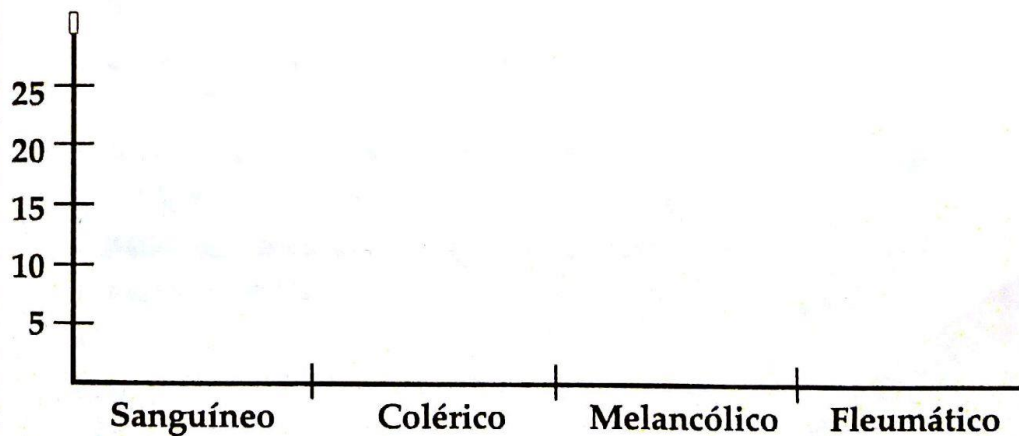
Fleumático

- mergulhar de cabeça, ser sempre o primeiro
- procurar fazer rir as pessoas
- servir de mediador em conflitos
- manter-me calmo
- ser eficaz
- demorar algum tempo antes de começar a trabalhar
- gozar com os outros (sem o dizer) interiormente
- ter dificuldade em escolher

(x 3) (x1)

Total = + + 0

O meu perfil



Anexo 5 – Resultados do questionário “Testo o meu temperamento”

| Criança A | | | |
|--|------|------|---|
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Sanguíneo | | | |
| - Estar alegre. | X | | |
| - Ser otimista. | | X | |
| - Fazer amigos por todo o lado. | | X | |
| - Prestar serviços e oferecer a minha ajuda. | | X | |
| - Agitar-me e enervar-me. | | | X |
| - Começar muitas coisas sem as terminar. | | | X |
| - Querer responder às minhas necessidades. | | X | |
| - Mudar de lugar. | | | X |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 3 + 4 + 3 | | | |
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Colérico | | | |
| - Mergulhar de cabeça, ser sempre o primeiro. | | | X |
| - Ser o líder num grupo. | | | X |
| - Ver o lado bom das coisas. | | X | |
| - Pôr em prática o que penso. | | X | |
| - Ser agressivo na defesa dos meus projetos. | | | X |
| - Ser duro com os que não pensam como eu. | | | X |
| - Ser sarcástico quando uma coisa não me agrada. | | | X |
| - Manter a minha independência. | | X | |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 0 + 3 + 5 | | | |
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |

| | | | |
|--|----------|----------|----------|
| Melancólico | | | |
| - Ser sensível às observações ou opiniões a meu respeito. | X | | |
| - Usar muitos detalhes e pormenores minuciosos nos meus trabalhos. | | X | |
| - Manter os meus amigos e ser fiel. | X | | |
| - Envolver-me totalmente numa causa. | X | | |
| - Acreditar que o meu trabalho é melhor que o dos outros. | | | X |
| - Ver tudo negro. | | | X |
| - Sonhar com a minha vida em vez de a viver. | | X | |
| - Ser muito rancoroso. | | | X |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 9 + 2 + 3 | | | |
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Fleumático | | | |
| - Mergulhar de cabeça, ser sempre o primeiro. | | | X |
| - Procurar fazer rir as pessoas. | | X | |
| - Servir de mediador em conflitos. | | | X |
| - Manter-me calmo. | X | | |
| - Ser eficaz. | | X | |
| - Demorar algum tempo antes de começar a trabalhar. | | X | |
| - Gozar com os outros (sem o dizer) interiormente. | | | X |
| - Ter dificuldade em escolher. | | X | |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 3 + 4 + 3 | | | |

| Criança B | | | |
|--------------------------------------|----------|----------|----------|
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Sanguíneo | | | |

