



Ana Mafalda de Castro e Pinho

O CONTEXTO EDUCATIVO DE CRECHE COMO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA

Tese de doutoramento em Psicologia, na especialidade em Psicologia do Desenvolvimento, orientada pela Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias e pela Professora Doutora Maria de Lourdes Mendes Rocha Cró Braz e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

Julho/2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Imagem da capa adaptada de: <http://www.guiadoscasados.com.br/creche-para-criancas-quando-deixar-os-filhos-na-creche/>

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra

O CONTEXTO EDUCATIVO DE CRECHE COMO PROMOTOR DO
DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA

Ana Mafalda de Castro e Pinho

Tese de doutoramento em Psicologia, na especialidade em Psicologia do Desenvolvimento, orientada pela Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias e pela Professora Doutora Maria de Lourdes Mendes Rocha Cró Braz e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

Coimbra

2015

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

**“Education is the most powerful weapon
which you can use to change the world”.**

(Nelson Mandela)

“A educação é o dever fundamental do homem para com o homem, a responsabilidade que ninguém poderá negligenciar sem contradição”.

(Cauly, 1995, p. 13)

“Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes. Daí se segue também que, quanto mais alguém é educado, mais se eleva acima dos outros”.

(Comênio, 2006, p. 125)

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Agradecimentos

Sendo sempre ingrata a tarefa de um agradecimento quando se sente que esta corre o risco de conter omissões, devo, no entanto, deixar aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles, que mais de perto e de uma forma ou de outra, tornaram possível a concretização deste trabalho.

Em primeiro lugar, às minhas queridas orientadoras, que provocaram em mim uma envolvimento e um fascínio enormes pela área da educação e da psicologia, e a quem atribuo o meu desenvolvimento pessoal e profissional por considerar que se tratam de exemplos de referência excepcionais. Devo, deste modo, expressar a minha maior gratidão à Professora Doutora Maria de Lurdes Cró, pela sua amizade, carinho, orientação científica, apoio, confiança, dedicação, pelos conhecimentos transmitidos que estarão sempre presentes no meu percurso de vida e, também, por ter possibilitado conhecer a Professora Doutora Maria da Luz Vale Dias, a quem agradeço igualmente a amizade, o carinho, a disponibilidade, o conhecimento e rigor científico, o incentivo, a estima... Obrigada por terem confiado e por me terem feito acreditar que Fernando Pessoa tem razão quando escreveu: “[...] Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”. Quero, por isso, deixar aqui bem expressa a minha mais profunda gratidão e, ainda, reconhecer que apesar das perdas irreparáveis que ambas sofreram, nunca me senti sozinha ao longo deste percurso. Espero não ter defraudado as expectativas de V/Excs.

À Professora Doutora Florbela Vitória pelo incansável auxílio no tratamento estatístico dos dados.

Ao Professor Doutor Meireles-Coelho, professor da Universidade de Aveiro do Departamento de Educação, por ter acreditado em mim, por me ter despertado o gosto pela investigação e por me ter guiado, na fase inicial do Mestrado em Ciências da Educação, e que de alguma forma continuou a inspirar-me até este trabalho.

Aos educadores de infância que aceitaram participar neste estudo.

Aos verdadeiros amigos que incansavelmente me apoiaram e compreenderam as minhas ausências sem questionar, sem exigir e sem pressionar.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

À Zitinha pelo espírito crítico e pela capacidade de aguardar, sem data, o que devia ter sido feito “ontem” e pelo sábio conselho que um dia me escreveu num pedaço de papel: “Para ser grande, sê inteiro [...] Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes. [...]” de Ricardo Reis.

Finalmente, o meu reconhecimento e a dedicação deste trabalho aos meus pais pelo estímulo, apoio permanentes e pelo esforço e sacrifícios de uma vida inteira.

Para ti avôzinho!

"Aqueles que passam por nós, não vão sós,
não nos deixam sós. Deixam um pouco de
si, levam um pouco de nós."

(Antoine de Saint-Exupéry)

Índice

Resumo _____	13
Abstract _____	17
Lista de figuras _____	19
Lista de quadros _____	21
Lista de esquemas _____	23
Lista de tabelas _____	25
Lista de gráficos _____	29
Lista de abreviaturas _____	31
Introdução _____	33
Parte I - Enquadramento concetual _____	39
Capítulo I - Contextualização histórica da infância e da educação de infância ____	40
Introdução _____	43
1.1. A descoberta da infância: construindo a criança _____	49
1.1.1. A infância até finais da Idade Média _____	53
1.1.2. A infância a partir do século XV _____	55
1.1.3. A infância da segunda modernidade _____	57
1.1.4. A infância e a criança à luz da perspetiva dos que a procuraram notabilizar: intervenção adequadas _____	60
1.1.5. A infância contemporânea _____	66
1.2. Contextualização histórica da educação de infância e das instituições dedicadas à infância	69
1.2.1. A educação de infância em Portugal _____	77
1.2.2. A educação de crianças dos 0 aos 3 anos _____	92
1.2.3. As instituições dedicadas à infância _____	99
1.3. O percurso da formação de educadores de infância em Portugal _____	107
1.3.1. A formação de educadores de infância no âmbito do contexto de creche _____	108
1.3.2. Formação inicial: desajuste em relação à realidade profissional _____	111
1.3.3. Opções teóricas que enquadram a formação inicial _____	113
1.3.4. Formação contínua e formação em contexto _____	117

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

1.3.5. O educador de infância em contexto de creche: competências _____	119
Conclusão _____	125
Capítulo II - O processo de desenvolvimento na infância _____	128
Introdução _____	131
2.1. Teorias explicativas do desenvolvimento na infância _____	137
2.2.1. O desenvolvimento cognitivo perspetivado por Piaget _____	140
2.2.2 Teoria cognitiva de Vygotsky _____	144
2.2.3. Etapas da personalidade da criança perspetivadas por Wallon _____	149
2.2.4. Teoria bruneriana do desenvolvimento intelectual _____	153
2.2.5. Teoria ecológica e bio ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner _	160
2.2.6. O desenvolvimento da criança na perspetiva de Brazelton _____	169
2.2. Desenvolvimento psicológico dos 0 aos 3 anos _____	185
2.2.1. Neuro desenvolvimento _____	196
2.2.2. Aprendizagem e desenvolvimento _____	203
2.2.3. Ativação do desenvolvimento psicológico _____	208
Conclusão _____	215
Capítulo III – A intervenção educativa em contexto de creche _____	217
Introdução _____	219
3.1. A educação de crianças dos 0 aos 3 anos _____	223
3.1.1. Princípios educativos em contexto de creche _____	227
3.1.2. Intencionalidade educativa _____	233
3.2. Práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em creche _____	237
3.2.1. Práticas adequadas ao desenvolvimento de bebés _____	241
3.2.2. Práticas adequadas a crianças de 1 a 3 anos _____	250
3.3. Qualidade do contexto educativo de creche _____	259
3.3.1. Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – ITERS-R _____	270
3.4. O currículo em contexto de creche _____	275
3.5. Modelos curriculares adaptados ao contexto de creche _____	285
3.5.1. Modelo curricular: interpessoal-ambiental _____	285
3.5.2. O modelo curricular High/Scope _____	286

3.6. O educador de infância em contexto de creche	337
Conclusão	341
Parte II – Estudo empírico	343
1. Formulação do problema, caracterização do estudo, objetivos e hipótese geral	345
2. Desenho de investigação e procedimentos gerais	351
3. Considerações metodológicas prévias	357
4. Metodologia	365
4.1. Amostra	365
4.2. Instrumentos e procedimentos	408
4.2.1. Instrumentos	408
4.2.2. Fundamentação da escolha do programa de intervenção	416
4.2.3. Procedimentos	438
5. Resultados	443
5.1. Análise qualitativa dos dados relativos às entrevistas	443
5.2. Análise quantitativa dos dados	475
5.3. Discussão dos resultados	519
Conclusões gerais	543
Referências bibliográficas	549
Anexos	611
Anexo 1- Guião de entrevista	613
Anexo 2 - Equipamento a constar na área da casinha das bonecas	639
Anexo 3 - Questionário sócio-demográfico, características e comportamento	645
Anexo 4 - Avaliação do programa de intervenção	659
Anexo 5 - Grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico (2 - 3 anos)	665

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Resumo

Esta investigação enquadra-se na área da Psicologia do Desenvolvimento, enquanto ingrediente vital na “globalização da infância” (Burman, 1996), particularmente, no que se refere à promoção do desenvolvimento psicológico da criança considerando o contexto educativo. Pretendeu-se, especificamente, estudar a importância para o desenvolvimento psicológico das crianças da sua permanência, em idades precoces, em contextos educativos de creche, baseando a intervenção educativa na utilização de um programa de intervenção, perspectivado pela investigadora, fundamentado na aprendizagem ativa e em experiências-chave da abordagem curricular *High/Scope* (Post & Homann, 2011) bem como no modelo *Portage* (Williams & Aiello, 2009), abrangendo diversos domínios específicos (sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem; cognição; compreensão do espaço e tempo; noção precoce da quantidade e do número).

Uma vez que o cuidado e a educação de crianças em idades precoces têm vindo a ser transferidos do domínio privado da família para o domínio público, em instituições, como resposta às alterações ocorridas durante as últimas décadas em Portugal, relativamente às condições económicas, sociais e culturais, torna-se necessário que tal contexto e o seu efeito sobre o desenvolvimento das crianças sejam objeto de investigações contextualizadas e sistemáticas neste país. Com efeito, apesar das notórias abordagens, nas últimas décadas, ao estatuto da criança e respetiva educação (Portugal, 2009a), continua a ser negligenciada em Portugal a educação das crianças até aos 3 anos, sendo a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) omissa em relação a estas idades precoces. Deste modo, assumindo como objetivo primordial a promoção do desenvolvimento psicológico destas crianças, torna-se assim premente a necessidade de se refletir sobre intervenções educativas para idades precoces (Belsky, 2006, 2009; Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce, Pianta & NICHD, 2010; Field, 2008; Marchão, 2003; NICHD, 2000; Pluess & Belsky, 2010; Vandell, 1997, 2004), sendo de importância igualmente significativa, que essas sejam devidamente sustentadas em teorias científicas do desenvolvimento humano. De facto, face à ausência de orientações específicas que definam a intervenção educativa em contexto de creche, é imprescindível estabelecer linhas de orientação que permitam aos educadores de

infância, a desempenhar funções nesse contexto, monitorizar, aperfeiçoar e elevar qualitativamente a sua intervenção, com base na adoção de práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças deste nível etário. Assim, na presente investigação, contando com a participação de crianças (N= 59) com cerca de 2 anos de idade, residentes em seis concelhos do país, assim como com os respetivos educadores de infância (N= 4), pretendeu-se, através de um estudo comparativo entre grupos de crianças sujeitas ou não ao programa acima referido e perspetivado no âmbito desta pesquisa, conhecer o seu impacto no desenvolvimento psicológico utilizando, nas fases de pré e pós-teste, grelhas de apreciação/avaliação desse desenvolvimento para crianças em idade de creche, construídas e aferidas anteriormente pela investigadora (Pinho, 2008). Na pesquisa, foi também controlado o efeito do percurso profissional e académico dos educadores de infância envolvidos.

Preconizámos assim desenvolver um estudo, mais precisamente uma investigação-acção com uma componente quasi-experimental, cujos resultados permitissem perspetivar um *curriculum* para o contexto de creche, suscetível de ativar o desenvolvimento psicológico das crianças e de elevar qualitativamente a intervenção educativa. Dado que, em Portugal, tal como já referido, a própria LBSE é lacunar neste aspeto, este estudo revela-se muito pertinente. Em suma, com esta investigação, ambicionámos contribuir para a reflexão acerca da importância para o desenvolvimento psicológico das crianças de uma intervenção educativa cientificamente informada durante os três primeiros anos de vida, retirando implicações suscetíveis de ser aplicadas no âmbito da política educativa da infância em Portugal.

No que particularmente diz respeito aos dados recolhidos é possível avançar que as crianças que fizeram parte dos grupos experimentais, e que foram sujeitas ao programa de intervenção, apresentaram ganhos superiores, na fase de pós-teste, ao nível do desenvolvimento da motricidade global, da motricidade fina, da linguagem recetiva, da linguagem expressiva, do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento afetivo-relacional, relativamente às crianças dos grupos de controlo, que vivenciaram uma intervenção educativa natural.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Palavras-chave: desenvolvimento psicológico dos 0 aos 3 anos, contexto educativo de creche, programa de intervenção, práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em idade precoce

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Abstract

This research falls in the area of developmental psychology as a vital ingredient in the "globalization of childhood" (Burman, 1996), particularly with regard to the promotion of the child's psychological development considering the educational context. It was specifically intended to study the importance to the psychological development of children of its sojourn at early ages in daycare educational contexts, basing the pedagogical intervention in the use of an intervention program, envisaged by the researcher, based on active learning and on key experiences of the High / Scope curricular approach (Post & Homann, 2011), as well as on the Portage model (Williams & Aiello, 2009), covering several specific areas (sense of self, social relations, creative representation, movement and music; communication and language, cognition, comprehension of space and time, early notion of the amount and number).

Once the care and education of children in early ages have been transferred from the private domain of the family into the public domain, in institutions, as a response to changes during the last decades of economic, social and cultural conditions in Portugal, it is necessary that such a context and its effect on children's development are the subject of contextualized and systematic investigations in this country. Indeed, despite notorious approaches in recent decades to the status of children and their education (Portugal, 2009a), the education of children up to three years old continues to be neglected in Portugal, being the very Law of the Education System (LBSE) silent on these early ages. Assuming as a primary objective the promotion of the psychological development of these children, it becomes a pressing need to reflect on educational interventions for early ages (Belsky, 2006, 2009; Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce, Pianta & NICHD, 2010; Field, 2008; Marchão, 2003; NICHD, 2000; Pluess & Belsky, 2010; Vandell, 1997, 2004), being also of significant importance, that these are properly supported in scientific theories of human development. In fact, in the absence of specific guidelines that define educational intervention in the context of childcare, it is urgent to establish guidelines that enable early childhood educators, performing functions in this context, to monitor, improve and qualitatively raise its intervention basing it in the adoption of appropriate practices in the development of children of this age level. Thus, in this research, with the participation of children (N = 59) with about two years of age, living in

six municipalities in the country, as well as with their kindergarten teachers (N = 4), it was intended, through a comparative study between groups of children, subject or not to the above program and under this research, to know their impact on the psychological development using, in the pre and post-test phases, observation / appreciation grids of this development for children in childcare age, built and verified previously by the candidate (Pinho, 2008). In the research, the effect of professional and academic career of the kindergarten teachers involved was also controlled.

We advocated, then, to develop a study, more precisely a research-action with a quasi-experimental component, whose results would allow to envisage a curriculum for the context of childcare, which could activate the psychological development of children and qualitatively raise the educational intervention. As in Portugal, as mentioned above, the very Law on the Education System is blank in this aspect, this study proves to be very relevant. In short, with this research, we aim to contribute to the reflection on the importance to the psychological development of children of a scientifically informed educational intervention during the first three years of life, removing implications susceptible of being applied within the childhood education policy in Portugal.

With particular regard to the data collected it is possible to advance that children who were part of the experimental groups, which were subject to an intervention program, showed higher gains in the post-test phase at the level of development of global motor skills, fine motor skills, receptive language, expressive language, cognitive development and affective and relational development, comparing to the children of the control group, who experienced a natural educational intervention.

Keywords: psychological development from 0 to 3 years old, educational context of daycare, intervention program, appropriate practices to the development of children at an early age

Lista de figuras

Figura 1 - Modelo Ecológico de Bronfenbrenner _____	161
Figura 2 - Modelo Bio Ecológico de Bronfenbrenner _____	168
Figura 3 - Processo de aprendizagem _____	204
Figura 4 - Elementos a considerar no trabalho com crianças em idade precoce _____	232
Figura 5 - Standards for child care _____	265
Figura 6 - "Teaching pyramid" – Modelo de promoção de competências especiais e de mudança de comportamento _____	267
Figura 7 - Roda de aprendizagem _____	300

Lista de quadros

Quadro 1 - Princípios educativos de Cataldo _____	228
Quadro 2 - Princípios educativos de Gonzalez-Mena & Eyer _____	230
Quadro 3 - Perfil de implementação do programa _____	291
Quadro 4 - Experiências-chave para bebês e crianças _____	308
Quadro 5 - Estratégias que facilitam interações entre adulto-criança _____	319
Quadro 6 - Organização de um ambiente para crianças até aos três anos _____	324
Quadro 7 - Programação diária e de rotinas de cuidados para crianças até aos três anos _____	333

Lista de esquemas

Esquema 1 - Conceção da investigação _____	355
Esquema 2 - Etapas aplicadas aos grupos experimentais _____	355
Esquema 3 - Aplicação do pré e pós-teste aos grupos de controlo _____	356
Esquema 4 - Programa de intervenção _____	425

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Lista de tabelas

Tabela 1. Subestádios do período sensório-motor _____	142
Tabela 2. Teorias da aprendizagem _____	205
Tabela 3. Capacidade e organização dos grupos e do pessoal _____	266
Tabela 4. Áreas/subescalas e itens da ITERS-R _____	271
Tabela 5. Caracterização dos grupos de pesquisa e etapas do estudo _____	352
Tabela 6. Caracterização da amostra de crianças: por grupo e por idade _____	366
Tabela 7. Caracterização da amostra de crianças: por grupo e género _____	367
Tabela 8. Distribuição da amostra por concelho _____	368
Tabela 9. Idade de admissão e tempo de permanência médios por grupo e amostra total _____	369
Tabela 10. Outras respostas sociais antes da creche por grupo e amostra total _____	370
Tabela 11. Período de adaptação por grupo e amostra total _____	371
Tabela 12 - Reação da criança durante o período de adaptação por grupo e amostra total _____	372
Tabela 13. Reação da criança durante o período de adaptação por grupo e amostra total (%) _____	373
Tabela 14. Estado civil dos pais por grupo e amostra total _____	374
Tabela 15. Habilitações do pai por grupo e amostra total _____	375
Tabela 16. Habilitações da mãe por grupo e amostra total _____	376
Tabela 17. Profissão do pai por grupo e amostra total _____	377
Tabela 18. Profissão do pai por grupo e amostra total (n=59) _____	378
Tabela 19. Profissão da mãe por grupo e amostra total _____	379
Tabela 20. Profissão da mãe por grupo e amostra total (n=59) _____	380
Tabela 21. Tipo de habitação e propriedade por grupo e amostra total _____	381
Tabela 22. “A criança é” por grupo e amostra total (n=59) _____	382

Tabela 23. Hábitos de sono por grupo e amostra total _____	383
Tabela 24. Hábitos alimentares por grupo e amostra total (n=59) _____	384
Tabela 25. Hábitos de higiene por grupo e amostra total _____	385
Tabela 26. Brincadeiras preferidas por grupo e amostra total _____	386
Tabela 27. Situação desenvolvimental: área da linguagem, área psicomotora, por grupo e amostra total _____	387
Tabela 28. Situação desenvolvimental: área afetivo-relacional, área cognitiva, por grupo e amostra total _____	388
Tabela 29. Reação da criança em grande grupo, por grupo e amostra total _____	389
Tabela 30. Reação da criança na comunicação com os adultos, por grupo e amostra total _____	390
Tabela 31. Reação da criança na comunicação com outras crianças _____	392
Tabela 32. Circunstâncias em que a criança comunica por grupo e amostra total ____	393
Tabela 33. Motivo para a colocação na instituição, por grupo e amostra total _____	394
Tabela 34. Caracterização dos educadores de infância por grupo, género, idade, estado civil e área de residência _____	397
Tabela 35. Formação académica dos educadores de infância _____	397
Tabela 36. Tempo de serviço dos educadores de infância _____	398
Tabela 37. Fases de implementação do programa de intervenção _____	425
Tabela 38. Tabela de categorização _____	443
Tabela 39. Categoria 1 – Formação de e para educadores de infância _____	447
Tabela 40. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Conceito de infância ____	448
Tabela 41. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Objetivos e funções da educação de infância _____	449
Tabela 42. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Educação de crianças dos 0 aos 3 anos _____	449
Tabela 43. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Objetivos e funções da educação de crianças dos 0 aos 3 anos _____	450
Tabela 44. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Vantagens dos contextos de creche _____	452

Tabela 45. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Qualidade dos contextos de creche _____	453
Tabela 46. Aspetos influentes na qualidade dos contextos de creche _____	454
Tabela 47. Categoria 3 – Programa de intervenção / Indicador: Programa de intervenção _____	455
Tabela 48. Categoria 3 – Programa de intervenção / Indicador: Aspetos a contemplar na adequação de um programa de intervenção _____	456
Tabela 49. Categoria 3 - Programa de intervenção / Indicador: Envolvimento das crianças nas experiências/atividades _____	457
Tabela 50. Categoria 4 – Intervenção educativa / Fundamentos científicos da intervenção educativa _____	458
Tabela 51. Categoria 4 – Intervenção educativa / Prioridades mais valorizadas na intervenção educativa _____	459
Tabela 52. Categoria 4 – Intervenção educativa / Indicador: Principais dificuldades na intervenção educativa _____	460
Tabela 53. Categoria 4 – Intervenção educativa / Indicador: Frequência de atividades e experiências proporcionadas _____	461
Tabela 54. Categoria 4 - Intervenção educativa / Indicador: Organização do ambiente educativo (espaço físico da sala de atividades) _____	463
Tabela 55. Categoria 4 – Intervenção educativa /Indicador: Organização do ambiente educativo (Rotina diária) _____	464
Tabela 56. Categoria 4 - Intervenção educativa/Indicador: Contacto adultos-crianças	465
Tabela 57. Categoria 4 – Intervenção educativa/Indicador: As crianças são incentivadas a... _____	466
Tabela 58. Tabela de categorização _____	467
Tabela 59. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Global _____	475
Tabela 60. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Global _____	481
Tabela 61. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Global _____	482
Tabela 62. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Fina _____	485

Tabela 63. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Fina _____	488
Tabela 64. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Fina _____	490
Tabela 65. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Recetiva _____	491
Tabela 66. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Recetiva _____	494
Tabela 67. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Recetiva ____	495
Tabela 68. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Expressiva _____	497
Tabela 69. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Expressiva _____	500
Tabela 70. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Expressiva _	501
Tabela 71. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo no Desenvolvimento Cognitivo _____	503
Tabela 72. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo no Desenvolvimento Cognitivo _____	506
Tabela 73. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e para os grupos de controlo no Desenvolvimento Cognitivo _____	507
Tabela 74. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo no Desenvolvimento Afetivo-Relacional	509
Tabela 75. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e para os grupos de controlo no Desenvolvimento Afetivo-Relacional _____	512
Tabela 76. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo no Desenvolvimento Afetivo-Relacional _____	513

Lista de gráficos

Gráfico 1. Períodos sensíveis (Fonte: Bardin, 2012) _____	132
Gráfico 2. Percepção das educadoras dos grupos experimentais acerca dos ganhos obtidos nas diversas dimensões com a implementação do Programa _____	470
Gráfico 3. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Global _____	476
Gráfico 4. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) na Motricidade Global _____	477
Gráfico 5. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE > ts, GE < ts; GC > ts e GC < ts na Motricidade Global _____	482
Gráfico 6. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Fina _____	486
Gráfico 7. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) na Motricidade Fina _____	487
Gráfico 8. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE > ts, GE < ts; GC > ts e GC < ts na Motricidade Fina _____	489
Gráfico 9. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Recetiva _____	492
Gráfico 10. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) na Linguagem Recetiva _____	493
Gráfico 11. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE > ts, GE < ts; GC > ts e GC < ts na Linguagem Recetiva _____	495
Gráfico 12. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Expressiva _____	498
Gráfico 13. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) na Linguagem Expressiva _____	498
Gráfico 14. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE > ts, GE < ts; GC > ts e GC < ts na Linguagem Expressiva _____	500

Gráfico 15. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e de controlo no Desenvolvimento Cognitivo _____ 504

Gráfico 16. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) no Desenvolvimento Cognitivo _____ 504

Gráfico 17. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE>ts, GE<ts; GC>ts e GC<ts no Desenvolvimento Cognitivo _____ 507

Gráfico 18. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e para os grupos de controlo no Desenvolvimento Afetivo-Relacional _____ 510

Gráfico 19. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) no Desenvolvimento Afetivo-Relacional _____ 510

Gráfico 20. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE>ts, GE<ts; GC>ts e GC<ts no Desenvolvimento Afetivo-Relacional _____ 513

Lista de abreviaturas

1º CEB – 1º Ciclo Ensino Básico

ADP – Ativação do desenvolvimento psicológico

CNE – Conselho Nacional de Educação

C.A.T.L. – Centro de Atividades de Tempos Livres

COR – Child Observation Record

DAP – Developmentally appropriate practice

ECERS-R – Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition

ENEI – Escolas Normais de Educação de Infância

GC – Grupo de controlo

GE – Grupo experimental

Grupo de controlo < ts – Grupo de controlo cujo educador de infância apresenta tempo de serviço inferior

Grupo de controlo > ts – Grupo de controlo cujo educador de infância apresenta tempo de serviço superior

Grupo experimental < ts – Grupo de controlo cujo educador de infância apresenta tempo de serviço inferior

Grupo experimental > ts – Grupo experimental cujo educador de infância apresenta tempo de serviço superior

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

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

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MCEECDYA – Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs

NAEYC – National Association for the Education of Young Children

NCATE – National Council for Accreditation of Teacher Education

NICHHD – National Institute of Child Health and Human Development

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

NIEER – National Institute for Early Education Research

OCDE – Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento

OECD – The Organisation for Economic Co-operation and Development

ONG – Organização não-governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PB – Pré-Bolonha

PIP – Perfil de Implementação do Programa

UNESCO –United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF –United Nations Children's Fund

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

Introdução

A temática desta dissertação propõe uma perspectiva inovadora de conceber a educação em contexto de creche distinta daquela que tem sido usual. Numa altura em que, finalmente, se começa a perceber que a educação de qualidade é um requisito fundamental para o desenvolvimento psicológico de qualquer criança e que intervenções educativas e/ou contextos de qualidade dúbia podem constituir um risco para a vida das crianças é premente identificar os fatores mais favoráveis a esse desenvolvimento. As questões relacionadas com a qualidade das intervenções educativas e/ou dos contextos educativos têm sido discutidas, muito recentemente, por essas estarem a ser perspetivadas como tendo uma relação muito próxima com a evolução dos países, sendo que a educação de qualidade é encarada como o caminho mais plausível para colmatar as desigualdades sociais e para a promoção do empreendedorismo, tal como a “The Organisation for Economic Co-operation and Development” preconiza, destacando que efetivamente há várias teorias a relacionar o investimento no desenvolvimento do capital humano com a educação, bem como o papel do capital humano no desenvolvimento económico. “Many theories explicitly connect investment in human capital development to education, and the role of human capital in economic development [...]” (OECD, 2013, p. 286). De facto, “a aprendizagem humana está relacionada com educação e desenvolvimento pessoal. É tida como um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental do indivíduo [...]” (Oliveira *et al.* 2012, p. 1627). Neste sentido, e tendo em vista um retorno positivo, procuraremos provocar uma reflexão em torno de questões geradoras da qualidade da intervenção em contexto de creche e do que realmente significa educar no âmbito do contexto em questão, uma vez tratar-se de um contexto que integra crianças com especificidades muito particulares, como a precocidade em relação à idade e a conseqüente dependência relativamente ao adulto que, de acordo com Pedro Strecht, “quanto mais pequena é uma criança, mais dependente dos outros estará para se poder organizar e crescer” (Strecht, 2001, p. 31).

A propósito da precocidade relativamente à idade a *Organização Mundial de Saúde* determinou que a primeira infância decorre do período pré-natal até aos oito anos e, também, que se trata da fase da vida mais importante para o desenvolvimento do ser humano (Cardoso & Mendes, 2014). Assim, e atendendo a que o desenvolvimento da

criança se processa na interação com outras crianças, com adultos, com objetos e materiais, é premente perspetivar a infância como uma etapa da vida que implica a díade cuidado e educação, proporcionados intencionalmente em ambientes adequados, de elevada qualidade, uma vez que, é amplamente reconhecido que o desenvolvimento das crianças não se processa de uma forma linear e que todo o ambiente que a envolve o influencia, o que determina que a frequência de contextos de qualidade interfira de forma positiva no desenvolvimento. “It is recognised now that children’s development is not simply linear; rather, children’s development plateaus, accelerates and deviates according to the environment and context of their lives” (Blandford & Knowles, 2013, p. 80).

Considerando o contexto de creche como um ambiente adequado e a intencionalidade educativa como um propósito na intervenção mais apropriada, na medida em que o seu objetivo primordial se relaciona com o bem-estar da criança, o que consequentemente favorece o seu desenvolvimento psicológico, vários estudos apontam resultados desenvolvimentais superiores, apresentados por várias crianças, e que têm sido associados à qualidade dos contextos educativos de creche frequentados.

No que particularmente se refere aos resultados desenvolvimentais superiores apresentados pelas crianças destacam-se especificamente as competências sociais (autorregulação, autocontrolo, cumprimento de regras, capacidade de aceitação); a aptidão para a resolução dos próprios conflitos; as competências ao nível da linguagem (recetiva e expressiva); as competências cognitivas; a níveis de envolvimento mais elevados; as competências ao nível da gestão emocional (bem estar emocional e expressão de emoções positivas) e a relações estáveis com vinculações mais seguras, com um papel fulcral na promoção de uma conduta social positiva (Anastácio & Nobre-Lima, 2015), o que vem corroborar com a perspetiva de Zabalza (1998, p. 9) quando refere que “parece [...] não haver dúvida alguma sobre a importância que os aspectos qualitativos adquirem no âmbito da educação. E, mais ainda, quando se trata de dar atendimento a crianças pequenas”, ainda que a análise da qualidade do contexto de creche seja suscetível de se operacionalizar em torno de diferentes indicadores e que se relacione frequentemente com questões social e culturalmente aceites.

No que diz respeito à problemática da investigação tratada nesta dissertação centra-se sobretudo na necessidade de elevar qualitativamente a intervenção educativa no âmbito

do contexto de creche, sendo que para o efeito, formulámos o nosso problema em torno da possibilidade de ativar o desenvolvimento psicológico das crianças, com dois anos de idade, em contexto de creche de qualidade, cuja intervenção educativa se baseie na implementação de um programa de intervenção e em estratégias pedagógicas adequadas. Deste modo, ao problematizar a intervenção educativa em contexto de creche, face à possibilidade de se tratar de um contexto promotor do desenvolvimento psicológico, consideramos que é fulcral o educador de infância criar hábitos enraizados de observação e reflexão para ajustar continuamente a sua intervenção às reais necessidades das crianças.

Relativamente ao nosso estudo, adotámos um estudo com carácter de investigação-ação, com uma componente *quasi-experimental*, com dois grupos experimentais e dois grupos de controlo, e com aspetos de natureza qualitativa e quantitativa, uma vez que todo o processo investigativo se desenvolveu de uma forma participada e construída com todos os intervenientes por fases. Para além de envolver os participantes nesse processo, o método alia a investigação à intervenção e possui, igualmente, um carácter reflexivo de extrema relevância para o nosso projeto.

Em relação à estrutura desta dissertação, e particularmente no que se refere ao enquadramento concetual (Parte I), que se organiza em torno de uma perspetiva reflexiva com base em princípios formulados por Schön (1987) e Dewey (1910), situada na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva, no primeiro capítulo elaborámos uma contextualização histórica sobre a descoberta da infância, percorrendo períodos históricos desde a Idade Média até à atualidade, e também uma contextualização histórica sobre o aparecimento da educação de infância e das instituições dedicadas à infância, com maior ênfase na sua organização no nosso país, o que possibilita uma melhor compreensão da sua situação atual e das diferentes questões que influenciam o seu funcionamento. Ainda neste capítulo aborda-se o percurso de formação dos educadores de infância em Portugal, sobretudo no que se refere à formação adequada ao contexto educativo de creche, nomeadamente formação inicial, formação contínua e formação em contexto. Deste modo, serão referidas opções teóricas que devem enquadrar a formação inicial, mas também aspetos da formação contínua e da formação em contexto que devem assegurar, cumulativamente, a qualidade do ambiente educativo e o desenvolvimento das crianças.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

A finalizar o primeiro capítulo são abordadas as principais competências do educador de infância em contexto de creche.

Posteriormente, no segundo capítulo, e tendo em consideração que esta dissertação se enquadra na área da psicologia do desenvolvimento, que “[...] tem como objecto de estudo as várias etapas do ciclo de vida humano, através do desenvolvimento biopsicológico resultante da interação entre o sujeito e o meio” (Tavares *et al.*, 2011, p. 18), enunciam-se as principais teorias explicativas do desenvolvimento na infância e aspetos mais específicos relacionados com a promoção do desenvolvimento dos 0 aos 3 anos, em particular o neuro desenvolvimento, a aprendizagem e a ativação do desenvolvimento psicológico.

A finalizar o enquadramento concetual, no terceiro capítulo, faz-se referência à intervenção educativa em contexto de creche, com alusão a princípios educativos perspetivados por Cataldo (1983) e Gonzalez-Mena & Eyer (2012, 2001) e à importância da intencionalidade educativa; a práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em idade de creche perspetivadas pela “National Association for the Education of Young Children” (NAEYC); a aspetos que favorecem a qualidade do contexto de creche, com destaque para a Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – ITERS-R “The Infant–Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition” de Thelma Harms, Debby Cryer e Richard M. Clifford (Harms, Cryer & Clifford, 2003, 1990); com o enquadramento curricular para o contexto de creche; a abordagens curriculares adequadas ao contexto educativo em questão, com maior incidência na abordagem curricular High/Scope; e, por fim, ao perfil do educador de infância em contexto de creche.

No que se refere ao estudo empírico (Parte II), inicialmente faz referência à formulação do problema, à caracterização do estudo, aos objetivos e à hipótese geral. No que particularmente diz respeito ao desenho da investigação e procedimentos gerais são apresentados no segundo ponto. No ponto três são abordadas considerações metodológicas prévias e no ponto seguinte é feita uma alusão à metodologia, com destaque para a amostra e para os instrumentos e procedimentos. Neste ponto é feita referência à fundamentação da escolha do programa de intervenção. No ponto cinco é feita uma apresentação dos resultados, com base na análise qualitativa e quantitativa dos dados, e uma discussão desses resultados.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

A terminar, na conclusão há espaço para abordar conclusões gerais, assim como para a descrição de implicações, limitações e investigações futuras.

Concluimos com a apresentação das referências bibliográficas e dos anexos.

All I really need to know about how to live and what
to do and how to be i learned in kindergarten.
Wisdom was not at the top of the graduate school mountain,
but there in the sandpile at sunday school.
These are the things I learned:
Share everything.
Play fair.
Don't hit people.
Put things back where you found them.
Clean up your own mess.
Don't take things that aren't yours.
Say you're sorry when you hurt somebody.
Wash your hands before you eat.
Flush.
Warm cookies and cold milk are good for you.
Live a balanced life - learn some and think some and draw and
paint and sing and dance and play and work everyday some.
Take a nap every afternoon.
When you go out into the world, watch out for traffic,
hold hands and stick together.

Robert Fulghum (Fulghum, 2004)

Parte I – Enquadramento concetual

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Capítulo I

Contextualização histórica da infância e da educação de infância

Introdução

A contextualização da educação de infância implica, em primeiro lugar, a abordagem histórica da criança e da infância justificando-se, este facto, pela sua associação, sendo que o aparecimento da educação de infância só se torna significativo a partir do momento em que se considera, também, a existência da infância e da criança. A confusão existente em relação aos conceitos de infância e de criança leva-nos a definir cada um deles, em torno do que Gomes-Pedro (2004) perspetiva ser criança, um novo e urgente sentir da criança (Gomes-Pedro, 2005), e também à luz das perspetivas de Vilarinho (2004) e do movimento da *Escola Nova*, por se tratar de explicações que se completam. Assim sendo, para Gomes-Pedro (2004, p. 33) “a criança é a razão de ser do mundo e, mais do que isso, representa o futuro desse mundo”. A concetualização de Vilarinho (2004) tem como fio condutor o facto de a infância não se tratar de uma fase transitória, sendo que os sujeitos é que são transitórios, ou seja, a criança. O movimento da *Escola Nova*¹, que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos em finais do século XIX e início do século XX, que contraria e renova o ensino praticado até essa altura, fez a distinção entre ‘criança’ e ‘infância’, como reação às anteriores conceções educativas da *Escola Tradicional* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Meireles-Coelho, Cotovio &

¹ Assente no estudo da psicologia do desenvolvimento na infância, defende o respeito pela individualidade dos alunos e uma participação mais ativa na própria formação. Pode dizer-se, à semelhança de Meireles-Coelho & Ferreira (2009), que as raízes da Escola Nova remontam a Sócrates e a Platão, que defendiam a descoberta e a aprendizagem por parte do aluno, em oposição ao conhecimento organizado e ensinado pelo professor, mas sobretudo a Rousseau (1712-1778) que salientou o facto de a criança não ser um adulto em miniatura, mas antes um ser que vive num mundo próprio. Estes princípios permitiram a Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e Tolstoi (1828-1910) incrementar as bases para o desenvolvimento do movimento da Escola Nova com princípios pedagógicos assentes nos interesses das crianças, no ensino individualizado, na actividade manual, na ligação escola/meio e no autogoverno. Associado a este movimento encontram-se, também, Claparède (1873-1940), Decroly (1871-1932), Freinet (1896-1966), Dewey (1859-1952), Faria de Vasconcelos (1880-1939), entre outros. Este último, português nascido em Castelo Branco, criou em Bierges, na Bélgica, uma instituição onde o ensino se centrava na aprendizagem das crianças, a partir dos seus próprios interesses, numa pedagogia diferenciada e orientada por um ensino individualizado, com recurso a métodos ativos e à metodologia de projeto. A sua perspetiva deu a oportunidade a Ferrière (1879-1960), fundador do Bureau International des Écoles Nouvelles (1899), de enunciar os 30 princípios segundo os quais seria possível reconhecer uma *Escola Nova* (Cabanas, 2002; Meireles-Coelho, Cotovio & Ferreira, 2012; Duarte & Meireles-Coelho, 2011; Duarte, 2010; Reizinho, 1981; Figueira, 2004; Cró, 1990, 1994a, 2006).

Ferreira, 2012; Martins, 2006). A criança seria, então, um ser com uma necessidade natural de adquirir experiência e a infância seria a época ou a altura adequada para a aquisição dessa experiência, que levaria à formação do adulto. Estas definições, condizentes com a origem etimológica das palavras: ‘criança’ e ‘infância’ (‘criança’ deriva do latim *creantia* que significa criação; ‘infância’ deriva do latim *infantia*, que significa incapacidade para falar)² (Cole & Packer, 2011), são ainda hoje aceites. Deste modo, e atendendo a que se trata de conceitos diferentes, mas com uma forte ligação indissociável, referir-nos-emos a um ou a outro para considerarmos o ‘Ser’ ou o ‘período’, porque a criança existe na infância e a infância é da criança e foram historicamente construídos em simultâneo (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

No que particularmente se refere à atual situação da criança e da infância, as transformações sociais, culturais e económicas, com impacto a nível nacional e internacional, que resultam de um passado com elementos históricos significativos e apesar de sempre terem existido crianças, a construção da infância enquanto categoria social é muito recente (Ferreira, 2004). Na perspetiva de Sarmiento (2004), trata-se de uma ideia moderna, pautada por uma lenta construção social, enquanto Manen & Levering (1996) referem que tanto a perspetiva de Ariès como a de DeMause em relação à infância como categoria social e enquanto conceito com relevância pedagógica é uma invenção da sociedade ocidental, o que significa que “[...] as abordagens *da construção social da infância* procuram mostrar que os modos como se concebem a(s) criança(s) são, por um lado, produto da história, de teorias, ideias e debates situados nas esferas académicas, profissionais e políticas, pelo que o conhecimento acerca da infância e das suas vidas depende, em grande medida, das predisposições de uma consciência constituída em relação a contextos sociais, políticos, históricos, morais, científicos. Por outro lado, é também nas instituições e/ou na acção social que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas em que elas se inserem [...]” (Ferreira, 2004, p. 19).

A criança e a infância analisadas à luz das perspetivas histórica, social, cultural, política e económica permitem compreender o facto de estarem contempladas nas agendas político-educativas quer a nível nacional e internacional, os problemas da infância e da cri-

² Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003). Lisboa: Temas e Debates.

ança, que, por um lado, promovem maior notoriedade à infância (Vilarinho, 2004; Sarmiento & Pinto, 1997) e, por outro, manifestam que a plena consagração dos direitos da criança é ainda uma utopia. A proclamação dos Direitos da Criança e de medidas de proteção para a infância, tão aclamados na sociedade atual, não se coadunam com o tráfico de menores, o trabalho infantil, a pobreza e a exclusão social, a pedofilia, etc. que diariamente são noticiados. Este paradoxo advém, certamente, dos vários períodos históricos que repetidamente ignoraram a criança enquanto ator social, uma vez que reconhecer a criança enquanto ator social implicaria considerar o seu direito à palavra e reconhecê-la como produtora de sentido, o que seria contraproducente com a perspetiva vigente nesses períodos históricos. Vilarinho (2004) e Rocha, Ferreira & Vilarinho (2002) referem-se a este posicionamento como *adultocentrismo*, para explicar o facto de o adulto se encontrar no centro e ser detentor do poder.

Uma perspetiva mais recente, apresentada por Dahlberg, Moss & Pence (2009) concebe a criança como co construtora do conhecimento, da identidade e da cultura e reconhece a infância como uma construção social elaborada para e pelas próprias em interações sociais contextualizadas relativamente ao tempo, ao local e à cultura. As crianças são, neste caso específico, atores sociais que participam na construção e determinam a própria vida, a daqueles que as cercam e, também, das sociedades em que vivem. Assim sendo, a criança desde o início da sua vida emerge como co construtora do próprio conhecimento, da cultura e da respetiva identidade. É uma co construtora ativa, por um lado, porque não se trata de um ser que recebe e reproduz de forma passiva e, por outro lado, porque a aprendizagem não é simplesmente uma transmissão de conhecimentos, que orienta a criança para determinados resultados. Assim, o conhecimento da criança advém de um processo de construção social e de construção do *self*, uma vez que desempenha um papel ativo na própria socialização, que constrói ao longo das interações que vai estabelecendo. A criança vive no mundo como ele é, incorpora-o, é influenciada por ele e influencia-o.

Ainda no que especificamente se refere à evolução da perspetiva em torno da conceção de criança e de infância, se por um lado se tratam de momentos históricos pautados pelo desconhecimento e pela desvalorização, que todos querem ultrapassar, por outro, está demasiadamente enraizado na mentalidade de outros tantos, que tem impedido o seu

desaparecimento e, por esse facto, corroboramos com a perspetiva de Vilarinho (2004) quando se refere à utopia da consagração dos Direitos da Criança.

O Comité dos Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas (ONU) alertou, na apresentação das conclusões da situação da infância em Portugal, para o impacto negativo nas crianças portuguesas das atuais medidas de austeridade e da crise económica, uma vez que, a atual crise financeira afeta severamente a educação, com um impacto significativo sobre os recursos disponíveis para a educação, incluindo a interrupção dos programas. O Comité dos Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas alertou também para as disparidades regionais em termos de cobertura da educação pré-escolar e do elevado número de alunos que abandonam a escola com baixas qualificações. “[...] The current financial crisis is severely affecting education in Portugal, with a significant impact on resources available for education, including discontinuation of programmes. It is also concerned at regional disparities in terms of pre-school education coverage and the high number of students dropping-out of school with low skills” (United Nations, 2014, p. 16). Assim sendo, o Comité observou que a recessão e a crise financeira e económica estão a afetar as perspetivas de implementação da Convenção, especialmente no que diz respeito ao artigo 4 da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990³ (Decreto do Presidente da República n.º 49/90), nomeadamente aumentando o risco de as crianças serem expostas à pobreza e afetando o usufruto de muitos dos direitos contidos na Convenção, como: o direito à saúde, à educação e à proteção social. As medidas de austeridade levaram o Governo português a concertar os benefícios sociais para os mais vulneráveis, diminuindo os benefícios globais.

Debruçar-nos-emos sobre a Convenção, em particular sobre o direito à educação, que tem sido frequentemente comprometido, colocando em causa o *superior interesse da criança*. Associada à infância e à educação, surge, também, o profissional de educação, e no caso particular deste trabalho referimo-nos ao Educador de Infância, cuja formação

³ Os Estados Partes comprometem-se a tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras necessárias à realização dos direitos reconhecidos pela presente Convenção. No caso de direitos económicos, sociais e culturais, tomam essas medidas no limite máximo dos seus recursos disponíveis e, se necessário, no quadro da cooperação internacional.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

tem, à semelhança da evolução do conceito de criança e de infância, percorrido igualmente um longo caminho.

1.1. A descoberta da infância: construindo a criança

Aludiremos, neste ponto, à representação e concepção de infância desde a sua origem até à sua atual condição. A este propósito Tavares *et al.* (2011), Sarmento (2004) e Dahlberg, Moss & Pence (2009) defendem que a construção da infância e da criança é, como já mencionámos, produto da prática, o que significa que tudo o que é destinado à criança é concebido pelo adulto e é produto do que esse adulto perspetiva que a criança seja. No fundo, as crianças vivem uma infância construída para elas, a partir da interpretação que o adulto faz sobre infância e sobre o que as crianças são e em que devem tornar-se, vivendo uma infância que recriam a partir de uma transformação feita com base na própria ação. Deste modo, as crianças suportam o peso de cada sociedade, detentora, também ela, de uma especificidade cultural, o que parece indicar que há tantas infâncias quanto crianças e, para Sarmento (2004), há várias infâncias dentro da infância global.

A descoberta da infância resulta de um moroso e complexo processo de formulação de várias representações sobre esse conceito, que, na perspetiva de Ariès se deve ao aparecimento de uma instrução sistemática fora de casa (Finkelstein, 1986), mas para Ferreira (2011) e Ferreira & Gondra (2006) é condicionada pela interpretação da igreja e pelo conhecimento deixado pela Antiguidade, o que leva a concluir que cada período histórico revelou a sua própria concepção de criança e de infância, influenciada pelos contextos sociais, culturais, económicos, éticos, políticos, pedagógicos, médicos, jurídicos e assistenciais. Nos últimos tempos tem-se assistido a um reconhecimento progressivo da importância da infância, como uma fase no curso da vida que tem implicações diretas em fases posteriores (Morrow, 2011) e, também, na sociedade em geral, uma vez que a criança enquanto ser ativo e social desempenhará um papel na sociedade.

No que especificamente se refere à perspetiva histórica da descoberta da infância, Silva (2009), com base na investigação realizada por Philippe Ariès, refere que a sua perspetiva histórica, em relação à construção social da infância na Europa, é formulada em torno da antiga sociedade tradicional e da sociedade industrial, apontando, desta forma, para duas perspetivas em relação à criança e também em relação à família, no seio da qual surge a criança. A primeira situa-se, então, na antiga sociedade tradicional, que apresentava uma grande dificuldade em conceber a criança e, por esse motivo, a infân-

cia estava restrita apenas ao período de maior fragilidade, principalmente enquanto a criança não fosse autossuficiente. Após este momento, e logo que apresentasse pequenos sinais de evolução desenvolvimental era de imediato integrada no mundo dos adultos (Ulivieri, 1986). Por esta altura a criança era vista de forma diferente dos adultos apenas no que se referia ao tamanho e à robustez física pois as restantes características eram semelhantes. Na antiga sociedade tradicional a socialização das crianças não era assegurada pela família, uma vez que, muito precocemente eram afastadas desse núcleo. Era no convívio com os adultos que aprendiam o necessário para se desenvolverem, isto é, a sua socialização dependia quase que exclusivamente de si própria, embora a vida das crianças tenha acompanhado, desde sempre, a vida dos adultos (Martins, 2006).

Ainda no que se refere à perspetiva da antiga sociedade tradicional, a passagem da criança pela família e pela sociedade era tão breve e insignificante que não havia motivos para que a infância se gravasse na memória dos que a rodeavam (Ariès, 1994; Cardona, 1997). No entanto, ainda assim, Ariès (1994) refere-se a um sentimento superficial, manifestado nos primeiros anos de vida – criança brincado –, em que os adultos brincavam com as crianças como se se tratassem de animais. A indiferença em relação à criança era igualmente notória no momento da morte, sendo que o desaparecimento de uma criança poderia não provocar grande impacto, porque em breve outra criança ocuparia esse lugar. O facto de a família não ter como função socializar a criança, acabava por não estabelecer qualquer relação afetiva, aspeto que não se revelava como primordial à sua existência. Os relacionamentos afetivos que pudessem ser estabelecidos desencaixavam-se para além do núcleo familiar, com vizinhos por exemplo.

A segunda perspetiva do autor situa-se no período em que a sociedade se industrializou, com a institucionalização da infância (Sarmiento, 2004), ou seja, com uma nova conceção de criança e de família, que foi impulsionada por uma vasta associação de fatores. Estes referem-se essencialmente à reestruturação familiar, à criação da escola pública, ao aparecimento de novas perspetivas científicas acerca do desenvolvimento da criança e à “administração simbólica da infância”. No que se refere à reestruturação familiar a prestação de cuidados, a proteção e promoção do desenvolvimento da criança passou a ser da responsabilidade das famílias, que até esta altura era entregue aos cuidados de amas-de-leite, amas ou criadas. O recurso a estas foi, nos meios urbanos uma prática

bastante comum e transversal a todas as classes (Cunningham, 2005; Gélis, 1990; Santos, 1987), revestida de um enorme vazio afetivo, pois as crianças eram afastadas do lar e acabavam por perder a memória de pertencer a uma família (Ariès, 1992). Este vazio afetivo não se limita apenas ao afastamento e indiferença em relação ao bem-estar e desenvolvimento, mas também, ao facto de limitar a probabilidade de essas crianças sobreviverem. As classes mais desprotegidas e sem recursos económicos, que lhes impossibilitava o usufruto dos serviços de uma ama interna enviavam os filhos para que fossem criados com outras famílias. A ama interna era a opção preferida pela nobreza e grande burguesia. Santos (1987, p. 216) julga que este tenha sido, também, a opção adotada no contexto português. No entanto, “esta modalidade, de inegáveis benefícios para a criança que permanecia no seio da família sob vigilância da mãe, não seria [...], adotada, em alguns meios, a pensar no seu bem-estar, mas apenas como uma forma de promoção social para as famílias”. Se por um lado a ama serve de apoio à mãe, que pode continuar as suas tarefas habituais, quer sejam domésticas, profissionais ou sociais, por outro protege a vida conjugal, que deixa de ser afetada pela forçada abstinência sexual no período de amamentação, porque se acreditava que as relações sexuais afetavam a qualidade do leite, além do que, uma nova gravidez punha em risco a vida do lactente. No fundo, a contratação de uma ama permitia que a vida familiar, agora com um bebé, pouco se alterasse. Ainda a propósito da reestruturação familiar, a tendência da época apontava para a redução do número de filhos, para passar a cuidar melhor de cada um. “A família converteu-se numa sociedade fechada onde se gosta de estar [...]” e, a moral destes tempos, impunha que as famílias apoiassem os filhos em todas as necessidades e na preparação para a vida, que veio a ser complementada com o aparecimento e organização de instituições educativas (Ariès, 1994, p. 317).

A criação da escola pública, em meados do século XVIII, na Prússia e no Portugal do Marquês de Pombal, e sua expansão como escola de massas, alargada, progressivamente, a todas as crianças é, como vimos, outro fator com grande influência na institucionalização da infância. Paralelamente a esta expansão dá-se, também, o surgimento de novas descobertas científicas que imprimiram descobertas fundamentais acerca do desenvolvimento na infância e sobretudo ao nível da perceção da criança como um ser vulnerável e com necessidade de proteção, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da área da pedagogia (Gélis, 1990). Sarmiento, (2004, p. 13), salienta, tam-

bém, que, devido a “[...] um conjunto de procedimentos configuradores da *administração simbólica da infância*”, isto é, uma série de normas informais, numa fase inicial, que condicionavam a vida das crianças na sociedade (definição de horas e locais de participação na vida coletiva, delimitação do acesso a determinados conteúdos ou informações, etc.) e que bastante mais tarde, no final da Primeira Guerra Mundial, foram regulamentadas com a constituição de organizações não-governamentais (ONG) internacionais, que articularam códigos de direitos humanos e marcaram, portanto, a conquista de um corpo de direitos para as crianças (Soares, 1997). Assim, em 26 de setembro de 1924 a Liga das Nações adota a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, que articulava como princípios básicos, o direito da criança aos meios para o desenvolvimento material e espiritual; o direito à ajuda em situação de fome, doença, incapacitação, orfandade ou delinquência; o direito à prioridade no alívio em situações de risco; o direito à proteção contra a exploração; e o direito a uma formação orientada para a vida em sociedade (UNICEF, 2009). Contudo, os padrões internacionais de direitos da criança, desde a Declaração de Genebra, percorreram um longo caminho até à aprovação da Convenção dos Direitos da Criança, em 20 de Novembro de 1989, ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

Convém reforçar que a representação de criança desde a antiguidade grega e romana até finais da Idade Média se relaciona, em grande medida, com indiferença e inutilidade (Morrow, 2011). Importa esclarecer, também, que na Antiguidade e nos períodos seguintes não deve falar-se em Educação de Infância, na medida em que a conceção atual acerca desta não se coaduna com as ideologias e práticas de períodos históricos anteriores. Importa ainda salvaguardar, por um lado, que durante vários séculos as crianças estiveram ao cuidado das mães até à idade de sete anos e, por outro, e apesar de já se verificar a institucionalização da infância desde o século XVIII, só recentemente foram integradas no quadro de uma educação de infância oficial, também ele recente.

De acordo com Ariès (1986, 1994) existiu uma relação entre a institucionalização da infância e a preocupação pedagógica que já era notória nas civilizações clássicas, embora não esteja diretamente relacionada com a visão de infância enquanto categoria especial. No entanto, Ariès reconhece que a história da educação revela progressos em relação ao sentimento de infância. “É difícil acreditar que a um período de indiferença pela infância se tenha seguido um outro durante o qual, com a ajuda do «progresso» e da

«civilização», teria prevalecido o interesse... O interesse ou a indiferença para com a criança não são na verdade características deste ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, vencendo uma a outra em dado momento por razões culturais e sociais que nem sempre é fácil destrinçar” (Gélis, 1990, p. 326).

Philippe Ariès desenvolveu um estudo pioneiro sobre *A criança e a vida familiar no Antigo Regime* (King, 2007; Ariès, 1994) que impulsionou o desenvolvimento de outros estudos na área, igualmente importantes. Até à conclusão desse estudo analisou um vasto conjunto de fontes iconográficas para perceber a evolução da institucionalização da infância, uma vez que essa não era uma condição essencial e constante ao longo do tempo, mas algo que mudava com regularidade. Assim, a conceção de infância adquire um estatuto diferente a partir de finais do século XVII, com maior incidência nos séculos seguintes. O estatuto adquirido pela infância nasce mais precocemente nas classes económicas, sociais e culturais mais favorecidas que na classe dos trabalhadores, frequentemente condenada à pobreza, mendicidade e precariedade (Martins, 2006, 2010). Ariès (1994) verificou que, até ao século XVII, a criança seria representada enfaixada (tira de tecido que se enrolava à volta do seu corpo) ou vestida. Por outro lado, a aparência de uma criança nua representava, desde a Idade Média, a alma. Em alguns casos a alma apareceu também ela enfaixada e, a partir do século XVII, deixa de ser representada sob a forma de criança, altura em que esta passa a ser representada por si própria.

1.1.1. A infância até finais da Idade Média

Em 1946 é fundado um organismo – Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) –, que será determinante na melhoria das condições de vida das crianças e na defesa dos seus direitos. A preocupação com os direitos da criança surge com mais notoriedade no Pós 2ª Guerra Mundial, como forma de suprimir as carências e a pobreza enraizadas na Europa, sendo proclamada, mais tarde, na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1959, a *Declaração dos Direitos da Criança* (Martins, 2006). “É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que gradualmente se fo-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

ram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual já é possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos” (Soares, 1997, p. 78).

O processo educativo instituído na Idade Média seguiu a tradição de as mães assegurarem a educação das crianças de tenra idade, sendo que, nas classes mais desfavorecidas os rapazes a partir dos sete anos acompanhavam os pais para os trabalhos nos campos enquanto as meninas ficavam em casa a tratar das lides domésticas. Entre a Nobreza tanto os rapazes como as meninas cresciam juntos, até aos sete anos, numa dependência específica da casa, mas a partir dessa idade, os jovens iam aprender a arte da guerra ou prosseguir a sua educação num mosteiro (Carvalho, 2008). Durante a Idade Média e nas civilizações clássicas, as crianças pertenciam ao universo feminino até atingirem alguma autonomia que lhes permitisse integrar as atividades dos adultos e assim adquirir o estatuto de adulto, até perfazer sete anos de idade (Gélis, 1990; Ariès, 1994; Pinto, 1997), que não corresponde à atual conceção legal de adulto. Presentemente a aquisição do estatuto social de adulto é sustentada pela obtenção de uma posição social que decorre do desempenho de vários papéis, nomeadamente ao nível profissional e familiar, e que simultaneamente marcam o final da juventude e o início da idade adulta (Andrade, 2010). Se por um lado as dúvidas em relação ao início da infância são inexistentes, uma vez que coincide exatamente com o nascimento ou, de acordo com investigações no âmbito da formação pré-natal, poderá, já no período de formação pré-natal, considerar-se a existência humana, por outro lado, o mesmo não poderá dizer-se em relação ao período em que se deixa de ser criança (Sarmiento & Pinto, 1997). O problema da definição das idades da infância, já abordado por Ariès (1994), é de alguma forma esclarecido pela Convenção dos Direitos da Criança, que considera como criança todo o ser humano até aos 18 anos.

Ainda no período da Idade Média as crianças eram vistas como seres meramente biológicos sem autonomia existencial e sem qualquer estatuto social (Sarmiento, 2004). Esta desconsideração era manifestada no dia-a-dia, e ficou registada de forma muito evidente nas fontes iconográficas até ao século XII (Ariès, 1994), que não representavam a infância. As crianças representadas não apresentavam qualquer traço ou expressões infantis e apenas a altura as distinguia dos adultos. Em relação ao vestuário, a criança era representada enfaixada ou logo que a sua condição o permitisse passava a vestir-se co-

mo os adultos, com uma túnica comprida usada pelos adultos até ao século XIV (a dos homens era diferente da usada pelas mulheres, frequentemente mais curta e aberta à frente). Ariès (1994) afirma que neste período a infância era um tempo de transição que passava de forma muito rápida, perspectiva que se opõe à conceção de Vilarinho (2004), mais recente e já abordada, que considera que a infância não é uma fase transitória, mas que os seus sujeitos o são.

Terá sido a partir do século XIII que se deu a emergência da infância, percecionada em várias fontes iconográficas, altura em que a criança deixa de ser excluída e em que a sua representação, na arte, se aproxima da realidade, com traços mais arredondados e graciosos e não tanto como miniaturas de adultos (Sarmiento, 2004; Ariès, 1994). No entanto, “ninguém pensava em conservar a imagem de uma criança, quer esta tivesse sobrevivido, tornando-se um adulto, quer tivesse morrido com pouca idade. No primeiro caso, a infância era apenas uma passagem sem importância que não havia razão para fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta não se pensava que essa criaturinha desaparecida cedo de mais fosse digna de memória: havia crianças a mais e a sua sobrevivência era problemática!” (Ariès, 1994, p. 65).

1.1.2. A infância a partir do século XV

No que particularmente se refere à descoberta da infância a partir do século XV e XVI é notória uma alteração positiva em comparação com o período anterior. As fontes iconográficas apresentam representações da criança diferentes. A criança passa a ser representada como fazendo parte de uma pequena história, mas raramente aparece representada sozinha. É no século XV que surgem dois novos tipos de representação da infância, especificamente: o retrato e o *putto* (criança nua). Os retratos das crianças entre os séculos XV e XVI representam-nas, maioritariamente, enfaixadas ou com traje próprio para a sua idade, com maior incidência a partir do século XVII, e apenas as crianças de condição elevada deixam de se vestir como os adultos. O *putto* surge com maior predominância em finais do século XVI. O aparecimento do retrato da criança morta, também no século XVI, demonstra que a perda de uma criança deixa de ser naturalmente aceite, o que marca, de acordo com Ariès (1994, 2010), um momento importante na história

dos sentimentos. A morte deixou de ser o esquecimento de um eu vigoroso e, também, de ser a aceitação de um destino temeroso.

O século XVII é marcado pela abundância da representação individual da criança, em várias atividades infantis, e esta passa a ser um dos modelos favoritos dos artistas. É neste século que os retratos das crianças se tornam habituais, assim como, os retratos de família que tendem a organizar-se em torno da criança, que passa a ser retratada para dar ao retrato de grupo algum dinamismo. No seguimento desta abundante representação da criança é evidente um maior apreço pelas crianças pequenas, relativamente à sua figura, forma de estar e de falar, mas é sobretudo a partir do final século XVIII (Século das Luzes) que este apreço se torna verdadeiramente claro. Vasconcelos (2005) reitera que é o projeto iluminista que amplia a preocupação com a infância de forma sistematizada. A criança passa a ocupar um lugar de maior destaque no seio familiar, sobretudo nas famílias de níveis socioeconómicos mais elevados (King, 2007; Vilarinho, 2004; Sarmiento 2004; Cardona, 1997; Gélis, 1990). Este apreço é notório, também, ao nível do vestuário, uma vez que, nas representações das crianças dos séculos XVII são visíveis duas fitas largas que caíam pelas costas e que estavam presas nos ombros. Tratava-se de ornamentos especiais que identificavam a infância, e que frequentemente eram confundidas com as “andadeiras” (correias que seguravam as crianças quando estas ainda não tinham adquirido autonomia na marcha) e que desapareceram no final do século XVIII, altura em que o vestuário infantil sofre alterações (Ariès, 1986). A diferenciação do vestuário das crianças em relação ao dos adultos denota uma preocupação, ignorada no período anterior (Idade Média), em separar crianças de adultos, vincando assim o início da formação de um sentimento em relação à infância. As características do traje infantil são semelhantes às do traje usado pelos adultos um século antes, mas que agora são destinadas apenas às crianças. Os rapazes continuam a vestir-se como as meninas até finais do século XIX, com exceção das mangas falsas, que foram abandonadas no século XVIII, um dos indícios da diferença de género. Os rapazes foram as primeiras crianças especializadas e os primeiros a frequentar em massa os colégios, a partir do final do século XVI e início do século XVII. As meninas não tinham possibilidade de frequentar qualquer tipo de escolaridade e, desde muito cedo, eram confundidas com as mulheres, sendo por este motivo que Ariès (1994, p. 94) afirma que “o sentimento da infância, quando despertou, fê-lo em benefício dos rapazes, enquanto as raparigas per-

maneceram durante mais tempo submetidas a um modo de vida tradicional que as confundia com os adultos [...]. É certo que se confinou apenas às famílias burguesas e nobres. Os filhos do povo [...] continuavam a usar o traje dos adultos”. Contudo, só no século XIX é que a criança é verdadeiramente percebida como um ser diferente de um adulto em miniatura (Prost, 1991) e, para Ferreira (2010), este entendimento ficou a dever-se sobretudo à escolarização.

1.1.3. A infância da segunda modernidade

Debruçar-nos-emos, agora, no projeto da segunda modernidade que surgiu em finais do século XVII e início do século XVIII e que se caracteriza por uma alteração do modelo social, nomeadamente: substituição de uma economia maioritariamente industrial por uma economia de serviços; pela deslocalização empresarial e pela criação de um mercado à escala universal; e pelo aumento da taxa de desemprego, o que incita dificuldades ao nível da institucionalização da infância, tendo sido redefinido esse processo, o que significa que a posição social imputada à criança não condiz com a de outrora e a reinstitucionalização da infância é abalada pelas transformações que as famílias sofreram neste período, nomeadamente: aumento da monoparentalidade, precocidade na maternidade, elevado número de famílias reestruturadas ou até a existência de famílias sem filhos. A escola vive igualmente uma situação de grande instabilidade, pelo facto de se ter constituído como escola de massas, multicultural e heterogénea, vincando o choque entre culturas (Sarmiento, 2004; Dahlberg, Moss & Pence, 2009).

Em síntese, a ideia moderna de infância é necessariamente afetada e influenciada por um vasto conjunto de mudanças sociais, relacionadas com questões demográficas, população ser mais envelhecida; características legislativas, reconhecimento da criança como sujeito de direitos; com características sociais, uma vez que a situação da infância em Portugal sofreu alterações positivas; com questões culturais, que implicaram um aumento da frequência de contextos educativos e, por fim, com questões simbólicas, em que as crianças são tidas como construtoras do progresso social (Sarmiento, 2009a).

Percorreremos, agora sucintamente, a evolução histórica do reconhecimento da infância, cuja preocupação já seria visível com Platão (428/427 a.C. – 348/347 d.C.) e, também, nas civilizações clássicas. Em relação à Idade Média, mesmo sendo caracterizada por não

reconhecer a infância, não eram adotados comportamentos em relação à criança que indicassem negligência, maltrato ou desprezo, mesmo não havendo um sentimento afetivo que permitisse distinguir a criança do adulto. Contudo, a partir do momento em que a criança fosse capaz de sobreviver sem depender da sua mãe ou ama passava a fazer parte do mundo dos adultos.

O período seguinte, caracterizado essencialmente por adotar o primeiro sentimento da infância (criança-brinquedo) surge no seio familiar e limitava-se aos primeiros anos de vida, correspondendo à ideia de uma infância breve. O segundo sentimento expressa o dever de proteção para com a criança e provém dos homens ligados à igreja ou de toga e de moralistas, em finais do século XVI e início do século XVII, que estando sensíveis à fragilidade das crianças consideravam necessário preservá-las e ao mesmo tempo discipliná-las. Para estes a ideia da criança-brinquedo era repugnante pois viam-nas como criaturas de Deus (Ariès, 1994). Decorrente deste período e do forte contributo das denúncias realizadas por filantropos, filósofos, médicos e, em fases posteriores, por juízes, pedagogos e educadores, a visibilidade social da criança cresceu progressivamente (Villarinho, 2004) e a perceção pública em relação aos problemas que a afetavam, como o elevado índice de mortalidade, o abandono, o trabalho infantil, etc., conduziu à intervenção dos Estados no processo de socialização das crianças e também, no âmbito da vida privada das famílias, com a intenção de melhorar as suas condições de vida ao nível da higiene, da saúde, da justiça e da educação. É notória, a partir desta fase, uma preocupação moral e um interesse psicológico em relação à criança, provenientes da área da justiça, psicologia, educação, pediatria e assistência social. Estes especialistas formularam novos conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança, do papel das famílias, das práticas educativas e instituíram alterações ao nível dos relacionamentos entre crianças e adultos e ao nível de normas educativas. Deste modo, as práticas educativas reorganizam-se em torno de eixos operacionalizados, difundido novos saberes e técnicas e, também, em torno do aparecimento de instituições filantrópicas que protegeram a vida das famílias mais desfavorecidas.

Este segundo sentimento da infância, que tem vindo a ser abordado, veio inspirar toda a educação até ao século XX. Assim, as grandes inovações deste período estão relacionadas com a criação da escola pública, mas sobretudo com o sentimento de infância, que

dá origem à criação da educação sistematizada (Martins, 2005; Vilarinho, 2004; Ariès, 1994).

Decorrente dos períodos anteriores surge a atual concepção de infância e de criança, que têm sido alvo de estudos recentes na área da psicologia do desenvolvimento (Thompson, Hognan & Clark, 2012), na área das neurociências (Rapp, 2012; Shostak & Waggoner, 2012), na área da economia (Colvard & Szrom, 2012; Glink, 2012; OECD, 2013), entre outras, e que trataremos no ponto 1.1.5., por considerarmos que a colaboração de vários pedagogos, psicólogos, médicos, filósofos, etc., que serão abordados no ponto 1.1.4., contribuiu igualmente para a sua atual condição.

Para terminar esta abordagem, importa referir que as conclusões de Ariès sobre a história da infância, com grande impacto a vários níveis, por se tratar de um estudo pioneiro, não obtiveram a concordância de autores que surgiram posteriormente, como é o caso de Ferreira (2011) e Cunningham (2005). O facto de Ariès se ter fundamentado maioritariamente em fontes iconográficas, levou-o a partir do pressuposto de que se trataria da reprodução da expressão dos valores da época, sem considerar que essas seriam de carácter religioso ou profano, com um propósito moralizador ou cumprindo as exigências dos que as encomendavam. Posto isto, há, portanto, investigações posteriores a Ariès, baseadas em manuscritos, que denotam a presença de um certo sentimento da infância anterior ao período analisado por Ariès. A este propósito Gélis (1990) refere, por exemplo, que a indiferença medieval em relação à infância seria uma fábula, pois no século XVI era evidente que os pais se preocupavam com a saúde dos seus filhos.

Lloyd deMause, que se debruçou igualmente sobre o estudo da história da infância, propõe uma visão da infância que de algum modo coincide com a perspectiva de Ariès, mas que adquire uma conotação negativa, na medida em que considera que quanto mais se recua na história da infância mais baixo é o nível de puericultura e mais a criança estaria sujeita ao infanticídio, ao abandono e à violência (King, 2007; Cunningham, 2005).

A concluir importa mencionar que “na verdade, há uma emergência social da infância na sociedade, proveniente desde os séculos XVI-XVII, triunfando no século XVIII e consolidando-se no século XIX e princípios do século XX. Esse conceito simbólico construiu-se devido a uma ‘imagem natural’ da infância, fundamento de um ‘adulto’ futuro e da sociedade que ele formará e viverá” (Martins, 2005, p. 152).

1.1.4. A infância e a criança à luz da perspectiva dos que a procuraram notabilizar: intervenções adequadas

Foram os estudos de teóricos como Rousseau, Froebel, Dewey e outros que perpetuaram alterações significativas nas atitudes e perspectivas em relação à criança e, em particular, em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem (Platz & Arellano, 2011).

A perceção da infância e da criança da atualidade é, também ela, resultado das anteriores conceções, que refletem a ideologia de cada período histórico. Como mencionámos anteriormente e, sobretudo a partir do século XIX, é atribuído um significado progressivamente mais relevante à infância, tendo sido o contributo de Charles Darwin (1809-1882), no século XIX, determinante para esta nova perspectiva (Tavares *et al.*, 2011), uma vez que estaria interessado em estudar especificamente o desenvolvimento da infância, para estabelecer padrões que ajudassem a compreender o ser humano (Dourado, 2009). Este posicionamento também beneficiou com o contributo de John Locke (1632-1704), de Freud (1856-1939), de John Amos Comenius (1592-1670), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), e de outros tantos autores.

No que se refere à criança percecionada por John Locke, é uma criança reprodutora de conhecimento, identidade e cultura, pois o facto de iniciar a vida desprovida de tudo levou-o a considerá-la como *tábua rasa*, onde os adultos podiam escrever o que considerassem necessário para o seu desenvolvimento. A infância seria o momento indicado para a equipar com conhecimentos, habilidades e valores culturais dominantes. Esta perspectiva remete-nos, assim, para a importância do papel do meio ambiente (Pinto, 1997), sobejamente tratada por Bronfenbrenner (1999, 1979) e, também, para um posicionamento, bastante atual, que se prende com o impacto da educação desde idades precoces como base do progresso e sucesso posterior (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, 2013b; Pinho, Cró & Vale-Dias, 2013; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; CNE, 2010). Para Locke a infância seria o início de uma jornada, de um estado incompleto até um estado mais perfeito, a maturidade. Este teórico considera que o “[...] bebé não é mais do que um pedaço de barro que pode ser moldado e trabalhado pelas mãos de um mestre artesão, [...] de modo a ficar na forma que se pretenda” (Sprinthall & Sprinthall, 2007, p. 31). O fundador da Psicanálise, Freud, veio provar mais tarde que esta perspectiva estaria completamente desadequada, na medida em que, a

criança é dotada de um aparelho psíquico, de impulsos instintivos e de capacidades que permitem enfrentar obstáculos. A sua revolucionária perspetiva opôs-se à visão da criança como adulto em miniatura e para auxiliar na compreensão do comportamento da criança desenvolveu uma teoria de estádios sexuais (Mitchell & Ziegler, 2013; Nutbrown, Clough & Selbie, 2008). Para Freud a infância aparece como um período determinante para a formação da pessoa e a educação como uma ação que o adulto exerce sobre a criança (Jolibert, 2010). No fundo educar significa socializar, inculcar regras morais e conhecimento indispensáveis a viver em sociedade. A perspetiva de Coménio, que de algum modo se cruza com a de Freud, vai no sentido de considerar que a criança é um ser espontâneo e em desenvolvimento que necessita de um método na sua educação, o que pressupõe uma direção e uma orientação que não se encontram predeterminados logo que nasce (Piaget, 2010a; Cauly, 1995). Neste sentido, Molins (1994, p. 22 e 23) refere que “la emergencia de la didáctica se incrementó a partir de las perspectivas desarrolladas por [...] Comenius [...], que reconoció las diferencias de edad en las habilidades de los niños para el aprendizaje y [...] que los niños aprenden de forma más efectiva cuando se ven inmersos en experiencias que pueden asimilar”. Coménio assumiu que desde a infância é possível ensinar tudo a todos (Piaget, 2010a; Coménio, 2006).

Rousseau, um filósofo notável do século das luzes, conhecido pela sua visão romântica acerca da criança (Platz & Arellano 2011) e por ter contribuído para o desenvolvimento do sentimento de infância (Soëtard, 2010a) perspetivou que a criança não teria que se tornar em outra coisa além do que deveria ser. Para este filósofo a criança é um ser que nasce bom, puro e frágil merecedor de proteção, amor e piedade. Rousseau alertou para o valor da infância, enquanto idade de ouro e, também enquanto etapa especializada da vida humana, assim como, para a necessidade de proteger a criança de ações e meios deformadores e promíscuos e para o facto de a educação dever centrar-se, em primeiro lugar, na criança tal como Freud e Coménio teorizaram (Silva, 2009; Sarmiento, 2009a; Martins, 2002). Para Rousseau a educação destinada à criança deve preservar a sua inocência e espontaneidade, de modo a aprender a viver (Nutbrown, Clough & Selbie, 2008). A este propósito, “no *Emílio*, Rousseau sustenta que o adulto deve proporcionar uma orientação que seja o mais reduzida possível, sem nunca pretender ensinar à criança as respostas correctas, mas ajudá-la, antes, a aprender a resolver os seus próprios problemas” (Pinto, 1997, p. 41).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), outro teórico que procurou notabilizar a infância e a criança, contribuiu determinantemente para a mudança de perspectiva na área da pedagogia. De acordo com Martins (2010) a área da pedagogia, que desde o século XIX, é fortemente influenciada por Pestalozzi, na medida em que se dedicou à infância desprotegida, ou seja, às “classes inferiores” (Heiland, 2010) procurou métodos de ensino que se adequassem a essas crianças, desenvolvendo um método assente na promoção da autonomia (Soëtard, 2010b). Com Pestalozzi constatou-se uma intuição e uma sensibilidade renovadas para com a infância, que se traduziram, na valorização do quadro familiar, na reabilitação da ação maternal e, também, no desenvolvimento de uma educação elementar, com base prática, permitindo que cada um se faça a si mesmo (Magalhães, 1997a). O esforço de Pestalozzi foi no sentido de construir uma humanidade social próxima do desejo de cada um e do interesse de todos, mas que deva superar-se continuamente na ação (Soëtard, 2010b). Friedrich Fröbel (1782-1852), que à semelhança dos autores anteriores procurou valorizar a infância, apoiado na perspectiva de Pestalozzi, considera a criança ativa na sua aprendizagem e as suas brincadeiras formas de viver em harmonia com os outros e com a natureza (Platz & Arellano, 2011; Martins, 2010; Heiland, 2010; David, 1990). Para Froebel inicialmente a criança pequena é um Ser fechado em si mesmo e quando o seu aparelho motor, os seus sentidos e a sua inteligência se começam a desenvolver, a criança aprende a conhecer o seu ambiente, a diferenciá-lo e a estruturá-lo. Aos poucos e graças à experiência que vai vivenciando no mundo externo consegue estruturar e diferenciar o seu verdadeiro eu. O facto de Froebel considerar a infância como um momento peculiar no desenvolvimento humano, leva-o a perspetivar que a finalidade da educação seria encorajar e guiar a criança para ser consciente, pensante e percetiva.

João de Deus (1830-1896), igualmente preocupado com tudo o que dizia respeito à infância, e em particular em relação à educação das crianças, enquanto poeta e pedagogo português, precursor do movimento da *Escola Nova*, cuja educação se centra na individualidade da criança e na pedagogia não diretiva, e sensível aos problemas sociais da sua época, denuncia através da poesia a fome, a pobreza, a doença, o analfabetismo, entre outros. Excessivamente preocupado com a elevada taxa de analfabetismo no país publica, em 1876, a *Cartilha Maternal*, que rapidamente se expandiu como método inovador de iniciação à leitura e que rompeu com os métodos e princípios tradicionais do

ensino e da aprendizagem da leitura (Damião da Silva, 2011; Ruivo, 2006a; Nunes, 1996; Mira, 1995). Deste modo, “quando se fala no Método de João de Deus, pensa-se de imediato na *Cartilha Maternal* – um método para ajudar a aprender a ler, que assenta num conjunto de ideias pedagógicas, que foram, à época, revolucionárias” (Ponces de Carvalho, 2011, p. 11). Falar de João de Deus é, portanto, evocar uma figura notável de pedagogo e de Homem com uma elevada estima pela infância e um “[...] profundo idealismo educativo [...]” (Raposo, 1991, p. 5), “[...] representa reincarnar um dos vultos literários e humanistas mais célebres e importantes do nosso país” (Nunes, 1996, p. 5). Desde muito cedo que João de Deus se consciencializou da importância de saber ler e, por esse motivo não considerava aceitável, na época, o elevado número de portugueses analfabetos, que atingia cerca de 80% da população. A este propósito, as suas preocupações pedagógicas decorriam da intenção de educar, o que na sua perspetiva pressupunha formar moral e espiritualmente o ser humano, não se circunscrevendo apenas à alfabetização, ao ensino da leitura e da escrita (Raposo, 1991). No que particularmente se refere à *Cartilha Maternal*, que constituiu um marco decisivo na história da educação em Portugal, Festas (2011, p. 41) refere que os seus princípios permitem “[...] realçar a sua atualidade relativamente às grandes questões debatidas, no presente, pela psicologia cognitiva da leitura”, uma vez que, muito antes da imensa investigação que tem sido feita neste âmbito, João de Deus concebeu um método que respeita os requisitos necessários à aprendizagem da leitura.

Para John Dewey (1859-1952), que descarta a perspetiva de John Lock ao assumir que a criança não é um recipiente vazio à espera de ser preenchido e, por esse motivo, rejeita também a visão da criança como um ser imaturo e incompetente (Sarmiento, 2009b), defendendo a aprendizagem ativa da criança, uma vez que esta aprende fazendo (Sprinthall & Sprinthall, 2007; Spodek & Brown, 2010). Para este filósofo e pedagogo a criança devia estar sujeita a experiências cuidadosamente orientadas, de tal modo que fosse possível potenciar os seus interesses e capacidades.

Édouard Claparède (1873-1940) enquanto médico, psicológico, educador e cientista lutou contra a perspetiva da escola tradicional, por não colocar a criança no centro do processo educativo e por não a considerar responsável pela própria aprendizagem, uma vez que a sua visão acerca da criança está relacionada com o facto de apresentar um estado natural para agir, para construir e para se desenvolver. A aprendizagem ocorre

pela via da resolução de problemas. Para Claparède a infância tem uma significação biológica e o importante seria que a ação educativa atendesse às manifestações naturais e privilegiasse o brincar, porque a criança encontra interesse nessa atividade ao mesmo tempo que adquire conhecimento. Claparède destacou, também, a necessidade de respeitar as fases de desenvolvimento da criança, sem ultrapassar qualquer etapa (Hameline, 2010; Petraglia & Dias, 2010).

Ainda em relação aos teóricos que procuraram notabilizar a infância e a criança, surge, também, Jean-Ovide Decroly (1871-1932), um dos inspiradores do trabalho de projeto, que se estrutura em torno de um centro de interesses (Freinet, 1969), desenvolveu um sistema educacional inovador, que sistematiza uma pedagogia teórico-prática, polivalente, multidimensional, gradativa, flexível e abrangente. Para Decroly a criança nasce com um “imenso material nervoso de reserva”, do qual apenas as estruturas são hereditárias e não se trata de um adulto em miniatura, mas antes de um Ser vivo com corpo, sentidos, necessidades físicas e afetivas. A criança antes de ser um pensador é um Ser em pleno crescimento, que exige uma intensa atividade prática que leva ao desenvolvimento motor e à descoberta dos traços pertinentes que determinarão o acesso ao pensamento analítico (Dubreucq, 2010; Magalhães, 1997a). Há semelhança de outros teóricos, e em particular Claparède, também, privilegia o brincar como forma de aprendizagem.

Henri Wallon (1879-1962), na sequência dos autores que temos vindo a enunciar, manifestou sempre um grande interesse em estudar as crianças e, em particular, todas as suas etapas e manifestações uma vez que só desta forma seria possível conhecê-la com rigor. Para este filósofo, médico e psicólogo, a criança é organicamente social e evolui numa sequência de estádios, que oscilam entre momentos de maior interiorização e outros mais voltados para o exterior. Célestin Freinet (1896-1966) que demonstrou continuamente uma grande preocupação pelo desenvolvimento e felicidade da criança (Legrand, 2010) segue a mesma perspectiva de Wallon considerando que a criança se trata de um Ser ativo no próprio desenvolvimento e aprendizagem (Freinet, 1969), sendo que, o objetivo da pedagogia desenvolvida por Freinet é fazer da criança um ser autónomo, capaz de se organizar sem auxílio.

Jean Piaget (1896-1980), que se assume como um psicólogo construtivista (Vale-Dias, 2009, p. 112; Cró, 2006; Morgado, 1996), ou seja, “a concepção segundo a qual o conhecimento evoluiu das estruturas mais simples para as mais complexas [...]”, o que

permite perspetivar uma hierarquia que sugere uma ideia de construção e “[...] produz um entendimento da criança pequena como natureza, um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato – biologicamente determinado, seguindo leis gerais [...]”. Este psicólogo apresenta uma compreensão do desenvolvimento mental como um processo de interação e contribuiu significativamente para a mudança de perspetiva em relação ao desenvolvimento da criança. A criança não se trata de um organismo vazio, nem a aprendizagem se resume a em encher passivamente esse recipiente. Piaget produziu, também, um mapa de estádios de desenvolvimento cognitivo, que assumem um papel extremamente relevante entre os anos 40 e 70 (Mitchell & Ziegler, 2013; Vale-Dias, 2009; Cró, 2006; Piaget, 2013, 2010b, 2006; Piaget & Inhelder, 1997; Singer & Reverson, 1996; Morgado, 1996). A criança constrói o próprio conhecimento e, esta construção apresenta a criança como mais natural do que social, sendo que, segue uma sucessão de estádios biológicos que se constituem como o caminho para a plena realização ou progressão até atingir a maturidade (Munari, 2010; Krogh & Slentz 2010; Cutter-Mackenzie *et al.* 2014).

A finalizar este ponto destacamos Maria Montessori (1870-1952), cujo contributo foi igualmente significativo para uma nova perspetiva da infância e da criança. Para a autora, a infância seria uma fase crítica na evolução do indivíduo, uma vez que se trata de um período durante o qual são lançadas as bases de todo o desenvolvimento posterior. Por este motivo refere que as crianças são desde o nascimento abertas ao mundo e a educação, conduzida de forma equilibrada desde o início da vida, seria um meio para melhorar a humanidade. O quadro fundamental da obra de Montessori está relacionado com o facto de as crianças necessitarem de um ambiente apropriado para poderem viver e aprender (Köhls, 2010).

A maior parte das perspetivas apresentadas são unânimes em relação ao facto de a criança se apresentar como um ser ativo no próprio desenvolvimento e de a educação se tratar de um meio para que alcance a autonomia, aprenda a resolver os próprios problemas de forma perfeitamente consciente, para que possa viver em sociedade e, também, contribua para melhorar a humanidade. No seguimento destas perspetivas e particularmente em relação às de Dewey, Montessori e Froebel, que procuraram centrar a atividade educativa na ação da criança, Gray & MacBlain (2012, p. 3) referem que “Dewey shared with Montessori and Froebel the notion that education should be child-centred,

active and interactive; and the education must involve the child's social world and community".

1.1.5. A infância contemporânea

Concluída a apresentação de perspectivas que contribuíram significativamente para a visão atual da infância, consideramos que a representação contemporânea da infância e da criança, embora inacabada, é muito diferente das concepções dos séculos anteriores. No entanto, não pode desvincular-se da história dessas representações pois estão refletidas na sua atual condição. São notórias outras necessidades e características nas crianças que se revelaram a partir dos vários acontecimentos históricos e que permitiram reformular as anteriores perspectivas, de modo a que a visão atual se tornou mais consciente e ponderada, uma vez que o background científico que a sustenta é substancialmente mais vasto. A sociedade contemporânea vê a infância como um período separado, distinto e único, um momento especial em que as crianças estão a ser protegidas, nutridas, amadas e mantidas livre da maioria das responsabilidades e obrigações de adultos. Relativamente às leis de trabalho, tentam garantir que as crianças não sejam abusadas nesse âmbito. No que se refere à educação, as instituições de ensino apontam uma vontade de dedicar recursos significativos para a sua formação académica. Mas a infância nem sempre foi vista desta forma. Apesar de as suas necessidades básicas serem satisfeitas, as crianças não foram mimadas ou protegidas da mesma forma como são na maioria das sociedades atuais, pois assim que eram fisicamente capazes, geralmente com sete aos de idade, eram incorporadas no mundo dos adultos, contribuindo frequentemente para a economia local. "Contemporary society views childhood as a separate, distinct, and unique period, a special time when individuals are to be protected, nurtured, loved, and kept free of most adult responsibilities and obligations. Child labor laws try to ensure that children are not abused in the work world, and the institution of public education signals a willingness to devote significant resources to their academic training. But childhood was not always viewed in this way. Children in Medieval and Renaissance Times from the Middle Ages through premodern times, European society's attitudes toward children differed strikingly from those of our contemporary society. Although their basic needs to be fed and clothed were tended to, children were not coddled or protected in the same way as they are in most societies today. As soon as they were physically able, usually at

age seven or so, children were incorporated into the adult world of work; they harvest grain, learned craft skills, and otherwise contributed to the local economy” (Bukatko & Daehler, 2012, p. 12). A atual concepção de infância caracteriza-se, na perspectiva de Mendonça (2000), por “fazer justiça à criança”, ainda que não se verifique a plena consagração dos seus direitos (Vilarinho, 2004). Contudo, o facto de ser colocada no centro das preocupações dos adultos significa que a sua consideração tem evoluído favoravelmente. Para tal têm contribuído também as mais recentes descobertas no campo da psicologia do desenvolvimento e das neurociências, que têm colaborado para a afirmação da criança e para a formação de cidadãos autónomos, conscientes e esclarecidos, uma vez que estas descobertas também têm influenciado positivamente as práticas educativas, elevando a sua qualidade e, em simultâneo, a qualidade do contexto educativo. Contudo, e apesar do esforço que tem sido feito no sentido de normalizar e homogeneizar uma infância global, não tem sido possível erradicar totalmente os problemas vividos pelas crianças, como o caso das desigualdades sociais, relacionadas sobretudo com questões étnicas, faixa etária, local de proveniência, o que leva Sarmiento (2004) a falar da existência de várias infâncias dentro da infância global e, embora a infância se encontre permanentemente em processo de mudança, a sua categoria social mantém-se inalterável.