| | | | |
|--|----------|----------|----------|
| - Estar alegre. | X | | |
| - Ser otimista. | | X | |
| - Fazer amigos por todo o lado. | X | | |
| - Prestar serviços e oferecer a minha ajuda. | | X | |
| - Agitar-me e enervar-me. | | X | |
| - Começar muitas coisas sem as terminar. | | | X |
| - Querer responder às minhas necessidades. | | X | |
| - Mudar de lugar. | | | X |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 6 + 4 + 2 | | | |
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Colérico | | | |
| - Mergulhar de cabeça, ser sempre o primeiro. | | X | |
| - Ser o líder num grupo. | | | X |
| - Ver o lado bom das coisas. | | X | |
| - Pôr em prática o que penso. | | X | |
| - Ser agressivo na defesa dos meus projetos. | | | X |
| - Ser duro com os que não pensam como eu. | | | X |
| - Ser sarcástico quando uma coisa não me agrada. | | X | |
| - Manter a minha independência. | X | | |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 3 + 4 + 3 | | | |
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Melancólico | | | |
| - Ser sensível às observações ou opiniões a meu respeito. | X | | |
| - Usar muitos detalhes e pormenores minuciosos nos meus trabalhos. | | | X |
| - Manter os meus amigos e ser fiel. | | X | |
| - Envolver-me totalmente numa causa. | | X | |

| | | | |
|---|----------|----------|----------|
| - Acreditar que o meu trabalho é melhor que o dos outros. | | | X |
| - Ver tudo negro. | | | X |
| - Sonhar com a minha vida em vez de a viver. | | | X |
| - Ser muito rancoroso. | | | X |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 3 + 2 + 5 | | | |
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Fleumático | | | |
| - Mergulhar de cabeça, ser sempre o primeiro. | | X | |
| - Procurar fazer rir as pessoas. | X | | |
| - Servir de mediador em conflitos. | X | | |
| - Manter-me calmo. | | X | |
| - Ser eficaz. | X | | |
| - Demorar algum tempo antes de começar a trabalhar. | X | | |
| - Gozar com os outros (sem o dizer) interiormente. | | | X |
| - Ter dificuldade em escolher. | X | | |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 15 + 2 + 1 | | | |

| Criança C | | | |
|--|----------|----------|----------|
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Sanguíneo | | | |
| - Estar alegre. | X | | |
| - Ser otimista. | X | | |
| - Fazer amigos por todo o lado. | X | | |
| - Prestar serviços e oferecer a minha ajuda. | | X | |
| - Agitar-me e enervar-me. | X | | |

| | | | |
|--|----------|----------|----------|
| - Começar muitas coisas sem as terminar. | | | X |
| - Querer responder às minhas necessidades. | X | | |
| - Mudar de lugar. | | X | |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 15 + 2 + 1 | | | |
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Colérico | | | |
| - Mergulhar de cabeça, ser sempre o primeiro. | | X | |
| - Ser o líder num grupo. | | | X |
| - Ver o lado bom das coisas. | X | | |
| - Pôr em prática o que penso. | | X | |
| - Ser agressivo na defesa dos meus projetos. | | | X |
| - Ser duro com os que não pensam como eu. | | | X |
| - Ser sarcástico quando uma coisa não me agrada. | | X | |
| - Manter a minha independência. | | X | |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 3 + 4 + 3 | | | |
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Melancólico | | | |
| - Ser sensível às observações ou opiniões a meu respeito. | X | | |
| - Usar muitos detalhes e pormenores minuciosos nos meus trabalhos. | | X | |
| - Manter os meus amigos e ser fiel. | | X | |
| - Envolver-me totalmente numa causa. | | X | |
| - Acreditar que o meu trabalho é melhor que o dos outros. | | | X |
| - Ver tudo negro. | | | X |
| - Sonhar com a minha vida em vez de a viver. | | | X |
| - Ser muito rancoroso. | | | X |
| | (x3) | (x1) | |

| Total = 3 + 3 + 4 | | | |
|---|------|------|---|
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Fleumático | | | |
| - Mergulhar de cabeça, ser sempre o primeiro. | | X | |
| - Procurar fazer rir as pessoas. | X | | |
| - Servir de mediador em conflitos. | | | X |
| - Manter-me calmo. | | | X |
| - Ser eficaz. | | X | |
| - Demorar algum tempo antes de começar a trabalhar. | | | X |
| - Gozar com os outros (sem o dizer) interiormente. | | | X |
| - Ter dificuldade em escolher. | | | X |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 3 + 2 + 5 | | | |