A ideia que prevalece, apesar dos teóricos impulsionadores da infância apresentarem várias perspectivas, em grande parte dos casos complementares, é a de que a criança é um ser inocente, mas competente, portadora das melhores potencialidades da espécie (Cerisara, 2004), e a ideia de que a educação pode assegurar as condições ideais para o desenvolvimento equilibrado das suas características. A criança é, de facto, “[...] alguém que está a crescer, ou seja, que não tem ainda as melhores condições para ser adulto ou responsabilizado como tal” (Ferreira, 2007, p. 75), o que significa que as perspectivas atuais em torno da infância e da criança desconstruíram o paradigma tradicional e, desse modo, “a infância contemporânea está na confluência de mudanças que ocorrem em todos os domínios da vida social. Nesse sentido, a ideia contemporânea da infância está em plena transição, o que arrasta consigo alterações nas representações e imagens que a sociedade projecta sobre as crianças [...] e nas instituições e práticas sociais que envolvem crianças” (Sarmiento, 2009a, p. 69).

1.2. Contextualização histórica da educação de infância e das instituições dedicadas à infância

No que especificamente se refere à contextualização histórica da educação de infância e das instituições dedicadas à infância, faz sentido abordá-las nesta fase por já ter sido desconstruída a problemática relativa à percepção da infância e da criança, que são a essência da educação de infância e das instituições a ela dedicadas. Assim, em relação à educação, que constitui o cerne de toda a pessoa humana e da sua vivência no contexto social (Alarcão, 2001), e em particular à educação de infância e às instituições destinadas às crianças em idades precoces, a sua edificação também esteve dependente, de períodos históricos, de questões políticas, sociais e económicas.

Em primeiro lugar, a história da educação de infância só faz sentido e só pode ser iniciada a partir do momento em que se considera a infância (consciência social da existência da infância) e, portanto, a criança (Finkelstein, 1986). Para além deste requisito essencial, a história da educação de infância também se faz em torno da reestruturação familiar, em perfeita sintonia com a história da mulher (Ulivieri, 1986), e também da proteção e acolhimento dos mais desfavorecidos (Martins, 2006, 2002). Esta história tem sido construída, como já referimos, em torno das circunstâncias de cada contexto histórico, e tem aguardado sempre por melhores dias de tal modo que Vilarinho (2004, p. 215) denuncia que “este tem sido o «Fado» da Educação de Infância: uma eterna espera por uma melhor conjuntura socioeconómica para a implementação das medidas previstas no corpo legislativo”. Neste momento, mais do que em qualquer outro, as políticas educativas consideram, as crianças como aprendizes em formação, e a atenção volta-se, sobretudo, para os seus resultados (Morrow, 2011), o que significa que a educação infantil se apresenta como uma ferramenta crucial para a aprendizagem ativa, na medida em que deve permitir que a criança participe plenamente no seu processo de aprendizagem. “La educación infantil se presenta como un espacio didáctico de aprendizaje activo, en el sentido de que el niño debe ser un participante pleno en el proceso de adquisición de control sobre su aprendizaje” (Molins, 1994, p. 42). As instituições educativas surgem assim como contextos que podem apoiar o progresso e a cidadania,

que se constituem como elementos fundamentais a qualquer nação que pretende desenvolver-se (Ferreira, 2010).

Como já foi dito, desde sempre houve algum cuidado com as crianças, com a especificidade própria de cada período histórico e com a sua educação, que tem perpassado no tempo. Desde Platão (428/427a.C. - 348/347d.C.), à Grécia Antiga, e mais recente, com Comênio, no século XVII, que a importância de se educarem as crianças foi sendo realçada.

No que particularmente se refere à antiguidade grega e romana ao nível da educação, Carvalho (2008) propôs uma análise dos modelos educativos mais predominantes na Grécia Antiga, salientando especificamente os praticados em Esparta e Atenas, e na Roma Antiga. Assim, em Esparta imperou um modelo educativo de cariz militar, que centrava a ação na formação física dos jovens para que se tornassem militares duros e obedientes. Por outro lado, em Atenas o interesse educativo estava orientado para o exercício da cidadania e para o futuro governo da Pólis.

A educação em Esparta podia estender-se até aos 60 anos, altura em que seriam devolvidos à vida privada, o que significa que entre 7 e os 60 anos viveriam em função do interesse do Estado. Na Grécia, logo à nascença era determinado o percurso das crianças. Assim, as que aparentemente eram saudáveis ficavam junto da comunidade e eram acompanhadas por um agente educativo do Estado (*pedónomo*) até aos 7 anos, altura em que eram recrutadas pelo Estado. As crianças que à nascença não parecessem saudáveis eram rejeitadas e lançadas em precipícios. Outro aspeto a destacar da educação em Esparta tem a ver com o facto de variar consoante o género. Assim, os rapazes eram educados para não temer e para vencer e, com o avanço da idade, a formação tornava-se mais exigente, com a obrigatoriedade de participar em provas de resistência física. “Em matéria de estudo das letras, a educação espartana reduzia-se ao estritamente essencial, pois vigorava o princípio da ‘cultura física pouco letrada’” (Carvalho, 2008, p. 22). Em relação à educação das meninas, tratava-se, igualmente, de uma formação rígida que privilegiava a cultura pelo físico. Da mulher espartana esperava-se essencialmente que fosse fértil e que procriasse filhos saudáveis e vigorosos.

Em Atenas o objetivo da educação pressupunha o exercício da cidadania e o futuro governo da Pólis. Assim, até aos 7 anos de idade, a criança habitualmente ficava aos cuidados da mãe em casa, no *gineceu* (espaço destinado a esse fim) e a partir dos 7 anos,

no caso dos rapazes, eram integrados na formação escolar, que segundo Meireles-Coelho (2005) podia durar entre três a quatro décadas, e promovia o culto do intelecto, da moral, do físico e da estética. “Dos 7 aos 14 anos o jovem frequentava a escola, acompanhado de perto pelo pedagogo, aprendendo a leitura, escrita e aritmética; a música e a recitar. A partir dos 15 anos compreendia a Filosofia (para ser ‘amigo da sabedoria’) e praticava a educação do físico” (Carvalho, 2008, p. 22).

No que se refere à educação romana, e à semelhança do que se passava na Grécia, também seria determinada logo à nascença, pela aceitação ou rejeição da criança recém-nascida. Por um lado, os pais que pretendessem aceitar a criança na sua família, teriam que, após o parto e após a criança ser colocada no chão pela parteira, pegar nela e tomá-la nos seus braços. Por outro lado, quando o pai não praticava este “gesto de aceitação” a criança era deixada à porta de casa, num templo ou numa lixeira. Será com base nesta característica que Ariès (1986) refere que na Roma Antiga os laços sanguíneos seriam menos importantes que os vínculos afetivos pois, o abandono, o infanticídio, a adoção e o incumbir a tarefa de criar os filhos a outros eram práticas muito comuns (Veyne, 1990). No que especificamente se refere à educação romana, a educação da criança até aos sete anos era confiada inicialmente a uma ama, que devia amamentar e educar a criança, bem como, a um *pedagogo*, que estaria encarregue de lhe transmitir as boas maneiras (Veyne, 1990). Na perspetiva de Carvalho (2008), apesar de as crianças romanas estarem subjugadas ao poder paternal, até aos 7 anos de idade a mãe seria a sua primeira mestra e, a partir dessa idade, o pai seria o seu educador principal. “Competia ao pai introduzir o filho no quotidiano do *forum*, ensinar a obediência às leis, a veneração dos deuses, a coragem, moderação e temperança; o respeito e a obediência aos mais velhos e experientes” (Carvalho, 2008, p. 25). Deste modo, “a educação tinha teoricamente por objectivo temperar o carácter enquanto era tempo, para que os indivíduos pudessem resistir, quando adultos, ao micróbio do luxo e da decadência que, por defeito desses tempos, existia em toda a parte [...]” (Veyne, 1990, p. 29).

À semelhança da educação espartana, também a educação romana varia consoante o género. Para além deste aspeto, varia ainda conforme a classe social, o que se traduz num agravamento das desigualdades sociais. Assim, enquanto as crianças das classes mais favorecidas frequentavam escolas, habitualmente localizadas sob as arcadas do *forum*, numa sala, loja ou numa tenda, as mais pobres dedicavam-se ao trabalho. Em

relação à questão do género, apesar de as escolas serem mistas, as meninas não iam além de uma instrução primária, pois para elas estavam reservadas aprendizagens domésticas promovidas pelas suas mães, já que muito precocemente (a partir dos 14 anos) lhes era permitido casar e a sua educação seria concluída pelo seu marido. Quanto aos rapazes, prosseguiram os estudos além dos doze anos (Carvalho, 2008; Morrow, 2011). Na escola as crianças aprendiam a ler e a escrever sobretudo no período da manhã e o início da tarde, o restante tempo era passado em termas, onde podiam brincar e cultivar-se física e intelectualmente, sendo que as mais assíduas seriam as de condição económica superior (Carvalho, 2008).

Terminada a alusão à educação realizada na antiguidade grega e romana retomaremos a análise de períodos mais recentes da história da educação.

Finkelstein (1986) refere que apenas alguns investigadores têm sido sistemáticos na tentativa de relacionar a história da infância com a história da educação. Assim sendo, a autora apresenta um conjunto de historiadores que se dedicaram a analisar a infância e a educação sob várias perspetivas, nomeadamente:

1. As crianças como objetos de regulação: a educação como atividade reguladora;
2. As crianças como trabalhadoras: a educação como preparação de mão-de-obra;
3. As crianças como seres expostos ao perigo: a educação como proteção e oportunidade;
4. As crianças como elementos de desordem: a educação como sistema de governo;
5. As crianças como estudantes: a educação como transmissão de ideias e, por fim,
6. As crianças como aprendizes: a educação como forma de aprendizagem e transformação.

Ainda no seguimento da relação entre a história da consciencialização da infância e da história da educação, um grupo de investigadores da área da educação centrou o seu estudo na forma como a história da educação reflete e revela realidades políticas, económicas, etc.. Mais interessados na evolução das estruturas educativas do que nas ideias, processos ou sensibilidades, introduziram as crianças como uma forma de aprofundar a conceção de educação e como forma de controlo social e regulação política. “Los historiadores más sofisticados que examinan la educación como regulación, [...] considerandola como um aspecto significativo de la modernización” (Finkelstein, 1986, p.

22). Em relação aos investigadores que acreditam na força irresistível das circunstâncias económicas e das condições materiais, interpretam a massificação e a institucionalização da educação, dos séculos XIX e XX, como uma estratégia elaborada para criar, disciplinar e preparar mão-de-obra dócil destinada a uma recém-surgida revolução industrial. Estaria implícito, também, um reconhecimento económico, na medida em que também a educação podia preparar para um papel económico a desempenhar no futuro. De uma forma geral, os investigadores materialistas da área da educação definem que se trata de uma preparação para o exercício de um papel.

No que diz respeito aos investigadores que perspetivam as crianças como objetos de benevolência e filantropia, em lugar de objetos de regulação e manipulação radicam o aparecimento da educação formal na história da proteção da criança e não na regulação. Para estes a difusão da educação formal significou uma substituição do trabalho excessivo a que cada criança estava sujeita, por uma formação educativa.

Em relação aos investigadores que encaram a história da educação como uma forma de regulação e controlo social (as crianças como elementos de desordem: a educação como sistema de governo), enfatizam as mudanças de carácter da criança e a evolução das políticas governamentais. Estes historiadores destacam a participação do governo na construção de espaços educativos.

Os investigadores intelectuais da educação, que assumem a educação como transmissão de ideias, enfatizam o poder do trabalho escrito e falado, em vez da força das circunstâncias materiais, na evolução da educação. Estes investigadores incorporam as crianças nos seus estudos, mas estão mais focados na difusão das ideias do que na exploração da consciência e dos processos educativos, consideram as igrejas, as famílias e os colégios como canais educativos e filtros para a transmissão de ideias.

Por fim, os investigadores que se centram nos aprendizes e na aprendizagem encontram-se numa posição privilegiada para analisar as várias formas de os seres humanos se adaptarem, controlarem, modificarem ou sucumbirem à força das circunstâncias económicas, políticas, culturais, psicológicas e sociais.

Retomando novamente a contextualização histórica da educação de infância, que decorre da tomada de consciência de existência da criança e coincide com o aparecimento de uma revolução com profundo impacto a nível económico e social – Revolução Industri-

al – iniciada no Reino Unido em meados do século XVIII e que se expandiu a outros países a partir do século XIX. A educação sistemática da criança remonta exatamente a este período, com maior incidência no século XIX (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a; Magalhães, 1997a). Assim, em finais do século XVIII, com as alterações ao nível da estrutura familiar, as mulheres oriundas de classes sociais mais elevadas mantinham-se próximas dos seus filhos no entanto, as provenientes de classes sociais mais desfavorecidas eram “obrigadas” a confiar os seus filhos a outras pessoas, para que lhes fosse possível trabalhar. Esta situação agrava-se com o início da Revolução Industrial que consequentemente mobilizou bastante mão-de-obra feminina, tendo sido criadas, nesta altura, as primeiras instituições dedicadas à infância (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a; Dias, Correia & Pereira, 2011; Vasconcelos, 2005; Lurner & Castellino, 2001), com o objetivo de responder às necessidades sociais e económicas da época, acolhendo as crianças das famílias mais pobres. O desenvolvimento das instituições deve-se, também, ao aparecimento da Pediatria e ao empenho dos higienistas, que progressivamente se foi intensificando, ao lado dos pedagogos empenhados, por um lado em valorizar a ação educativa materno-infantil e, por outro, em criar instituições de qualidade que completassem esta ação familiar (Magalhães, 1997a). Constata-se, assim, que uma das grandes evoluções sociais na segunda metade do século XX deveu-se ao aparecimento de instituições educativas (Prost, 1991) cuja sua constituição pressupunha instruir as crianças no respeito pelos constrangimentos desse tempo, a aquisição e o cumprimento de regras que permitiam viver em comunidade, de forma a encontrar a melhor e mais correta relação com os outros. No entanto, nem sempre foi possível identificar as instituições que propunham objetivos meramente assistenciais ou caritativos e as que ofereciam realmente propostas pedagógicas (Gomes, 1995). Pouco se conhecia acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o efeito que o novo ambiente pudesse causar nas crianças era ignorado. É sobretudo a partir do século XIX que surge um elevado número de programas para a educação de crianças em instituições, em vários países da Europa. Este súbito aparecimento ficou a dever-se não apenas à Revolução Industrial, mas também, ao desenvolvimento da classe média; ao aumento da participação na comunidade social e económica; às mudanças na estrutura familiar; e sobretudo ao aparecimento de estudos, na área da psicologia do desenvolvimento da infância, que aprofundaram o conhecimento em torno do desenvolvimento e aprendizagem da criança

(Góis & Portugal, 2009; Spodek & Brown, 2010; Bairrão & Tietze, 1995; Tietze, 1993; Cardona, 1997; Gomes, 1995).

No que se refere ao aparecimento de instituições, é em França que surge a primeira instituição destinada à infância (*école des plus jeunes* ou *commençants*), entre 1767 e 1769, tendo sido criada por Jean Frédéric Oberlin (1740-1826) em parceria com um grupo de mulheres do povo, onde as crianças a partir dos dois anos rodeavam a “educadora” que conversava com elas enquanto fazia tricô. As crianças eram integradas em jogos, realizavam trabalhos manuais, faziam exercício físico e tinham acesso a lições sobre natureza e história, a partir de imagens. No entanto, o modelo praticado nesta escola apenas se estendeu a cinco vilas francesas, uma vez que a essência da educação infantil em França (*salles d’asile* e mais tarde *écoles maternelles*) se baseou num modelo posterior, desenvolvido por Robert Owen (1771-1858) na Escócia (*infant schools*) (Spodek & Brown, 2010; Gomes, 1995). Este escocês, antigo operário da indústria e filantropo, preocupado com as condições de vida e de trabalho dos seus próprios operários, criou junto da sua fábrica uma instituição que tinha como objetivo preparar as crianças para um novo tipo de sociedade, idealizada por si. As crianças aprendiam as competências básicas de leitura, escrita e aritmética e também os principais aspetos do meio físico, bem como princípios morais. As crianças executavam trabalhos manuais, cantavam e dançavam. Imperava a certeza de que a escola deveria ser um local agradável para as crianças e, por isso, não deviam sofrer qualquer castigo físico, nem ser obrigadas a aprender ou a portar-se bem (Spodek & Brown, 2010; Gomes, 1995).

Froebel (1782-1852), fortemente influenciado pela filosofia de Rousseau, que concebia a infância como uma etapa de ouro e especializada da vida humana, criou na Alemanha em 1837 uma escola infantil a que chamou *kleinkinderpflegeanstalt* e que mais tarde optou por designar como *kindergarten* “[...] para indicar que, como as plantas são tratadas num jardim com a proteção de Deus, em harmonia com a natureza e sob o cuidado de jardineiros experimentados, também as crianças, como plantas delicadas e embriões do homem de amanhã, devem ser tratadas de harmonia com Deus, com a natureza e com elas mesmas”. Froebel foi o primeiro pedagogo a enfatizar a importância da atividade lúdica no desenvolvimento da criança, tendo concebido vários materiais, a que chamou “dons”, e atividades, que designou por “ocupações”, para promover o desenvolvimento da criança. Os “dons” incluíam bolas de lã, bolas de madeira, cubos e cilin-

dros e blocos de madeira de várias formas para construções específicas, dirigidas pelo adulto. As atividades incluíam modelagem com barro, recorte e dobragem de papel, enfiamentos, desenho, tecelagem e bordados, de acordo com as diretrizes do adulto. O programa incluía, também, o estudo do meio, o desenvolvimento das competências básicas da língua e aritmética, jogos e canções.

Froebel, para além das suas preocupações diretamente relacionadas com as crianças e com o seu desenvolvimento, procurou por via indireta suprimir as lacunas a que as crianças estavam sujeitas, no que particularmente se refere à ausência de formação específica dos seus cuidadores. Deste modo, criou um curso para formação de *jardineiras da infância* e como forma de publicitar o seu método fundou um semanário onde descrevia e explicava os jogos que inventou destinados à educação de crianças, designados como *material froebeliano*. O modelo de jardim-de-infância de Froebel era frequentado pelas crianças no período da manhã e, no período da tarde as mães recebiam formação acerca do tipo de intervenção seguida pelo modelo para o aplicarem em casa. Este modelo foi de tal forma bem-sucedido que rapidamente se estendeu a outros países da Europa e, também, aos Estados Unidos (Heiland, 2010; Spodek & Brown, 2010, p. 197; Gomes, 1995).

Em Itália a criação das primeiras instituições infantis, a partir de 1827, deve-se a Ferrante Aporti. Maria Montessori funda em 1907 a *Casa dei Bambini*, onde adaptou para crianças sem problemas de desenvolvimento, os conhecimentos adquiridos enquanto exerceu medicina, com crianças deficientes mentais. À semelhança de Froebel, Montessori acreditava que o desenvolvimento da criança se processava de forma natural e que o conhecimento da criança se baseia nas perceções que têm do mundo. Deste modo, considerou importante treinar os sentidos das crianças a partir de vários materiais e atividades que desenvolveu. O modelo criado por Montessori incluía, também, atividades da vida quotidiana, para promover o desenvolvimento da autonomia; leitura e escrita; estudo do meio; jardinagem; aritmética e geografia (Röhrs, 2010; Spodek & Brown, 2010; Magalhães, 1997a, p. 125; Gomes, 1995; Silva, 2000).

Em Londres, em 1911, surgiram a *Nursery Schools* onde as crianças carenciadas recebiam uma educação associada aos benefícios da vida ao ar livre e aos benefícios de uma alimentação saudável. A sua fundadora, Margaret McMillan, comparava a sua escola aos quartos de brinquedos das crianças economicamente mais favorecidas, onde as cri-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

anças carenciadas podiam satisfazer as suas necessidades físicas, receber cuidados médicos e usufruir de um programa educativo, que privilegiava a aprendizagem sensorial, frequentemente treinada no jardim da escola que se situava no centro das instalações e rodeado pelas salas de atividades, onde estavam plantados legumes, ervas aromáticas, flores e árvores. Havia, também, tanques, lagos, fontes e vários equipamentos para as crianças brincarem. O programa incluía o ensino da leitura, da escrita e da aritmética; atividades físicas e trabalhos manuais (Spodek & Brown, 2010; Gomes, 1995).

Spodek & Brown (2010) referem que em vários países americanos a primeira abordagem à educação consistia em matricular as crianças nas escolas oficiais juntamente com os irmãos mais velhos e embora não se destinassem a elas, esta modalidade é reconhecida como a primeira abordagem à educação de infância na América, uma vez que, a escola oficial foi a precursora dos currículos para a educação de infância.

A história da educação de infância faz-se em torno da criação de várias instituições, com diferentes modelos de atuação, em vários países, cujo propósito da sua criação oscilou entre a proteção da criança, melhorando as suas condições de vida e a educação/escolarização, preparando-as e instruindo-as para o ingresso no meio social.

1.2.1. A educação de infância em Portugal

No que especificamente se refere à educação de infância em Portugal a criação de instituições dedicadas à infância, inicialmente assentes em conceções religioso-caritativo-assistenciais, foi mais tardia que nos países mais industrializados, porque os efeitos da Revolução Industrial também se fizeram sentir mais tardiamente (Precatado, Damião & Nascimento, 2009; Vasconcelos, 2005). Para Gomes (1995) o nosso desenvolvimento escolar andou pelo menos 50 anos atrasado relativamente aos restantes países Europeus, porque a nossa industrialização se faz também com os mesmos 50 anos de atraso, pelo facto de não dispormos de fontes de energia como o carvão e o petróleo. Assim, e à semelhança do que ocorreu nos países mais desenvolvidos, a educação destinada à infância também passou por várias etapas.

A perspetiva histórica da educação de infância em Portugal é mais facilmente compreendida quando integrada em cada período histórico-político do país. Desde o início do século XIX, quando surge a educação pré-escolar e conseqüentemente as primeiras me-

didatativas na área da educação de infância, que denotam a perspectiva de cada época sobre a infância, até à atualidade é possível distinguir vários períodos, nomeadamente: Monarquia (1834-1909), I República (1910-1932), Estado Novo (1933-1973), o período pós revolução de Abril de 1974 e o período de 1997 até à atualidade (Cró & Pinho, 2012; Vasconcelos, 2005; Cardona, 2008, 1997; Ministério da Educação, 2000; Vasconcelos & Assis, 2008; Sarmiento, 2009a).

Monarquia (1834-1909)

O período da monarquia marca o início da educação de infância como parte do sistema educativo. Os serviços de apoio à infância surgiram em Portugal nos séculos XV e XVI, com a criação das Misericórdias pela Rainha D. Leonor (1458-1525), de cariz religioso-caritativo-assistencialista, dedicadas à proteção dos enfermos, dos órfãos e dos presos (Vasconcelos, 2005; Martins, 2005; Bairrão & Vasconcelos, 1997), cuja missão tem perpassado no tempo e prevalecido até hoje nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)⁴. Proteger, acolher e alimentar constituíram a primeira intervenção educativa dedicada à infância (Magalhães, 1997a). No entanto, as instituições com propostas de educação sistemática, para crianças em idade pré-escolar, surgiram na segunda metade do século XVIII, mas com maior prevalência no século XIX, altura em que a proteção e assistência à infância deixa de ter um caráter caritativo para se assumir, progressivamente, como dever público. Uma das primeiras iniciativas governamentais, neste âmbito, foi a criação da Casa Pia de Lisboa, em 1780, com o objetivo de proteger e assistir crianças e jovens. Esta política de assistência pública estendeu-se, também, a outros locais, com a criação das “Casas de Roda”, que recebiam crianças abandonadas e que foram abolidas em 1867 (Martins, 2005). Mais tarde, e como alternativa laica, impulsionada pelo rei D. Pedro IV, surge em 1834 a primeira instituição destinada a acolher crianças, integrada na “Sociedade das Casas da Infância Desvalida”, uma sociedade

⁴ Instituições constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico, para prosseguir, entre outros, os seguintes objectivos: apoio a crianças e jovens; apoio à família; protecção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho; promoção e protecção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação; educação e formação profissional dos cidadãos; resolução dos problemas habitacionais das populações. <http://www4.seg-social.pt/ipss#>

privada com os mesmos fundamentos assistenciais das Misericórdias, nomeadamente, a proteção, a educação e a instrução de crianças socialmente desfavorecidas. A sociedade em questão criou entre 1834 e 1897 doze Casas de Asilo. Só após um século é que surgiu efetivamente uma rede pública de jardins-de-infância tutelados pelo Ministério da Educação. Enquanto isso, e muito por força das necessidades vigentes, a educação de infância desenvolveu-se sob a dependência da Segurança Social ou sob a tutela de iniciativas privadas, sem qualquer política educativa devidamente estruturada (Martins, 2006; Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2004; Fernandes, 2000; Bairrão & Vasconcelos, 1997; Cardona, 1997; Gomes, 1995).

Em 21 de Abril de 1882 foi possível inaugurar em Lisboa o primeiro jardim-de-infância público, com fundamentos froebelianos. Apesar de a sua inauguração datar de Abril, o jardim-de-infância entra em funcionamento apenas em Novembro de 1882 e até 1892 foi frequentado por 2932 crianças entre os 3 e os 7 anos de ambos os sexos. Supõe-se que, também em 1882, tenha sido criado na cidade do Porto um *kindergarten* baseado nas diretrizes do modelo froebeliano (Pessanha, 2008; Vasconcelos & Assis, 2008; Cardona, 1997; Gomes, 1995; Bairrão & Vasconcelos, 1997). A criação deste jardim-de-infância marca o aparecimento de um crescente interesse, por parte da burguesia e da classe dos intelectuais, pela componente educativa da educação de infância, uma vez que, e segundo o primeiro pedagogo português, José Augusto Coelho, esta educação ocupa o período em que a criança já terá diminuído o seu egocentrismo e desenvolvido progressivamente tendências sociáveis, emergindo, portanto, a necessidade de exercer a sua sociabilidade, o que lhe seria facultado pela sua integração em contextos coletivos de educação. Para José Augusto Coelho o valor pedagógico da educação de infância residia fundamentalmente na sua virtude para desenvolver a dimensão social da criança. Percebeu-se que o desenvolvimento afetivo, intelectual e social da criança dependia, em boa parte, dos estímulos do meio ambiente (Vasconcelos, 2005; Gomes, 1995).

No seguimento das preocupações com a componente educativa da educação de infância, a “Cartilha Maternal João de Deus” (método de leitura que visava a alfabetização de adultos e crianças), publicada em 1876, impulsionou a criação da “Associação das Escolas Móveis”, em 1882, para promover o desenvolvimento desse método. A associação passa a ter como objetivo primordial a criação de jardins-de-infância que funcionassem

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

segundo esse método (Deusdado, 1995; Cardona, 1997; Magalhães, 1997b; Carvalho, 2012; Fernandes & Felgueiras, 2002).

Tendo já sido desenvolvido um vasto conjunto de conhecimentos em torno das vantagens da educação de infância para o desenvolvimento da criança a vários níveis, o importante, nesta altura, seria a generalização da educação a um maior número de crianças. No entanto, a década de 90, palco de uma grande crise económica, condicionou todas as possibilidades de alargamento e de concretização de iniciativas de foro educativo. No entanto, verifica-se uma certa preocupação em criar mais instituições destinadas a crianças através da colaboração de entidades de carácter privado, sendo determinado, em 1891, que as fábricas deviam criar creches para os filhos dos funcionários. Para além desta exigência, é definido um programa para as escolas de educação de infância e normas para o seu funcionamento, o que determina que a guarda das crianças não surge exclusivamente como finalidade principal. Passa a ser possível considerar que a instituição destinada a receber crianças exerce uma função educativa capaz de superar as difíceis condições em que muitas vezes se processa a educação familiar (Pessanha, 2008; Cardona, 1997; Gomes, 1995).

A ideia principal do período da monarquia está diretamente relacionada com a crescente preocupação em prol do desenvolvimento e sucesso da criança que, por sua vez, marca o início da educação de infância como parte do sistema educativo. Neste período é notória uma grande preocupação com a instrução popular e a preparação para o ensino primário, e que seria a função principal da educação de infância.

I Republica (1910-1932)

Em relação ao período da primeira República, marcado por uma elevada taxa de analfabetismo, que de acordo com Bairrão & Vasconcelos (1997) e Gomes (1995) ultrapassava os 75%, impunha-se como prioridade ultrapassar o grande atraso, relativamente aos restantes países da Europa, promovendo a alfabetização e a generalização da escola primária e da educação de infância. Assim, em 29 de Março de 1911 é contemplado em decreto a educação de infância destinada a crianças entre os 4 e os 7 anos de ambos os sexos, com o objetivo de as educar e desenvolver integralmente, a nível físico, moral e intelectual e de as preparar para o ensino primário. Esta educação seria da responsabilidade da professora, no contexto escolar, em articulação com a responsabilidade da mãe,

no contexto familiar. Denota-se, neste período, uma preocupação com a atuação da educação de infância em estreita ligação com a educação familiar. A preocupação com a função educativa da educação de infância é muito evidente assim como a valorização da instrução desde a infância, de tal forma que, o Preâmbulo da Reforma Republicana de 29 de Março de 1911 refere: “o homem vale, sobretudo, pela educação que possui” (Magalhães, 2012; Children in Scotland, 2010; Vasconcelos, 2005; Carvalho, 2012; Magalhães, 1997b; Cardona, 1997; Gomes, 1995). O desenvolvimento da escolarização e a relevância atribuída à intervenção educativa junto da primeira infância gera duas perspetivas em torno do sucesso que a educação pode promover na criança, nomeadamente: 1) quanto mais precocemente a criança for submetida a uma intervenção educativa estruturada, maior será o êxito ao nível do desenvolvimento pessoal e social; e 2) o sucesso académico varia e depende da preparação da criança aquando da sua integração no ensino obrigatório. Destas duas perspetivas concluiu-se que quanto melhor preparada estiver a criança, melhor será a sua integração e a sua capacidade de resposta aos desafios propostos. No entanto, “uma meta-escolarização da educação de infância, que tendeu a reduzir a acção educacional a uma propedêutica escolar e que prosseguiu pelo período compreendido entre as duas guerras mundiais [...]” gerou exageros e ameaçou, de certa forma, a integridade da criança (Magalhães, 1997a, p. 122). Contudo, esta tendência foi progressivamente abolida devido ao surgimento da psicanálise dedicada à infância, que alertou para as desvantagens destes exageros e permitiu reformular os currículos e programas em torno do jogo, da visão holística e hedonística da educação da infância.

Retomando o percurso histórico da educação de infância, no período da I República, é no decurso do ano de 1911 que se inaugura, em Coimbra, o primeiro jardim-escola João de Deus marcando, assim, o início da atividade da Associação João de Deus (Cardona, 1997; Magalhães, 1997a; Gomes, 1995). Em 1914 foram inaugurados os jardins-escola João de Deus da Figueira da Foz e de Alcobaça e em 1915 o de Lisboa. Até 1983 entraram em funcionamento mais de trinta jardins-escola João de Deus espalhados pelo país, sendo que na cidade do Porto em 1916 estavam a funcionar seis jardins-escola (Carvalho, 2012; Gomes, 1995).

É a partir de 1916, com o agravamento da crise económica e da instabilidade política causadas pela entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial, que a criação de insti-

tuições dedicadas à infância, que até então tinha sido feita muito lentamente, reduziu abruptamente. No entanto, por parte do Estado, continuou a verificar-se uma grande valorização da educação de infância através da definição de várias medidas legislativas, que visavam o seu desenvolvimento, e da emissão de instruções do foro pedagógico, que reforçavam a importância do material de Froebel e do material montessoriano. É ainda reforçada a necessidade de as professoras terem uma formação mais específica e, por esse motivo, entre 1930 e 1931 a Junta de Educação Nacional enviou, como bolsieras, a Genebra, Paris, Bruxelas e Roma professoras do ensino primário, habilitadas com o curso do magistério infantil e que, desde há vários anos, se dedicavam à educação de infância. Na sequência das viagens que realizaram essas professoras procuraram implementar novos modelos educativos. Uma das professoras chegou até a apresentar as bases de um programa que propunha sugestões de organização de ambiente educativo, de forma a proporcionar às crianças um equilíbrio entre os momentos de atividade livre, sem intervenção direta do adulto, e momentos de atividade orientada. Para estas professoras, que ajudaram a reconstruir a imagem do ensino (Mogarro, 2012), o grande objetivo da educação de infância estava relacionado com desenvolvimento pleno dos interesses das crianças, que indubitavelmente podiam estar associados a outras aprendizagens. Ainda em finais da I República foram criadas escolas de educação de infância oficiais onde foram implementadas e experienciadas novas modalidades para a educação de infância, com forte influência nas perspetivas montessorianas e decrolinianas (Vasconcelos, 2005; Pessanha, 2008; Cardona, 1997; Gomes, 1995).

A preocupação da época com a função educativa das instituições indica que se caminha no sentido de desenvolver uma educação com bases científicas, fundamentadas no conhecimento profundo da criança, em substituição de meras reflexões acerca da natureza humana. Passam a ser defendidos os ideais da *Escola-Nova*, numa perspetiva de a escola incluir a sociedade. Nesta altura, o pensamento dominante relaciona-se como facto de apenas ser possível desenvolver todas as capacidades presentes na criança e de a educar no sentido de promover qualidades necessárias para triunfar na vida através da frequência do jardim-de-infância. Baseando-se nestes princípios, são divulgadas linhas orientadoras para trabalhar no jardim-de-infância nos vários domínios da personalidade (físico, manual, higiene e asseio, intelectual, moral e social), com recurso à pedagogia de Froebel enriquecida com as experiências de Montessori e de Decroly.

Apesar de terem sido decretadas e regulamentadas inúmeras situações, que levariam a pensar que foram criadas várias instituições dedicadas à infância, entre 1910 e 1926, apenas entraram em funcionamento 12 escolas para a educação de infância (Gomes, 1995). O período da Primeira República, palco de constantes crises (Mogarro, 2012) impeditivas de grandes concretizações no plano educativo, cuja “[...] razão não estaria no modelo, mas sobretudo no atraso da sociedade portuguesa, nas deficientes condições das estruturas económicas e sociais, nos vícios políticos instalados” (Adão, 2012a, p. 41), ainda assim, este período, é caracterizado pela abertura de várias instituições de iniciativa pública ou privada e por uma nova abordagem da educação de infância, que passa a valorizar as características psicológicas da criança.

Estado Novo (1933-1973)

A 28 de Maio de 1926 dá-se um golpe de Estado, inicialmente bem recebido pelos cidadãos portugueses que estariam descontentes com a anterior instabilidade governamental, mas que contrariamente ao esperado, marca o início de uma ditadura militar (Adão, 2012b; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012) com significativas alterações ao nível das políticas educativas. Embora o Governo tivesse como objetivo continuar o desenvolvimento da educação de infância, iniciado por altura da Primeira República, reitereando a necessidade de existir diferenciação pedagógica entre a educação de infância e o ensino primário, assim como, a necessidade de haver formação distinta dos profissionais destes níveis de educação, a grave crise económica que se vivia no país, levou à redução dos gastos aplicados nas políticas educativas e em 1937 à extinção da educação de infância, tendo sido remetida para as famílias (Children in Scotland, 2010). Assim, o Estado Novo desresponsabiliza-se da educação de infância (Fernandes & Felgueiras, 2002; Bairrão & Vasconcelos, 1997), entregando-a à “*Obra das Mães pela Educação Nacional*”, com incumbência na prestação de apoio às mães na educação de crianças pequenas. Assiste-se, assim, a uma redefinição das funções de Educação de Infância, com grande e aparente potencial educativo, assente numa política que se consolida na “ideologia da maternidade” (Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000, p. 86, 2004; Cardona, 1997; Gomes, 1995; Ministério da Educação, 2000).

Atendendo a que o Ministério da Educação se desvinculou da educação no período da infância, a falta de apoio por parte do Estado, a este nível de ensino, levou ao apareci-

mento de várias iniciativas de carácter privado. Ainda no seguimento das iniciativas de carácter privado, surgem, nesta altura, as primeiras escolas privadas de formação de educadores de infância, nomeadamente: o Instituto de Educação Infantil em 1954; a Escola de Educadoras de Infância Maria Ulrich, no mesmo ano; a Escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação, em 1963; a Escola Paula Frassinetti, no Porto, em 1963 e, também da década de 60 a Escola Paulo VI, em Lisboa (Vasconcelos, 2005; Magalhães, 1997a; Gomes, 1995).

Esta alteração, para além de compreender motivos económicos, tem a ver, também com a perspectiva do Estado Novo em relação ao papel da mulher. Alfredo Pimenta, um dos ideólogos do regime em análise, questiona, nesta altura, que família poderia constituir-se com o pai e a mãe na fábrica e os filhos confiados a estranhos? Esta ideologia deu origem a um tipo de pedagogia autoritária, baseada na doutrinação moral e, nos casos em que a educação de infância surge como indispensável, é encarada como uma forma precoce de superar as deficiências da educação familiar. Assim, mais do que assumir a sua função educativa e proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento natural da criança, a educação de infância assume novamente uma missão assistencial para minimizar as necessidades das famílias (Cardona, 1997).

Ainda no período do Estado Novo surge uma importante reforma iniciada por Veiga Simão, que despoleta uma significativa mudança no sistema educativo, sendo que os seus efeitos são visíveis essencialmente a partir de 1973, com a reintegração da educação de infância no sistema educativo e com a criação das duas primeiras escolas públicas de formação inicial de educadores de infância (Escolas do Magistério Infantil em Coimbra e em Viana do Castelo) (Vasconcelos, 2005; Pessanha, 2008; Gomes, 1995). Verificou-se, nesta altura, um significativo aumento do número de mulheres a ingressar a vida profissional, suscitada pela saída de um grande número de pais de família para combater na guerra colonial; o início da migração de famílias vindas de aldeias para as cidades e o aumento da esperança média de vida, o que suscitou também um aumento da necessidade de criar mais instituições destinadas à educação de crianças. As crianças deixam de ser tão numerosas e a sua sobrevivência e educação adquire um carácter prioritário, como consequência da evolução dos estudos da psicologia e sociologia, que valorizam a importância da educação como forma privilegiada de as crianças se desenvolverem cognitivamente, e, também, como uma ajuda fundamental na preparação para a

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

sua vida futura. Inicia-se, nesta altura, em paralelo com a função educativa a função compensatória, que terá um papel preponderante essencialmente para as crianças oriundas dos meios familiares mais desfavorecidos (Precatado, Damião & Nascimento, 2009; Vilarinho, 2004; Cardona, 1997).

Na década de 60 e início da década de 70 foi significativo o aumento do número de crianças inscritas nos estabelecimentos de educação, sendo que, no ano letivo de 1950/1951 existiam 94 instituições de educação de infância dependentes da Inspeção Geral do Ensino Privado e 1954 crianças inscritas. Durante o ano letivo de 1959/1960 o número de instituições aumentou para 177 e o número de crianças inscritas para 6126, a maioria dessas instituições situava-se nos grandes centros urbanos do país. No ano letivo de 1962/1963 existiam 209 instituições no total do país, (apenas mais 32 que as existentes em 1959/1960). No ano letivo de 1973/1974 o número de instituições aumentou para 706 e o número de crianças matriculadas para 41080. Este surpreendente aumento tem a ver com o facto de as estatísticas considerarem o ensino oficial na infância, mas também, os estabelecimentos dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais, das Juntas Gerais dos distritos, do Instituto das Obras Sociais e da Misericórdia de Lisboa. Na sua maioria as crianças a frequentar tinham entre 5 e 6 anos de idade (Vasconcelos, 2005; Cardona, 1997; Gomes, 1995; Ministério da Educação, 2000).

Em relação aos modelos pedagógicos adotados nos jardins-de-infância, Gomes (1995) refere que no ano letivo de 1969/1970, dos 289 estabelecimentos em funcionamento, 87 seguiam o método João de Deus, 30 seguiam o método Montessori, 10 seguiam o método de Froebel e os restantes 162 adotavam métodos mistos. Os anos 60 são marcados, também, pela criação de alguns grupos de trabalho constituídos por educadores e professores com o intuito de trazer para Portugal as ideias do Movimento da Escola Moderna, baseado na pedagogia de Freinet. Estas foram introduzidas por Maria Amália Borges com o objetivo de implementar uma mudança no funcionamento da escola, proporcionando às crianças uma pedagogia mais centrada nas suas vivências e numa participação mais ativa nas atividades.

No que respeita à educação de crianças até aos três anos, é também em finais dos anos 60, no âmbito do Ministério da Saúde e Assistência, que são criadas creches, como resposta às alterações ocorridas no país. Nesta altura a educação de crianças em creche passa a constituir alguma preocupação e em 1971 a Comissão Coordenadora da Instala-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

ção de Infantários e Jardins-de-Infância determina zonas consideradas prioritárias para a abertura de creches (Vasconcelos, 2005), tendo sido criados estabelecimentos sob a tutela do Ministério da Saúde e Assistência.

Da análise deste regime político retemos que o facto de a educação de infância ter sido retirada do sistema educativo causou um grande atraso no seu desenvolvimento. No entanto, a entrada de Veiga Simão no Governo inverteu esta tendência e gerou condições para a sua oficialização, tendo alertado para a necessidade de se criar uma rede pública de instituições para a educação de infância.

Revolução de Abril de 1974

O grande descontentamento em relação às políticas governativas do Estado Novo culminou com o golpe militar de 25 de Abril de 1974, que pôs termo ao regime ditatorial implantado desde 1926. Esta revolução impulsionou a rápida resolução dos problemas sociais e, também, a redefinição das políticas ligadas à educação de infância, com o propósito de acelerar o processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades e, também, com a instituição de políticas de ampliação da democratização do acesso à escola pública (Afonso, 2012). Até este momento a educação das crianças atendia sobretudo às suas características psicológicas e a partir desta altura começam a considerar-se, também, as suas características sociológicas, que se tornou determinante e mais visível com o início do funcionamento da rede pública de educação pré-escolar (Cardona, 1997).

Ainda no período pós-revolução, em 1975 um relatório elaborado pela UNESCO descreve a situação precária da educação pré-escolar em Portugal e apresenta uma proposta para a generalização da educação pré-escolar às crianças dos 4 aos 5 anos. No mesmo ano, por influência deste relatório, é apresentada a primeira proposta legislativa para implementação da rede pública de educação pré-escolar (Dias, Correia & Pereira, 2011). Segundo a legislação, a abertura das instituições devia ser realizada, prioritariamente, nas zonas mais desfavorecidas. São apresentados, como objetivos primordiais da educação pré-escolar, o desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança e o contributo para a resolução de problemas familiares e sociais. Contudo, esta proposta legislativa não chegou a ser aprovada porque as condições necessárias para um funcionamento de qualidade não estavam reunidas (Vasconcelos, 2005). No ano seguinte à apresentação

do relatório da UNESCO, com o primeiro Governo Constitucional, o estado procura normalizar a relação estado-escola, definir objetivos e organizar o sistema educativo. É determinado que a rede pública de instituições tuteladas pelo Ministério da Educação se destina a crianças a partir dos três anos e que a criação dessas instituições seria feita em parceria com autarquias e outros organismos e, à semelhança da proposta descrita no relatório elaborado pela UNESCO, em zonas socioeconómicas mais desfavorecidas (Carvalho, 2012; Gomes, 1995; Cardona, 1997).

Posteriormente, em 1979, são publicados os Estatutos dos Jardins-de-Infância, que definem a educação pré-escolar como o início de um processo de educação permanente, a realizar pela ação conjugada com a família, com a comunidade e com o Estado, de forma a proporcionar um desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças. No que concerne às práticas educativas, os estatutos, determinam algumas linhas gerais e é concedida maior autonomia aos educadores de infância (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro de 1979). O crescimento da rede pública proporcionou aos educadores de infância o contacto com diferentes realidades culturais, sobretudo quando eram solicitados a desempenhar funções em pequenas aldeias, afastadas dos centros urbanos, sendo que, a valorização e a integração de características socioculturais das comunidades passou a integrar as práticas educativas. Em consequência das ideias de Abril de 1974, surge a perspetiva do professor e do educador como sendo capazes de reconstruir o país destruído pelo fascismo (Cardona, 1997). Entretanto, o crescimento da rede pública de jardins-de-infância foi novamente afetado por uma série de questões orçamentais. Assim, até 1982 foram criadas 1801 salas, mas nos anos seguintes, até 1984 não surgiu nenhuma e só em 1985 foi publicada uma portaria que determinou a criação de novas salas. A par desta diminuição, houve também um decréscimo significativo na criação de instituições tuteladas pela Segurança Social, sendo que, “em 1986, as taxas de cobertura institucional para as crianças com menos de 3 anos era cerca de 5,6%, enquanto que para as crianças dos 3 aos 6 anos, era cerca de 35,6% [...]” (Cardona, 1997, p. 94).

É durante o período pós-revolução de Abril de 1974, isto é por volta dos anos 80, que os cursos de formação inicial dos educadores de infância passam a funcionar nas Escolas Superiores de Educação, integradas no Ensino Superior Politécnico, e também nas Universidades, o que representa um marco na história da educação de infância e na história da formação de educadores de infância (Afonso, 2009; Dionísio & Pereira, 2006; Ponte,

2006; Cardona, 1997, 2008; Fernandes & Felgueiras, 2002). Ainda neste ano é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) que define, organiza e regula a educação de infância a partir dos três anos de idade, enquanto direito público, e segundo a qual se estrutura, atualmente, o sistema educativo, que compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

Posteriormente, em 1990, com a publicação dos estatutos da carreira docente e a definição de uma carreira única para os educadores e professores do ensino não superior a educação de infância passou a ter maior destaque e houve maior uniformização dos direitos e condições de trabalho. “Mas esta tentativa de uniformização, tentada em relação aos educadores de infância da rede pública do Ministério da Educação, continuou sem poder ser generalizada aos outros profissionais de educação de infância. Na maioria das restantes instituições, as condições de trabalho continuaram a ser muito diferenciadas: a autonomia pedagógica continuou a ser mais reduzida, o horário de trabalho e o calendário escolar continuaram a ser mais longos, os salários mais reduzidos...” (Cardona, 1997, p. 109). Realidade que continua bastante atual e que se tem mantido sem qualquer alteração.

O período pós-revolução de Abril de 1974 é caracterizado, em relação à educação, pelo seu contributo extremamente positivo em prol da Educação de Infância. Assim, as grandes conquistas a este nível prendem-se com a constituição de uma rede pública de instituições tuteladas pelo Ministério da Educação; com o início do funcionamento dos cursos de formação inicial para educadores de infância integrados no Ensino Superior Politécnico e nas Universidades, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) e com a publicação, em 1990, dos estatutos da carreira docente e a definição de uma carreira única para os educadores e professores do ensino não superior.

Na sequência do período histórico que foi analisado, Vilarinho (2011, 2001, 2000), com base no discurso oficial no período compreendido entre 1977 e 1997, sintetiza o papel do Estado no desenvolvimento da educação pré-escolar em três períodos, nomeadamente: Criação, Normalização e Expansão entre 1977-1986; Retração entre 1986-1995 e Revitalização entre 1995-1997. O primeiro período está diretamente relacionado com a Lei n.º 5/1977, que criou a rede pública de educação pré-escolar, com o aumento do número de instituições de foro privado e com um papel fundamental no atendimento às

crianças com menos de três anos. O período compreendido entre 1986 e 1995, denominado como período de *Retração*, é caracterizado por uma mudança de atitude por parte do Estado, que congelou os projetos de criação de novos jardins-de-infância públicos, tendo estagnado o desenvolvimento da rede pública. Em 1995, com o governo socialista, surge a fase da *Revitalização*, período em que a educação pré-escolar se torna a prioridade deste governo e em que a produção legislativa das políticas de educação pré-escolar se acentua.

De 1997 à atualidade

Propomos, neste ponto, analisar a perspectiva histórica da educação de infância em Portugal desde 1997 até à sua situação atual. A partir de 1995, altura em que a educação pré-escolar se torna a prioridade do governo socialista, houve relevância de aspetos muito significativos para a educação de infância. Assim, em 1997 é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro) que regula a educação pré-escolar e a considera como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. A educação pré-escolar deve contribuir, também, para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, diminuindo as taxas de insucesso escolar e facilitando a adaptação das crianças às exigências do ensino obrigatório. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro), que consagra a gratuidade da componente letiva nas instituições públicas ou privadas, define que a tutela pedagógica deve ser assegurada pelo Ministério da Educação e, também, a organização de *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. “Estamos perante uma lei-quadro que contempla uma concepção ampla de uma política [...] de educação pré-escolar e que cria os alicerces de um novo projeto para a Educação Pré-Escolar em Portugal” (Vilarinho, 2011, 2004, p. 224).

Ainda no mesmo ano da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o Ministério da Educação definiu a organização de *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* que “[...] constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

educativa” (Lopes da Silva, 1997, p.13). Deste modo, e tendo em consideração que os educadores de infância não têm a obrigatoriedade do cumprimento de um currículo definido a nível nacional, com maior autonomia em relação a outros professores de diferentes níveis de ensino, “este aspeto, apesar das consequências positivas que tem, possibilitando uma maior adequação das práticas educativas às características específicas de cada realidade, implica também a existência de grandes indefinições, sentidas pelos próprios profissionais na organização do seu trabalho” (Cardona, 1997, p. 109). Por este motivo, a publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* assume uma importância crucial na definição de diretrizes para a organização e uniformização da prática educativa.

A constituição dos Agrupamentos de Escolas foi outro marco importante para a história da Educação de Infância, uma vez que passou a integrar toda a educação básica numa organização administrativa de gestão comum (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio; Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto), bem como, a publicação do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Portaria n.º 240/2001 de 30 de Agosto) e dos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

No que particularmente diz respeito à taxa de cobertura da rede de educação pré-escolar em Portugal, que contempla uma componente pública e uma componente privada, tuteladas pelo Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (Ruivo, 2006b), consoante a natureza jurídica das instituições, apresentou uma evolução considerável do número de estabelecimentos, sendo que no período compreendido entre 1999/2000 e 2009/2010, confirmou-se um padrão de crescimento, com falhas ao nível da rede pública, mas que a rede privada tem complementado e compensado (CNE, 2011).

Relativamente ao número de crianças inscritas na Educação Pré-Escolar, no ano letivo 1985/1986, verificou-se a inscrição de 128089 crianças, no ano letivo 2003/2004 aumentou para 253635 e em 2009/2010 atingiu 274387 crianças (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2011).

Ainda no que se refere à história da educação de infância, é marcada pela sua especificidade relativamente aos restantes níveis de educação e pelas diferentes formas de ava-

liar as suas principais funções. Estas diferenças debruçaram-se, precisamente, na maior ou menor valorização da sua função social em detrimento da sua função educativa, sendo que, coexistem instituições a valorizar de forma distinta as duas funções.

A educação de infância em Portugal cresceu rodeada de um conjunto de ambivalências, nomeadamente: 1) educação familiar e educação institucional; 2) fundamentos religiosos-caritativos-assistenciais e fundamentos prioritariamente educativos; 3) conceção pré-escolar, centrada na preparação para a instrução primária, enquanto meio de combate ao insucesso escolar (desenvolvimento cognitivo) e conceção mais centrada nas características específicas da criança (desenvolvimento socio afetivo); e 4) conceção baseada nas características psicológicas da criança e conceção baseada nas suas características sociológicas. Atendendo a que Portugal evoluiu de um sistema político-social altamente negligenciador em relação à educação para um sistema com valor democrático essencial (Roldão, 2009), é notório que ao longo dos vários períodos políticos a vontade política dos governantes não tenha sido suficiente para criar e manter escolas, muito por força da palavra *escola*, que deriva da palavra grega σχολή (*scholé*), traduzida pelos latinos como ócio, o que significa que só há lugar para a escola quando as necessidades essenciais da vida estão plenamente satisfeitas e que numa economia de subsistência, em que o homem se preocupa com a satisfação das suas necessidades quotidianas, não há lugar para o ócio. Assim, segundo Gomes (1995), só haverá *scholé* para todos quando houver escola para todos, seja a educação de infância ou seja a Universidade Sénior.

Contudo, após 1974 os programas políticos dos sucessivos governos reservaram para a educação de infância um lugar de destaque nas políticas educativas. A história da educação de infância em Portugal, “uma história que continua, em boa parte, por fazer” (Magalhães, 1997a), constrói-se em torno da consciencialização social da infância; de uma complementaridade e de uma partilha entre a escola e a família; em estreita ligação com a história da mulher e envolta numa procura de uniformização de práticas educativas.

Já em 1997, cuja perspectiva ainda se mantém bastante atual, Magalhães (1997a, p. 139) referia: “muito há a fazer na educação de infância – uma educação que carece de consensos muito alargados ao nível social”.

1.2.2. A educação de crianças dos 0 aos 3 anos

Relativamente à história da educação destinada a crianças dos 0 aos 3 anos em Portugal é, infelizmente, bastante mais curta que a história da educação de crianças a partir dos 3 anos (Cró & Pinho, 2012) embora ao longo dos marcos legislativos da educação de crianças a partir dos 3 anos haja breves referências às crianças com idade inferior não houve, no entanto, quaisquer repercussões precisas em termos práticos.

O aparecimento das primeiras creches em Portugal, reconhecidas inicialmente como *Lactários-Criadeiras* (Secretaria de Estado da Segurança Social, 1991), deu-se do século XIX, sendo que a primeira a entrar em funcionamento data de 1834, cuja função de guarda era primordial. A principal medida legislativa a assinalar surge em 1891, que obriga, como já foi referido, a abertura de creches em fábricas com mais de cinquenta trabalhadoras. A história desta educação é marcada pela reduzida cobertura até 1970 (cerca de 17%). A Comissão dos Equipamentos Coletivos da Secretaria de Estado da Segurança Social, organismo já extinto e que transferiu, mais tarde, as suas tarefas de natureza executiva para os centros Regionais de Segurança Social, realizou desde a década de 70 o levantamento e avaliação de equipamentos existentes destinados à primeira infância. Assim sendo, o organismo em questão publicou em 1974 o “Levantamento e Avaliação dos Equipamentos Coletivos Relativos à 1ª Infância”, onde consta uma listagem geográfica de 343 creches e jardins-de-infância existentes no país, tendo analisado várias características desses equipamentos. Para além deste levantamento a Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais definiu como prioritário o estabelecimento de programas de atuação baseados na colaboração de todos os serviços responsáveis pelos equipamentos (Secretaria de Estado da Segurança Social, 1991).

A história da educação dos 0 aos 3 anos é marcada também pela ausência de reconhecimento, uma vez que, a já mencionada Lei de Bases do Sistema Educativo, datada de 1986, a omite; pela dedicação, quase exclusiva, dos sucessivos governos à educação da faixa etária dos 3 aos 6, numa lógica de prevenção do insucesso escolar; pela perspectiva assistencialista que revestiu e tem acompanhado as instituições dedicadas a esta faixa etária (Roldão, 2009); e, também, pelo facto de a educação destinada às crianças com menos de três anos nunca ter sido tutelada pelo Ministério da Educação, uma vez que, todas as políticas definidas para esta faixa etária sempre couberam ao Ministério da Se-

gurança Social, o que em nosso entender, muito tem prejudicado a evolução profissional dos educadores de infância, que trabalham com esta faixa etária, uma vez que a sua formação inicial não contempla este nível de educação, por força da Lei de Bases do Sistema Educativo, muito embora haja casos pontuais em algumas Universidades e Politécnicos, que inseriram no *design* curricular desta licenciatura (Licenciatura em Educação Básica – 1º Ciclo), conteúdos programáticos, no âmbito deste nível de educação de infância.

À semelhança do que se passou com a educação destinada às crianças em idade pré-escolar, a educação destinada às crianças com menos de três anos, sofreu várias alterações ao longo dos últimos anos. Inicialmente este tipo de educação assumiu um caráter puramente assistencial, mas atualmente, é também considerada a sua função educativa, com um papel preponderante e comprovado ao nível do desenvolvimento psicológico das crianças (Portugal, 2009c).

Neste momento, em Portugal a oferta educativa para as crianças até aos 3 anos pode ser dividida em ofertas não formais e ofertas formais. As primeiras são constituídas por entidades como a família, empregadas domésticas, amas não licenciadas e baby-sitters. No que respeita às modalidades formais, aquela que impera e que apresenta maior aceitação social é a creche, pertencente ao setor público ou privado com ou sem fins lucrativos. Esta instituição surge como uma resposta social de âmbito socioeducativo destinada a crianças até aos 3 anos, onde lhe são proporcionadas condições adequadas ao seu desenvolvimento harmonioso e global (Pessanha, 2008; Ministério da Educação, 2000). Em Portugal a oferta educativa destinada às crianças de 0 a 3 anos é tutelada exclusivamente pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (Decreto-Lei n.º 158/84 de 17 de Maio e Despacho Normativo n.º 5/85 de 18 de Janeiro). Ainda que tenha sido sempre defendida pelo Ministério da Educação a necessidade de constituir a rede institucional de educação de infância em conjunto com o Ministério da Segurança Social, a coordenação entre os dois Ministérios nunca chegou a concretizar-se e, a criação da rede pública de educação pré-escolar tutelada pelo Ministério da Educação veio implicar a coexistência de duas redes institucionais paralelas, uma sobretudo centrada nas questões educativas e outra essencialmente centrada nas questões de ordem social (Cardona, 1997).

Embora a oferta educativa para as crianças com idade inferior a 3 anos tenha apresenta-

do uma evolução significativa entre 1998 e 2009, continua a não cobrir as necessidades atuais do país. Os dados que Barros (2007) apresenta indicam que a taxa de cobertura da modalidade formal passou de 12,7% em 1996 para 21,5% em 2003. No entanto, a taxa de cobertura de creches e amas no continente, em 2009 atingiu os 34,9% (Vasconcelos, 2011) e entre 2009 e 2010 surgiram mais 127 creches e a capacidade total de acolhimento, em Portugal continental, cresceu 7,8% (CNE, 2011). Os dados mais recentes sobre a taxa de cobertura indicam que em 2011 existiam 2504 creches no continente, mais 83 que no ano anterior, correspondendo a um crescimento de 6,4% da capacidade instalada (CNE, 2012). Este aumento da taxa de cobertura da rede nacional de creches deve-se sobretudo às necessidades manifestadas pela sociedade, mas também, ao reconhecimento da importância das experiências educacionais durante os primeiros anos de vida (Pessanha, 2008).

As primeiras medidas legislativas destinadas a enquadrar o contexto de creche surgem com o Decreto Regulamentar n.º 69/83 de 16 de Julho, que designa como infantários os estabelecimentos destinados a acolher crianças com idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objetivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento. Posteriormente, o Despacho Normativo n.º 131/84 de 25 de Julho sustenta que a entrada em funcionamento dos edifícios destinados a acolher crianças, depende de vistoria prévia a efetuar pelos Centros Regionais de Segurança Social e, em 24 de Janeiro de 1989, o Decreto-Lei n.º 30/89 veio reforçar esta competência. Foi também em 1989 que o Ministério do Emprego e Segurança Social emitiu o Despacho Normativo n.º 99/89, que aprova “Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos” e define que o atendimento a cada criança deve ser feito de forma individualizada, num clima de segurança afetiva e física que favoreça o seu desenvolvimento global. Posteriormente, em 1996 é publicado um Guião Técnico que complementa o Despacho Normativo n.º 99/89, determinando que na creche a criança deve ser amada, respeitada na sua originalidade e ajudada a desenvolver-se harmoniosamente, e que o seu funcionamento se baseia na existência de um projeto educativo, que deve ser programado e avaliado regularmente, e de um programa de atividades, que deve contemplar experiências diversificadas de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Para além desta exigência, o guião preconiza que a creche deve ser composta por vários espaços, dos quais destacamos: berçário para 8 crianças

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

entre os 3 meses e a aquisição da marcha, com área mínima de 2m² por criança, e salas de atividades, também com área mínima de 2m² por criança, distribuídas da seguinte forma: uma sala com capacidade para 10 crianças que já tenham adquirido marcha e que tenham até 24 meses e uma sala com capacidade máxima para 15 crianças, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses (Rocha, Couceiro & Madeira, 1996).

O Guião Técnico e o Despacho Normativo n.º 99/89 determinam, também, que para um bom funcionamento de uma creche são necessários os seguintes indicadores de pessoal, nomeadamente: um educador de infância afeto a cada grupo de crianças a partir da aquisição da marcha e um elemento auxiliar do pessoal técnico para cada grupo de 10 crianças.

Em Março de 2003 foi criado o “Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais” que foi assinado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias Portuguesas e a União das Mutualidades Portuguesas com o objetivo de promover a qualidade das Respostas Sociais de âmbito público, privado e solidário e, o Instituto da Segurança Social, IP assumiu a responsabilidade de gestor do Programa (Instituto da Segurança Social, 2014). Neste seguimento, e com o propósito de constituir um referencial normativo que possibilite avaliar a qualidade dos serviços prestados e, dessa forma, diferenciar positivamente as Respostas Sociais, através do Departamento de Desenvolvimento Social, Área de Investigação e Conhecimento e do Gabinete da Qualidade e Auditoria, concebeu *Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais*.

Os objetivos específicos do “Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais” privilegiam a segurança e qualidade do edificado (definição de requisitos mínimos exigíveis para a construção de novas respostas sociais e adaptação das existentes) e a gestão da qualidade das respostas sociais (definição de requisitos para avaliação da qualidade; apoio no desenho dos processos-chave; apoio no desenvolvimento de ferramentas para avaliação do grau de satisfação de clientes, colaboradores e parceiros). Na sequência destes objetivos foram definidas “Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais” que funcionam como referência de trabalho, onde se encontram discriminados critérios orientadores e níveis de exigência elevados que se destinam quer a novos estabelecimentos (a instalar em edifícios cons-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

truídos de raiz ou em edifícios já existentes a adaptar para o efeito), quer a estabelecimentos existentes.

A implementação dos “Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais” tem permitido às Respostas Sociais gerir as suas atividades melhorando a eficiência e a eficácia dos seus processos, e tem correspondido às expetativas e necessidades dos cidadãos/clientes, colaboradores, fornecedores, parceiros e de um modo geral de todo o meio envolvente.

O Instituto da Segurança Social, IP, no âmbito da sua missão, desenvolveu um conjunto de ferramentas de apoio, no sentido de promover o desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais, permitindo uma melhoria considerável da sua organização e funcionamento. Das ferramentas desenvolvidas constam os Manuais de Gestão da qualidade, que são compostos por:

- **Modelo de Avaliação da Qualidade** (referencial normativo que estabelece os requisitos necessários à implementação do Sistema de Gestão da Qualidade dos serviços prestados pelas Respostas Sociais). A sua elaboração teve como referências a norma NP EN ISO 9001:2000 – Sistemas de Gestão da Qualidade e o Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM). A melhoria contínua da qualidade dos serviços prestados é o seu objetivo primordial, tendo sido estabelecidos três níveis de exigências relativos aos requisitos do Sistema de Gestão da Qualidade (C,B e A), permitindo a sua implementação gradual.
- **Manual de Processos-Chave** (instrumento de apoio à implementação de um “Sistema de Gestão da Qualidade”, de acordo com o estabelecido no critério 4 – “Processos do Modelo de Avaliação da Qualidade”). Para o desenvolvimento dos “Processos do Modelo de Avaliação da Qualidade” foram definidos seis processos-chave de prestação de serviço, nomeadamente:
 - Candidatura, admissão e acolhimento, plano individual, plano e acompanhamento das atividades, cuidados pessoais e nutrição e alimentação. Para cada um destes processos-chave foram definidos: objetivo, campo de aplicação, fluxograma das atividades/modo operativo, indicadores, dados de entrada e saída e responsabilidades;

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- . Instruções de trabalho que descrevem as atividades associadas a cada processo baseadas num conjunto de práticas que se pretendem que sejam facilitadoras para a implementação dos respetivos processos;
 - . Impressos com o duplo objetivo de serem instrumentos de trabalho e registos de ações realizadas.
- **Questionários de Avaliação da Satisfação** (Clientes, Colaboradores e Parceiros).
Constituem-se como ferramentas de apoio à implementação do Modelo de Avaliação da Qualidade no que especificamente se refere à satisfação dos colaboradores e parceiros.

Mais recentemente, em Março de 2011 o Conselho Nacional de Educação aprovou um projeto de “Recomendação” elaborado pela conselheira Teresa Vasconcelos que, à semelhança do programa descrito, aposta essencialmente na melhoria da qualidade dos serviços prestados às crianças que frequentam a resposta social - creche. Assim, e na sequência de uma análise exaustiva da situação portuguesa em relação à educação dos 0 aos 3 anos, Vasconcelos (2011) apoiada nos dados de investigações recentes sobre o desenvolvimento na infância nos primeiros anos de vida, no panorama internacional em relação à educação de crianças em idade precoce e nas perspetivas que vários parceiros educativos têm em relação à educação dos 0 aos 3 anos, recomenda um conjunto de medidas, com o propósito de elevar qualitativamente o atendimento realizado a estas crianças. Deste modo, destacamos aquelas que nos parecem que podem ter uma aplicação mais imediata, com repercussões positivas para todos os intervenientes na educação dos 0 aos 3 anos, mas sobretudo para as crianças, como: a necessidade de se conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não como uma necessidade social; de investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas; de elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho e de apostar na formação inicial e contínua dos profissionais.

Este documento representa um grande avanço na valorização da educação de crianças dos 0 aos 3 anos. No entanto, em Agosto do mesmo ano o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social emite a Portaria n.º 262 que vem alterar o enquadramento normativo da creche (Despacho Normativo n.º 99/89), segundo o qual, em condições de segurança é possível fazer um aproveitamento mais eficiente e eficaz da capacidade instalada nas creches. Em sentido lato, a grande mudança em relação ao anterior documento

normativo diz respeito à organização da creche, que altera o número máximo de crianças por grupo, nomeadamente: de 8 para 10 crianças até à aquisição da marcha; de 10 para 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses e de 15 para 18 entre os 24 e os 36 meses, sendo que a área mínima das salas ($2m^2$ por criança) se mantém, assim como, o número de adultos afeto a cada grupo, ou seja, duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa, por cada grupo até à aquisição da marcha e um educador de infância e um ajudante de ação educativa por cada grupo a partir da aquisição da marcha (Portaria n.º 262; Despacho Normativo n.º 99/89). Com esta alteração é evidente que a individualização da prática educativa, sobejamente recomendada por vários teóricos especialistas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b; Vasconcelos, 2009; Brazelton, 2009; Singer, 1998, 1993) fica comprometida.

Em Portugal a existência de grandes discrepâncias nos serviços prestados às crianças com menos de três anos é um facto, cuja origem está diretamente relacionada com a existência de duas entidades a tutelar a educação de infância; com a ausência de referências sobre o contexto de creche na Lei de Bases do Sistema Educativo; com o facto de ter evoluído de uma forma descontrolada, com graves lacunas legislativas; e com a perspetiva que prevaleceu, durante muito tempo, de que o trabalho com crianças em idade precoce é considerado desprestigiante, porque requeria pouca atividade intelectual. Outro aspeto com impacto negativo para a educação de crianças até aos 3 anos prende-se, também, como facto de as instituições de formação inicial de educadores de infância não considerarem, na sua maioria, nos seus planos curriculares, a educação de crianças em creche. Há, ainda, a destacar a situação de haver pessoas a desempenhar funções em creche sem possuir uma sólida formação no âmbito do desenvolvimento para a infância e, também, a perspetiva tradicional de que o que os bebés realmente necessitam é de serem alimentados, de dormir, de descansar, de rotinas e de higiene. Para finalizar, uma vez que as condições de trabalho dos educadores de infância a desempenhar funções em creche são menos apelativas (dada a desigualdade da remuneração auferida e a não contagem de tempo de serviço, nas instituições, que só têm valência de creche) que as dos educadores de infância da rede pública (Cró & Pinho, 2012), também tem contribuído igualmente para as discrepâncias existentes. A este propósito Vasconcelos (2009, p. 151) explica que “ [...] está ainda por cumprir a promessa de ser consi-

derado como serviço docente o exercício profissional de educadores de infância diplomados que exercem a sua atividade profissional em contextos de atendimento à 1ª infância (creches ou outro tipo de estruturas), o que nos parece uma lacuna grave que cria problemas de difícil solução tais como, não fixação do corpo docente, não contagem de tempo de serviço para a carreira docente, etc.”

A clivagem existente entre as condições de funcionamento da creche e as condições da educação de infância ao nível do pré-escolar tem comprometido ou comprometeu, durante bastante tempo, o valor pedagógico da creche, que só recentemente começou a ser considerado. Deste modo, o facto de as necessidades sociais atuais estarem a atravessar profundas alterações, que não se coadunam com as exigências sociais e com a perspetiva de infância que serviu de referência à criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, ainda em vigor, é premente, neste momento, perspetivar a sua reformulação tendo presente a forma como a sociedade se organiza atualmente para educar as crianças, em consonância com as exigências do meio, e com as mais recentes descobertas acerca do desenvolvimento na infância, em particular as desenvolvidas na área da psicologia do desenvolvimento, na área das neurociências, isto porque corroboramos com a perspetiva de Alarcão (2009, p. 198) quando refere que “é do conhecimento do que é ser – e crescer – criança que devem emergir as políticas referentes aos contextos do seu desenvolvimento quer se trate de políticas familiares, sociais, culturais, de saúde ou de educação”.

1.2.3. As instituições dedicadas à infância

À semelhança das representações de infância, que foram surgindo ao longo dos vários períodos históricos, assim também aconteceu com as instituições dedicadas à infância, que são, da mesma forma, socialmente construídas. Assim sendo, numa fase inicial, eram perspetivadas como substitutas da educação familiar. O pouco que se sabia se sabia acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças era completamente ignorado, bem como o tipo de situações mais favoráveis à otimização das suas capacidades e até o efeito que o novo ambiente pudesse desencadear no comportamento da criança. Mais tarde, consequência do avanço dos estudos da psicologia do desenvolvimento, conheceu-se o potencial educativo que um novo ambiente proporciona às crianças e

passou a valorizar-se a função educativa que grande parte das instituições poderia assumir. Apesar da crescente valorização atribuída à função educativa das instituições destinadas a acolher crianças pequenas, continuaram a ser designadas como “asilos de educação” durante um longo período, só a partir de 1879 é que passou a ser utilizada a expressão “jardim-de-infância” (Cardona, 1997, p. 28; Silva & Miranda, 1990). As representações que imperaram acerca das instituições dedicadas à infância estavam relacionadas com a perspectiva assistencialista e, em alguns casos, com uma visão mais tradicional da educação, onde eram prestados cuidados básicos e onde seriam concebidos resultados desejados. A função que muitas vezes foi atribuída a estas instituições está ligada à tarefa de encher o vaso vazio, tal como a criança foi entendida durante um longo período de tempo, uma vez que grande parte das instituições é pensada para servir e satisfazer as necessidades dos adultos. Constituem-se, assim, como locais que influenciam as crianças no sentido de produzir resultados predeterminados e desejados (Dahlberg, Moss & Pence, 2009). Lilian Katz relembra que esta perspectiva se associa ao contexto de uma fábrica, ou seja, um local onde a matéria-prima (crianças) é processada como produto pré-específico (reprodução de conhecimentos e valores culturais dominantes), o que significa que a instituição (fábrica) procura adotar métodos de processamento mais eficazes (Katz, 2010; Helm & Katz, 2010).

As diferentes concepções acerca da instituição dedicada à infância resultam de perspectivas distintas, consoante se trate da sociedade em geral, dos pais, dos profissionais (pessoal técnico e outros) ou das crianças. Desta forma, a construção feita pelo profissional que nelas desempenha funções implica, em primeiro lugar, garantir uma produção eficiente de resultados, independentemente das estratégias a que recorre para atingir tais objetivos. Em segundo lugar, o profissional que se ocupa das crianças deve proporcionar um relacionamento próximo e afetivo com cada criança a seu cargo.

À luz da perspectiva da modernidade, as instituições dedicadas à primeira infância têm sido encaradas como uma “tecnologia” necessária para o progresso da sociedade. As instituições passaram a ser vistas não apenas como locais para deixar as crianças durante o período de tempo em que os pais se encontram a trabalhar, mas também como locais para a aquisição de aprendizagens fundamentais e como locais onde problemas sociais e psicológicos podem ser solucionados, com a aplicação cuidadosa das ciências comportamentais e sociais (Dahlberg, Moss & Pence, 2009). Muito recentemente as

crianças têm sido encaradas como os veículos mais viáveis para solucionar os problemas emergentes da sociedade, o que significa que há a possibilidade de intervir na vida das crianças, mais precisamente na sua educação, de forma a erradicar qualquer problema presente na sociedade. No seguimento das funções que as instituições podem assumir, Dahlberg, Moss & Pence (2009) sugerem quatro possibilidades de projetos para instituições dedicadas à primeira infância, uma vez que estas instituições devem servir fundamentalmente para as crianças viverem as suas infâncias.

Projeto 1:

Trabalho pedagógico ou aprendizagem

Neste caso o conhecimento e a identidade são construídos com base na atividade espontânea da criança, que resulta das suas atividades, experiências, relacionamentos e recursos que a rodeiam, aproximando-se da perspetiva piagetiana em relação à aprendizagem ativa. Quanto à sua relação com o meio, perspetivado como a base da pedagogia, a instituição dedicada à infância proporciona um espaço privilegiado para o desenvolvimento da ação em várias atividades e para o estabelecimento de relações interpessoais, permitindo a construção de conhecimento e a aquisição da sua identidade. Em suma, proporciona às crianças ferramentas para conseguir explorar e resolver os próprios problemas, negociar e construir significado.

Projeto 2:

Promoção de uma democracia local, informada, participativa e crítica

Atendendo a que as instituições dedicadas à infância permitem aos pais participar no mercado de trabalho, têm, também, o potencial de ser um local onde esses agentes se podem unir aos profissionais de educação e às crianças para discutirem o que melhor convém a cada um, pois, o trabalho desenvolvido em parceria permite avaliar a ação educativa de forma a melhorá-la (Dahlberg, Moss & Pence, 2009).

Projeto 3:

Estabelecimento e fortalecimento das redes sociais de relacionamentos

Para os autores as instituições dedicadas à infância podem contribuir para estimular a cooperação, a reciprocidade, a solidariedade e o fortalecimento de relações interpessoais

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

seja entre crianças, entre adultos e entre adultos e crianças e portanto, para a coesão das comunidades locais e em sentido mais lato, da sociedade civil.

Projeto 4:

Prestação de cuidados que permite aos pais participar no mercado de trabalho
As instituições dedicadas à primeira infância, de acordo com os autores em destaque, proporcionam aos pais a possibilidade de participar no mercado de trabalho e proporcionam em simultâneo uma gestão mais facilitada do emprego e da vida familiar, e também a igualdade de género no acesso ao mercado de trabalho.

Parece claro que as instituições dedicadas à infância ao adotarem os quatro projetos apresentados estarão a atuar de forma qualitativamente superior, em função do que é mais benéfico para a criança e respetivas famílias. Assim, ao facilitarem a participação das famílias no mercado de trabalho, as crianças estarão a ser indiretamente influenciadas, na medida em que será possível às famílias elevar o seu poder de compra e simultaneamente proporcionar-lhes um melhor nível de vida. As instituições favorecem o desenvolvimento das crianças, sobretudo quando não se cingem única e exclusivamente à prestação de cuidados, mas essencialmente quando fomentam a igualdade de oportunidades entre as crianças. Em todos estes exemplos a instituição é encarada como uma forma de intervir socialmente, evitando desigualdades e protegendo a sociedade dos efeitos da pobreza, da criminalidade, etc. A instituição dedicada à infância oferece a possibilidade de um tratamento quase médico e uma eventual imunização social ou medicação que vai permitir reduzir os males sociais atuais ou proteger contra futuras infeções (Dahlberg, Moss & Pence, 2009; Hohmann, Banett & Weikart, 1995). Outro aspeto relacionado diretamente com o benefício de frequentar instituições dedicadas à infância tem a ver com a prevenção de possíveis dificuldades ao nível do ensino obrigatório, da vida adulta e do emprego, na medida em que, problemas nestes setores acarretam custos superiores aos investidos em programas de educação de qualidade. O exemplo mais frequentemente citado a propósito deste assunto é o *High/Scope Perry Pre-School Project*, que promoveu uma intervenção com crianças economicamente desfavorecidas nos Estados Unidos, e que concluiu que, para cada dólar de recursos públicos investidos, sete dólares eram posteriormente economizados, com particular destaque para a redução da criminalidade (Dahlberg, Moss & Pence, 2009).

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

O benefício de frequentar uma instituição dedicada à primeira infância prende-se, também, com o facto de oferecer um ambiente diferente do familiar, mas que o completa, e o ideal está em proporcionar à criança situações que lhe permitam obter o melhor dos dois ambientes. Importa clarificar que o cuidado materno exclusivo é extremamente favorável à criança, mas que a frequência de programas de elevada qualidade, em que esteja assegurado um vínculo afetivo seguro e positivo com um adulto de referência, a que Singer (1993, 1998) chamou de “vínculo pedagógico”, também tem apresentado uma influência positiva no desenvolvimento das crianças.

A questão relativa à qualidade das instituições e dos programas educativos será abordada de forma mais precisa no terceiro capítulo deste trabalho.

Nos últimos tempos temos assistido a uma mudança de mentalidade no que concerne à valorização do contexto de creche. Verifica-se um maior enfoque nas políticas governamentais, uma preocupação constante com a qualidade dos serviços, especialmente por parte dos investigadores da área e, também, por parte dos profissionais de educação. Na grande maioria dos casos, as crianças frequentam o contexto de creche porque os pais trabalham fora de casa uma parte do dia e, a par desta necessidade social, surge um reconhecimento cada vez superior relativamente à importância do desenvolvimento e da aprendizagem inicial. No entanto, este recente reconhecimento deve considerar uma organização democrática, o que significa, na perspectiva de Oliveira-Formosinho & Araújo (2013b, p. 12) que “[...] os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja sempre presente tanto no âmbito das grandes finalidades educacionais, como no âmbito do quotidiano vivido por todos os atores, como participação de crianças e adultos. Os centros de educação de infância deverão, simultaneamente, promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e famílias”.

1.2.3.1. Função educativa vs função assistencial do contexto de creche

Na sequência da organização democrática dos contextos educativos proposta por Oliveira-Formosinho & Araújo (2013b), é importante destacar que o contexto de creche se

apresenta como um cenário social e, dessa forma, possibilita à criança contactar com vários elementos externos ao seu meio familiar, apresentando-se como uma alternativa social extra lar e como um complemento educativo (promotora do desenvolvimento psicológico) capaz de responder às necessidades da criança e das suas famílias. Uma vez que é na creche que as crianças passam maior parte do seu tempo, durante o qual são executadas um conjunto de atividades essenciais ao seu bem-estar físico, emocional e social, é imprescindível que o cumprimento dessas rotinas diárias seja percebido como um momento de desenvolvimento e aprendizagem extremamente ricos para as crianças (Vieira & Melo, 1989). Uma prática educativa que articule o cumprimento das rotinas diárias, atribuindo-lhes um carácter educativo e intencional, promoverá um desenvolvimento adequado de todas as áreas que compõe a personalidade. O educador de infância que acompanha as rotinas ligadas à higiene, à alimentação e ao repouso das crianças, tende a transformá-las em situações de desenvolvimento, em lugar de as cumprir sem qualquer intencionalidade educativa. Trata-se, portanto, de aproveitar todas as situações para promover e ativar o desenvolvimento psicológico da criança.

A função educativa deste contexto passa pela ativação integral da personalidade da criança para que seja capaz de se conhecer e de se situar no espaço e no tempo sem dificuldade. Exercitar a linguagem, construir relações afetivas seguras com adultos e outras crianças, conhecer e respeitar valores morais da própria sociedade, explorar as suas possibilidades físicas, entre outros, são aspetos a considerar nos contextos de creche com funções educativas. A função educativa da creche não depende única e exclusivamente da intervenção do adulto, mas da sua perspectiva ao perceber a criança como sujeito ativo no próprio processo de desenvolvimento, tal como Piaget preconizou.

Ainda no que diz respeito à função educativa da creche, uma questão que se considera pertinente na relação da criança com o contexto de creche prende-se com o facto de a criança dever ser estimulada no sentido de entender que a creche se trata de um local que existe para satisfazer as suas necessidades mais imediatas, para que experiencie o contacto com outras crianças e adultos e para que desenvolva as suas capacidades. Neste sentido Kramer (1989, p. 22) destaca que todos os tipos de atendimento à infância devem incluir, para além do carácter assistencial, relacionado com a satisfação de necessidades básicas, um propósito de cariz educativo, obviamente para favorecer o desenvol-

vimento da criança, mas também para erradicar definitivamente a perspectiva: “depósito de crianças”.

A função social e pedagógica dos contextos de atendimento de crianças em idade precoce tem em consideração a realidade envolvente e as competências das crianças, com o propósito de ampliar essas competências e de ampliar a aquisição de outros conhecimentos, procura assegurar um desenvolvimento harmonioso sempre que atende ao que cada criança é capaz de realizar e quando se lhe transmite aquilo que desconhece e que não sabe fazer (Kramer, 1989). É, portanto, imprescindível perceber que as capacidades da criança emergem constantemente e considerar todas as suas formas de expressão. Estes elementos otimizam-se com a adequação pedagógica, intencional e sistemática e com a criação de ambientes organizados e o desenvolvimento de atividades que promovam a aquisição de aprendizagens significativas, isto é uma intencionalidade educativa fundamentada na ciência.

Abordar a função educativa do contexto de creche implica abordar a didática utilizada. Assim, Coménio tendo sido o precursor do evolucionismo, no que concerne à psicologia genética, à didática apoiada no conhecimento da criança, à educação funcional e à educação internacional determina que “[...] la educación es uno de los aspectos de los mecanismos formadores de la naturaleza y de haber, así, integrado el proceso educativo en un sistema tal, que este proceso se constituye en eje fundamental. [...]. La educación [...] no es solamente formación del niño en la escuela o dentro de la familia. Es un proceso que interesa la vida entera del hombre y sus múltiples adaptaciones sociales” (Molins, 1994, p. 22 e 23). Deste modo, a creche não existiria sem a criança e a criança viveria pior sem a creche (Vieira & Melo, 1989).

“Quem não sabe, porém, que para semear e plantar é preciso ter alguma arte e habilidade? De fato, a maior parte das plantas cuidadas por jardineiros inexperientes costuma perecer, e se alguma cresce viçosa é mais por acaso que por arte”.

(Comênio, Didática Magna)

1.3. O percurso da formação de educadores de infância em Portugal

Concluída a abordagem em torno da contextualização histórica da infância e, posteriormente, o surgimento da Educação de Infância, abordaremos, neste ponto, a formação de educadores de infância, com particular destaque para a sua formação ao nível do contexto de creche, cujo percurso evolutivo também foi influenciado por questões políticas, económicas e sociais. Parece claro que subjacente à evolução da formação de educadores de infância em Portugal estão, para além da história da educação de infância e da consideração da infância/criança, alterações estruturais ao nível económico e social, que têm reforçado a necessidade de qualificar profissionais de educação (Precatado, Damião & Nascimento, 2009). A ligação entre estes é perfeitamente indissociável, na medida em que se influenciaram e evoluíram ao longo de vários períodos históricos, consoante as perspetivas vigentes, as novas descobertas científicas e as exigências mais específicas da sociedade.

A formação de educadores de infância ficou frequentemente comprometida em consequência da história da educação de infância, pois sempre que se desvalorizou a educação de infância a formação foi igualmente desprezada, tendo sido o período histórico do Estado Novo, abordado anteriormente, o que mais negativamente influenciou a formação de educadores de infância, sobretudo ao nível da organização formativa, sem quaisquer referenciais definidos pelo estado, o que determinou que cada escola de formação adotasse orientações distintas (Cardona, 2008). Esta diversidade é notória também ao nível das condições de trabalho, fruto de uma evolução desorganizada das políticas educativas destinadas à educação de infância.

Como já referimos, as primeiras instituições de formação de educadores de infância são de carácter religioso e, só na primeira metade do século XIX surgem as primeiras Escolas Normais, que numa fase inicial se preocupam com a preparação/formação de auxiliares de educação já em exercício. Em 1930 as Escolas Normais passam a ser denominadas Escolas do Magistério Primário, tendo sido abreviada a duração dos cursos e, perante a inércia do estado, surgem novamente iniciativas de carácter privado.

Num despacho de Julho de 1975 é proposto um plano de estudos para os cursos de formação das Escolas do Magistério Primário (Cardona, 2008) que procurava articular a educação de infância com o ensino primário, atualmente denominado por 1º Ciclo do Ensino Básico, propondo que a formação de educadores de infância e de professores do ensino primário tivesse uma estrutura semelhante, com um primeiro ano comum, para que posteriormente tivessem mais facilidade em seleccionar o curso que preferissem. Cardona (2008) refere que apenas em 1977, em simultâneo com a criação da rede de educação pré-escolar, é finalmente legislada a criação das Escolas Normais de Educação de Infância (ENEI). O apoio formativo organizado a partir da criação da rede pública do Ministério da Educação contribuiu para agravar as diferenças que já existiam em relação às instituições dependentes da Segurança Social, e só em 1979 são publicados os estatutos das escolas públicas de formação de educação (Decreto-Lei 519-R2/79).

1.3.1. A formação de educadores de infância no âmbito do contexto de creche

A problemática da formação de educadores de infância no âmbito da educação de crianças dos 0 aos 3 anos e a adequação da intervenção educativa ao contexto de creche será analisada ao longo deste ponto. Serão ainda referidas opções teóricas que podem enquadrar a formação inicial, mas também, aspetos que não podendo ser tão aprofundados nesta formação podem, posteriormente, ser abordados em situação de formação contínua ou de formação em contexto, que devem assegurar cumulativamente a qualidade do ambiente educativo e o desenvolvimento harmonioso das crianças até aos 3 anos, pois trabalhar com estas crianças é uma tarefa complexa e exigente (Abbott, 1997). Istance (2009) mencionou que o setor da educação de crianças em idade precoce, na maior parte dos países, precisa de grandes transformações e de investimentos que assegurem a qua-

lidade do contexto de creche. Um dos aspetos que pode contribuir para elevar a qualidade dos contextos está relacionado com a ministração de uma formação adequada, enquadrando-a na complexidade do desenvolvimento da criança. Assim, e considerando que a formação inicial de educadores de infância permite ampliar o conhecimento e a perceção acerca das mais variadas formas de apoiar e ativar nas crianças um processo de desenvolvimento adequado, os educadores serão capazes de reconhecer, também, que o desenvolvimento se processa de forma diferente nas várias crianças e que não existem padrões absolutos de desenvolvimento, uma vez que este resulta das vivências da criança, que está diretamente relacionado com a cultura em que essa se insere e, mais especificamente, com o que a cultura considera como mais adequado.

Wallon, filósofo, médico e psicólogo, que já abordámos anteriormente, no início do século XX impulsionou um conjunto de importantes mudanças na área da educação e, já nessa altura referiu que para o bom desenvolvimento intelectual das crianças que frequentam creches, onde passam grande parte do dia, é indispensável que os educadores de infância possuam uma formação adequada de forma a implementar uma intervenção de qualidade. Dewey, também a propósito da formação de educadores de infância, destaca que essa deve incutir no profissional a atitude crítica, a disponibilidade e a responsabilidade, isto porque segundo Marchão (2002, p. 36) “a praxis reflexiva permite que educadores e professores se tornem agentes do seu próprio desenvolvimento profissional [...]”.