| Criança D | | | |
|--|------|------|---|
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Sanguíneo | | | |
| - Estar alegre. | X | | |
| - Ser otimista. | | X | |
| - Fazer amigos por todo o lado. | | X | |
| - Prestar serviços e oferecer a minha ajuda. | | X | |
| - Agitar-me e enervar-me. | | X | |
| - Começar muitas coisas sem as terminar. | | | X |
| - Querer responder às minhas necessidades. | | X | |
| - Mudar de lugar. | | X | |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 3 + 6 + 1 | | | |

| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
|--|----------|----------|----------|
| Colérico | | | |
| - Mergulhar de cabeça, ser sempre o primeiro. | X | | |
| - Ser o líder num grupo. | X | | |
| - Ver o lado bom das coisas. | | X | |
| - Pôr em prática o que penso. | X | | |
| - Ser agressivo na defesa dos meus projetos. | X | | |
| - Ser duro com os que não pensam como eu. | | X | |
| - Ser sarcástico quando uma coisa não me agrada. | | X | |
| - Manter a minha independência. | | X | |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 12 + 4 + 0 | | | |
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Melancólico | | | |
| - Ser sensível às observações ou opiniões a meu respeito. | | X | |
| - Usar muitos detalhes e pormenores minuciosos nos meus trabalhos. | | X | |
| - Manter os meus amigos e ser fiel. | X | | |
| - Envolver-me totalmente numa causa. | | X | |
| - Acreditar que o meu trabalho é melhor que o dos outros. | | X | |
| - Ver tudo negro. | | | X |
| - Sonhar com a minha vida em vez de a viver. | | | X |
| - Ser muito rancoroso. | | X | |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 3 + 5 + 2 | | | |
| Sou habitualmente levado a... | M | P | J |
| Fleumático | | | |
| - Mergulhar de cabeça, ser sempre o primeiro. | X | | |
| - Procurar fazer rir as pessoas. | | X | |

| | | | |
|---|------|------|---|
| - Servir de mediador em conflitos. | | | X |
| - Manter-me calmo. | | X | |
| - Ser eficaz. | | X | |
| - Demorar algum tempo antes de começar a trabalhar. | | | X |
| - Gozar com os outros (sem o dizer) interiormente. | | X | |
| - Ter dificuldade em escolher. | | | X |
| | (x3) | (x1) | |
| Total = 3 + 4 + 3 | | | |

Anexo 7 – Respostas do investigador aos questionários

| Escala | Criança A | Criança B | Criança C | Criança D |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Escala Irritação/Frustração: Fica zangado quando lhe é dito para ir para a cama. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Escala Irritação/Frustração: Faz birras quando não consegue o que quer. | 2 | 6 | 6 | 5 |
| Escala Irritação/Frustração: Fica muito frustrado(a) quando não o(a) deixam fazer alguma coisa que ele(a) quer. | 5 | 6 | 6 | 7 |
| Escala Irritação/Frustração: Fica zangado(a) quando não encontra algo com que quer brincar. | 2 | 2 | 3 | 6 |
| Escala Irritação/Frustração: Raramente fica chateado(a) quando lhe é dito para ir para a cama. | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Escala Irritação/Frustração: Fica zangado(a) quando é interrompido(a) durante a sua brincadeira antes de a terminar. | 6 | 5 | 5 | 6 |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: Fica tão entusiasmado(a) antes de um acontecimento empolgante que tem dificuldade em manter-se quieto(a). | 3 | 5 | 6 | 5 |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: Mostra-se muito entusiasmado com as coisas que faz. | 7 | 6 | 7 | 7 |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: Fica muito excitado(a) enquanto se prepara para as viagens. | 5 | 5 | 7 | 6 |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: Fica muito excitado(a) antes de uma saída (por ex., piquenique, festa, etc.). | 6 | 7 | 7 | 6 |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: Mantém-se calmo(a) enquanto espera por uma | 5 | 5 | 2 | 2 |