À semelhança de Migueis (2010), de Vandell *et al.* (2010) e de Ferreira (2011), Pinho, Cró & Vale-Dias (2013) pressupõe que a formação de Educadores de Infância tem uma implicação direta na qualidade da intervenção educativa e na qualidade dos contextos, uma vez que lhes é exigido transpor a teoria para a prática numa lógica reflexiva, que tem vindo a ser proposta por Schön (1983, 1987) ao longo de vários anos, o que implica substituir a formação que transmite conhecimento por uma formação que forme a dimensão humana (Migueis, 2010). A aprendizagem docente segundo Nóvoa (2002) implica três processos, nomeadamente: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Para Laevers (1998, 2003) e Portugal & Santos (2003) outro aspeto importante na formação docente refere-se ao desenvolvimento psicológico do educador e, para DeMause (Finkelstein, 1986), deve preparar, igualmente, para a articulação da educação promovida pelo contexto educativo com a educação

proporcionada pela família e vice-versa. Convém que estes agentes se encontrem em sintonia e adotem uma postura revestida de grande coerência, uma vez que ambos fazem parte da vida da criança.

A função e a importância da formação inicial passa essencialmente por apetrechar os profissionais com saberes de referência sólidos; com a possibilidade de experienciar um contexto de trabalho, através da prática pedagógica, uma vez que com a experiência é possível aprender a aprender (Canário, 2001); com competências para ensinar e para articular o conhecimento profissional, seja ele teorizado, gerado na ação ou na reflexão (Roldão, 2001) e, tendo em conta que a formação inicial não pode estar desligada de um sistema global de formação permanente (Estrela & Estrela, 1977), uma vez que se trata “[...] da primeira etapa de um processo de formação contínua que vai decorrendo ao longo da carreira, assume um papel importante no processo de socialização e construção da identidade profissional [...]” (Cardona, 2004, p. 60). Para além destes aspetos, “[...] é necessário que a formação [...] se alicerce e se fundamente nos direitos destes profissionais, na identificação e reinterpretação das suas competências e no seu direito de participação na construção de trajetos formativos e de exercício e desenvolvimento profissional” (Marchão, 2012, p. 4).

Numa investigação realizada em 2008 com educadores de infância a desempenhar funções em contextos de creche, Pinho (2008) concluiu que a maior parte desses profissionais não optou por desempenhar funções nesse contexto, e que apenas 31% preferiu trabalhar com crianças até aos três anos. Os profissionais que não optaram por trabalhar em contexto de creche (58%) reconheceram que o fato de a formação pré-Bolonha a que tiveram acesso incidir essencialmente na valência de jardim-de-infância, isto é, em conteúdos que visam apenas o trabalho a desenvolver com crianças com idade superior a três anos, os leva a sentirem-se pouco preparados para o desenvolvimento do processo educativo em creche. A este propósito ressalva-se, também, que a oferta de formação contínua ao nível do contexto de creche, para além de ser esporádica, não satisfaz as necessidades dos educadores de infância portugueses (Pinho, Cró & Vale-Dias, 2013). Ainda em relação ao facto de se ser educador em creche por opção, a realidade atual do mercado de trabalho apresenta-se de tal forma difícil que selecionar uma função no local de trabalho é cada vez menos possível e, por esse motivo, vários educadores têm sido integrados em contextos de creche. Já em 1995 Gabriela Portugal (Portugal, 1995),

na sua tese de Doutoramento, apresentada à Universidade de Aveiro, referiu a existência deste desajuste nos planos curriculares de formação inicial de educadores de infância, e que pode ter uma estreita ligação com o facto de a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86) estar desajustada para este nível de educação, uma vez que o omite e, pese embora o facto de ter contribuído significativamente para uma maior dignificação da educação de infância, apenas contempla a educação pré-escolar, que se destina a crianças a partir dos três anos até ao ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico. Por tal facto o *design* curricular proposto pelas instituições de formação inicial tem de estar, por força da lei, orientado, apenas, para a intervenção com crianças a partir dos três anos.

Apesar de se ter vindo a reconhecer esta lacuna, ainda praticamente nada foi alterado, mesmo após algumas revisões a essa Lei (Lei n.º 115/97; Lei n.º 49/2005; Lei n.º 85/2009), quando vários autores, quer a nível nacional, quer a nível internacional, como Belsky (2006, 2009), Bowlby (1988), Naouri (2008), Boyd & Bee (2012), Santos (1991), Gomes-Pedro (2004), Portugal (2009a), Coelho (2004), Cró & Pinho (2011) entre outros, salientam a importância do desenvolvimento da criança em idades precoces, e também quando há autores como Perrenoud (1993, 1999) a salientar a importância de qualquer formação inicial dever ser periodicamente repensada em resposta à evolução das condições de trabalho.

Importa salientar, também, que apesar de a LBSE não contemplar a educação de crianças até aos três anos tem havido, por parte da entidade que tutela a resposta social creche (Instituto da Segurança Social, 2014), uma aposta na qualidade do serviço a prestar às crianças, através da publicação de um conjunto de ferramentas de apoio à intervenção.

1.3.2. Formação inicial: desajuste em relação à realidade profissional

Na sequência do que temos vindo a abordar em relação ao desajuste da formação inicial de educadores de infância, e em particular o *design* curricular adotado pelas instituições de formação, e a realidade com que os profissionais se deparam, pretendemos neste

ponto salientar em pormenor a disparidade existente entre a formação inicial dos educadores e a prática profissional.

Desde sempre, e “em cada época da história, a geração «adulta» tem assumido a responsabilidade de educar as gerações mais jovens entendendo dever assegurar-lhes uma educação intelectual, moral e física através de pessoas especializadas para o efeito: os educadores e professores” (Cró, 1998, p. 15). Deste modo, importa enquadrar a formação nas atuais exigências da realidade profissional do nível de ensino que nos propusemos tratar (creche). Assim, e reconhecendo a complexidade do processo ensinar/aprender, é crucial assegurar uma formação interdisciplinar do ensino em geral e uma formação teórico-prática que contribua para a credibilidade profissional do educador de infância, através da adoção de uma intervenção prática esclarecida pela ciência, ou seja, de uma formação com carácter prático e investigativo (Portugal, 1998c; Ponte, 2006), que tem vindo a ser considerado como um requisito fundamental para o desenvolvimento de uma intervenção de qualidade. Este requisito específico surgiu já na primeira metade do século XX, com Claparède a destacar a necessidade de despertar nos profissionais de educação o gosto pela investigação científica (Petraglia & Dias, 2010).

Como já referimos, durante muito tempo a formação dos educadores de infância incidiu, especificamente, no desenvolvimento/ativação de competências de crianças a partir dos três anos de idade, muito por força da LBSE e da perspectiva assistencialista. Este facto é igualmente notório no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que veio determinar que, embora o perfil definido nesse diploma vise orientar a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite também para o desempenho de funções em contexto de creche. Considerando que este perfil apresenta uma definição pouco clara acerca da formação do educador de infância em relação ao contexto de creche, as lacunas na formação inicial de educadores de infância pré-Bolonha, ao nível da intervenção educativa com crianças até aos três anos, podem estar, também, relacionadas com esta imprecisão. Esta questão condicionou, também, durante bastante tempo, a condução da prática pedagógica, à qual se dispensou, na formação pré-Bolonha, pouco tempo (Pinho, Cró & Vale-Dias, 2013). Tal situação continua a verificar-se na atual formação, pois, de acordo com Kishimoto (2008) e Formosinho (2008), a tradição verbalista dos cursos de formação de educadores e pro-

fessores promove uma formação em contacto com livros no interior das Universidades e Escolas Superiores de Educação, descontextualizada da realidade das creches e jardins-de-infância. Outro aspeto relacionado com esta questão prende-se com o facto de haver Educadores de Infância a concluir a atual formação inicial de Bolonha sem conhecerem, em termos práticos, todas as possibilidades reais para as quais ficam habilitados. Neste sentido, e em jeito de recomendação, propomos que a prática pedagógica seja transversal a todos os contextos educativos, para os quais o curso de formação inicial habilita o educador, e adquira, portanto, caráter obrigatório.

Ainda em relação à atual formação inicial de educadores, *Educação Básica*, há outro aspeto a salientar, que tem a ver com o facto de apresentar o mesmo *design* curricular para vários níveis de educação, nomeadamente: pré-escolar, 1º CEB (Ciclo Ensino Básico) e 2º CEB. Ponte (2006) a propósito desta questão refere que o processo de Bolonha estrutura os cursos em ciclos de formação, com um primeiro ciclo de “banda larga” e um segundo ciclo de especialização. O que nos parece ser a questão fundamental a destacar aqui, prende-se com a necessidade de a formação assegurar um saber específico para cada nível de educação e, desta forma, diferenciar os planos curriculares para cada um desses níveis.

1.3.3. Opções teóricas que enquadram a formação inicial

A discussão acerca da formação inicial de educadores de infância, que se intensificou nos últimos tempos, depois da sua adequação ao processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 43/2007), vem determinar que, após três anos de licenciatura em educação básica (1º Ciclo), comum a quatro domínios possíveis de habilitação (habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º CEB ou a habilitação conjunta para os 1º CEB e 2º CEB), é necessário a realização de um mestrado (2º Ciclo), envolvendo estudos complementares, para a habilitação para a docência em educação pré-escolar. Ora na perspectiva de Sanches (2012, p. 112), esta formação de educadores de infância recai em torno de dois eixos paradigmáticos: *racionalidade tecnicista* e *racionalidade construtiva/reflexiva*. O primeiro modelo orienta a formação “[...] para o condicionamento, a dependência e a aquisição de saberes produzidos geralmente por agentes exteriores ao grupo profissional de educadores/professores, bem como para a transmissão e reprodu-

ção dos mesmos. Pressupõem um perfil de professor como técnico, capaz de aplicar e transmitir os conhecimentos derivados das teorias científicas”. Já o modelo de *racionalidade construtiva/reflexiva*, proposto por Schön (1983, 1987), orienta a formação para a valorização da reflexão como meio de construção de saberes, sendo que a reflexão parte da ação. O autor define o perfil do profissional de educação em torno do saber-fazer sólido, teórico e prático de forma a permitir a tomada de decisões e, também, a adaptação a contextos instáveis, problemáticos.

Posto isto, é evidente que a formação inicial de educadores requer o cumprimento dos requisitos do último paradigma, a par da qualidade que o Decreto-Lei n.º 43/2007 determina, sobretudo porque a “[...] qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”.

No fundo, e à semelhança do que tem vindo a ser reconhecido como emergente por Alarcão & Roldão (2009), Oliveira-Formosinho (2005), Sá-Chaves & Alarcão (2007) e Tavares & Alarcão (2001), há, portanto, necessidade de desenhar uma formação mais integradora e complexa, assente em perspetivas socio-construtivistas e ecológicas e repleta de saberes complexos de natureza multidimensional (Mesquita-Pires, 2008), que promovam o desenvolvimento de um profissional autónomo, imbuído de um espírito crítico, capaz de se adaptar/moldar a uma pluralidade de contextos e de promover adequadamente a ativação do desenvolvimento global das crianças (Barros, 2007; Corrêa & Filho, 2001; Cró, 2006; Oliveira, 2001; Vasconcelos, 2001). “Nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações únicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência” (Tavares & Alarcão, 2001, p. 103). Ainda a este propósito, Rosa (2011) debruça-se sobre a formação inicial baseada em princípios éticos, porque se trata de um “ofício moral” (Estrela, 1999) e porque o carácter ético da função do educador passa por intervir em prol do bem da criança pois, “[...] nas diversas dimensões profissionais em que o educador de infância está implicado, são sempre a qualidade do atendimento e o bem da criança que norteiam a sua conduta” (Rosa, 2011, p. 24). Ponte (2006) com base na reorganização do curso de formação inicial no quadro do processo de Bolonha, destaca que a função

profissional do educador passa por promover aprendizagens curriculares cientificamente corretas e metodologicamente adequadas, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade; participar no desenvolvimento do projeto educativo da escola e nas atividades dele decorrentes, incluindo a relação com a comunidade; e, por fim, promover a sua própria formação em função do desenvolvimento científico e tecnológico e das necessidades da sua prática. Para Roldão (2007) é importante formar para a excelência e, formar para a excelência exige uma estruturação em torno de um padrão de qualidade. Zabalza & Zabalza (2011) no seguimento da perspetiva de formar profissionais de excelência refere que essa se alcança quando o profissional acredita na sua capacidade de reflexão, de inovação e de desenvolvimento curricular.

Ainda no seguimento da reformulação da formação inicial de educadores de infância, em março de 2011, o Conselho Nacional de Educação aprovou um projeto de “Recomendação” elaborado pela conselheira Teresa Vasconcelos que se debruça sobre a qualidade dos serviços prestados às crianças com menos de três anos. Assim, e na sequência de uma análise exaustiva da situação portuguesa em relação à educação dos 0 aos 3 anos, Vasconcelos (2011), apoiada nos dados de investigações recentes sobre o desenvolvimento durante a infância nos primeiros anos de vida e no panorama internacional em relação à educação de crianças em idade precoce, sintetiza um conjunto de recomendações para a melhoria do atendimento prestado a estas crianças, referindo que a formação inicial de educadores de infância necessita de elevar o nível de qualificação e das suas condições de trabalho. Destaca assim a justa necessidade de apostar na formação dos profissionais: “exactamente porque se trata de educar os mais vulneráveis, a qualidade da formação deve ser melhorada” (Vasconcelos, 2011, p. 18035). A este propósito a autora sublinha, também, a importância da formação contínua e especializada ou, mesmo, pós-graduada dos profissionais a desempenhar funções em creches.

A concluir este ponto, e com base na perspetiva de vários autores, apresenta-se um conjunto de opções/propostas para a formação inicial de educadores de infância, nomeadamente: “uma qualificação ética, cultural e técnica” (Leandro, citado por Vasconcelos, 2011, p. 18035); uma formação pessoal, social, científica, tecnológica, técnica ou artística (Ponte, 2006); uma formação educacional (incluindo didática) e prática pedagógica (Ponte, 2006); uma componente de ciências de educação na formação (Sistema Educativo Nacional de Portugal, 2003); uma formação multifacetada e multidisciplinar (Cró,

1998; Ponte, 2006); uma formação científica acerca do contexto educativo de creche e da criança em idade precoce mais consistente; uma formação prática (prática pedagógica) mais prolongada, que parte do pressuposto que os educadores aprendem a sua profissão em contexto profissional; uma formação que contemple a aquisição de um variado conjunto de competências e uma formação que privilegie metodologias de ensino diversificadas.

No fundo os educadores devem ser formados no sentido de adquirir conhecimentos e habilidades que lhes permitam ensinar para que todas as crianças possam aprender. “If educators are to empower all individuals to learn, they must know and be able to apply information from human development and cognitive science within their own professional practice” (NICHD & NCATE, 2006, p. 1).

James Comer apresenta uma estrutura para programas de formação de educadores que permite que o seu conteúdo desenvolva a criança ideal. Assim, apresenta seis domínios em torno dos quais devem ser proporcionadas experiências e oportunidades didáticas às crianças, nomeadamente: 1- domínio físico, 2- domínio cognitivo, 3- domínio da linguagem, 4- domínio social, 5- domínio psicológico e 6- domínio ético. No que se refere ao domínio físico, a formação dos educadores deve promover oportunidades para apoiar o desenvolvimento físico de forma saudável. Em relação ao domínio cognitivo, a formação deve capacitar os educadores para desenvolver nas crianças a capacidade de pensar, planear, resolver problemas, definir metas e focar a atenção em situações específicas. No terceiro domínio, o educador deve ser formado de maneira a desenvolver nas crianças habilidades linguísticas recetivas e expressivas. No domínio seguinte, o educador deve adquirir a capacidade de promover nas crianças competências que permitam estabelecer relacionamentos saudáveis com várias pessoas. Em relação ao quinto domínio, o educador deve ser capacitado para favorecer a auto-aceitação, a auto-confiança e a formação da identidade da criança. Por fim, no domínio ético, o educador deve ser formado para transmitir a importância da integridade, do respeito por si próprio e pelos outros (NICHD & NCATE, 2006).

Para finalizar, importa mencionar que “compete [...] a cada profissional saber encontrar o caminho que melhor o ajudará a encontrar estratégias que lhe permitam aumentar o seu conhecimento pessoal e profissional, que o ajudem a desenvolver-se não só profissionalmente, mas também pessoalmente” (Quaresma, Dias & Correia, 2011, p. 142). É

precisamente neste aspeto que se encaixa a formação em contexto e a formação contínua, que se refere ao prolongamento e complemento da formação inicial (Estrela & Estrela, 2001a; 2001b) e, também, ao aperfeiçoamento profissional (Rodrigues & Esteves, 1993) e a formação em contexto, na medida em que esta formação pode contribuir para um processo de mudança e de inovação.

1.3.4. Formação contínua e formação em contexto

Conscientes de que a formação dos educadores de infância não termina com a conclusão do curso de formação inicial, mas que obviamente se trata de uma etapa importante e determinante na orientação do percurso profissional, consideramos, também, que esta formação não é suficiente, uma vez que, o desenvolvimento profissional é um processo de aperfeiçoamento contínuo. Acreditamos, então, que a formação inicial em articulação com a formação contínua e com a formação em contexto desempenha um papel crucial na valorização da profissão docente, podendo contribuir para uma nova conceção de educadores – *práticos científicos* (Cró, 2006) – e, principalmente porque permite elevar o nível de qualidade da intervenção educativa.

A LBSE (Lei n.º 46/86) reconhece o direito à formação contínua, a todos os educadores, e prevê que essa complemente e atualize a formação inicial, numa perspetiva de educação permanente, de forma a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, ao regular, genericamente, a formação dos educadores de infância, definindo os seus perfis profissionais e alguns princípios a que a formação deve obedecer, reconhece a importância que a formação contínua tem nos domínios da competência científica e pedagógica dos profissionais. O Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, também se refere à formação contínua como uma das modalidades de formação. Contudo, o sistema português de formação contínua de educadores e professores é regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste decreto estão definidos, também, os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre as quais deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir. Como mencionou

Nóvoa (1991), não se trata de uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas antes de uma reflexão crítica sobre as práticas e sobre a forma de as reorganizar e de uma formação que deve ser entendida como um processo ao longo da vida (Delors, 2005).

Como já referimos, em Portugal, a formação contínua destinada à exploração de conteúdos no âmbito do contexto educativo de creche é muito esporádica e quando surge é frequentemente centralizada, isto é, pouco acessível à maior parte dos educadores, sendo que os custos da formação e da deslocação terão que ser assegurados, na sua maioria, pelos próprios formandos (Pinho, Cró & Vale-Dias, 2013). A propósito da formação contínua na creche, Bréauté *et al.* (2000) referem que se trata de uma formação que faz alternar momentos de ação com momentos de reflexão sobre a intervenção, uma vez que permite distanciar “o fazer” e a análise, numa perspetiva de reajuste e de verificação. Cardona (2004) defende que esta formação seja cada vez mais concebida como um processo de autoformação participada. Contudo, e atendendo a que o objetivo da formação contínua, conforme o Decreto-Lei 249/92, prevê a atualização de conhecimentos, não é possível exigir que este tipo de formação suprima as lacunas da formação inicial. É neste âmbito que a *Formação em Contexto* se apresenta como uma alternativa viável, na medida em que, como refere Barroso (1997, p.74), se trata de “uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”, isto é, a partir de situações do quotidiano é possível reconstruir práticas pedagógicas. “Numa perspetiva de formação em contexto [...] as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas” (Oliveira-Formosinho, 2001, p.75).

Em Portugal este tipo de formação tem vindo a tornar-se cada vez mais relevante na área da educação de infância, sendo exemplo disso o *Projeto Infância*, impulsionado por Júlia Formosinho (Universidade do Minho). Trata-se de um projeto de formação de educadores, com o objetivo de identificar e contextualizar modelos pedagógicos de qualidade para a educação de infância e conseqüentemente contribuir para o desenvolvimento e implementação de práticas educativas adequadas. Este projeto engloba três vertentes: investigação, formação e intervenção no terreno (Oliveira-Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2002). No fundo, a formação em contexto permite

a construção de novas bases de compreensão e intervenção educativa. “[...] Utilizando as palavras de Freire [...], permite a produção da esperança através da transformação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013c, p. 86).

A concluir, o importante a destacar aqui é que deve ser proporcionado ao educador de infância, por vários meios, as competências necessárias para o exercício pleno das suas funções. A formação em contexto é considerada um processo privilegiado para a reconstrução da intervenção educativa, uma vez que pressupõe uma forte ligação entre formação, ação e investigação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009). Acreditamos que a formação em contexto é efetivamente contínua e é, também, uma forma de evoluir profissionalmente num processo colaborativo, a partir de situações concretas debatidas entre educadores e formadores, dado que, partilhamos, a perspetiva de Canário (2001), quando refere que os professores aprendem a sua profissão no contexto profissional. A este propósito (Cauly, 1995, p. 129) destaca que “[...] uma ciência da educação não pode ser baseada senão no contacto com a experiência para exprimir a interacção viva da teoria e da prática. É a fazer que se faz [...] mas é também ao fazer que se pensa no que se faz. A ação é a fonte do pensamento que o ilumina por sua vez e por princípio. A reflexão pedagógica não poderá ser puramente conceptual, deduzindo aquilo que se deve fazer de princípios *a priori*”.

1.3.5. O educador de infância em contexto de creche: competências

A definição do conceito de competência e de competências específicas para o desenvolvimento de uma intervenção educativa adequada constitui uma referência importante para organizar a atual formação inicial de educadores de infância. O conceito de competência tem sido objeto de inúmeras definições, sendo que a análise de vários teóricos especialistas nesta área (Cró, 1998; Le Boterf, 2003, 2004, 2005; Machado, 2002; Perrenoud, 2000, 2002; Roldão, 2003) permitiu elaborar uma conceção própria em torno desse conceito. Assim, por competência entendemos ser a capacidade de atuar de forma eficaz em relação a uma situação, sendo que esta capacidade implica uma prática profissional baseada em conhecimentos científicos, associados a cada situação específica. A

perspetiva de Machado (2002) sobre competência aponta para a junção de três elementos: “saber agir”, “querer agir” e “poder agir”, que se coaduna e operacionaliza a nossa conceção.

Neste ponto interessa-nos abordar a formação inicial enquanto promotora do desenvolvimento de competências do futuro educador, a formação contínua, e a formação em contexto enquanto responsáveis pela evolução e adequação dessas competências aos contextos educativos reais, sendo que estamos conscientes da dificuldade que é definir um conjunto de competências para desenvolver na formação inicial. Assim sendo, e de acordo com Cró, (1998, p. 47 e 48), a formação baseada na aquisição de competências deve cumprir três objetivos, nomeadamente: promover uma formação humana, conceber uma formação científica pluridimensional e organizar uma formação realista e prática. A propósito do cumprimento do primeiro objetivo: “promover uma formação humana” requer um programa que individualize a formação do educador e que atenda cada aluno-educador como único, assegurando uma formação em consonância com as suas características pessoais. Em relação ao segundo objetivo (conceber uma formação científica pluridimensional), o programa de formação baseado nas competências propõe abordar “[...] o conjunto das dimensões humanas nos seus aspetos científicos suscetíveis de influenciar o processo ensino/aprendizagem”. Para finalizar, o cumprimento do terceiro objetivo requer, não apenas o sucesso dos futuros educadores, nos cursos de formação inicial, como também ao longo da sua intervenção educativa, em contexto profissional.

Com o propósito único de completar o que descrevemos acima, recorreremos a Perrenoud (2000), que propõe um conjunto de dez competências igualmente pertinentes para a formação inicial de educadores/professores e que, no nosso entender, cada uma se encaixa num dos três objetivos já apresentados, podendo ser operacionalizadas no âmbito da formação contínua e da formação em contexto. Perrenoud entende que o educador deve ser formado para adquirir a competência de:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;

6. Participar da gestão da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a sua própria formação contínua.

O autor sugere ainda a necessidade de se acrescentar a este conjunto de competências referentes à capacidade de o educador agir como um ator coletivo, o domínio da profissionalização, da prática reflexiva e da inovação pedagógica.

Ainda com a intenção de completar as competências já mencionadas, destacamos, à semelhança de Portugal (2009b), que uma das principais competências que a formação inicial deve desenvolver no educador diz respeito à competência de se centrar na criança, isto é:

1. Capacidade para reconhecer e compreender a diversidade;
2. Capacidade para aceder à perspetiva da criança;
3. Capacidade para articular e integrar num espaço coletivo, habitado por crianças e adultos, a diversidade de interesses e necessidades;
4. Procura de harmonia entre teoria e prática e/ou capacidade para (re)construir sistematicamente o conhecimento sobre as crianças e sobre como aprendem.

Deste modo, parece que é imprescindível a formação inicial promover uma cultura de reflexão, de autoavaliação e questionamento permanentes, sendo o ponto de referência o respeito pela criança. Ponte (2006) alerta para a necessidade de se promover uma formação abrangente de ordem cultural, pessoal, social e ética por parte de quem tem a responsabilidade decisiva de formar as novas gerações, como elemento a preservar e a aprofundar.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento de competências na formação inicial, Portugal (2009b) refere ser difícil que um programa de formação inicial, mesmo que seja o melhor programa, garanta que todos os alunos adquiram e interiorizam todas as competências que seriam desejáveis. No entanto, há competências que considera serem essenciais ao desenvolvimento de uma prática educativa adequada como, por exemplo: a

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

competência para considerar a perspectiva dos outros, assumindo que a dificuldade de alguém é o seu desafio.

Ao nível das competências do educador de infância para o contexto de creche, Janssen-Vos & Pompert (2012) e, também, Janssen-Vos (2003) descrevem que o educador deve desenvolver a competência de apoiar as crianças na realização das suas atividades, de forma indireta, através da organização de um ambiente educativo rico e estimulante, ou diretamente, interagindo com as crianças e participando nas suas atividades e brincadeiras. Em ambos os casos o educador deve perceber que deve atuar na zona a que Vygotsky (2007) chamou de “zona de desenvolvimento proximal”. Outra competência que os autores consideram importante o educador adquirir tem a ver com o estabelecimento de relações afetivas seguras com as crianças, envolvendo-as num clima de confiança e liberdade onde seja possível à criança tomar a iniciativa de escolher temas e atividades, apoiadas pelos adultos, e que Bruner (2011) designou por “scaffolding”. O educador deve ser competente, também, para intervir de forma estimulante e expandir as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança e para organizar situações em que seja possível trabalhar e brincar em pequenos grupos. Observar, registar, organizar e avaliar a informação acerca das crianças são, também, competências importantes que o educador deve possuir para ser capaz de planear atividades futuras adequadas, assim como, a conceção e implementação de um currículo (Pocinho, 2011b). Perrenoud (2000) refere-se ainda a competências de envolvimento dos pais no processo educativo e a competências de administração da própria formação contínua, igualmente salientadas por Portugal (2009b). Para além deste vasto conjunto de domínios, o educador precisa também de possuir a capacidade de análise crítica e de inovação pedagógica (Ponte, 2006).

Ainda em relação às competências do educador de infância, conceber e organizar o ambiente educativo, trabalhar em equipa, refletir, investigar, articular o cuidar e o educar, brincar e jogar, ativar e promover a autonomia são também competências que devem ser desenvolvidas pelo educador, assim como as descritas no *perfil específico de desempenho do educador de infância* (Decreto-Lei 241/2001), especificamente a competência para desenvolver um currículo integrado; para observar; para avaliar e para planificar.

Em síntese, e de acordo com Cró (1998) é possível sistematizar as competências do educador em torno de quatro categorias: 1 – competência de observação; 2 – competên-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

cia de planificação; 3 – competência de adaptação e intervenção; e 4 – competência de controlo e de regulação pedagógica, abordadas no já referido *perfil específico de desempenho do educador de infância*.

Na sequência do que tem vindo a ser abordado em relação às competências do educador de infância a desempenhar funções em contexto de creche, é crucial perspetivá-lo como um profissional capaz de intervir adequadamente em relação às crianças e a cada uma em particular. Deste modo, “a imagem do educador que trabalha em creche é, também, a imagem de um ser com agência, competente e participativo. Um profissional que, reconhecendo esta imagem de criança, desenvolve quotidianamente ações que a respeitem e honrem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b, p. 14).

A concluir este ponto e tendo em consideração as recomendações do estudo organizado por Isabel Alarcão (Alarcão, 2009) é fundamental que o educador de infância de creche seja competente e responsável para reconhecer as crianças como sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento, com a inerente inserção na cultura e participação na vida da sociedade; para identificar as necessidades de diferentes respostas para diferentes crianças, reconhecendo a unicidade de cada uma, exigindo respostas locais no quadro de uma política global para a infância; para perceber a relevância dos contextos educativos, que devem ser estimulantes e interativos para promoverem o processo de desenvolvimento e “alimentarem” o desejo de aprender e continuar a aprender ao longo da vida; para facilitar o acesso à educação de infância como um direito das crianças, um dever da sociedade e uma esperança de um futuro melhor; para perceber a complementaridade de funções e responsabilidades entre o mundo da família, o mundo da escola e o mundo de outras instituições educativas; para entender a responsabilidade da sociedade na forma como organiza o contexto educativo e de como ela própria se constitui como “sociedade educativa global”; para acompanhar a coerência e sequencialização educativa como base de um desenvolvimento, gradual, harmonioso, integrado, das competências desejáveis e possíveis e, por fim, para perspetivar a escola como instituição aberta, polarizada de contextos formativos, multidimensionais e de interações intra e intergeracionais. Assim, “inerente à prática dos bons profissionais está, segundo Schön, uma competência artística não no sentido de produção do que normalmente se concebe por obra de arte mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista, o que ele designa por **artistry** [...]. Esta competência que lhes

permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam. Esta competência, sem si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes” (Alarcão, 2013, p.16).

Para finalizar importa ainda destacar que, de acordo com a perspectiva de Pocinho & Capelo (2009) a exigência e responsabilidade que o trabalho em contexto de creche implica, sujeita os educadores de infância a situações de elevado desgaste físico e psicológico. De acordo com vários autores (Sampaio *et al.*, 2012; Pocinho & Perestrelo, 2011; Jesus, 2011, 1999; Pocinho & Capelo, 2009), trata-se de uma atividade profissional, da área da docência, extremamente exigente e geradora de níveis de stress superiores a outras profissões. Importa, portanto, que o educador adquira também a capacidade que lhe permita lidar eficazmente com as exigências profissionais geradoras de stress e, desse modo, promover uma qualidade de vida laboral saudável de forma a melhorar a sua intervenção educativa. Jesus (2011, p. 31) no seguimento desta questão sugere que o treino de habilidades, relacionadas com a psicologia positiva, pode ser uma importante forma para resolver as situações de stress, desmotivação e mal-estar, “professional stress and burnout, namely in the case of teaching and health occupations, is a problem that needs solutions. The training of skills could be an important way to solve the situations of occupational stress, demotivation and ill-being. By Positive Psychology, a training program also could increase motivation and well-being”.

Conclusão

A história da educação de infância cruza-se com a conceção da infância, que percorreu, à semelhança da educação de infância, uma extensa trajetória até à sua compreensão atual. Face a estes percursos, abordámos a perspetiva histórica da educação de infância em Portugal que, ao longo dos tempos tem ocupado um lugar quase marginal, em relação aos restantes níveis de ensino do sistema educativo português, tendo sido demasiado evidente em determinados períodos histórico-políticos, onde apenas era considerada a sua função assistencial e descurada por completo a sua função educativa. No fundo a história da educação de infância em Portugal faz-se a partir de necessidades sociais e, por esse motivo, a função assistencial imperou até surgirem as primeiras investigações na área da educação de infância em Portugal (Cró, 1987, 1990; Meireles-Coelho, 1989). Nesta altura reconhece-se que a qualidade dos contextos em que as crianças se inserem influencia diretamente o seu desenvolvimento e, também, a possibilidade de se construir, nesses contextos, bases para o desenvolvimento dos vários domínios da personalidade.

Em relação à educação de crianças com menos de três anos, o atraso na sua evolução foi mais significativo que na educação destinada às crianças em idade pré-escolar, pois só mais tarde é que foi reconhecida a importância de lhes serem prestados cuidados básicos e, mais recentemente foi considerada a função educativa dos contextos de creche. No entanto, a educação em creche está ainda longe de atingir níveis de elevada qualidade, uma vez que, a educação de crianças com menos de três anos continua a não estar contemplada na LBSE, e porque, para além de serem oferecidas aos educadores de creche piores condições de trabalho menos atrativas (remuneração inferior, não contagem do tempo de serviço, horário mais sobrecarregado, etc.) em comparação com as condições oferecidas aos educadores de infância da rede pública, percebe-se que o seu trabalho não é reconhecido, apesar de vários estudos (Pocinho & Fragoeiro, 2012; Gomes & Pocinho, 2011; Vieira & Jesus, 2010; Jesus & Conboy, 2001; Jesus, 2000; Jesus, 1998) indicarem que a satisfação e motivação no local de trabalho ocupam uma relevância significativa na vida pessoal e conseqüentemente na vida profissional. Deste modo, e considerando a relevância que a motivação desempenha a nível pessoal, de acordo com

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

a perspectiva de Vieira & Jesus (2010, p. 293), “a profissão contribuirá para a realização pessoal do sujeito na medida em que esta seja, congruente com os interesses do trabalhador e lhe proporcione satisfação; uma oportunidade de crescimento pessoal onde cada indivíduo possa aumentar as suas capacidades e progredir em consonância com o seu projecto de carreira; uma fonte de reconhecimento da sua competência (por superiores, pares e outros), favorecendo o respeito que os outros nutrem por si e a sua autoestima; e por último, um objecto de recompensa financeira baseado no desempenho e na produtividade”. Relativamente à relevância da motivação para a vida profissional, Jesus & Conboy (2001, p. 131) referem que “teacher motivation is also importante for the advance of educational reforms”.

Há ainda muito para fazer na área da educação de infância e, com carácter de urgência, sobretudo na educação de crianças com menos de três anos. As recomendações de Teresa Vasconcelos (Vasconcelos, 2011) parecem-nos um excelente ponto de partida para melhorar a qualidade dos serviços prestados às crianças e, atendendo a que é na primeira infância que se edificam as bases para o desenvolvimento global da personalidade, proporcionar uma infância de qualidade às crianças portuguesas pode garantir a sustentabilidade do país, a todos os níveis.

A concluir, e atendendo a que a função educativa dos contextos de creche tem vindo a ser amplamente reconhecida, o que apraz registar a propósito da formação inicial do educador de infância é que deve promover uma formação de alto nível em torno da educação de crianças até aos três anos, que a formação contínua deve promover o aperfeiçoamento constante de conhecimentos e que a formação em contexto deve articular situações que emergem do quotidiano com a reestruturação da prática educativa. Deste modo, deve capacitar o profissional para o desafio e responsabilidade que a educação em creche exige, cumprindo uma intervenção educativa de elevada qualidade. O aluno-educador deve ser elucidado, desde cedo, do papel preponderante que tem no desenvolvimento saudável de cada criança e na prossecução da qualidade do contexto de creche, através do estabelecimento de relações seguras e de confiança com as crianças, do conhecimento aprofundado das teorias que se debruçaram sobre o desenvolvimento da criança, da implementação/concretização de um currículo adaptado a cada especificidade contextual, da organização estrutural do ambiente educativo, etc.

É de salientar que melhorar a qualidade e eficácia da formação inicial dos Educadores de Infância é um imperativo do Sistema Educativo atual e que o fundamental na formação inicial é o estudo em profundidade do desenvolvimento e da aprendizagem, que abordaremos no capítulo seguinte, e que é essencial para promover experiências facilitadoras do desenvolvimento psicológico.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Capítulo II

O processo de desenvolvimento na infância

Introdução

A abordagem realizada no capítulo anterior acerca da descoberta da infância, da criança e de todas as implicações que essa descoberta foi implementando nas sociedades, pressupõe agora uma análise e reflexão sobre o processo de desenvolvimento que ocorre na infância, uma vez que um conhecimento aprofundado sobre o seu desenvolvimento permite melhorar a qualidade da intervenção a realizar junto da criança. O processo de desenvolvimento do ser humano é perspectivado como um período prolongado de dependência até à aquisição de um determinado nível de maturidade, que ocorre numa dinâmica relacional entre fatores genéticos e ambientais, o que significa que desenvolvimento é uma janela na vida de uma criança e estabelece as bases para o restante percurso de vida, “development is a window into the life of a child and lays the foundation for the life course of the mature adult” (NICHD, 2009, p. 4). Assim, e atendendo a que é na infância que se criam os alicerces para um desenvolvimento harmonioso e que esse tem a ver sobretudo com a ativação das fases da personalidade assentes em experiências significativas, o importante é perceber como se processa esse desenvolvimento. Tendo em consideração que apesar de essenciais as crianças não nascem com as habilidades que lhes permitem controlar todos os impulsos, perspetivar atividades ou permanecer focadas, dado que, ainda não se encontram numa fase de autonomia plena. A autonomia é um sinal de desenvolvimento, que se constrói progressiva e sistematicamente em todos os momentos. Uma vez que as crianças nascem com o potencial necessário para desenvolver tais capacidades, estas vão ser determinadas pelas experiências a que tiver acesso nos vários períodos de vida. As experiências, por um lado, referem-se às interações que as crianças estabelecem com o seu meio ambiente e por outro, a períodos de sensibilidade excecional – “períodos sensíveis” ou “períodos críticos” – que dizem respeito aos efeitos provocados pelo meio ambiente e pela experiência da própria criança (Belsky & Haan, 2011; Center on the Developing Child at Harvard University, 2011; Portugal, 2009a). Os períodos sensíveis acontecem em diferentes alturas e também em diferentes áreas do cérebro. Isto significa que as experiências estimulantes realizadas em períodos precoces devem ser sucedidas, posteriormente, por experiências diferentes e mais sofisticadas, isto porque, as capacidades humanas são formadas de acordo com uma sequência previsível de períodos críticos.

Ainda no que diz respeito aos períodos sensíveis, conforme o Gráfico 1. Períodos sensíveis (Fonte: Bardin, 2012), o cérebro humano é sensível à aprendizagem de acordo com determinados períodos críticos. Assim, o desenvolvimento da visão e de outros sentidos ocorre apenas na infância (representado no gráfico com a cor vermelha). O desenvolvimento da linguagem (representado no gráfico a cor-de-laranja) e da cognição complexa (representado no gráfico a roxo) acontecem mais tarde, mas nunca terminam completamente. Os sucessivos períodos permitem às crianças adquirir competências cada vez mais complexas (texto cinzento), o que significa que há momentos específicos para o desenvolvimento de determinadas competências. As competências mais complexas, de acordo com o gráfico, referem-se a símbolos e ideias, a relações sociais, a situações que envolvam diálogos, à atenção partilhada, a conceção de deduções, à leitura, ao raciocínio matemático, à capacidade para inquirir, à capacidade para pensar em estratégias, ao pensamento crítico, ao pensamento reflexivo e a respostas ponderadas.

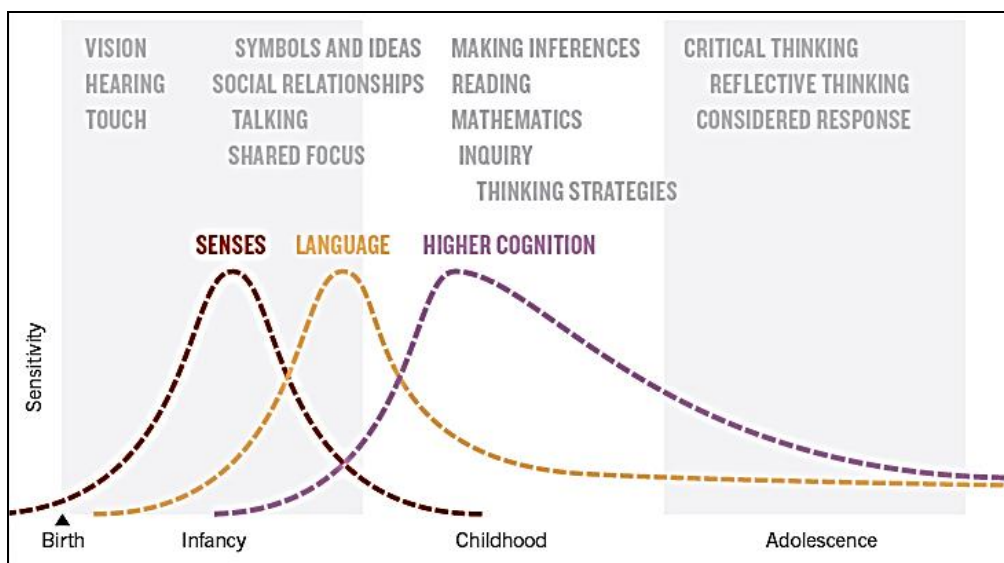


Gráfico 1. Períodos sensíveis (Fonte: Bardin, 2012)

Para Gomes-Pedro (2002, 1998) estes períodos dizem respeito a situações privilegiadas cuja intervenção deve ser realizada atempadamente e em consonância com as expectativas biológicas e psicológicas da criança, o que significa que a falha nessa intervenção pode comprometer uma oportunidade de desenvolvimento, possivelmente irrepetível. Myrtle McGraw a propósito da existência de períodos críticos concluiu que durante o desenvolvimento, esses períodos suscetibilizariam a aquisição e/ou alteração de várias

competências, através do estímulo repetitivo. No entanto, a psicóloga em questão considerou que o mais aceitável seria considerar esses períodos críticos, mas também, e em concomitância, a evolução natural das crianças, deixando que a natureza atue ao seu ritmo, uma vez que forçar a criança a envolver-se em atividades antes de determinado período crítico, quando os seus nervos e músculos ainda não estão preparados, não é apenas inútil, como também, e mais importante, pode mesmo tornar-se prejudicial (Sprinthall & Sprinthall, 2007). Assim, atendendo a que a o desrespeito pelos períodos críticos pode muitas vezes levar à hiperestimulação precoce pretende-se, pois, alertar para o facto de frequentemente as crianças estarem em fases de desenvolvimento anteriores às exigências que lhe são colocadas, condicionando, dessa forma, o seu desenvolvimento natural. Os períodos críticos referem-se a momentos nos quais é possível produzir um grande efeito provocado por uma pequena modificação das condições, contrariamente a qualquer outro período mais tardio ou precoce da vida.

Ainda no que especificamente se refere ao desenvolvimento na infância, a herança genética com que as crianças nascem determina um conjunto de situações, mas o peso das experiências vividas pelas crianças é igualmente significativo, o que denota que o desenvolvimento é dinâmico e recíproco e que resulta da seleção das experiências que realiza e não de operações ambientais num organismo passivo (Bornstein & Lamb, 2011). Atendendo à estreita relação entre os fatores genéticos e os fatores ambientais, que influenciam diretamente o desenvolvimento, é importante destacar que quanto mais experiências a criança vivenciar precocemente, maior será a sua influência no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais, com impacto duradouro na idade adulta. Outro aspeto a salientar prende-se com a qualidade das experiências, isto é, quanto mais qualidade tiverem as experiências mais significativo será o seu impacto no desenvolvimento dos vários domínios. Para Knudsen *et al.*, (2006) as experiências precoces moldam o temperamento e o desenvolvimento social, as habilidades perceptivas e cognitivas e a arquitetura cerebral. No fundo, os genes são como um “rascunho”, mas as experiências que as crianças vivem influenciam o modo como se desenvolvem todas as capacidades, o que significa que as habilidades se desenvolvem e se fortalecem com base nas experiências, sendo que é fundamental assegurar o suporte que as crianças necessitam para desenvolver tais habilidades (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). O que significa que “genes and the environment

converge powerfully during early sensitive windows of brain development to form the neural circuits underlying behavior. Although most neuronal cell death occurs in the embryo, the paring down of connections occurs in large part during critical periods in early postnatal life. During these moments in time, the developing nervous system must obtain certain critical experiences, such as sensory, movement, or emotional input, to mature properly. Such periods are characterized by high learning rates as well as enduring consequences for neuronal connectivity” (Society for Neuroscience, 2012, p. 17).