| | | | | |
|---|----|----|----|----|
| sobremesa, por exemplo, um gelado. | | | | |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: Espera ansiosamente para passear com a família mas não fica muito excitado(a) com isso. | 6 | 7 | 7 | 7 |
| Escala Desconforto: Não fica muito incomodado com a dor. | 2 | 2 | 2 | 5 |
| Escala Desconforto: Fica bastante desconfortável quando está com frio ou está molhado(a). | 5 | 5 | 5 | 6 |
| Escala Desconforto: Fica muito perturbado(a) com um pequeno corte ou ferida. | 5 | 6 | 6 | 2 |
| Escala Desconforto: Não fica muito perturbado(a) com cortes ou feridas menores. | 3 | 2 | 2 | 6 |
| Escala Desconforto: É provável que chore mesmo quando a dor é pequena. | 6 | 6 | 6 | 2 |
| Escala Desconforto: Dificilmente se queixa quando está doente com uma constipação. | 6 | 5 | 6 | 6 |
| Escala Medo: Tem medo de ladrões ou do “bicho papão”. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Escala Medo: Tem medo de barulhos intensos. | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Escala Medo: Não tem medo do escuro. | NA | NA | NA | NA |
| Escala Medo: Tem medo do fogo. | NA | NA | NA | NA |
| Escala Medo: Tem medo do escuro. | NA | NA | NA | NA |
| Escala Medo: Raramente se assusta com “monstros” que vê nos filmes. | NA | NA | NA | NA |
| Escala Tristeza: Chora bastante quando perde ou quando se parte um dos seus bonecos preferidos. | 1 | 2 | 7 | 5 |
| Escala Tristeza: Tende a ficar triste se os planos da família não resultam. | 6 | 6 | 6 | 7 |
| Escala Tristeza: Parece ficar deprimido(a) quando não é capaz de completar uma tarefa. | 2 | 2 | 5 | 6 |

| | | | | |
|---|----|----|----|----|
| Escala Tristeza: Fica aborrecido(a) quando parentes ou amigos de quem gosta se preparam para ir embora depois de uma visita. | 2 | 6 | 2 | 2 |
| Escala Tristeza: Raramente chora quando ouve uma história triste. | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Escala Tristeza: Raramente fica perturbado(a) quando vê um acontecimento triste num programa de televisão. | NA | NA | NA | NA |
| Escala Tristeza: Raramente fica desencorajado(a) quando tem dificuldades em fazer algo funcionar. | 6 | 6 | 7 | 7 |
| Escala Timidez: Parece estar à vontade com quase todas as pessoas. | 6 | 3 | 7 | 6 |
| Escala Timidez: Por vezes é envergonhado(a) mesmo com pessoas que conhece há muito tempo. | 2 | 6 | 1 | 1 |
| Escala Timidez: Por vezes parece nervoso(a) quando fala com adultos que acabou de conhecer. | 2 | 5 | 1 | 2 |
| Escala Timidez: Age de forma envergonhada perante novas pessoas. | 2 | 6 | 2 | 3 |
| Escala Timidez: Sente-se à vontade em pedir a outras crianças para brincar. | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Escala Timidez: Por vezes afasta-se de forma envergonhada quando conhece pessoas novas. | 2 | 5 | 1 | 2 |
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: Diverte-se com histórias engraçadas, mas não costuma rir-se delas. | 2 | 3 | 1 | 1 |
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: Raramente dá gargalhadas durante a brincadeira com outras crianças. | 5 | 2 | 1 | 1 |
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: Por vezes sorri ou ri-se quando brinca sozinho(a). | 6 | 5 | 6 | 6 |
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: Sorri muito para as pessoas de quem gosta. | | 6 | 7 | 6 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: Muitas vezes dá gargalhadas quando brinca com outras crianças. | 3 | 6 | 7 | 6 |
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: Raramente se ri alto enquanto vê televisão ou comédias televisivas. | 6 | 5 | 1 | 5 |

Anexo 8 – Respostas dos pais aos questionários

| Escala | Criança A | Criança B | Criança C | Criança D |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Escala Irritação/Frustração: [Fica zangado quando lhe é dito para ir para a cama.] | NA | 5 | 6 | 7 |
| Escala Irritação/Frustração: [Faz birras quando não consegue o que quer.] | 7 | 6 | 5 | 7 |
| Escala Irritação/Frustração: [Fica muito frustrado(a) quando não o(a) deixam fazer alguma coisa que ele(a) quer.] | 7 | 5 | 5 | 7 |
| Escala Irritação/Frustração: [Fica zangado(a) quando não encontra algo com que quer brincar.] | 5 | 2 | 2 | 4 |
| Escala Irritação/Frustração: [Raramente fica chateado(a) quando lhe é dito para ir para a cama.] | NA | 5 | 2 | 1 |
| Escala Irritação/Frustração: [Fica zangado(a) quando é interrompido(a) durante a sua brincadeira antes de a terminar.] | 5 | 1 | 5 | 4 |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: [Fica tão entusiasmado(a) antes de um acontecimento empolgante que tem dificuldade em manter-se quieto(a).] | NA | 2 | 1 | 1 |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: [Mostra-se muito entusiasmado com as coisas que faz.] | 7 | 6 | 6 | 6 |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: [Fica muito excitado(a) enquanto se prepara para as viagens.] | NA | 4 | 4 | 1 |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: [Fica muito excitado(a) antes de uma saída (por ex., piquenique, festa, etc.).] | NA | 6 | 4 | 1 |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: [Mantém-se calmo(a) enquanto espera por uma | 3 | 7 | 6 | 5 |