No âmbito das experiências, é de destacar que habilidades geram habilidades e todas são construídas com base em habilidades desenvolvidas anteriormente. Este princípio deriva de duas características que são intrínsecas à aprendizagem, nomeadamente: aprendizagem precoce, que confere valor às habilidades adquiridas e reforça a motivação para aprender; e domínio precoce de capacidades cognitivas, sociais e emocionais, o que permite que a aprendizagem da criança seja mais eficiente em idades posteriores (Knudsen *et al.*, 2006). Adquirir a base para controlar habilidades, gerir vários fluxos de informação, tomar decisões, entre outras, constituem a tarefa mais desafiadora e importante nos primeiros anos de vida, com repercussões fundamentais para o resto da vida. As crianças precisam de uma combinação de habilidades intelectuais, de motivações e competências sociais e emocionais para serem bem-sucedidas (Boyd *et al.*, 2005).

Entendendo o desenvolvimento humano como um processo sequencial, previsível, complexo, contínuo, interativo e interminável, que resulta da influência de um conjunto de fatores, sejam psicológicos, biológicos, sociais e/ou culturais, iniciado no momento de concepção e com uma permanente evolução ao longo de todo o período de vida, trata-se de um processo que implica um conjunto de mudanças na estrutura, no pensamento e no comportamento do indivíduo resultantes da influência desses fatores. As mudanças que ocorrem têm um carácter contínuo, progressivo, cumulativo e exigem uma reorganização interna constante, de tal forma que é possível conceptualizá-lo como um processo gradual para a autonomia do indivíduo (Dias & Correia, 2012; Arnett, 2012; Keenan & Evans, 2009; Roldão, 2009; Tavares *et al.*, 2011; Greene, 2002). O desenvolvimento não ocorre apenas num *continuum*, com expectativas que se sobrepõem às faixas etárias, o desenvolvimento integra-se nos vários domínios, sendo que o atraso em determinado domínio de desenvolvimento pode afetar naturalmente outros domínios (National Infant & Toddler Child Care Initiative, 2010). Para Gomes-Pedro (2006, 2004,

2002) o conceito de desenvolvimento humano identifica-se com uma progressão de sucessivas desorganizações intercaladas e de reorganizações correspondentes. Assim, em relação ao desenvolvimento na infância o autor determina que se trata de um processo dinâmico e complexo que é determinado por um conjunto de fatores que fazem parte do ecossistema de cada criança, sendo potenciado pela forma como ela gosta de viver na proporção da forma como se sente gostada. Para este autor a autoestima é determinante para o desenvolvimento, o que significa que, se as primeiras experiências interpessoais influenciam os processos de autoestima e de construção do sentido de coerência de cada criança, o afeto funciona como o equilíbrio da competência. Ainda no que se refere ao desenvolvimento humano, de acordo com a perspectiva de Joaquim Bairrão-Ruivo, Professor Emérito da Universidade do Porto, esse desenvolvimento processa-se no âmbito de uma interação dinâmica e contínua entre o biológico e a experiência, que sofre a influência da cultura (Silva, Martins & Portugal, 2009; Siraj-Blatchford, 2005).

Do conjunto das espécies que habitam a Terra, o *homo sapiens* é o que apresenta um crescimento e um desenvolvimento mais moroso. O ser humano permanece durante um longo período de tempo num estado de imaturidade completa, dependente dos cuidados e proteção dos outros para sobreviver e para se desenvolver de forma saudável (Sprinthall & Sprinthall, 2007; Belsky, Steinberg & Draper, 1991). O tipo de relação que se estabelece com os cuidadores cria as bases para o desenvolvimento de uma ampla gama de processos biológicos básicos que suportam a regulação da emoção, os padrões de sono-vigília, a atenção e todo o funcionamento psicossocial (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011), sendo que, “[...] what distinguishes humans from other newborn mammals is the human baby’s responsiveness to human interaction. Human beings are the most social of animals and are already distinctive in this way at birth, imitating a parent’s facial movements and orienting themselves to faces very early on” (Gerhardt, 2004, p. 33). Gomes-Pedro (2006) destaca ainda que as primeiras experiências interpessoais também determinam o desenvolvimento do processo de autoestima e o desenvolvimento do processo de construção do sentido de coerência de cada criança. Enquanto na criança o período de tempo que decorre do nascimento até à aprendizagem do andar e do correr de forma equilibrada é superior ao de outras espécies, estas conseguem atingir a maturidade plena a este nível num curto período de tempo. Mussen (1979) sintetiza o processo de desenvolvimento em torno de dois elementos

básicos complexos, nomeadamente: **maturação** (mudanças orgânicas, neurofisiológicas e bioquímicas que ocorrem de forma independente em relação a experiências ou condições ambientais externas) e **experiência** (aprendizagem e prática). As características humanas têm, assim, origem num conjunto de interações complexas entre hereditariedade (fatores genéticos) e ambiente (experiência). Deste modo, alcançando determinada etapa desenvolvimental é possível ao ser humano aumentar a capacidade de adaptação, a eficácia do pensamento e do comportamento. O desenvolvimento contribui igualmente para o estabelecimento de relações interpessoais que, por sua vez, promovem o desenvolvimento da capacidade de compreender o mundo e contribuir de forma positiva e eticamente íntegra para o bem da sociedade e do seu futuro (NICHD & NCATE, 2006). A interação entre os fatores genéticos e os fatores ambientais apresenta-se como a maior influência sobre o desenvolvimento inicial, com efeitos duradouros, sobre todos os domínios de desenvolvimento ao longo da vida (National Infant & Toddler Child Care Initiative, 2010).

Mais recentemente têm surgido perspectivas acerca do desenvolvimento na infância, assentes na possibilidade de a criança se constituir como um elemento capaz de solucionar os problemas da sociedade, usufruindo para tal, de uma orientação/educação específica a esse nível. “The future of any society depends on its ability to foster the health and well-being of the next generation”, o que determina que o desenvolvimento na infância é a base do desenvolvimento da sociedade, dado poder influenciá-la de forma próspera e sustentável, uma vez que se trata de um processo que pressupõe o desenvolvimento de competências e de compreensão, que poderão ser determinantes para a evolução da sociedade (Goodman & Tomasello, 2008; *The Science of Early Childhood Development*, 2007, p. 1). É imprescindível, portanto, assegurar um desenvolvimento que a ciência reconheça como incentivador da realização do potencial genético da criança, isto é rico o suficiente para potenciar as suas competências e a estrutura da sua personalidade, sendo que, à semelhança de outras perspectivas, o desenvolvimento da criança passa por estabelecer interações contingentes e recíprocas, progressivamente mais complexas e pelo estabelecimento de ligações emocionais seguras, o que acarretará benefícios positivos para o seu desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral (Bronfenbrenner, 2002b), que será simultaneamente benéfico para a evolução da sociedade.

2.1. Teorias explicativas do desenvolvimento na infância

Neste ponto, e na sequência do processo de desenvolvimento na infância, serão apresentadas algumas teorias que se debruçaram especificamente no processo em questão e que contribuíram significativamente para um conhecimento mais pormenorizado desse processo, sendo que os primeiros passos no estudo do desenvolvimento humano se debruçaram na análise da infância e da adolescência e, só mais tarde, graças ao contributo de Erikson (1902-1994), teórico neofreudiano, como pioneiro na abordagem da evolução humana segundo estádios, o desenvolvimento humano passou a perspetivar-se desde o nascimento até à morte (Boyd & Bee, 2012). Para além da questão dos estádios abordada por Erikson, o estudo do desenvolvimento humano também passou por uma fase de descoberta dos fatores que o influenciam, especificamente o meio ambiente e a hereditariedade (Tavares *et al.*, 2011). A partir daqui surgiram várias conceções, decorrentes de diferentes teorias, nomeadamente:

1. Teoria Psicodinâmica de Freud, que se relaciona com a forma como contactamos com a realidade, o Ego, Superego e o ID e as fases psicosexuais (Engler, 2014; Freud, 1999, 1991). “Freud proposed that personality consists of three mental entities called **id**, **ego**, and **superego**. The balance and interactions of these three parts of the personality largely determine our behavior and our ability to function effectively in meeting the life challenges we face. [...] The id contains our baser animal drives and instinctual impulses, including hunger, thirst, elimination, sex, and aggression. The id stirs us to action to ensure that our basic biological needs are met. [...] The ego seeks ways to satisfy the demands of the id without incurring social disapproval. The id may motivate you to rise from your chair and seek nourishment when you are hungry. But the ego enables you to make a sandwich and keeps you from grabbing food from someone else’s plate. The superego is our internal moral guardian or conscience. It develops by around ages three to five through a process in which it splits off from the ego to form an internalized mental structure comprising the moral teachings of one’s parents or other significant figures” (Nevid, 2013, p. 481 e 482);

2. Teoria Psicossocial de Erikson, que determina que o desenvolvimento ocorre de acordo com uma determinada sequência de oito estádios de desenvolvimento, nomeadamente: confiança versus desconfiança (primeiro ano de vida), autonomia versus vergonha e dúvida (1 aos 3 anos), iniciativa versus culpa (3 aos 5 anos), esforço versus inferioridade (6 anos até à adolescência), identidade versus confusão de identidade (10 aos 20 anos), intimidade versus isolamento (20, 30 anos), produtividade versus estagnação (40, 50 anos) e integridade versus desespero (dos 60 anos em diante) (Santrock, 2009). Trata-se de uma modificação e expansão da teoria de Freud (Erikson, 1994, 1993, 1976). No entanto, apesar de partilhar a maioria das suposições de Freud, enfatizou as questões culturais associadas à idade das crianças, centrando cada estádio psicossocial em determinada tarefa social;

3. Teoria de Apego de Bowlby e Ainsworth, segundo a qual o meio assegura a ocorrência de conexões humanas, o desenvolvimento de conexões seguras e inseguras e as primeiras conexões e relações adultas. “Bowlby and his immediate successors saw personality development primarily in terms of environmental influence: *relationships determine relationships*” (Holmes, 2014, p. 88; White, 2014; Bowlby, 1969; Bretherton, 1992; Ainsworth & Bowlby, 1991). O que significa que o desenvolvimento da personalidade sofre uma influência significativa do meio, determinada pelas relações estabelecidas e determinando, em simultâneo, essas e outras relações;

4. Teoria de Aprendizagem Social e Auto-eficácia de Bandura, que demonstra a importância da auto-eficácia na resolução dos problemas e do poder da observação na aprendizagem. Esta teoria determina que a criança aprende por imitação, através de comportamentos explícitos, mas também, com base em ideias, expectativas e crenças. (Bandura, 1986, 1977, 1979). “A significant portion of human learning is observational in nature [...]. Social learning theory also emphasizes **reciprocal interactions** that occur between the individual’s behavior and the environment [...]” (Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan, 2012, p. 270). De acordo com Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan (2012, p. 270) “one of Bandura’s most importante cognitive concepts is self-efficacy [...]. **Self-efficacy**

is defined as: the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce an outcome”;

5. Teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget, que revolucionou o estudo do desenvolvimento infantil, perspectiva a ocorrência do desenvolvimento intelectual com base em mudanças nas estruturas do conhecimento resultantes da presença dos mecanismos de assimilação, acomodação e equilíbrio (Mitchell & Ziegler, 2013; Piaget, 2013, 2010b, 1983; Piaget & Inhelder, 1979);

6. Teoria de Mediação Cognitiva de Lev Vygotsky, que completa a teoria de Piaget e que é formulada a partir da “Lei Geral do Desenvolvimento Cultural”, segundo a qual qualquer função no desenvolvimento surge em dois âmbitos, especificamente: plano social e plano psicológico. O autor fundamenta a sua perspectiva com base no conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, refere-se ao que a criança partilha inicialmente, como os próprios processos psicológicos assente em processos sociais, com outras pessoas passando gradualmente a ser autónoma a esse nível (Cutter-Mackenzie *et al.*, 2014; Ivic, 2010; Pimentel, 2007; Bodrova & Leong, 2001). Gray & MacBlain (2012, p. 6) descrevem que “both Piaget and Vygotsky believed that young children are curious and actively involved in their own learning and in the discovery and development of new understandings/schema. Whereas Vygotsky placed more emphasis on social contributions to the process of development, Piaget emphasized self-initiated discovery”. Uma vez que a teoria de Vygotsky veio completar a teoria formulada por Piaget, é fundamental destacar que ambos perspectivam a criança como um ser curioso e ativo na própria aprendizagem e na descoberta e desenvolvimento de novos conhecimentos. No entanto, Vygotsky releva o contributo social no processo de desenvolvimento, enquanto Piaget destaca com maior ênfase a iniciativa da criança no próprio processo de desenvolvimento.

De seguida serão abordadas de forma mais pormenorizada as perspectivas de Piaget, Vygotsky, Wallon, Brunner, Bronfenbrenner e Brazelton, no que se refere à idade em estudo (0-3 anos).

2.2.1. O desenvolvimento cognitivo perspectivado por Piaget

A perspetiva de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo é fixada em processos do conhecimento construídos a partir de um modelo com base na sensório-motricidade. A sua teoria exhibe uma sucessão de estádios que resultam de uma adaptação biológica e do equilíbrio (processo motivacional que leva a procurar uma consistência lógica) entre sucessivas assimilações e acomodações, sendo, desta forma, que se processa o desenvolvimento da criança (Miller, 2010; Morgado, 1990; Cró, 1987; Piaget, 1983). A assimilação, por um lado, permite que um novo objeto ou situação sejam incorporados num novo conjunto de esquemas cognitivos e situações já existentes, a acomodação, por outro lado, faz alterar o presente estádio de forma a integrar novas experiências. Assim sendo, em primeiro lugar dá-se a assimilação do mundo exterior às estruturas cognitivas já construídas e, em segundo, ao reajustar destas funções e das transformações sofridas, o que leva à acomodação dos objetos externos (Mitchell & Ziegler, 2013; Piaget & Inhelder, 1997). Piaget foi o pioneiro no que se refere à perspetiva de que o desenvolvimento cognitivo não se trata de um processo contínuo, mas de um processo que depende da acumulação de informações e de competências, o que significa que o desenvolvimento cognitivo se processa não por uma evolução gradual, mas por uma revolução cognitiva (Piaget, 2013, 2010b; Mitchell & Ziegler, 2013; Cró, 2006, 2001).

Para Piaget o desenvolvimento cognitivo da criança resulta da sua ação na construção do próprio conhecimento, através dos mecanismos já referidos, primeiro, sob a forma de ações e, posteriormente, sob a forma de operações (Miller, 2010; Cró, 2006, 2001, 1987). O construtivismo é, pois, uma das características da teoria piagetiana, uma vez que é o próprio sujeito a construir as estruturas que estão na base da atividade cognitiva (Westermann, Thomas & Karmiloff-Smith, 2010), numa adaptação permanente às interações que lhe são apresentadas. Desta forma, a criança quando assimila objetos, tanto a ação como o pensamento seguem o processo de acomodação, reajustando-se a cada variação exterior. Ao equilíbrio das assimilações e acomodações Piaget denominou por adaptação (Cró, 2006, 2001, 1987).

No que especificamente se refere aos estádios de desenvolvimento, Piaget determina que a existência de estádios depende do carácter constante da ordem de sucessão das aquisições (Morgado, 1987) e que “[...] that stages follow an invariante, universal se-

quence. Each stage derives from the previous stage [...]” (Miller, 2010, p. 651), o que significa que a evolução num determinado estágio é um pré-requisito sem o qual não é possível avançar para outro estágio (Mitchell & Ziegler, 2013). Piaget sistematiza os seus estádios da seguinte forma: ao período que antecede o aparecimento da linguagem, do nascimento aos 2 anos, Piaget denominou-o por período sensório-motor. O período compreendido entre o aparecimento da linguagem, por volta dos 2 anos e os 7/8 anos, é designado por período pré-operatório. O período das operações concretas surge entre os 7 e os 11 anos de idade e, finalmente, o período das operações formais, que se inicia após os 12 anos de idade, prolongando-se até aos 15/16 (Birney & Sternberg, 2011).

O primeiro período, estágio sensório-motor, caracteriza-se por uma inteligência essencialmente prática, que permite à criança construir “[...] um sistema complexo de esquemas de assimilação e de organização do real, de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais e causais [...]” (Cró, 2001, p. 33). Sprinthall & Sprinthall (2007) reiteram esta perspetiva, na medida em que referem que a atividade cognitiva durante o estágio sensório-motor se baseia na experiência imediata, proporcionada pelos sentidos. A atividade intelectual é realizada em interação com o meio, através dos sentidos, uma vez que a ausência da linguagem, para designar as experiências ou para simbolizar e recordar os acontecimentos e ideias, limita as crianças à experiência imediata, ou seja, veem e sentem o que está a acontecer, mas não têm forma de caracterizar a sua experiência, o que determina que as respostas sejam determinadas pela situação. Assim, no estágio sensório-motor as crianças coordenam os seus *inputs* sensoriais e capacidades motoras, formando esquemas comportamentais que vão permitir atuar e conhecer o seu ambiente. “During the **sensorimotor period**, infants coordinate their *sensory* inputs and *motor* capabilities, forming behavioral schemes that permit them to «act on» and to get to «know» their environment” (Shaffer & Kipp, 2014, p. 205). É nesta fase que a criança começa a ser capaz de acompanhar visualmente um objeto e, para Piaget o desenvolvimento intelectual do bebé consiste, fundamentalmente, na aquisição do esquema do objeto permanente, ou seja, no momento em que a criança acredita na permanência do objeto, mesmo estando fora do seu campo de visão. A aquisição do esquema do objeto permanente é um processo progressivo que, numa fase inicial, quando determinado objeto do interesse da criança é tapado, a criança não é capaz de afastar o obstáculo para chegar ao objeto, mesmo quando já consegue agarrar e puxar, não o faz, uma vez que, o

objeto que desapareceu do seu campo perceptivo deixou de existir para si. No final deste processo, o bebê adquiriu já a noção de permanência do objeto, mesmo quando este é escondido em sítios diferentes, passando a ser capaz de acompanhar as deslocções e de o procurar no local próprio. Esta capacidade de detetar e seguir objetos pode ser perspectivada como a primeira etapa de reconhecimento. De acordo com Sprinthall & Sprinthall (2007), a procura e acompanhamento visual é fundamental para o desenvolvimento mental, tendo de ser aprendida antes que o conceito da permanência do objeto o seja. À medida que as crianças começam a evoluir intelectualmente compreendem que, quando um objeto desaparece do seu campo de visão, continua a existir mesmo que não se encontre ao seu alcance visual. O desenvolvimento da permanência do objeto funciona como o início de uma memória elementar, o que significa que as crianças passam a reter nas suas mentes uma imagem do objeto desaparecido e fora do alcance visual deixa de significar inexistência.

Ainda no que diz respeito ao estágio sensório-motor, Piaget divide-o em seis subestádios cognitivos (Tabela 1. Subestádios do período sensório-motor), que se referem especificamente a reflexos, reações circulares primárias, reações circulares secundárias, coordenação de esquemas secundários, reações circulares terciárias e início da representação simbólica. Cada um destes subestádios refere-se à apresentação de determinados comportamentos, conforme os meses de vida.

Tabela 1. Subestádios do período sensório-motor

Idade em meses	Denominação	Comportamentos
0 – 1 mês	Reflexos	<ul style="list-style-type: none">. Ações reflexas. Ausência da noção de permanência do objeto (o objeto escondido deixa de existir)
1 – 4 meses	Reações circulares primárias	<ul style="list-style-type: none">. Coordenação dos reflexos e repetição sensório-motora. Ausência da noção de permanência do objeto (o objeto escondido deixa de existir)
4 – 8 meses	Reações circulares secundárias	<ul style="list-style-type: none">. Realização de atividades para fazer reaparecer acontecimentos ambientais. Início da noção de permanência do objeto
8 – 12 meses	Coordenação dos esquemas secundários	<ul style="list-style-type: none">. Atos intencionais dirigidos a objetos

	dários	<ul style="list-style-type: none">. Aquisição da noção de permanência do objeto. Procura pelo objeto, mas faz o erro A não B
12 – 18 meses	Reações circulares terciárias	<ul style="list-style-type: none">. Solução para os problemas através da tentativa erro. Procura pelo objeto no último local onde foi escondido, mas apenas se observar os deslocamentos
18 – 24 meses	Início da representação simbólica	<ul style="list-style-type: none">. Solução para os problemas através de tentativa e erro mental. A noção de permanência do objeto está adquirida

Fonte: Mitchell & Ziegler, 2013; Arnett, 2012; Birney & Sternberg, 2011; Keenan & Evans, 2009; Tavares *et al.*, 2011; Mussen, 1979.

De acordo com a sequência de estádios determinada por Piaget, o estágio sensório-motor é seguido pelo pré-operatório, que ocorre entre os 2 e os 7 anos e, para Cró (2001), caracteriza-se essencialmente pelo desenvolvimento da função simbólica, ou seja, pela capacidade de a criança recorrer à utilização do jogo simbólico e da linguagem (Shaffer & Kipp, 2014; Mitchell & Ziegler, 2013; Piaget, 1983). Deste modo, o momento em que a criança substitui a ação pela sua representação, servindo-se de símbolos para comunicar, marca o início do pensamento. No que diz respeito à função simbólica, trata-se da capacidade de criar símbolos para substituir ou representar os objetos e de lidar mentalmente com eles.

Ainda relativamente ao estágio pré-operatório, uma característica marcante apresentada pela criança, nesta fase, é o egocentrismo, o que determina que o pensamento incipiente é nitidamente egocêntrico dado que, assimilando o mundo exterior aos seus desejos, ao seu próprio mundo é incapaz de se colocar no ponto de vista do outro.

O modo de aprendizagem predominante neste estágio é intuitivo, as crianças deliciam-se a imitar sons e a experimentar dizer muitas palavras diferentes. A vantagem deste estágio é que as crianças se tornam capazes de criar livres associações, fantasias e significados únicos ilógicos, de fingir que os bonecos são reais, de contar histórias e de ter conversas consigo próprias ou com objetos inanimados. Estas capacidades referem-se a formas que as crianças usam para experimentar a linguagem. O período pré-operatório é uma verdadeira oportunidade para facilitar o desenvolvimento da linguagem, momento em que as estruturas mentais neste período são amplamente intuitivas, livres e altamente

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

imaginativas (Sprinthall & Sprinthall, 2007). Segundo Cró (2001), para além destas características, o período pré-operatório é ainda caracterizado pela centralização, ou seja, pelo facto de a criança focalizar apenas uma dimensão ao mesmo tempo, sendo incapaz de ter em conta mais do que uma dimensão em simultâneo, e também pela irreversibilidade, que diz respeito à incapacidade de a criança distinguir que a uma ação direta corresponde uma inversa.

Para Piaget a cultura desempenha um papel muito limitado na sua teoria, uma vez que valoriza sobretudo o processo de assimilação e acomodação (Gray & McBlain, 2012; Cole & Packer, 2011). Para este autor uma aprendizagem jamais parte do zero, o que significa que um novo elemento é reorganizado interiormente a partir de aquisições realizadas em momentos anteriores (Piaget, 1973).

Os estádios seguintes, perspectivados por Piaget, já não se enquadram na faixa etária das crianças que frequentam o contexto de creche. No entanto, registamos que o estádio que se segue ao pré-operatório é designado por estádio das operações concretas, ocorrendo entre os seis e os doze anos, e o último estádio definido por Piaget refere-se ao estádio das operações formais, desenvolvendo-se a partir dos doze anos de idade.

2.2.2 Teoria cognitiva de Vygotsky

Como já referimos anteriormente, a teoria perspectivada por Lev Vygotsky (1896-1934) veio complementar a teoria de Piaget, na medida em que atribui uma importância significativa ao ambiente social.

Vygotsky foi um psicólogo cultural (Daniels, 2010) que desenvolveu a sua teoria durante a primeira metade do século XX através de períodos de grande agitação social e de guerra. No entanto, o seu trabalho teve profundas implicações para a educação de infância ao nível do jogo, do desenvolvimento da imaginação e do papel determinante que o educador desempenha na aprendizagem das crianças (Bodrova, 2008; Kozulin 2001). A perspectiva de Vygotsky acerca do desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma sociabilidade genética (Ivic, 2010) e está relacionada com a interpretação da sua cultura e com a aquisição da linguagem e de outras ferramentas culturais, que são “[...] created over the course of history and change with cultural development” (Corsaro, 2011, p. 15). De acordo com Vygotsky a criança “through their acquisition and use of language,

come to reproduce a culture that contains knowledge of generations” (Corsaro, 2011, p. 15). “Vygotsky saw practical activities developing from the child’s attempts to deal with everyday problems. Furthermore, in dealing with these problems, the child always develops strategies collectively—that is, in interaction with others” (Corsaro, 2011, p. 16).

Bodrova & Leong (2007) referem-se a quatro princípios chave presentes na teoria de Vygotsky, nomeadamente: 1) as crianças constroem o próprio conhecimento, recorrendo às ferramentas culturais, tornadas “ferramentas da mente”; 2) o desenvolvimento deve ser sempre analisado, no seu contexto sociocultural; 3) a aprendizagem pode ser organizada de forma a promover o desenvolvimento; e 4) o desenvolvimento da linguagem é fundamental para o desenvolvimento intelectual da criança.

À semelhança de Piaget, também para Vygotsky as crianças constroem a própria compreensão não reproduzindo passivamente o que lhes é apresentado. Contudo, para Piaget, a construção cognitiva ocorre fundamentalmente pela interação com objetos físicos, mas para Vygotsky, a construção cognitiva é sempre socialmente mediada e influenciada por interações sociais. Vygotsky pressupunha que tanto a manipulação física como a interação social seriam ambas necessárias para o desenvolvimento, na medida em que as crianças devem manipular e comparar fisicamente, organizar e reorganizar antes de adquirir conceitos e incorporá-los no seu repertório cognitivo, isto porque, sem o manuseamento e as experiências, a criança não conseguirá construir a sua compreensão e, através da interação social, aprende que existem diferenças e que algumas características são mais importantes que outras (Boyd & Bee, 2012). Deste modo, na ótica Vygotskiana é frequente pensar-se na aprendizagem como uma apropriação do conhecimento, de acordo com o papel ativo que a criança tem no processo (Keanan & Evans, 2009; Bodrova & Leong, 2007; Pimentel, 2007).

Para Vygotsky, o contexto social é um significativo fator de desenvolvimento, com uma profunda influência nos processos cognitivos, que fazem parte dos processos desenvolvimentais e dizem respeito a todo o meio social, ou seja, tudo o que no ambiente da criança a influencia direta ou indiretamente. Assim, no contexto social, deve ser considerado: 1) o nível interativo imediato, que se refere ao sujeito com quem a criança interage no momento; 2) o nível estrutural, que inclui as estruturas sociais que influenciam a criança, como a família e a escola e 3) o nível cultural ou social, que inclui as caracterís-

ticas da sociedade em geral, tais como a linguagem, o sistema numérico, e a utilização de tecnologia. Estes níveis influenciam o pensamento e os processos cognitivos da criança (Bodrova & Leong, 2007).

De acordo com a perspectiva de Vygotsky, a mente humana é o produto da história humana (filogénese) e da história individual do sujeito (ontogénese), sendo que a mente humana evoluiu com a história da espécie humana, e a mente de cada sujeito é produto das experiências pessoais e únicas. É, por estas razões que a perspectiva de desenvolvimento de Vygotsky é, muitas vezes, designada por “Teoria Histórico-Cultural”, pois é através da cultura que o conhecimento e as competências passam de geração em geração, sendo que cada geração acrescenta novos elementos, passando a existir uma experiência cumulativa, que se vai transmitindo, o que determina que a criança em desenvolvimento adquire esta informação e que a pode utilizar nos seus pensamentos e raciocínios. Deste modo, a história cultural dos antecessores influencia não só o conhecimento (conteúdos), mas também os processos de pensamento (formas ou estratégias) (Vygotsky, 2012). Para Vygotsky os processos não existem apenas internamente, no indivíduo, uma vez que podem ser atualizados, ou partilhados, por várias pessoas, em interação, o que significa que as crianças aprendem ou adquirem os processos mentais pela partilha, ou utilizando-os quando interagem com os outros. Só após este período de partilha, é que é possível internalizar e utilizar os processos mentais de forma independente, sendo que todos os processos mentais existem, em primeiro lugar, num espaço partilhado, e somente depois passam para o plano individual.

No que especificamente se refere à aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky considera que são dois processos diferentes que se relacionam de uma forma complexa. Contrariamente aos behavioristas, que acreditavam que aprendizagem e desenvolvimento seriam a mesma coisa, considerou que existem mudanças qualitativas no pensamento que não são tidas em conta pela acumulação de factos ou competências e também que o pensamento da criança se torna gradualmente mais estruturado e intencional. Sublinhamos que o desenvolvimento implica aprendizagem, mas nem toda a aprendizagem implica desenvolvimento, pois pode alargar apenas o campo comportamental do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra (Cró, 2006). Embora Vygotsky considerasse que a existência de pré-requisitos, decorrentes da maturação, para as realizações cognitivas, não lhe atribuía um papel determinante no desenvolvimento.

Na abordagem Vygotskyana não é apenas o desenvolvimento que tem impacto na aprendizagem, uma vez que a aprendizagem pode igualmente desencadear desenvolvimento, existe, portanto, uma relação complexa e não linear entre aprendizagem e desenvolvimento, pois a aprendizagem potencia, acelera e até pode provocar desenvolvimento, o que determina que deve ser atendido o nível de desenvolvimento da criança, mas também a necessidade de se lhe apresentar situações desafiantes, a um nível que a desenvolva. A relação exata entre aprendizagem e desenvolvimento pode ser diferente, de criança para criança, e para as diferentes áreas do desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal, ou ZDP, é um dos conceitos mais conhecidos e associados à perspectiva de Vygotsky, sendo também uma forma de concetualização da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Esta zona é descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas, de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de adultos ou sob a colaboração de pares mais capazes. Ao descrever a zona como proximal significa que a zona está limitada por esses comportamentos que se irão desenvolver num futuro próximo. Proximal não se refere a todos os possíveis comportamentos que emergem eventualmente, mas àqueles mais próximos de emergir a qualquer momento. Para Vygotsky, o desenvolvimento manifesta-se a dois níveis, que estabelecem os limites da ZDP, nomeadamente: o nível mais baixo, em que o desempenho da criança é independente, ou seja, a criança sabe e pode fazer sozinha, de forma autónoma e o nível superior, ou seja, o nível máximo que a criança pode atingir com ajuda. As habilidades e os comportamentos manifestados na ZDP são dinâmicos e encontram-se em constante mutação, dado que o que uma criança faz hoje com algum tipo de assistência ou ajuda é o que a criança faz posteriormente de uma forma independente ou autónoma. Neste sentido, o nível de desempenho assistido muda à medida que a criança se desenvolve (Vygotsky, 2012).

Em relação ao papel da linguagem no desenvolvimento, Vygotsky atribuiu-lhe um papel determinante na cognição, assim como ao adulto, que se constitui como um apoio fundamental para o desenvolvimento de várias competências (Cutter-Mackenzie *et al.*, 2014; David, 1990). Trata-se de um mecanismo fundamental para o pensamento, uma ferramenta mental através da qual a experiência externa é convertida em compreensões internas. A linguagem torna o pensamento mais abstrato, flexível, e independente do estímulo imediato, sendo que as memórias e antecipações do futuro são recuperadas

para perceber a nova situação, influenciando, assim, o seu resultado. A linguagem permite à criança imaginar, manipular, criar novas ideias, e partilhá-las com os outros (troca de informação social). Neste sentido, a linguagem desempenha um papel instrumental para o desenvolvimento da cognição e também um papel determinante no processamento cognitivo. A linguagem é uma ferramenta mental primária porque facilita a aquisição de outras ferramentas e é utilizada por várias funções mentais, nomeadamente: para gerar estratégias e para o domínio de funções mentais, como a atenção, a memória, os sentimentos, e a resolução de problemas.

Para Vygotsky o propósito de aprender, de desenvolver, e de ensinar, é mais do que adquirir e transmitir um conjunto de conhecimentos, uma vez que envolve principalmente a aquisição de ferramentas mentais, considerando que a diferença entre os humanos e os animais reside essencialmente no facto dos humanos possuírem ferramentas de processamento de informação que expandem as suas capacidades. A ideia de extensão (ampliação) das ferramentas da mente humana, de Vygotsky, é uma forma nova e única de conceber o desenvolvimento mental. Para o autor em análise as ferramentas mentais estão para a mente como as ferramentas mecânicas estão para o corpo, o que significa que as ferramentas mentais estendem (ampliam) a capacidade humana, permitindo a adaptação do humano ao ambiente, tendo uma função semelhante ao das ferramentas mecânicas. Na fase inicial do desenvolvimento (filogenético e ontogenético), as ferramentas mentais têm uma manifestação externa, concreta e física. Na etapa mais avançada, internalizam-se, ou seja, existem na mente, sem necessidade de suporte externo.

Ainda em relação às ferramentas mentais e às ferramentas mecânicas a sua diferença reside sobretudo no objetivo. Assim, no que particularmente se refere às ferramentas mentais, auxiliam os humanos a dominarem o seu próprio comportamento, e não apenas o ambiente, o que determina que sem as ferramentas mentais, os humanos estão limitados a reagir ao ambiente, como fazem os animais. As ferramentas mentais permitem aos humanos planear, projetar o futuro, criar soluções complexas para os problemas, e trabalhar com os outros para um objetivo comum. A perspectiva Vygotskiana pressupõe que quando a criança adquire ferramentas mentais as vá utilizar, progressivamente, de forma independente. A aquisição de ferramentas culturais específicas e o desenvolvimento mental dependem da utilização de ferramentas adequadas e ajustadas à ZDP da

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

criança. Vygotsky considera a ZDP como a estratégia de desenvolvimento e da aprendizagem.

2.2.3. Etapas da personalidade da criança perspetivadas por Wallon

Wallon perspetiva o desenvolvimento humano em torno das disposições do sujeito e em torno das sucessivas situações com as quais se defronta e que lhe exigem uma resposta. Em situações como esta, a atividade realizada pela criança é mediada sobretudo pela linguagem utilizada em seu redor (Oliveira, 1997). “Según Wallon, el hecho esencial estriba en que las relaciones del niño con el mundo se entablan desde el principio a través de la interpretación del medio humano. Lo social no es la razón de su supervivencia, de su adaptación, de su progreso” (Rey, 1993, p. 85).

Para Wallon é através do meio que o desenvolvimento psicológico se processa, uma vez que constitui um conjunto de circunstâncias às quais o organismo humano reage. No entanto, não se trata de uma simples resposta a estímulos ambientais, uma vez que o meio sobre o qual a criança reage não é somente o natural, sendo também um meio criado pela sua atividade, o que significa que o meio no qual se desenrola o desenvolvimento psicológico é cultural por excelência, é social. A conceção walloniana assenta na ideia de que o desenvolvimento se produz pelo ser humano no interior das relações que estabelece entre si e com a natureza. As primeiras manifestações psicológicas da criança têm origem no funcionamento dos mecanismos viscerais, uma vez que nas etapas iniciais da vida, a criança se encontra num estado de total imperícia que a impede de satisfazer por si só as suas necessidades. Contudo, ao lado dessa incapacidade orgânica, possui um potente recurso desencadeador de reações que despertam a atenção dos que a cercam. Assim, a primeira atividade eficaz da criança é a capacidade de desencadear nos adultos ações que levem à satisfação das suas necessidades sendo por essa razão que nessa etapa todas as suas possibilidades psíquicas se orientam no sentido da satisfação dessas necessidades. A criança, numa fase inicial, não apresenta condições de indicar com precisão o seu estado fisiológico, cabendo ao adulto interpretar as suas manifestações. As diversas fases pelas quais a criança passa ao longo do seu processo de desenvolvimento são marcadas por mudanças bruscas, nas quais a energia está centrada em si

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

mesma ou no outro, o que significa que aspetos como a afetividade e a atividade motora têm uma importância decisiva no desenvolvimento da criança, sendo que o ato motor no ser humano garante, desde o início da vida, a função de expressão da afetividade (gestos, expressões faciais, agitação corporal). Assim sendo, esta atividade expressiva possibilita, pela atividade motora, a produção de vários estados emocionais (Gruet-Alfandéry, 2010).

Wallon (1975a) perspectiva que no desenvolvimento da criança haja metamorfoses visíveis, que resultam em modificações nas reações do organismo e que provocam novas condições de existência. Nestas mudanças é possível distinguir fases e etapas ou estádios de desenvolvimento nos quais podem existir coincidências aproximadas e variáveis, podendo, assim, um estádio apresentar dois tipos de fases, que correspondem à alternância entre os momentos em que a energia é gasta e os momentos em que ela é reservada ou recuperada. “[...] la noción de estadio no se basa en el ritmo del crecimiento, sino en la aparición de nuevas cualidades. En Wallon, la noción de estadio forma parte de sus proyectos, no es un puro instrumento, está ligada a la noción de desarrollo, de evolución, es esencialmente realidad psicológica” (Rey, 1993, p. 17).

Também aqui, tal como aconteceu com os estádios definidos por Piaget, apenas nos referiremos mais pormenorizadamente em relação àqueles que se enquadram nas crianças em idade de creche.

1- Estádio da vida intra-uterina

O estádio da vida intra-uterina enquanto primeira etapa do desenvolvimento coincide com uma fase de anabolismo quase total, momento em que o organismo materno satisfaz as necessidades do feto, que se encontra num estado de dependência biológica total (Wallon, 1975b).

2- Estádio impulsivo-emocional (0-1 ano)

O nascimento marca o início de uma nova etapa, que Wallon denominou como estádio de impulsividade motora. Nesta etapa, os gestos são explosivos, sem orientação assemelhando-se mais a crises motoras do que propriamente a movimentos coordenados, apresentando-se como descargas musculares referentes ao tronco que são tão sacudidas e vagas nos membros superiores como precipitadas e automáticas nos membros inferior-

res. É um estágio de impulsividade motora em que os progressos consistem essencialmente numa repartição através dos músculos, em pontos de apoio tomados no meio exterior para mudar de posição, bem como, na formação de reflexos condicionados que se ligam a duas grandes necessidades da criança, a necessidade de se alimentar e a necessidade postural, que se refere à necessidade de ser transportado, embalado e mudado de posição (Gratiot-Alfandéry, 2010; Rey, 1993; Wallon, 1975a).

Ainda neste período etário surge, segundo Wallon (1975a), o estágio emocional que se desenvolve a partir dos 6 meses. A sua preparação apoia-se no carácter expressivo que as reações condicionadas assumem e no final do primeiro ano ou início do segundo, a criança volta-se totalmente para o mundo exterior. Marca-se, desta forma, o início do reflexo designado por Pavlov como *reflexo de orientação* ou de *investigação*, sendo que a criança passa a responder às impressões que as situações exercem sobre si, através de gestos.

3- Estádio sensório-motor e projetivo

Entre o primeiro e o terceiro anos de vida a atividade sensório-motora torna-se diversa sob o estímulo do que se chama a lei do efeito. Este estágio denominado por estágio sensório-motor e projetivo é caracterizado pelo desenvolvimento da atividade circular; pela exploração do meio, dos objetos e pela inteligência das situações; pela imitação e o simulacro e pelo nascimento da representação (Tavares & Alarcão, 1984). As investigações realizadas pela criança permitem-lhe descobrir a qualidade das coisas, ao mesmo tempo que educam e estimulam a sua própria sensibilidade. O resultado que obtém através das suas manipulações incita-a a repetir o mesmo gesto para usufruir novamente do efeito. Posteriormente modifica o gesto para observar as modificações desse efeito. No entanto, estas explorações não ultrapassam o “espaço próximo”, aquele que tem por raio de ação apenas o comprimento do próprio braço. A atividade sensório-motora alarga-se, a partir do segundo ano, à marcha e à linguagem. Apenas os deslocamentos ativos lhe permitirão reduzir pessoalmente as distâncias e sensibilizá-la para o lugar dos objetos, dos quais se pode aproximar ou afastar. A linguagem contribui igualmente para esta identificação, as primeiras questões referem-se aos nomes de objetos e aos lugares em que se encontram (Wallon, 1975a). O seu desenvolvimento social passa por etapas particularmente rápidas no momento em que aprende a falar e a andar. Andando a criança

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

pode modificar à vontade o seu ambiente e ao falar pode atribuir nomes diferenciados aos objetos (Wallon, 1975b). Durante o período em que se desenvolvem estes progressos do conhecimento prepara-se o estágio seguinte, nomeadamente o estágio do personalismo.

4- Estádio do personalismo

O estágio do personalismo surge por volta dos três anos, altura em que se verifica um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, particularmente no que se refere à descoberta de si, da sua pessoa como um sujeito distinto dos outros sujeitos e dos objetos. Este estágio é caracterizado por um período de oposição e de inibição, tornando-se habitual uma atitude de recusa, como se a única preocupação da criança fosse salvaguardar a sua autonomia. A consciência que ganha de si própria torna-se visível no emprego dos pronomes, deixa de falar de si própria na terceira pessoa passando a utilizar e a ter significado o “mim” primeiro e depois o “eu” (Wallon, 1975a). A este propósito pode falar-se em Montaigne que perspetiva o domínio humano em torno do que cada um poder ter imediatamente de si próprio, do preceito socrático “*Conhece-te a ti próprio*” e, por fim, de Descartes, cujo fundamento da existência e consequentemente da existência do mundo poder ser verificado pelo próprio pensamento “*Penso logo existo*”.

5- Estádio do pensamento categorial

Entre os 6 e os 11 anos surge o estágio do pensamento categorial, momento em que o sincretismo da criança se resolve, e dá lugar às diferenciações necessárias.

6- Estádio da adolescência e puberdade

O estágio da adolescência e puberdade que surge por volta dos 11 anos é, para Wallon (1975a), uma etapa de mudança e de extrema relevância que separa a criança do adulto em que a primeira se tornará. Para este teórico, o desenvolvimento não encerra com este estágio, permanecendo em processo ao longo de toda a vida.

Todas as etapas que conduzem a criança do nascimento até à idade adulta apresentam, segundo o autor em análise, uma estreita ligação entre a evolução da sua personalidade e da sua inteligência. Em cada um destes estádios o dinamismo motor e a atividade

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

mental encontram-se estreitamente relacionados determinando, pois, o modo de relação entre o organismo e o meio.

A concluir importa destacar que os fatores fundamentais para o desenvolvimento psíquico perspetivados por Wallon se organizam em torno da emoção, do movimento, do outro, do meio e da imitação, o que significa, de acordo com Oliveira (1997) que as emoções vivenciadas em experiências partilhadas e também a imitação permitem desenvolver a autoconsciência.

2.2.4. Teoria bruneriana do desenvolvimento intelectual

Bruner à semelhança de Piaget coloca a maturação e a interação do sujeito com o ambiente no centro do processo de desenvolvimento, mas em simultâneo acentua o carácter contextual dos factos psicológicos. Ainda em relação às semelhanças entre a perspetiva de Piaget, Bruner também procurou organizar o desenvolvimento cognitivo em três estádios, nomeadamente: estádio das respostas motoras, estádio da representação icónica e estádio da representação simbólica, sendo que em cada estádio a criança tem uma forma própria de ver o mundo e de o explicar a si própria. O desenvolvimento intelectual da criança não é uma sucessão regular e infalível de acontecimentos, uma vez que, também é influenciado pelo ambiente (Bruner, 1998).

Kishimoto (2007), para quem Bruner é o “Mozart” da psicologia, confere à sua teoria do desenvolvimento cognitivo, “[...] que se expressa em diferentes modos de representação do real [...]”, uma vertente mais social, uma vez que, destaca a influência que o meio e a cultura têm nesse desenvolvimento (Cró, 2001, p. 16). A autora acentua a vertente sociológica da teoria bruneriana do desenvolvimento cognitivo referindo que para Bruner, “[...] *sem o papel constitutivo da cultura nós somos monstrosidades não trabalháveis... animais incompletos ou inacabados que se acabam ou completam através da cultura [...]*” (Cró, 2001, p. 35).

Bruner considera que a aprendizagem, na maior parte dos contextos, é uma atividade comunitária, ou seja, uma partilha cultural, o que determina que não se trata apenas de a criança adquirir conhecimentos, mas de dever adquiri-los num contexto formado por aqueles que partilham o seu sentimento de pertencer a uma comunidade (Vygotsky, 2012; Dyson & Genishi, 2010).

De acordo com Bruner existem quatro concepções alternativas referentes ao desenvolvimento humano (Bruner, 1996, p. 82).

1. *As crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do 'saber-fazer'*, que se refere a situações em que um adulto apresenta à criança uma ação bem sucedida e cuja exibição se encontra baseada na convicção do adulto de que: *a)* a criança não sabe fazer e; *b)* a criança pode aprender a fazer vendo a demonstração. O ato de realizar implica também que: *c)* a criança queira fazer; *d)* e que possa experimentar fazer. Desta forma, a criança para aprender por imitação tem de identificar os objetivos do adulto e os meios utilizados para os alcançar. Tem igualmente de reconhecer que a apresentação demonstrada permitirá alcançar com êxito o objetivo. Por volta dos dois anos de idade, as crianças tornam-se capazes de imitar facilmente o ato em questão. Os adultos reconhecem-lhes a inclinação para a imitação e transformam as suas ações demonstrativas em desempenhos, agindo de maneira a demonstrar com maior vivacidade o que está implicado no fazer corretamente. Contudo, fornecem exemplos artificiais da ação desejada. Esta modelagem é a base da aprendizagem, permitindo à criança conhecer os métodos especializados do adulto. Para Bruner “o perito procura transmitir uma habilidade, que ele próprio adquiriu através da prática repetida, a um aprendiz que, por sua vez, tem de praticar o acto-modelo para ter sucesso” (Bruner, 1996, p. 82).

2. *As crianças que aprendem a partir de uma exposição didática.* A aquisição do conhecimento proposicional. O ensino didático assenta na ideia de que devem ser apresentados factos, princípios e regras de atuação que são para aprender, recordar e aplicar. Ensinar com base numa exposição didática é admitir que a criança não sabe e que não identifica em determinados factos, regras ou princípios transmissíveis através da oralidade.

3. *As crianças enquanto pensadoras.* O desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo. De acordo com esta concepção, o adulto preocupa-se em perceber o que a criança pensa e como atinge aquilo em que acredita. “As crianças, tal como os adultos, são vistas como construindo um modelo do mundo, para as ajudar

a construir a sua experiência. Exercer a pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais consistentemente, menos unilateralmente. A compreensão é fomentada através da discussão e da colaboração, encorajando-se a criança a exprimir melhor as suas próprias visões, para conseguir uma certa conjugação de mentes com outros que podem ter outras concepções” (Bruner, 1996, p. 85). O autor considera que a criança não é um recipiente vazio puramente ignorante, é pelo contrário, capaz de encontrar sentido e de raciocinar.

4. *As crianças enquanto detentoras de conhecimento: a gestão do conhecimento ‘objetivo’*. Esta perspetiva defende que o ensino deve auxiliar as crianças a captar a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e aquilo que é conhecido pela cultura, por outro (Bruner, 1996).

Como já referimos Bruner preconiza formas de representação como marcos sequenciais do desenvolvimento cognitivo. Os tipos de representação podem ser utilizados em todas as idades, a partir do momento em que a criança atingiu determinados requisitos. No entanto, isto apenas se torna possível com o recurso a técnicas que são transmitidas pelo meio e pela cultura, que permitem o aparecimento dos modos de representação. Assim, o desenvolvimento cognitivo será mais rápido ou mais alargado de acordo com o meio social em que se insere. Para este autor, bem como para Wallon, uma das principais técnicas para o desenvolvimento humano é a linguagem, a que Bruner chama de amplificadora das capacidades cognitivas (Cró, 2006). Bruner destacou o termo “scaffolding” (andaimes), principalmente no domínio da aquisição da linguagem. Ressalta que, quando as crianças estão a aprender a linguagem, a presença de adultos é fundamental, devido ao seu discurso mais maduro. No entanto, considera que devem variar a quantidade de apoio contextual que dão e reafirmar, repetir as palavras que têm um significado importante, usar gestos, e responder às manifestações da criança, centrando-se mais no significado dos enunciados da criança e não tanto na forma gramatical. Os adultos devem manter um diálogo com a criança, como se esta fosse um adulto que entende tudo. “[...] É através dela que o indivíduo pode comunicar, codificar a experiência, representar o que está ausente e transformar a realidade segundo regras convencionais. É este poder da linguagem, enquanto amplificadora das capacidades cognitivas, que faz com que a criança se desenvolva intelectualmente” (Cró, 2006, p. 144). Bruner perspectiva

que a aquisição da linguagem depende das infinitas interações, pequenas mas contínuas, entre mãe e filho. Estas interações são fundamentais, pois a criança não só aprende as palavras mas também a razão pela qual se utiliza a linguagem, bem como, as convenções culturais, tão importantes para o processo de socialização (Sprinthall & Sprinthall, 2007). Brazelton & Cramer (1989) considera que Bruner descreve que a mãe envolve a criança num processo ‘adultomórfico’, quando confere determinado significado aos sons da criança. A criança pequena recorre à linguagem como uma ampliação do gesto de apontar, pois gradualmente as palavras passam a ser utilizadas para significar objetos ausentes e mais tarde são manipuladas para ajudar a solucionar problemas mentais. “E é ainda mais tarde que as palavras se tornam o veículo para lidar com as categorias do possível, do condicional contrafactual e do vasto domínio mental restante em que as palavras e as elocuições não têm qualquer referente directo na experiência imediata” (Bruner, 1999, p. 32). Para Sousa (1993) a linguagem é em Bruner o instrumento primordial do desenvolvimento cognitivo porque assegura a passagem do plano elementar da apropriação perceptiva do mundo aos diferentes planos de representação.

Retomando, neste ponto, o termo “scaffolding”, importa clarificar que na perspectiva de Bruner se trata de um elemento significativo. “The term «scaffolding» was possibly first used by Wood, Bruner and Ross to describe tutor’s interactions with preschoolers when assisting them to solve a block reconstruction problem [...]. Bruner also used it when investigating the ways in which very young children negotiate meaning in their early attempts to use language with adults. [...] Contemporary interpretations of scaffolding usually include descriptions of helping a child to focus on significant elements of a task, breaking a task into subsequences if necessary, or finding other ways of subtly supporting the learner to meaningfully complete the structure or task and subtly phasing out assistance as the child’s competence increased” (Lytle, 2003, p.75).

Princípios fundamentais da teoria de Bruner

Sprinthall & Sprinthall (2007) referem que a teoria de Bruner assenta em quatro princípios primordiais, especificamente: motivação, estrutura, sequência e reforço. A motivação particulariza as características que predispõem um indivíduo para a aprendizagem. Assim, o autor considera que a base da vontade de aprender é a motivação intrínseca. O melhor exemplo desta motivação é a curiosidade. Bruner refere que nascemos equipa-

dos com o impulso da curiosidade e com o impulso para adquirir competências. As crianças são na maior parte dos casos extremamente curiosas apresentando, por vezes, dificuldade em se focar apenas numa atividade. Em relação ao impulso para aquisição de competências, é frequente as crianças interessarem-se por aquilo em que são realmente competentes. Bruner destaca, ainda, a reciprocidade como uma motivação própria das espécies e que esta pressupõe uma necessidade de trabalhar cooperativamente com os outros. Segundo o autor, esta motivação básica terá dado origem ao desenvolvimento da sociedade.

O primeiro princípio de Bruner reporta-se, então, ao facto de as crianças possuírem uma vontade interior para aprender, sendo que o ato de aprender inclui três processos quase simultâneos. O primeiro refere-se à aquisição da nova informação que muitas vezes é oposta ou substituta daquela que a pessoa implícita ou explicitamente adquiriu e é, certamente um aperfeiçoamento do conhecimento anterior. O segundo aspeto reporta-se à transformação, ou seja, ao processo de manipular o conhecimento para o adaptar a novas tarefas, sendo que a transformação compreende a forma de tratar a informação para que seja possível ir além dela. Por fim, o terceiro aspeto da aprendizagem refere-se à avaliação que permite verificar se a forma de manipular a informação é adequada à tarefa em questão (Bruner, 1998).

O segundo princípio, a estrutura, remete para o facto de qualquer assunto, tema ou conhecimento dever ser organizado para que seja compreendido por qualquer criança quando lhe for transmitido, o que significa que só é possível esta compreensão generalizada, das ideias, problemas e conhecimentos, caso estejam apropriadamente estruturados. Bruner menciona que a estrutura de qualquer corpo de conhecimentos pode ser caracterizada de três formas, nomeadamente: 1 - modo de apresentação, 2 - economia e 3 - poder.

1- Modo de apresentação

O modo de apresentação reporta-se à técnica, ao método, através do qual a informação é transmitida. Assim, uma criança será incapaz de compreender uma mensagem se a forma de apresentação não se ajustar ao seu nível de experiência (Sprinthall & Sprinthall, 2007). O autor considera assim a existência de

três estádios para alcançar a compreensão, nomeadamente: a) a representação ativa, ou estádio das respostas motoras que se prolonga até aos três anos; b) a representação icónica, que se situa entre os 3 e os 9 anos e c) a representação simbólica, que desenvolve a partir dos 10/11 anos (Bruner, 1966; Tavares & Alarcão, 1989).

- a) A representação ativa, que corresponde ao período sensório-motor de Piaget, é essencial para as crianças pequenas, uma vez que lhes é mais fácil compreender as situações em termos de ações, isto é, quando as crianças se encontram no estádio de pensamento motor, as melhores mensagens e mais facilmente compreendidas, são sem palavras (Sprinthall & Sprinthall, 2007). Neste estádio a criança representa o sucedido recorrendo a respostas motoras adequadas, como atividades manipulativas, atividades de exploração de objetos e de situações. Reage assim ao meio ambiente através da ação, do andar, do saltar, do correr, etc.
- b) A representação icónica, correspondente ao estádio pré-operatório de Piaget, baseia-se na organização visual, e é mais indicada para utilizar com crianças mais velhas, permitindo-lhes aprender a pensar a nível icónico quando os objetos são concebidos na ausência da ação. A criança é capaz de reproduzir determinado objeto através do desenho, por exemplo, mas depende de uma memória visual concreta (Sprinthall & Sprinthall, 2007). “Iconic representation is principally governed by principles of perceptual organization and by the economical transformations in perceptual organization [...]” (Bruner, 1966, p. 11).
- c) A representação simbólica “[...] representation in words or language” (Bruner, 1966, p. 11) é recomendada para o estádio em que as crianças já conseguem transmitir a experiência com recurso à linguagem e permite que as crianças façam derivações lógicas e pensem de forma mais compacta (Sprinthall & Sprinthall, 2007). Cró (1994, p. 152) refere que Bruner defende que, “[...] mesmo em idades em que a criança não possui verdadeiramente representação simbólica, é possível fazê-la avançar recorrendo à linguagem”.

Bruner considera que a utilização da representação motora, da representação icónica e da representação simbólica deve depender da idade da criança, das suas experiências anteriores e da situação em questão (Sprinthall & Sprinthall, 2007). “O desenvolvimento não supõe, assim, uma sequência de etapas mas um domínio progressivo destas três formas de representação” (Cró, 2006, p. 220).

2 - Economia

Retomando a estrutura do corpo de conhecimentos, mais propriamente a economia, refere-se à quantidade de informação que a criança necessita reter para continuar a aprender. Assim, quanto menos informação, menores serão os factos a reter e maior será a economia. Para exemplificar Bruner considera ser mais económico resumir a Guerra Civil Americana como uma batalha contra a escravidão, do que como uma luta pelo controlo do poder económico federal entre uma região industrial em expansão e uma região assente numa sociedade de classes.

3 - Poder

Relativamente ao poder, para Bruner, uma excelente apresentação é uma apresentação simples e facilmente compreendida (Sprinthall & Sprinthall, 2007).

Reportando, novamente, os princípios fundamentais de Bruner, o terceiro refere-se à sequência, isto é, o desenvolvimento intelectual ocorre com base numa sequência inata, deslocando-se da representação motora para a icónica até à simbólica. Posto isto, o adulto deverá transmitir qualquer ensinamento, inicialmente, recorrendo a mensagens sem palavras. Posteriormente deverá levar a criança a explorar diagramas e diferentes imagens e, por fim a mensagem deve ser comunicada simbolicamente pelo uso de palavras.

De acordo com o quarto princípio, a aprendizagem, requer reforço, uma vez que para

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

atingir a mestria de um problema, é imprescindível receber informação retroativa (feedback) sobre o que se realiza. A altura em que o reforço é atribuído desempenha igualmente um papel determinante para o sucesso da aprendizagem e o reforço deve ser realizado de uma forma suficientemente compreensível (Sprinthall & Sprinthall, 2007).

Os aspetos mais importantes da teoria de Bruner dizem respeito à linguagem, enquanto instrumento essencial para a construção do pensamento e estabelecimento de relações sociais (Kishimoto, 2007) e à cultura, enquanto meio de transmissão de conhecimentos.

“Bruner vê o homem como processador de informação, pensador e criador, ressaltando sua racionalidade e dignidade” (Kishimoto, 2007, p. 266).

2.2.5. Teoria ecológica e bio ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

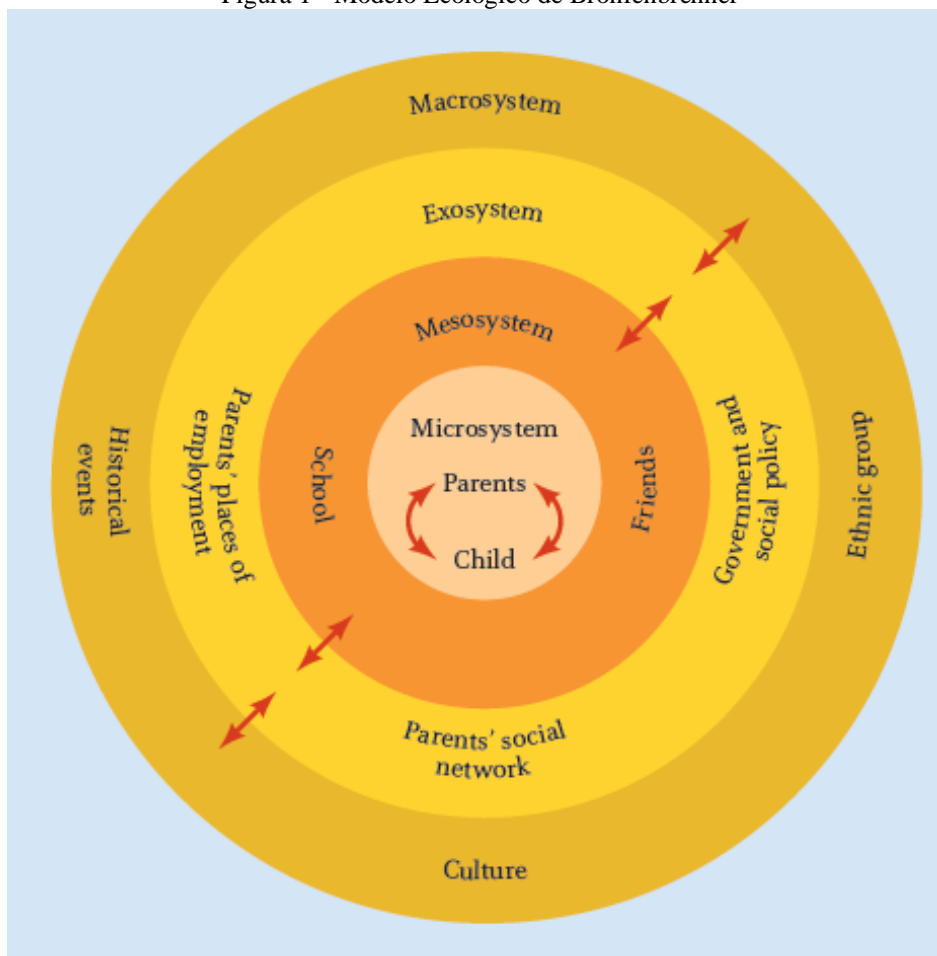
2.2.5.1. Teoria Ecológica

À semelhança de Wallon, Bronfenbrenner (1979, 2002a) perspetiva o desenvolvimento humano como uma mudança progressiva em direção a objetivos definidos, sendo produto da interação entre o organismo humano em crescimento e o seu meio ambiente. O desenvolvimento do ser humano encontra-se intimamente relacionado com o contexto onde decorre, compreendendo não apenas o indivíduo mas também sistemas contextuais dinâmicos, que se modificam e se encontram em constante desenvolvimento no seu interior e na interface com os diferentes contextos. O desenvolvimento humano, de acordo com a teoria ecológica de Bronfenbrenner, apenas pode ser entendido quando o sujeito é analisado no contexto dos ambientes em que se desenvolve, o que determina que o desenvolvimento das capacidades humanas depende, significativamente, de contextos mais abrangentes (sociais e institucionais). Para o autor em análise a transição ecológica surge quando a posição do indivíduo é alterada por uma modificação no meio ou nos papéis e atividades que desempenha, que é fundamental no processo de desenvolvimento. É simultaneamente uma consequência e uma motivação do e para o desenvolvimento. A referida transição ecológica ocorre ao longo da vida podendo surgir em qualquer dos quatro níveis da estrutura ecológica (microssistema, mesossistema, esossistema e macrossistema). A maioria dessas transições afeta mais do que um contexto, uma vez

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

que, os processos recíprocos de interação atravessam as fronteiras dos diferentes contextos (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). “In his 1979 book, *The Ecology of Human Development*, Bronfenbrenner explained the importance for human ontogeny of the interrelated ecological levels, conceived of a nested systems, involved in human development” (Lerner, Lewin-Bizan & Warren, 2011, p. 40). Como já referimos, Bronfenbrenner conceitualiza o desenvolvimento num contexto de quatro níveis ecológicos que se interrelacionam e se influenciam, o que significa que “o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra [...]” (Figura 1– Modelo Ecológico de Bronfenbrenner - Kail & Cavanaugh, 2013) (Bronfenbrenner, 2002a, p. 5; Birney & Sternberg, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Portugal, 1992).

Figura 1 - Modelo Ecológico de Bronfenbrenner



A propósito da perspectiva “Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner” Belsky (1990) refere tratar-se de uma excelente ferramenta para melhorar a compreensão de uma extensa variedade de pressões e preocupações sociais, o que determina que cada sociedade possui uma forma organizada de cultivar competências, atitudes, desenvolvimento pessoal envolvendo a participação em estruturas sociais, em casa ou na comunidade mais alargada (Portugal, 2009a). “The ecology of human development is the scientific study of the progressive, mutual accommodation, throughout the life span, between a growing human organism and the changing immediate environments in which it lives, as this process is affected by relations obtaining within and between these immediate settings, as well as the larger social contexts, both formal and informal, in which the settings are embedded” (Bronfenbrenner, 1977, p. 514).

Em relação ao primeiro nível ecológico, **microssistema**, representado na Figura 1 como o elemento central, diz respeito às atividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente. Em parte, o processo desenvolvimental que ocorre neste nível é definido e limitado pelas crenças e práticas do mesossistema, que corresponde ao segundo dos quatro níveis. O microssistema é concebido como um local onde os indivíduos podem estabelecer interações face a face, sendo que a casa, a escola, o local de trabalho, etc. são exemplos de contextos onde os indivíduos estabelecem relações interpessoais e onde desempenham determinadas atividades e papéis (ex.: filho, aluno, pai, professor, empregado, etc.) durante um determinado período de tempo (Lewthwaite, 2011; Portugal, 1992). “A microsystem is a pattern of activities, social roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face setting with particular physical, social, and symbolic features that invite, permit, or inhibit engagement in sustained, progressively more complex interaction with, and activity in, the immediate environment” (Bronfenbrenner, 1994, p. 39). Ainda em relação ao primeiro nível do modelo ecológico, Bronfenbrenner apresenta como elementos desse nível: a natureza e função das atividades molares e relações inter-individuais e desenvolvimento psicológico, nomeadamente a diáde enquanto contexto de desenvolvimento.

2.7.1.1. Elementos do microssistema

A natureza e função das atividades molares

No que particularmente se refere à natureza e função das atividades molares, Bronfenbrenner indica que as atividades molares constituem a principal manifestação e mais imediata do desenvolvimento do indivíduo, bem como, das forças ambientais mais significativas que influem o desenvolvimento. Traduzem-se num comportamento contínuo, com um movimento ou tensão próprios que é percebido pelo indivíduo como tendo um significado ou uma intenção. Assim, as atividades molares, apresentadas pelo indivíduo em desenvolvimento, indicam o grau e natureza do crescimento psicológico e, apresentadas por outros indivíduos presentes na situação, constituem o principal meio de influência direta do meio ambiente sobre o sujeito em desenvolvimento.

Um importante princípio na ecologia do desenvolvimento humano (Portugal, 1998b) traduz-se no facto de a criança ser capaz de estabelecer, ela própria, a título individual, relacionamentos interpessoais complexos, pois à medida que o seu mundo se amplia, torna-se capaz de participar ativamente naquele meio ambiente, mas, ao mesmo tempo, de aumentar e transformar a sua estrutura e conteúdo. Ao longo do desenvolvimento da criança é possível realizar mais do que uma atividade molar em simultâneo. As atividades molares que surgem na criança traduzem o alcance e a complexidade que têm do meio ambiente ecológico, seja relativo ao ambiente imediato como além desse, bem como, a crescente capacidade de modificar o seu meio ambiente consoante as suas necessidades e desejos. As atividades molares são importantes, quando apresentadas por pessoas presentes no ambiente, e quando constituem a principal fonte de efeitos diretos do meio ambiente sobre o crescimento psicológico. “[...] O desenvolvimento da criança é uma função do alcance e da complexidade das atividades molares realizadas pelas outras pessoas que se tornam parte do campo psicológico da criança, ou por envolvê-la numa participação conjunta ou por atrair a sua atenção” (Bronfenbrenner, 2002a, p. 39).

O desenvolvimento humano reflete a variedade substancial (conteúdos a que tem alcance) e complexidade estrutural (esfera de ação e diferenciação evolutiva do meio ambiente ecológico) das atividades molares que são iniciadas por ele. É uma função da variedade e complexidade estrutural das atividades molares realizadas por outros que se tornam parte do campo psicológico desse indivíduo, por atrair a sua atenção e o envolver numa participação conjunta.

Relações inter-individuais e desenvolvimento psicológico

A díade enquanto contexto de desenvolvimento

No que diz respeito às relações inter-individuais e desenvolvimento psicológico: a díade enquanto contexto de desenvolvimento, de acordo com Bronfenbrenner acontece numa relação sempre que alguém, em determinado contexto, presta atenção a atividades desenvolvidas por outra pessoa ou participa nelas. Desta forma, sempre que duas pessoas prestam atenção uma à outra ou integram atividades conjuntas, constitui-se uma díade. A díade torna-se importante no desenvolvimento e, por si só, constitui um contexto crítico para o desenvolvimento e auxilia a construção do microssistema, permitindo a formação de estruturas interpessoais maiores.

O autor considera a existência de três tipos de díade, nomeadamente: observacional, de atividade conjunta e primária. Uma díade observacional ocorre quando um membro atribui particular atenção à atividade de outro que, por sua vez, reconhece o interesse demonstrado pelo outro. “Neste sentido, U.B. formula a seguinte hipótese: Se duas pessoas prestam atenção uma à outra, têm tendência para se envolverem conjuntamente nas atividades. Assim, díades observacionais tendem a transformar-se em díades de atividade conjunta”. Uma díade de atividade conjunta é percebida pelos participantes como realizando algo em conjunto, o que não implica que estejam a fazer a mesma coisa mas, as atividades que ambos realizam complementam-se. O poder desenvolvimental de uma díade de atividade conjunta deriva do facto de ela intensificar e apresentar um grau mais acentuado das características de todas as díades. A qualidade de reciprocidade indica que qualquer relação diádica, e principalmente no andamento de uma díade de atividade conjunta, o que A faz influencia B e vice-versa. “A reciprocidade gera uma tensão própria que motiva os participantes não apenas a perseverarem na actividade mas a envolverem-se em padrões de interacção cada vez mais complexos, [...]. A tensão desenvolvida no decurso da interacção tende a estender-se a outros momentos e outros espaços [...]”. Neste sentido, a interacção diádica, originária especialmente de uma atividade conjunta, produz eficazes efeitos no desenvolvimento. Nos processos diádicos recíprocos, um dos indivíduos pode ser mais influente do que outro, torna-se necessário referir aqui o conceito “equilíbrio de poder”, ou seja, o grau em que A “domina” B. Esta dimensão

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

diádica torna-se importante para o desenvolvimento em vários aspetos. Para uma criança pequena a participação numa relação diádica permite-lhe aprender, conceber e lidar com diferentes relações de poder. Esta aprendizagem contribuirá para o desenvolvimento cognitivo e social pois, o sujeito encontrará continuamente diversas relações de poder. À medida que são estabelecidas as interações diádicas desenvolvem-se relações afetivas entre os elementos, que podem ser positivas, negativas, ambivalentes ou assimétricas (A gosta de B, mas B não gosta de A) e tendem a ser mais diferenciadas ou pronunciadas no decurso da atividade conjunta (Portugal, 1992, p. 68 e 69).

A relação afetiva presente numa díade contribui para a formação de uma díade primária. “Uma díade primária é aquela que continua a existir fenomenologicamente para ambos os participantes mesmo quando eles não estão juntos. Os dois membros aparecem nos pensamentos de cada um, são objecto de fortes sentimentos emocionais e continuam a influenciar o comportamento um do outro mesmo quando separados [...]. Considera-se que estas díades exercem uma poderosa influência na motivação para a aprendizagem e na orientação do curso do desenvolvimento, tanto na presença quanto na ausência da outra pessoa. Assim, é mais provável que uma criança adquira habilidades, conhecimentos e valores de uma pessoa com a qual estabeleceu uma díade primária, do que de uma outra pessoa que só existe para a criança quando ambas estão concretamente presentes no mesmo ambiente” (Bronfenbrenner, 2002a, p. 48).

Díades observacionais, díades de atividade conjunta e díades primárias podem acontecer em simultâneo e separadamente. “Por exemplo, a mãe e a criança que veem um livro de histórias juntas – trata-se de uma atividade conjunta que tem lugar no contexto de uma díade primária; mas se o papel da criança se resume a ouvir a história que a mãe conta, tratar-se-á de uma díade observacional no contexto de uma díade primária. Por outro lado, a aprendizagem fomentada através de uma díade observacional é incrementada se os membros se percebem realizando qualquer coisa em conjunto, isto é no contexto de uma actividade conjunta” (Portugal, 1992, p. 71). Bronfenbrenner constata que, no que respeita ao desenvolvimento, é de extrema importância proporcionar à criança atividades molares, progressivamente mais complexas e estabelecer padrões de relações recíprocas, funcionando em díades primárias (Portugal, 1992).

Retomando a análise do modelo ecológico, debruçar-nos-emos agora no **mesossistema**

(representado na figura 1 a cor de laranja) que se refere ao segundo nível, contém o modelo de uma sociedade e de uma cultura ou subcultura em particular e contempla as inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa de forma ativa, podendo ser visto, também, como um sistema de microsistemas. Bronfenbrenner (2002a) constata que o mesossistema se forma ou amplia sempre que a pessoa em desenvolvimento integra um novo ambiente (Lewthwaite, 2011). “A mesosystem is the system of microsystem in which the child spends time, and the links among them. For example, children spend time at home and school, and each of these microsystems is important for their development. However, the relations between home and school are also important for their development” (Miller *et al.*, 2003, p. 85 e 86).

Em relação ao terceiro nível, denominado por **exossistema** (representado na Figura 1 a amarelo), tem a ver com os contextos que não implicam a participação ativa do sujeito mas, onde surgem situações que afetam ou são afetadas pelo contexto em que o sujeito participa. Refere-se também a influências ambientais que não envolvem diretamente a pessoa em desenvolvimento, mas, mesmo assim influenciam-na de forma indireta (Lewthwaite, 2011). “An exosystem has been defined as consisting of one or more settings that do not involve the developing person as an active participant but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in that setting. It follows that to demonstrate the operation of the exosystem as a context influencing development it is necessary to establish a causal sequence involving at least two steps: the first connecting events in the external setting to processes occurring in the developing person’s microsystem and the second linking the microsystem processes to developmental changes in a person within that setting” (Bronfenbrenner, 1979, p. 237).

Finalmente o **macrossistema** (representado na Figura 1 como o elemento exterior) diz respeito às referências sociais e ideologias culturais e leis que incidem sobre o indivíduo “[...] valores, crenças, maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida de uma determinada sociedade, cultura ou subcultura, veiculados ao nível dos subsistemas (Exo-, Meso-, e Microsistema)” (Lewthwaite, 2011; Portugal, 1992, p. 39). “The macrosystem refer to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies” (Bronfenbrenner, 1979, p. 26).

No âmbito da teoria ecológica de Bronfenbrenner, “o desenvolvimento humano é visto como o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico”. Num etapa inicial a criança apenas compreende o que acontece no seu contexto imediato (microsistema), mais tarde a criança toma consciência das relações entre acontecimentos e pessoas que não lhe estão relacionadas directamente. “Progressivamente, a criança apercebe-se da continuidade ou permanência das pessoas através dos contextos bem como das relações entre diferentes contextos. Desenvolve assim, um sentido de mesossistema” (Portugal, 1992, p. 42). Pellegrini e Boyd (2010) vão mais além e descrevem que a atividade lúdica das crianças, bem como qualquer outra dimensão do seu comportamento, é afetada a nível do microsistema pelos brinquedos e pelos seus pares que, por sua vez, são afetados pelos exossistemas e macrosistemas mais gerais em que se encontram integrados.

2.2.5.2. Teoria Bio ecológica

Em 1979 Bronfenbrenner introduziu na sua teoria ecológica um novo elemento, o *chronossistema*, que envolve dimensões de temporalidade, nomeadamente condições sociais e histórias e transições ao longo da vida. Desta forma, Bronfenbrenner passou a designar a sua teoria como *teoria bio ecológica*.

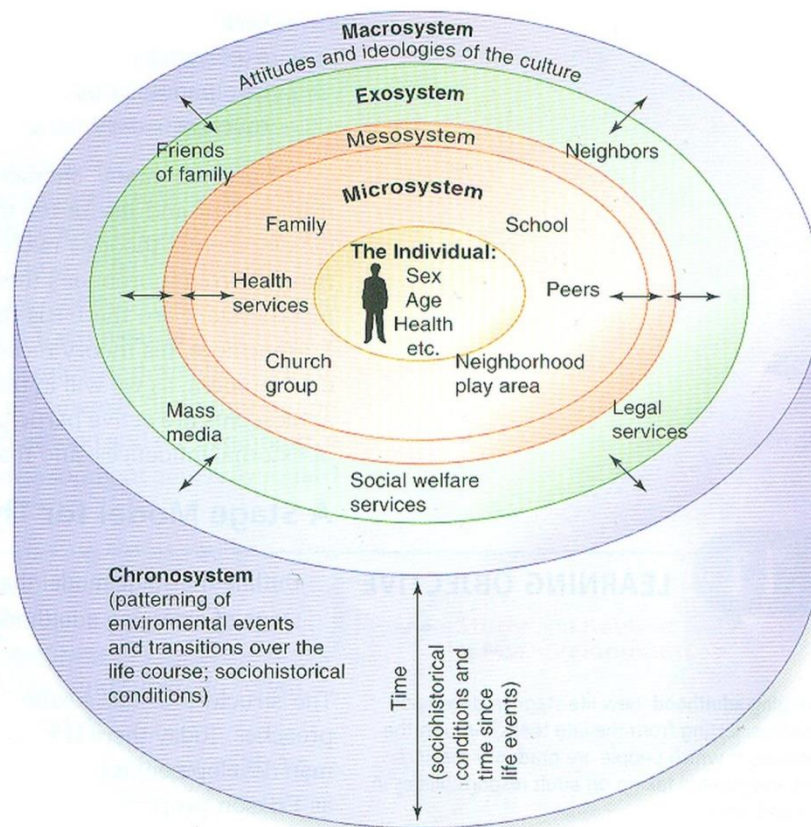
“[...] The «new beginning» since 1979: The first important theoretical development after the publication of the original ecological model was the introduction of a critical distinction between *environment* and *process*” (Bronfenbrenner, 1999, p. 4). “Bronfenbrenner’s *bio-ecological or bio-ecological systems theory* considers the influences on a child’s development within the context of the complex system of relationships that form his or her environment. The theory suggests that a child’s development is a product of a variety of critical dimensions including context, process, time, and the individual’s personal attributes” (Lewthwaite, 2011, p. 1).

Bronfenbrenner reconheceu que a sua teoria podia estar incompleta até incluir os níveis de estrutura e função individual (biologia, psicologia e comportamento) fundidos de forma dinâmica com o sistema ecológico (Lerner, Lewin-Bizan & Warren, 2011). Deste

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

modo, descreveu que o **processo** desenvolvimental envolve a relação fundida e dinâmica do indivíduo e do contexto; que cada **pessoa** (indivíduo em desenvolvimento) possui um repertório individual biológico, cognitivo, emocional e comportamental; o **contexto** do desenvolvimento humano (micro-, meso-, exo- e macro- sistemas) e o **tempo** (cronossistema), que concetualiza como envolvendo múltiplas dimensões de temporalidade que explicam a teoria ao longo do curso da vida (Figura 2 - Modelo Bio Ecológico de Bronfenbrenner - Arnett, 2012).

Figura 2 - Modelo Bio Ecológico de Bronfenbrenner



Ainda em relação ao cronossistema, trata-se de um elemento que atravessa todas as outras componentes do desenvolvimento humano. Juntos, estes quatro componentes, da formulação da teoria bio ecológica, constituem o modelo para concetualização do sistema desenvolvimental integrado (processo-pessoa-contexto-tempo) (Benetti, Vieira & Crepaldi, 2013; Arnett, 2012; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner, 1995). A este propósito Bronfenbrenner & Morris (2006, p. 795) referem “we begin with an exposition of the defining properties of the model, which involves four principal componentes and the dynamic, interactive relationships among

them. The first of these, which constitutes the core of the model, is *Process*. More specifically, this construct encompasses particular forms of interaction between organism and environment, called *proximal processes*, that operate over time and are posited as the primary mechanisms producing human development. However, the power of such processes to influence development is presumed, and shown, to vary substantially as a function of the characteristics of the developing *Person*, of the immediate and more remote environmental *Contexts*, and the *Time* periods, in which the proximal processes take place”.

A concluir importa destacar que para Bronfenbrenner o desenvolvimento se processa simultaneamente no domínio da percepção e no domínio da ação. Assim, no domínio da percepção, a visão do indivíduo ultrapassa a situação imediata, acrescentando outros elementos e contextos, inter-relações nesses contextos, importância de contextos onde não participa e os valores, crenças, maneiras de ser ou fazer, estilos de vida de uma determinada cultura ou subcultura. O domínio da ação refere-se à capacidade do indivíduo recorrer a estratégias adequadas em determinada situação, bem como, à capacidade de desenvolver atividades que reorganizem ou criem ambientes mais próximos dos anseios de desenvolvimento do indivíduo (Portugal, 1992).

Na perspectiva de Bronfenbrenner (2002a) demonstrar que o desenvolvimento humano ocorreu implica que haja uma transferência, para outros momentos e ambientes, das concepções ou atividades do indivíduo. Assim, o desenvolvimento pressupõe uma alteração comportamental, que deve permanecer e evoluir ao longo do espaço e do tempo.

2.2.6. O desenvolvimento da criança na perspectiva de Brazelton

No que particularmente se refere à perspectiva de Brazelton acerca do desenvolvimento da criança, é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral das crianças e, por esse motivo, a qualidade dos cuidados prestados às crianças é fundamental para o seu desenvolvimento (Brazelton & Greenspan, 2002). A criança recebe e reage a estímulos constantemente e contacta com o meio através de uma cadeia de reações estabelecidas pelos estímulos, sendo que cada nova experiência é acrescentada à anterior e o sistema nervoso do recém-nascido reagirá

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

conforme os seus sistemas de estímulo-resposta (Brazelton, 1992).

Na perspectiva de Brazelton as crianças apresentam um conjunto de necessidades que constituem um alicerce para um desenvolvimento global adequado, nomeadamente, necessidade de relações afetivas contínuas; necessidade de proteção física, de segurança e de disciplina; necessidade de experiências adaptadas às diferenças individuais; necessidade de experiências adequadas ao desenvolvimento; necessidade de estabelecer limites, de organização e de expectativas e necessidade de comunidades de apoio estáveis e também de continuidade cultural, necessidade de proteger para o futuro (Brazelton & Greenspan, 2009, 2002).

1- Necessidade de relações afetivas contínuas

Brazelton & Greenspan (2002, p. 27 e 29) alertam para o facto de os bebés e as crianças pequenas necessitarem de relacionamentos afetivos consistentes. Erik Erikson, Anna Freud e Dorothy Burlingham, revelaram que para superar com sucesso as fases da primeira infância as crianças não necessitam simplesmente da satisfação das necessidades fisiológicas, mas também, de cuidados sensíveis e afetivos para que se tornem capazes de desenvolver competências de confiança, empatia e solidariedade, uma vez que “[...] interacções emocionais com bebés e crianças baseadas no apoio, carinho e afecto contribuem para o desenvolvimento adequado do sistema nervoso central”. A aprendizagem primordial nos primeiros anos de vida é propiciada pela interação humana e as relações afetivas são a base para o desenvolvimento intelectual e social, e baseando-se, sobretudo, em vivências precoces que têm junto dos seus pais inicialmente e posteriormente com outras pessoas. Assim, se não beneficiarem desde cedo de interacções afetivas com os pais poderão vir a revelar, mais tarde, dificuldades em estabelecer relações afetivas consistentes. “Quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos”. Não é apenas o pensamento que se desenvolve a partir das interacções emocionais precoces, uma vez que também se desenvolve o sentido moral do que está certo e do que está errado. “A capacidade de compreender os sentimentos de outra pessoa e de se importar com o que ela sente só pode advir da experiência de interacções afectivas [...] A través destas interacções recíprocas, a criança está a apren-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

der a controlar ou modular o seu comportamento e os seus sentimentos”.

Durante os primeiros três anos é imprescindível que a criança contacte com um ou mais adultos, não só para a satisfação das suas necessidades básicas, mas também para estabelecer um relacionamento próximo e consistente, que se traduzirá num desenvolvimento emocional mais seguro.

2- Necessidade de proteção física, de segurança e de disciplina

Necessidade de proteção física, de segurança e de disciplina, tal como a anterior, implica envolvimento afetivo. Proporcionar proteção física e cuidados, a par de um ambiente protetor que garanta um desenvolvimento saudável desde o início da vida, implica: evitar a exposição a substâncias tóxicas e ambientes caóticos, o que significa que “proteger as crianças da exposição a produtos químicos como as dioxinas constitui um desafio muito maior do que podemos imaginar. As exposições ocorrem antes do nascimento através daquilo que a mãe ingeriu e respirou, e continuam depois de o bebé nascer através do leite ou da exposição ao ambiente em geral”. A preocupação com a exposição a produtos tóxicos bem como a outras ameaças baseia-se no facto de haver um dano, ainda que diminuto, no funcionamento do sistema nervoso central, contribuindo assim, para o aumento de problemas relacionados com a aprendizagem, problemas intelectuais e também dificuldades emocionais e sociais (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 89). Os bebés necessitam de permanecer em segurança no seu mundo e de se desenvolver no seio de famílias que os desejam.

3- Necessidade de experiências adaptadas às diferenças individuais

No que particularmente se refere à adaptação das experiências às necessidades de cada criança, permite aumentar a possibilidade de ela crescer física, intelectual e emocionalmente saudável e desta forma, aproximar-se das expectativas criadas pela família e pela sociedade. As experiências adequadas ajudam a compreender todo o seu potencial e com a adequação dos cuidados às diferenças individuais, as crianças podem atingir níveis superiores em relação ao que seria esperado, mesmo as que nasceram com problemas graves. A adaptação das experiências às diferentes e individuais necessidades torna-se especialmente importante na educação de crianças em idade precoce. No âmbito

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

da educação, atender às diferenças individuais das crianças implica realçar processos centrais como o processamento da audição e da linguagem, as noções visuais-espaciais, o planeamento motor, a modulação sensorial e os níveis de pensamento abstrato necessários para que adquiriram sucesso académico, social e emocional. “A educação deve construir a aprendizagem em torno de uma nova visão das diferenças individuais, na forma como as crianças interagem umas com as outras e com o mundo. Isto inclui a forma como absorvem, compreendem, pensam e respondem à informação” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 150).

Na perspetiva dos autores em análise para um sistema educativo ter sucesso torna-se necessário atender a 6 pressupostos:

- 1) **Individualidade de cada criança** – as experiências devem ser adaptadas aos diferentes sistemas nervosos para facilitar a aprendizagem e o crescimento mental.
- 2) **Famílias e profissionais de educação em cooperação** – as famílias e os educadores devem trabalhar em conjunto para perceberem como se processa o desenvolvimento da criança e observarem o seu funcionamento de forma a atuarem em consonância.
- 3) **Aprender através de interações emocionais dinâmicas** – o início da educação formal é marcado pelas interações emocionais dinâmicas, uma vez que, funcionam como um importante instrumento de aprendizagem.
- 4) **Ausência de insucesso** – este pressuposto refere-se ao facto de as crianças que não têm sucesso numa determinada situação necessitarem de uma nova oportunidade para a poder resolver.
- 5) **Grupos pequenos** – os grupos demasiado grandes não favorecem a aprendizagem, dado que a individualização da intervenção educativa fica completamente comprometida.
- 6) **Tempo de estruturação diário** – cada criança tem um perfil diferente na captação, compreensão, comunicação e pensamento da informação. Estas capacidades

de processamento são os blocos estruturados ou as fundações da leitura, da matemática, da escrita e de todos os tipos de pensamento acadêmico e social. Os blocos estruturados incluem os processos auditivos (capacidade de ouvir e compreender o que ouve), os processos visuais-espaciais (capacidade de ver e perceber o que se está a ver e de relacionar o mundo físico que a rodeia), a modulação sensitiva (capacidade de processar a informação sem reagir com exagero ou com falta de energia em cada um dos cinco sentidos) e o planejamento e sequenciação motores (capacidade de organizar e sequenciar ações e pensamentos).

4- Necessidade de experiências adequadas ao desenvolvimento

A necessidade de experiências adequadas ao desenvolvimento está relacionada com a possibilidade de promover experiências ajustadas ao seu nível de desenvolvimento, assim sendo, “à medida que vão crescendo, as crianças passam por vários estádios de desenvolvimento. Cada um deles dá à criança os fundamentos da inteligência, da moral, da saúde emocional e das competências acadêmicas” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 155). Em cada estágio a criança necessita de determinadas experiências para que aprenda a relacionar-se com os outros. É importante que as pessoas que dela cuidam lhe proporcionem experiências afetivas e empáticas, pois, só dessa forma conseguirão interpretar os sinais sociais. “À medida que a criança vai entrando num novo estágio de desenvolvimento, ela continua a precisar dos tipos de interação associados aos estádios anteriores. Dado que os novos tipos de interação são associados aos anteriores [...]” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.155).

As crianças, por apresentarem características diferentes, atingem os níveis de desenvolvimento a ritmos, também eles, diferentes. Apressá-las terá como resultado atrasar a sua progressão. Se é possível adaptar as experiências às suas necessidades de desenvolvimento, também se torna possível ajudá-las a ultrapassar as dificuldades e promover um crescimento e desenvolvimento saudáveis. Assim, e uma vez que as competências motoras, cognitivas, emocionais, sociais e de linguagem se podem desenvolver a ritmos diferentes, é necessário atender ao nível que atingiram em cada uma destas áreas.