| | | | | |
|---|----|---|---|----|
| sobremesa, por exemplo, um gelado.] | | | | |
| Escala Aproximação/Entusiasmo: [Espera ansiosamente para passear com a família mas não fica muito excitado(a) com isso.] | NA | 3 | 6 | 6 |
| Escala Desconforto: [Não fica muito incomodado com a dor.] | 6 | 5 | 6 | 2 |
| Escala Desconforto: [Fica bastante desconfortável quando está com frio ou está molhado(a).] | 3 | 2 | 6 | 4 |
| Escala Desconforto: [Fica muito perturbado(a) com um pequeno corte ou ferida.] | 7 | 2 | 4 | 2 |
| Escala Desconforto: [Não fica muito perturbado(a) com cortes ou feridas menores.] | 1 | 6 | 6 | 3 |
| Escala Desconforto: [É provável que chore mesmo quando a dor é pequena.] | 5 | 1 | 5 | 5 |
| Escala Desconforto: [Difícilmente se queixa quando está doente com uma constipação.] | 4 | 7 | 3 | 6 |
| Escala Medo: [Tem medo de ladrões ou do “bicho papão”.] | NA | 6 | 2 | NA |
| Escala Medo: [Tem medo de barulhos intensos.] | 7 | 6 | 5 | 4 |
| Escala Medo: [Não tem medo do escuro.] | 7 | 6 | 6 | 4 |
| Escala Medo: [Tem medo do fogo.] | NA | 2 | 2 | 4 |
| Escala Medo: [Tem medo do escuro.] | 1 | 2 | 2 | 4 |
| Escala Medo: [Raramente se assusta com “monstros” que vê nos filmes.] | 6 | 3 | 6 | NA |
| Escala Tristeza: [Chora bastante quando perde ou quando se parte um dos seus bonecos preferidos.] | 1 | 1 | 2 | 6 |
| Escala Tristeza: [Tende a ficar triste se os planos da família não resultam.] | NA | 1 | 2 | NA |
| Escala Tristeza: [Parece ficar deprimido(a) quando não é capaz de completar uma tarefa.] | 2 | 2 | 2 | 6 |

| | | | | |
|---|----|---|---|----|
| Escala Tristeza: [Fica aborrecido(a) quando parentes ou amigos de quem gosta se preparam para ir embora depois de uma visita.] | 6 | 1 | 2 | 1 |
| Escala Tristeza: [Raramente chora quando ouve uma história triste.] | NA | 1 | 6 | NA |
| Escala Tristeza: [Raramente fica perturbado(a) quando vê um acontecimento triste num programa de televisão.] | 5 | 3 | 6 | NA |
| Escala Tristeza: [Raramente fica desencorajado(a) quando tem dificuldades em fazer algo funcionar.] | 2 | 3 | 6 | 4 |
| Escala Timidez: [Parece estar à vontade com quase todas as pessoas.] | 2 | 6 | 5 | 1 |
| Escala Timidez: [Por vezes é envergonhado(a) mesmo com pessoas que conhece há muito tempo.] | 6 | 1 | 2 | 6 |
| Escala Timidez: [Por vezes parece nervoso(a) quando fala com adultos que acabou de conhecer.] | NA | 2 | 4 | 7 |
| Escala Timidez: [Age de forma envergonhada perante novas pessoas.] | 7 | 6 | 4 | 7 |
| Escala Timidez: [Sente-se à vontade em pedir a outras crianças para brincar.] | 5 | 7 | 6 | 5 |
| Escala Timidez: [Por vezes afasta-se de forma envergonhada quando conhece pessoas novas.] | 7 | 2 | 4 | 7 |
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: [Diverte-se com histórias engraçadas, mas não costuma rir-se delas.] | 5 | 2 | 2 | 1 |
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: [Raramente dá gargalhadas durante a brincadeira com outras crianças.] | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: [Por vezes sorri ou ri-se quando brinca sozinho(a).] | 6 | 6 | 5 | 6 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: [Sorri muito para as pessoas de quem gosta.] | 7 | 7 | 6 | 7 |
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: [Muitas vezes dá gargalhadas quando brinca com outras crianças.] | 7 | 7 | 6 | 6 |
| Escala Sorrisos e Gargalhadas: [Raramente se ri alto enquanto vê televisão ou comédias televisivas.] | 2 | 1 | 2 | 2 |