5- A necessidade de estabelecer limites, de organização e de expectativa

Para ajudar a clarificar a necessidade de estabelecer limites, de organização e de expectativa é importante perceber como as crianças aprendem, ou seja, “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam. Os limites e a organização começam com o afecto, porque 90% da tarefa de ensinar as crianças a interiorizarem os limites se baseia no desejo de ela agradar aos outros. As crianças sentem este desejo por várias razões diferentes: porque amam as pessoas que cuidam delas e querem a sua aprovação e o seu respeito, ou porque têm medo. [...] As crianças aprendem também a modelarem as suas atitudes a partir das atitudes de quem está com elas. A moral desenvolve-se a partir da tentativa de querer ser como um adulto admirado” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.188). Quando a disciplina se constitui como aprendizagem e é fortalecida com empatia e carinho, as crianças ficam motivadas para seguir regras definidas, o que significa que os castigos corporais, atualmente, não são uma alternativa à disciplina, que está diretamente relacionada com ensinar e não com punir. Os castigos não respeitam a criança e tendem a destruir a sua autoimagem. Relativamente às expectativas encontram-se no interior de qualquer abordagem da disciplina. “O princípio chave é que as crianças aprendem através das relações que estabelecem connosco e desenvolvem expectativas a partir destas relações. No entanto, aprendem não apenas por aquilo que dizemos, mas pela forma como o dizemos e pela maneira de nos relacionarmos com elas” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 192).

6- A necessidade de comunidades de apoio estáveis e de continuidade cultural

Brazelton (2002) e Brazelton & Greenspan (2002) relacionam as comunidades e culturas com o contexto ou estrutura para as necessidades reais já mencionadas. A existência de comunidades estáveis e integradas, com identidade e coesão são extremamente relevantes para as crianças que aí se desenvolvem. Assim, a formação de cidadãos do mundo passa essencialmente pela satisfação das necessidades das crianças e das suas famílias. Referem também que a sétima necessidade real passa pela satisfação das seis necessidades anteriores.

Pontos de referência do desenvolvimento

No que diz respeito aos pontos de referência do desenvolvimento, na perspectiva de Brazelton (2009) existem pontos de referência específicos do desenvolvimento, isto é, fases da vida da criança em que é mais provável surgirem problemas, como por exemplo: fase da gravidez, fase do recém-nascido, os pais do recém-nascido, as primeiras semanas após o nascimento, os quatro meses, os sete meses, os nove meses, um ano, os quinze meses, os dezoito meses, os dois anos e os três anos. “The concept of «touchpoints» is a theory of the forces for change that drive a child’s development. Though they may be expressed differently in different cultures, touchpoints are universal. This is because they are for the most part driven by the predictable sequences of early brain development, especially in the first three years of life [...]” (Brazelton & Sparrow, 2006).

No que particularmente concerne à gravidez, trata-se de um período evolutivo e de adaptação, que devido à sua vulnerabilidade em relação a fatores externos, necessita de um cuidado particular para que se processe de forma positiva para o bebê e também para a mãe.

O período após o nascimento constitui o segundo ponto de referência do desenvolvimento e, para este período em particular, Brazelton (2009) concebeu uma escala de avaliação comportamental que avalia a cor do bebê, a respiração, o ritmo cardíaco, o tônus muscular e a sua atividade e que deve ser aplicada após o parto. Trata-se de uma avaliação da capacidade que o recém-nascido apresenta para responder ao trabalho de parto, ao parto em si e ao novo meio ambiente, avaliando o comportamento do bebê nas suas respostas a estímulos humanos e não humanos. Esta escala avalia também a forma como o recém-nascido utiliza os níveis de consciência para controlar as suas respostas, revelando a capacidade que tem para se adaptar ao novo meio ambiente. Gomes-Pedro (1986, p. 209) a propósito deste ponto de referência do desenvolvimento – recém-nascido – considera que Brazelton “[...] parte do princípio de que o recém-nascido modela o seu ambiente muito mais do que o ambiente o modela a si [...]”.

Brazelton & Cramer (1989), ainda a propósito do segundo ponto de referência do desenvolvimento descrevem a existência de um conjunto de reflexos, movimentos automáticos primitivos, que se revelam num feto ativo mesmo antes do nascimento, como forma de preparação para o parto. Os reflexos desempenham um papel importante nas

contrações necessárias à passagem do feto pela região cervical, dividindo-se em:

- 1) Reflexo tónico do pescoço – refere-se a um movimento brusco do feto, que volta a cabeça e assume uma posição de obstrução, arqueando o corpo, distendendo ou esticando os músculos e encolhendo-se para o lado contrário. À medida que o trabalho de parto avança, a cabeça volta-se para obrigar o corpo a arquear-se para um lado, depois para outro, para que o bebé deslize na direção do canal cervical e o atravesse.
- 2) Reflexo da espinal medula – é perceptível quando um recém-nascido é acariciado nas costas, ao longo da espinal medula, sendo que todo o corpo se enrola em direção ao estímulo torcendo-se de um lado para o outro.
- 3) Reflexo de moro ou de susto – acontece quando o bebé estica a cabeça para trás, os braços estendem-se em sentido contrário, depois dobram-se, e as pernas são projetadas para fora. Verifica-se que cada um dos lados do corpo se comporta de forma diferente. Uma parte responde com movimentos de flexão e outra com movimentos de extensão.
- 4) Reflexo da marcha e da ereção – este reflexo surge quando os pés da criança fazem pressão numa superfície plana.
- 5) Reflexo do gatinhar – surge quando os recém-nascidos são colocados de barriga para baixo, erguendo e voltando a cabeça para poder respirar melhor, levantam os braços na direção da cabeça e tentam levar as mãos á boca e esticam e encolhem as pernas com força, tentando gatinhar. Estes movimentos são percussores do gatinhar posterior.
- 6) Reflexo de sucção e de vômito – acontece quando os bebés necessitam de se libertar do muco existente nas vias respiratórias. Os reflexos de sucção competem com os de vômito. Antes de ser capaz de mamar o bebé tem de expelir as secreções.

Retomando a análise dos pontos de referência do desenvolvimento, os pais do recém-

nascido dizem respeito ao terceiro ponto de referência do desenvolvimento, uma vez que estes são levados a enfrentar uma alteração na sua vida. Quando nasce uma criança, os pais precisam de se consciencializar da enorme responsabilidade que é assumir este novo e misterioso cargo, que será inteiramente da sua total responsabilidade durante bastante tempo. No entanto, espera-se que essa responsabilidade lhes traga também felicidade e ansiedade (Brazelton, 2009). Esta ansiedade tem como propósito a reunião de energias para os ajudar a enfrentar a nova responsabilidade podendo ser extremamente vantajosa para a criança, mas quando a ansiedade é demasiado intensa pode também tornar-se prejudicial.

As três semanas após o nascimento representam um outro ponto de referência do desenvolvimento. Brazelton & Greenspan (2002) concordam que a organização do temperamento do recém-nascido se torna mais evidente nesta altura. Brazelton (2009) explica que nesta fase a alimentação representa uma preocupação para os pais, mas é apenas uma parte da tarefa, pois, aprender a comunicar com ele, tocá-lo, agarrá-lo, embalá-lo, falar-lhe e estar em sintonia com o seu comportamento é tão importante como a alimentação. Na aprendizagem de um relacionamento adequado, os primeiros dois marcos têm a ver com o facto de ajudar o bebé a prestar atenção e de a conseguir prolongar o mais tempo possível.

As primeiras semanas após o nascimento dizem respeito ao quarto ponto de referência do desenvolvimento, sendo que entre as três e as doze semanas é frequente as crianças desenvolverem um período de agitação no final do dia, ficando inquietas e chorando de forma cíclica, um choro diferente do choro da dor ou da fome. Entre as seis e as oito semanas, a maior parte dos bebés controla os reflexos, controlando os braços e as pernas e, quando deitados de costas, balançam os braços e as pernas como se estivessem a ‘pedalar’. Quando tocados na mão com um objeto que lhes desperte interesse, podem estendê-la em direção ao mesmo pois, antes de a conseguirem estender e de o agarrar, já revelam possuir as capacidades que lhes permitirão fazê-lo controladamente mais tarde. Nesta altura já são capazes de virar a cabeça e de levar a mão à boca para se acalmarem. Quando deitados e puxados pelos braços, até se sentar, a cabeça pende por breves instantes, conseguem segurá-la durante um minuto ou mais quando estão sentados, deitados de barriga para baixo são capazes de elevar a cabeça e olhar em volta libertando assim as vias respiratórias. Se estiverem de pé pode verificar-se o reflexo de marcha

sendo mais difícil provocá-lo agora do que no período após o nascimento. Os reflexos que se verificam à nascença desaparecem gradualmente, à medida que o comportamento se torna mais voluntário.

Entre as seis e as oito semanas o bebé é capaz de distinguir a figura da mãe ou do pai de um estranho e, na presença da mãe os seus movimentos são suaves e cíclicos, sendo que as mãos, os pés e os dedos se estendem na sua direção. Com o pai, todas as partes do seu corpo reagem de modo diverso. O corpo fica tenso e move-se de um modo mais brusco. O rosto resplandece, as sobrancelhas elevam-se, sorriem e os dedos, braços e pernas agitam-se bruscamente na direção do pai. Em relação aos estranhos, demonstra algum interesse inicial, de seguida, vira a cara para o lado ou olha fixamente como se reconhecesse um desconhecido. Nesta fase demonstra um fascínio por objetos, e caso incluam movimento passam a ser o centro de toda a atenção. Gosta de observar as mãos, virando-as frequentemente em frente dos olhos, aprendendo, desta forma, a coordenação mão-olho, que será bastante útil, por volta dos quatro meses, quando começarem a tentar agarrar objetos. Esta prática permite-lhe uma rápida aprendizagem, até conseguir alcançar um alvo com precisão (Brazelton, 2009). Nesta fase, a criança torna-se mais sociável, sendo que “a sua crescente capacidade de estabelecer relações com o mundo – maiores períodos de vigília, atenção visual, sorrisos – [...]” permite alargar as oportunidades de interação com o bebé, para além da prestação de cuidados (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 236).

A partir dos quatro meses, que representam o quinto ponto de referência do desenvolvimento, os períodos de agitação no final do dia são gradualmente substituídos por períodos de intensa comunicação. A rotina das refeições é dificultada por outros interesses dos bebés, que preferem prestar atenção ao que os rodeia. Aos cinco meses brincam com as novas aquisições. Choram mais deliberadamente e esperam que alguém apareça, chorando novamente se ninguém surgir. Isto representa um grande passo para um processo cognitivo chamado causalidade: se eu fizer determinada coisa, terei determinado resultado. Aprendem assim, a provocar e a esperar por respostas. No que respeita à aprendizagem motora e cognitiva, entre os quatro e os cinco meses, procuram aprender a sentar-se e a usar as mãos para transferir objetos. Estas atividades permitem-lhes explorar novos mundos. Uma criança desta idade está constantemente ávida de movimento. Aos quatro meses tenta manusear e brincar com um objeto e aos cinco meses já con-

segue movê-lo normalmente para trás e para a frente (Brazelton, 2009).

Os dois meses seguintes serão preenchidos com a aquisição de uma série de novas e entusiasmantes capacidades. Tentará dominar a postura de sentar, intensificará a transferência de objetos de uma mão para a outra e levá-los-á à boca, brincar com as mãos agarrando-as, permanecerá com objetos em espaços de tempo mais prolongados e tentará arrastar-se deslizando sobre a barriga.

Até aos quatro meses não se importa com os estranhos, passando de colo em colo sem qualquer problema. No entanto, esta situação tem tendência a alterar-se com o novo surto de desenvolvimento, o que significa que a capacidade de tomar consciência do que vê e ouve podendo afetar o modo de aceitação de estranhos.

Os sete meses representam outro ponto de referência do desenvolvimento, nesta idade a imagem assume um papel primordial, sendo que o bebé olha permanentemente à sua volta. Nesta altura, já é capaz de se sentar sem ajuda, mas ainda não usa os braços livremente, pois corre o risco de cair para o lado. No mês seguinte senta-se sem dificuldade, consegue virar-se e inclinar-se para a frente ou para os lados, domina esta posição e sente-se livre para novas experiências, mesmo que tombe, consegue voltar a sentar-se. É capaz de brincar sucessivamente com vários brinquedos, examiná-los e levá-los à boca, pois, à medida que adquire maior controlo do corpo, as suas mãos ficam libertas para uma exploração mais intensa. Importa referir que por volta dos seis meses, os seus dedos atuam em conjunto, sobretudo quando agarra um objeto, encosta-o literalmente à palma da mão. Aos sete meses, a sua destreza progride quando transfere um objeto de uma das mãos para a outra e começa a explorá-lo com os dedos. Na fase seguinte, vai separando gradualmente o indicador formando como que uma pinça para agarrar pequenos objetos. À medida que explora esta nova aquisição, agarra todas as coisas pequenas que encontra. Inicia assim, a sua exploração do mundo com os dedos. Nesta fase as crianças apresentam uma nítida preferência pela utilização de uma das mãos e um desinteresse pelos pés, uma vez que, passam menos tempo deitados de costas. Uma grande parte começa a arrastar-se sobre a barriga e outros começam também a gatinhar, o que não representa um marco necessário, uma vez que muitas crianças passam do sentar ao pôr de pé e logo ao caminhar. As capacidades motoras recém-adquiridas como o sentar, o explorar e o agarrar em pinça são importantes pontos de referência do desenvolvimento que afetam todos os aspetos da vida da criança (Brazelton, 2009).

Entre os sete e os oito meses começa a usar sílabas com uma consoante e uma vogal (“pa” “ma” “ba”) definidas por Cró (1990) como lalações significativas. A autora considera ser uma fase muito importante sendo pela atribuição significativa dos adultos aos sons emitidos pela criança, relativamente a objetos ou pessoas, que surgem as primeiras palavras. Atribuindo um significado às lalações infantis e ao relacioná-las com pessoas ou objetos, desencadeia um fator de intricação da maturação e da aprendizagem. Entre os sete e os oito meses adquire a noção de permanência do objeto (sabe que eles não desaparecem só porque não estão no seu ângulo de visão). À medida que aprende a rastejar e/ou a gatinhar, empenha-se para alcançar um objeto pretendido. Se o consegue, explora-o e posteriormente demonstra perda de interesse, atirando-o para fora do seu alcance. Em seguida, ao querer alcançá-lo novamente, sente por ele um interesse renovado. A sua personalidade é de caráter previsível tanto para os pais como para aqueles que lidam diretamente com a criança. Chess & Thomas (1987) destacam nove elementos a tomar em consideração na avaliação do temperamento, nomeadamente: nível de atividade; índice de perturbação; persistência; aproximação, afastamento – como reage a situações novas e de tensão; intensidade; capacidade de adaptação – como reage às alterações; regularidade – em que medida é previsível no que respeita ao sono, aos hábitos intestinais e aos ritmos do dia-a-dia; limiar sensorial – é hiper ou hipo-sensível aos estímulos que o rodeiam; e por fim, o humor – é positivo ou negativo nas suas reações. Assim, tomando em linha de conta estes aspetos é possível fazer uma caracterização do perfil de desenvolvimento psicológico da criança.

O sétimo ponto de referência do desenvolvimento refere-se aos nove meses, fase marcada pelo rápido desenvolvimento motor e pela regressão no período de sono e na alimentação. A criança começa a pôr-se de pé, desde que tenha onde se agarrar, e permanece até já não aguentar mais. O movimento é o objetivo último e o desejo de se pôr de pé é inato. A aprendizagem sofre a influência destas novas capacidades motoras implicando a aquisição da noção de perigo. Pouco depois de começar a gatinhar aprende que pode correr perigo se avançar até à extremidade de uma superfície. Nesta fase, aprecia novos sons “ga-ga”, “ma-ma”, “ba-ba”, “pa-pa” podendo não estar ligados a significados específicos, mas são explorados constantemente. A causalidade, que constitui segundo Piaget um dos processos fundamentais da ‘revolução copernicana’ do conhecimento do bebé, é um novo conceito para a criança de nove meses e começa precisamen-

te a verificar-se nesta idade (Bergeron, 1977). A exploração limita-se a esforços como empurrar um carrinho para ver girar as rodas. A criança pode empurrá-lo para a frente para ir depois atrás dele, testando assim o seu espaço e dominando-o.

O primeiro ano de vida marca um novo ponto de referência e a partir desta idade a criança praticará a marcha de forma intensa, inicialmente anda agarrada e posteriormente, quando as aquisições sensoriais e motoras o permitirem passará a andar com firmeza. Antes deste momento, andar sem apoio, toda a energia está canalizada nesse sentido, pois a vontade de permanecer de pé e de andar acaba por perturbar todo o ritmo do dia-a-dia. Assim, o sono e alimentação são grandemente afetados pelo negativismo. A criança tem tendência para estar constantemente a levantar-se após ser deitada na cama e a recusar qualquer tipo de alimentação. Começa, também, a revelar um certo entendimento acerca daquilo que ouve e é capaz de realizar pequenos recados ou seguir algumas sugestões. As palavras que imite nem sempre se entendem, recorrendo a gestos ou expressões faciais para se fazer entender (Brazelton, 2009). Nesta fase o conceito de permanência do objeto e das pessoas domina o dia da criança e surge um novo conceito – acumulação de objetos –, ou seja, antes de atingir um ano, se oferecermos dois brinquedos a uma criança, ela segura um em cada mão. Se lhe oferecermos um terceiro, ela larga um para segurar nesse novo, mas por volta de um ano, procura encontrar soluções para segurar nos três objetos, pode pô-los na boca, segurar debaixo do braço, etc. Nesta idade é capaz de colocar um cubo sobre o outro e à medida que aprende a construir, fala com maior precisão. A imitação torna-se uma fonte de interesse e de aprendizagem, desempenha um papel fundamental como base de todas as aprendizagens subsequentes e permite realizar a transição entre o motor e o mental. O pensamento constrói-se com base nessa imitação tomando formas sucessivamente complexas (Cró, 2006).

No decorrer do ano seguinte, o desejo de independência cresce significativamente. O ‘não’ torna-se a palavra preferida e as birras caracterizam esta fase. Ela toma consciência de si, já fala, anda, salta e corre. Morder, bater e arranhar são manifestações próprias desta idade. Inicialmente surgem como comportamentos exploratórios, como se estivesse a testar as suas capacidades. Contudo, estão ligados a períodos de sobrecarga, quando se encontra descontrolada (Brazelton, 2009).

Na perspetiva de Brazelton (1992) entre o primeiro e o segundo ano a criança conhece o mundo de três formas diferentes:

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- 1- Interage com o meio físico e aprende as noções de causa e efeito, que será a base para o desenvolvimento cognitivo;
- 2- Toma conhecimento do núcleo familiar, aprende a reagir de uma determinada forma consoante as pessoas que estão presentes;
- 3- Conhece determinadas regras, descobrindo os comportamentos aceitáveis e os reprováveis.

Os quinze meses representam outro dos pontos de referência do desenvolvimento, e é caracterizado pela aquisição e domínio do equilíbrio no andar, afastando cada vez menos os pés, colocando-os paralelamente e quando já anda há bastante tempo torna-se capaz de realizar outras coisas enquanto caminha, o que significa que se conseguir transportar um brinquedo num braço enquanto anda, é porque já tem um mês de experiência. Quando consegue alcançar objetos mais altos do que a sua altura ou olhar para cima enquanto anda, é porque já o faz há pelo menos dois meses. Quando consegue virar-se e pôr-se de cócoras, é porque tem dois a três meses de experiência. Quando a criança começa a andar, todo o seu mundo se transforma. Andar marca a entrada numa nova e crucial fase da infância (Brazelton, 2009).

Depois de já saber andar a criança volta a dormir a noite toda. Torna-se evidente a diferença entre a enorme energia da criança e o seu leque de atenção normalmente reduzido, por um lado e, por outro, uma verdadeira hiperatividade. A maioria das crianças empilha pelo menos até quatro cubos. Inicia-se o jogo simbólico e a causalidade começa a ser apreendida mais facilmente. O recurso a vários sons continua, especialmente à noite no berço. As inflexões e a exercitação de palavras e frases mostram que está a preparar-se para a linguagem expressiva. Grande parte das vezes, essas palavras são substantivos e não verbos, adjetivos ou advérbios, embora também diga de vez em quando ‘mais’ e ‘não’. Verifica-se uma notória frustração por não serem capazes de conversar, fazem gestos muito expressivos e compreendem quase tudo o que lhe é dito (Brazelton, 2009). Na perspetiva de Cró (1990) antes do segundo ano não se pode falar propriamente de linguagem, mas sim em atividade motora localizada nas cordas vocais, uma vez que, os primeiros gritos e gorjeios são desprovidos de significação linguística, pois só com o decorrer do tempo é que vão sendo capazes de expressar emoções e necessidades.

Os dezoito meses referem-se ao décimo ponto de referência do desenvolvimento, altura

em que a criança se encontra preparada para usar a colher e o garfo nas refeições, havendo ainda momentos em que come com as mãos. Passa grande parte do dia a realizar experiências como dançar, girar sobre si própria e experimentar todas as suas novas aquisições motoras. Esta fase é caracterizada por um tipo de aprendizagem extremamente rápido. O desejo de independência acarreta uma energia para explorar e aprender extraordinária. A aprendizagem realizada com as outras crianças através da imitação conduz a um rápido desenvolvimento, no entanto, enquanto brincam em conjunto parece que nunca olham umas para as outras, contudo, aprendem muito uns com os outros, absorvendo os padrões de brincadeira através da visão periférica. A brincadeira é a forma mais evidente de a criança aprender e de poder experimentar muitas situações e ações diferentes para descobrir as que melhor resultam (Brazelton, 2009).

Nesta fase o controlo dos esfíncteres não deve ser uma fonte de pressão para a criança, sendo que por volta dos dois anos conjugam-se vários fatores de desenvolvimento que podem ser indicadores da sua preparação para iniciar esse treino, nomeadamente: ter ultrapassado a fase de excitação para andar e estar pronta para se sentar; estar apta a compreender palavras e conceitos como: 'esta é a tua sanita'; surge nesta fase um período de imitação, os rapazes imitam o pai e as meninas imitam a mãe, que pode ser canalizado para o controlo dos esfíncteres; a maior parte das crianças começa a colocar as coisas no devido local, têm um conceito de ordem e sabem onde os pais colocam as coisas, assim, este conceito da necessidade de deitar fora o que não presta pode ser transferido para o ato de evacuar e de urinar; aos dois anos o negativismo surge e desaparece, antes do seu desaparecimento está à superfície e, iniciar este processo enquanto a criança tem um comportamento negativo, levará ao insucesso. Só a criança pode decidir qual a altura certa para realizar este treino que deverá começar quando já tiver revelado a sua apetência para a fala, a imitação, a arrumação e o declínio do negativismo. O treino do controlo dos esfíncteres despertará, em ambos os sexos, o interesse pelos órgãos genitais.

Aos dois anos, outro ponto de referência do desenvolvimento, o negativismo ainda impera, tal como, as alterações repentinas de humor, no entanto, tanto os pais como as crianças são capazes de os dominar facilmente. O jogo simbólico adquire maior destaque e a imitação que fazem dos pais denota que a identificação sexual se começa a definir. Uma criança com dois anos já emprega frases com verbos e inicia a utilização de

adjetivos e advérbios. A maior parte das crianças de dois e três anos, quando está a adquirir rapidamente a linguagem, gagueja e balbucia. O novo desenvolvimento linguístico pode manifestar-se em períodos de sono leve e meio adormecida verbaliza as novas palavras que aprendeu. No entanto, consegue sossegar sozinha e voltar a adormecer. Nesta fase poderão surgir também os terrores noturnos que são acompanhados por gritos e por uma agitação descontrolada, podendo revelar-se numa forma de extravasar a tensão acumulada durante o dia (Brazelton & Sparrow, 2006).

Os três anos representam, segundo Brazelton (2009), o último ponto de referência do desenvolvimento. A fase do negativismo desaparece nesta altura, a criança fica mais calma e cooperante, normalmente já controlados esfíncteres durante o dia. Com os horizontes a alargarem-se cada vez mais, adquire novos medos e fobias, começa a imaginar e a observar os que a rodeiam de uma forma diferente. A aprendizagem que faz deles baseia-se na sua observação e na sua inserção em cenários que ela própria imagina. Assimila esta aprendizagem através dos seus jogos imaginários e a partir daqui, as experiências com crianças da mesma idade tornam-se cruciais, uma vez que, aprende padrões de comportamento e pode apurar os seus próprios padrões. A exploração sexual torna-se uma importante fonte da aprendizagem e uma grande parte brinca “aos médicos” ou “aos pais e mães” dando-lhes oportunidade para explorarem melhor os seus corpos. Este jogo exploratório com os outros leva a um sentido mais seguro de si.

2.2. Desenvolvimento psicológico dos 0 aos 3 anos

Após a análise de várias teorias que explicam o desenvolvimento na infância, com base em vários pressupostos e princípios, que na maior parte dos casos convergem, uma vez que as divergências acabam por não ser demasiado significativas, e como podemos constatar acabam por se completar entre si, constituindo um todo eclético. Deste modo, neste ponto em particular destacaremos o desenvolvimento psicológico entre o nascimento e os três anos que, por um lado corresponde à faixa etária que nos propusemos tratar e, por outro, corresponde ao período de desenvolvimento mais significativo do ser humano.

O período que decorre da concepção até aos três primeiros anos de vida é crucial para o bem-estar futuro da criança (UNESCO, 2014). A este propósito M. Jodi Rell afirma que “the birth-to-third birthday period is an especial important time of growth and development, and a foundation for all future learning” (Figueroa, 2005, p. 4). “Yet the recent focus on «zero to three» as a critical or particularly sensitive period is highly problematic, not because this isn’t an important period for the developing brain, but simply because the disproportionate attention to the period from birth to 3 years begins too late and ends too soon”(Shonkoff & Phillips, 2000, p. 9). No entanto, a tendência atual revela uma preocupação superior em relação a esta faixa etária, uma vez que, nos primeiros anos de vida da criança, sobretudo nos três primeiros anos, o desenvolvimento é bastante mais acentuado do que em qualquer outro período da vida e, de acordo com a Child Development Division (2006, p. 16), trata-se de um tempo crucial, porque “[...] children constantly change as they move [...]”. As crianças sofrem aceleradas modificações estruturais, como: aumento de peso, rigidez óssea e tonicidade muscular; modificação da proporção corporal; início da erupção dentária e também, um notável desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas. “Beginning at birth, the early years of a child’s life are learning years. During these years, the all learning that takes place provides the foundation for all learning that follows” (Tavares *et al.*, 2011; Westermann, Thomas & Karmiloff-Smith, 2010; Pedrosa, 2009).

Os bebés humanos nascem geneticamente munidos com uma capacidade que assegura a sua sobrevivência através da organização do seu comportamento, sendo capazes de res-

ponder de forma adequada a estímulos sensoriais e sociais, assumindo comportamentos de integração e apresentando-se como seres influenciados pelos efeitos promovidos pelo seu ambiente (Gomes-Pedro, 2002). No seguimento deste equipamento genético, que determina, mesmo assim, uma dependência em relação ao adulto até à aquisição de maturidade suficiente para se tornar autónomo, Bergeron (1974) perspetiva o desenvolvimento no primeiro ano de vida como um todo evolutivo e funcional, isto é, um processo que permite à criança libertar-se progressivamente da simbiose entre si e a mãe, provocada por um conjunto de manifestações psicológicas com um papel primordial nas aprendizagens. Neste primeiro ano, as crianças tornam-se progressivamente aprendizes sociais mais sofisticados (NICHD, 2009). Entre o primeiro e o terceiro ano de vida a criança atinge a fase do personalismo, que resulta da vivência de um conjunto de situações emocionais, afetivas e sociais. Em 1979 Mussen alertou para o facto de os bebés serem capazes de aprender desde os primeiros dias de vida e de participarem ativamente na sua própria aprendizagem (Mussen, 1979). Para Gomes-Pedro (1986, p. 208) “os bebés nascem já com um sentido de coordenação dos vários sentidos e são as sucessivas novas experiências sensoriais e sociais que lhes permitem aperfeiçoar a sua organização inicial. [...] O bebé humano está programado geneticamente de modo a poder salvar a sua sobrevivência, reagindo adequadamente aos estímulos sensoriais e interactivos, controlando em paralelo o seu desempenho”.

Já vários autores descreveram que o desenvolvimento da criança é largamente influenciado por fatores externos que o poderão beneficiar ou prejudicar consoante as experiências se revelem mais positivas ou mais nefastas e que moldam o desenvolvimento psicológico e comportamental posterior (Barros *et al.*, 2011; Belsky, 2010; Willis, 2008; Belsky, Stenberg & Draper, 1991). Assim, o ambiente é um fator determinante e inter-ventor no desenvolvimento da personalidade da criança. Deste modo, crianças com diferentes níveis de estimulação ou com distintos recursos terão indubitavelmente desenvolvimentos também eles diferentes. Estudos revelam que mesmo os gémeos monozigóticos que, à partida, têm um padrão genético igual, apresentam personalidades diferentes, por força das experiências individuais que realizam. Em geral, as teorias de desenvolvimento, desde as mais clássicas às mais atuais, atribuem ao contexto uma enorme centralidade, tratando-se, portanto, de um fator decisivo no desenvolvimento das crianças. Esta questão é reforçada por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013c, p. 77) na medi-

da em que consideram que “[...] os sistemas ecológicos em que a criança vive detêm uma influência importante na sua formação, incluindo os contextos de educação de infância”. Ainda em relação ao desenvolvimento da personalidade, desde há vários anos que a psicologia contemporânea tem vindo a realçar a importância dos primeiros anos de vida, como fonte de grandes tendências da personalidade (Brunet & Lézine, 1971), o que significa que, os primeiros anos são determinantes para o desenvolvimento da inteligência, para a estruturação da personalidade e também para o desenvolvimento do comportamento social (Barros *et al.*, 2011). Tal como acontece com o desenvolvimento físico, nos primeiros anos de vida a criança desenvolve múltiplas capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas, motoras e sociais resultantes da crescente curiosidade pelo meio que a rodeia, do ímpeto exploratório que detém (Portugal, 2009a), e da necessidade de comunicação. A propósito da necessidade de comunicação e, numa situação paralela ao desenvolvimento perceptivo-motor surge, o desenvolvimento da linguagem que é palco de uma evolução gradual em complexidade, ou seja, “nos primeiros seis meses de vida, o bebé desenvolve um repertório elevado de vocalização. Os seus primeiros sons, para além do choro, são balbucios particularmente após as refeições e o sono. Trata-se do discurso pré-linguístico, precursor do discurso linguístico. É neste período que o bebé adquire a capacidade de reconhecer e compreender os sons da fala e de usar gestos providos de significado” (Tavares *et al.*, 2011, p.48). Para Adolph & Berger (2011) as ações motoras relacionam-se com o desenvolvimento da perceção, da cognição e da emoção, o que significa que as ações motoras facilitam novas oportunidades de aprendizagem. Para além do desenvolvimento intenso da área perceptivo-motora e da linguagem nos primeiros anos de vida, surge também uma evolução significativa na esfera psicossocial. É, pois, a partir desta altura que a criança toma consciência da existência de um meio externo diferenciado do seu próprio corpo, onde lhe é possível agir e interagir. “Com dois anos de idade, aproximadamente, a criança já tem esboçado um conjunto de respostas perante o contexto social e cultural em que se integra para começar a formar o que se designa por personalidade” (Tavares *et al.*, 2011, p. 49). Freud determinou que a faixa etária que se encontra em análise se designaria por estágio oral comportando o período do nascimento até aos 12-18 meses e, o estágio seguinte comportaria o período entre o 1º e o 2º ano, sendo designado por estágio anal. No primeiro estágio a zona erógena é constituída pelos lábios e cavidade bucal, uma vez que, a grande fonte de satisfação nesta fase é a alimentação. Para Freud o ato de mamar é considerado a primeira

atividade sexual do bebê. No que respeita ao estágio anal, a zona erógena passa a ser a região anal e a mucosa intestinal isto porque a maturação e o desenvolvimento psicomotor vão permitir à criança controlar os esfíncteres. A criança passa de um estado passivo e dependente para um estado de maior atividade e autonomia. (Tavares *et al.*, 2011). Nesta fase desenvolvimental a cognição é determinante para a adaptação da criança ao meio em que se insere, sendo que, tal como Piaget conceitualiza, a criança tem um papel ativo na construção e interpretação da realidade que a rodeia permitindo-lhe, então, uma adaptação mais fácil a esse ambiente. Em geral as crianças apresentam-se curiosas e ativas (Child Development Division, California Department of Education, 2006).

A criança até aos três anos apresenta a capacidade para pensar sobre o mundo e sobre si mesma com base nas interações que vai estabelecendo com as pessoas e com os objetos. Observar, repetir, imitar e experimentar são características que lhe assistem e que lhe permitem situar-se a si própria e em relação aos outros (Dias & Correia, 2012; Tavares *et al.*, 2011; Stamback, 2000). A interação com adultos significativos e com materiais ajustados às suas necessidades e características constitui-se como o eixo aglutinador da construção da autonomia e da independência. O recém-nascido adapta-se ao ambiente e entra em interação com outras pessoas, recebendo delas a estimulação necessária para o seu desenvolvimento motor, emocional e cognitivo (Gomes-Pedro, 1986). É com base na interação com os outros e com os objetos, com espaços e ambientes circundantes que a criança vai descobrindo e conhecendo o mundo que a envolve (Dias, Correia & Marcelino, 2009). O tipo e quantidade de interações que vão sendo estabelecidas vai-se complexificando e alargando progressivamente, à medida que aumenta o leque de experiências e que o nível de dependência em relação aos outros reduz, o que significa que “secure relationships with infants become the base for young children’s exploration and learning across all domains or áreas of development” (Child Development Division, California Department of Education, 2006, p. 25).

Como já mencionámos, durante os três primeiros anos de vida as crianças passam por um crescimento e desenvolvimento notável, com rápidas e significativas mudanças a vários níveis (National Infant & Toddler Child Care Initiative, 2010; Peterson, Lynn & McGinley, 2008; Shonkoff & Phillips, 2000). Deste modo, até alcançarem a maturidade suficiente que lhes permitirá tornarem-se autónomas, passam por uma incrível variedade de etapas de desenvolvimento e por um vasto conjunto de experiências, que realizam

com uma intenção (NICHD & NCATE, 2006). “Early childhood is a critically important period in a child’s life, and early experiences can greatly affect a child’s overall health and well-being” (Zero to Three, 2013, p. 6). Em relação à questão da maturidade, que implica um longo percurso até à sua aquisição, significa, portanto, que numa fase precoce da vida, uma das características da infância é a *imaturidade*, sendo que Velders (2012), Cohen, Cole & Szrom (2011), Engle (2010) e Belsky (1993, 2013), alertam também para a *vulnerabilidade*, como outra característica da infância. Considerando que o desenvolvimento da criança tem início ainda no período gestacional e, embora alguns especialistas contemporâneos do desenvolvimento da infância entendam os primeiros anos como um período crítico, durante o qual é determinado o desenvolvimento futuro, outros consideram que se trata de um momento sensível e vulnerável, que recebe influências externas, que moldam o desenvolvimento, e que podem favorecer ou comprometer desde cedo o desenvolvimento harmonioso da criança e apresentar, até, repercussões na vida adulta, de âmbito positivo ou negativo consoante o tipo de influência (UNESCO, 2009, 2007; Belsky & Pluess, 2009; Belsky, 2005). A este propósito, e embora os primeiros anos de vida sejam uma fase de grande vulnerabilidade, representam, também, uma excelente oportunidade de intervenção de modo a evitar ou minimizar os efeitos negativos de que as crianças são alvo. A intervenção a este nível exige que as necessidades das crianças sejam o foco de atenção (Zero to Three, 2013). Ainda no que respeita à intervenção, Cohen, Cole & Szrom (2011) e Nutbrown, Clough & Selbie (2008) defendem que nos primeiros anos de vida intervir implica elevar as possibilidades de a criança ser bem-sucedida, prevenindo e ultrapassando dificuldades que possam apresentar ou minimizando os efeitos negativos que se revelarão mais tarde, e se assumirão como intratáveis. “Although this time of life is one of great vulnerability, it is a time of great potential to intervene early and effectively to prevent or minimize negative that may prove to be irreversible later in life” (Colvard & Szrom, 2012, p. 2). Shonkoff & Phillips (2000), à semelhança dos autores anteriormente analisados, também abordaram a questão da vulnerabilidade enquanto característica da infância, referindo que esta estabelece probabilidades e não determinismos, ou seja, quando as crianças crescem em ambientes responsivos e carinhosos a vulnerabilidade não constitui problema. No entanto, quando as crianças estão sujeitas a situações de abuso, negligência e violência, a vulnerabilidade, apresentada pelas crianças, pode traduzir-se numa espiral de progressivas disfunções. Assim, e atendendo a que o período que decorre entre os 0 e os 3 anos é

extremamente rápido e significativamente sensível, especialmente em relação às experiências que a criança vivencia (Barnett, 2013), de acordo com o “National Scientific Council on the Developing Child” (2004a, 2004b), o importante é assegurar um desenvolvimento saudável que depende sobretudo da qualidade das experiências que são proporcionadas à criança no âmbito de interações sociais, que dependem, também estas, de características qualitativamente superiores. “Early experiences, development, and a relationships are of special importance throughout the life span” (St. John, Thomas & Noroña, 2012, p. 17). As crianças estão constantemente motivadas para estabelecer relações e explorar com curiosidade o meio que as envolve. A partir destas poderosas motivações o processo de desenvolvimento ocorre. As relações estabelecidas baseiam-se numa interação contínua de “serve and return” e o desenvolvimento das relações afeta todos os aspetos do desenvolvimento humano, seja ao nível intelectual, social, emocional, físico, comportamental ou moral. Deste modo, e tendo em consideração que todos os aspetos desenvolvimentais são condicionados pela qualidade e estabilidade das relações desencadeadas precocemente, importa destacar que contribuem, também, para o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança, da saúde mental, da motivação para a aprendizagem, da habilidade para controlar impulsos agressivos, da resolução de problemas de forma pacífica, do conhecimento da diferença entre o certo e o errado e, por fim, para o desenvolvimento da capacidade de fomentar e manter amizades e relações seguras. “[...] Relationships are the «active ingredients» of the environment’s influence on healthy human development” (National Scientific Council on the Developing Child, 2004a, p. 1). “Children who have healthy relationship with their primary caregivers are more likely to develop insights into other people’s feelings, needs, and thoughts, which form a foundation for cooperative interactions with others and emerging conscience” (National Scientific Council on the Developing Child, 2004a, p. 2).

Conforme tem vindo a ser descrito, o desenvolvimento que ocorre até aos três anos é extremamente célere a vários níveis e pressupõe a existência de interações positivas para que aconteça de forma qualitativamente superior. Cohen, Cole & Szrom (2011), a propósito das interações referem que se trata do contexto mais favorável ao desenvolvimento inicial da criança. Assim, as primeiras relações têm um impacto decisivo no desenvolvimento em geral, no desenvolvimento da aprendizagem (Peterson, Lynn & McGinley, 2008), mas essencialmente na prossecução do desenvolvimento social e

emocional posterior (Figueroa, 2005) que, na perspectiva de Boyd *et al.* (2005) e Henderson, Gerson & Woodward (2008), promove o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Os adultos são a influência mais significativa para o desenvolvimento social e emocional da criança (Cohen, Oser & Quigley, 2012), sempre que a tipologia de prestação de cuidados em relação a essa siga padrões de qualidade efetiva, o que pressupõe que os cuidados sejam emocionalmente sensíveis e responsivos, podendo a empatia ser uma estratégia utilizada para a construção de relacionamentos (Vandell *et al.*, 2010; Gillespie, 2006).

Inicialmente as crianças necessitam dos seus cuidadores para se sentirem seguras e confortáveis, o que determinará, mais tarde, o seu desenvolvimento cognitivo-motivacional e socio emocional, o que significa, de acordo com vários estudos, que as crianças que vivenciaram relações afetivas seguras, saudáveis e estimulantes apresentam-se mais maduras e positivas em outras interações (NICHD, 2001; Belsky, 1984) do que as que experienciaram relações pouco próximas e sensíveis. Ainda em relação às crianças com as quais foram estabelecidas relações sensíveis e responsivas habitualmente apresentam, ao longo da vida, maior capacidade de autorregulação, mais facilidade em estabelecer maior número de interações sociais e de qualidade superior, autoconfiança positiva, habilidades adaptativas também superiores e representações positivas de si (Colvard & Szrom, 2012; Center on the Developing Child at Harvard University, 2011; The Wisconsin Council on Children and Families & The Wisconsin Alliance for Infant Mental Health, 2010). As crianças com as quais não seja estabelecido pelo menos um vínculo seguro com um adulto, correm o risco de o seu desenvolvimento ficar comprometido, resultando em atrasos cognitivos, em relações sociais disfuncionais e dificuldade em gerir as próprias emoções. “Young children with unhealthy attachments are also at much greater risk for delinquency, substance abuse, and depression later in life” (Cohen, Cole & Szrom, 2011, p. 4).

As crianças adquirem a competência e necessidade de se tornarem membros ativos da sociedade em que nasceram, numa fase ainda muito precoce da vida, uma vez que é por volta dos nove meses que começam a perceber os outros como agentes individuais e com intenções (Goodman & Tomasello, 2008). As interações que estabelecem dependem da habilidade para compreender os pensamentos e sentimentos do outro. Esta compreensão também se desenvolve numa fase muito precoce da vida e, a qualidade das

relações estabelecidas desempenha um papel determinante no desenvolvimento e na forma como a criança compreende a mente dos outros, sendo que, desde o nascimento as crianças desenvolvem uma incrível e sofisticada compreensão da mente dos outros. “Because during these early interactions infants expand their understanding of other’s minds, we must consider the role of both infants and caregivers in order to get a clear picture of the development of early awareness of the minds of others” (The Wisconsin Council on Children and Families & The Wisconsin Alliance for Infant Mental Health, 2010; Markova & Legerstee, 2008; Thronick, 1982 *In* Markova & Legerstee, 2008, p. 30). No seguimento das habilidades necessárias à compreensão da mente do outro, Warren, Denham & Bassett (2008) destacam que as competências emocionais e a cognição social são elementos essenciais ao desenvolvimento das interações sociais, porque funcionam como mecanismos centrais através dos quais as crianças estabelecem interações bem-sucedidas e satisfatórias. As competências emocionais são vitais para o desenvolvimento humano e para o desenvolvimento da compreensão social. Para os autores em análise, o sucesso das interações depende de três competências: 1) competência para expressar emoções, 2) competência para compreender emoções e 3) competência para processar a informação social. Em relação à primeira competência, desde o nascimento que as crianças experienciam emoções e expressam deliberadamente informações importantes para os outros e para si mesmas. No que se refere à competência para a compreensão das emoções, por volta dos dezoito meses as crianças começam a ser capazes de perceber que as reações diferem de pessoa para pessoa e, mais tarde, adquirem vocabulário para expressar emoções. Para finalizar, o processamento da informação social ocorre durante as interações sociais. Na sequência das competências apresentadas por Warren, Denham & Bassett (2008) como vitais para o desenvolvimento humano e da compreensão social, Osofsky & Thomas (2012) preocupados com as questões ligadas à saúde mental na infância aproximam-se dessa perspectiva na medida em que sugerem que a capacidade para experienciar, expressar e regular emoções; a habilidade para estabelecer relações próximas e seguras com os outros e a aptidão para explorar o ambiente, aprendendo num contexto de expectativas culturais, fazem parte do que consideram ser mentalmente saudável no período da infância. Para Osofsky & Thomas (2012, p. 9) a maior premissa da saúde mental na infância tem a ver com o facto de o desenvolvimento emocional, social e cognitivo se desenrolar no contexto de interações sociais responsivas. “Because the caregivers plays a crucial role as a partner in the infant and

young child's social and emotional development, the caregiver's emotional well-being". No fundo, o principal objetivo de um cuidador responsável é contribuir para que a criança se desenvolva mentalmente de forma saudável, minimizando o sofrimento a que as crianças podem estar sujeitas e favorecendo o desenvolvimento das suas competências. É por este motivo que a qualidade da relação adulto-criança é tão importante. Uma relação de qualidade pressupõe, de acordo com Shohet & Jalgermann (2012), sensibilidade e capacidade de resposta sincronizada, combinada com as características ou necessidades das crianças. Este comportamento inclui uma mensagem emocional básica, que transmite à criança que ela é amada, que pode sentir-se segura e que vale a pena reagir dessa forma. Assim sendo, a capacidade de resposta sincronizada estabelece a possibilidade de criar cadeias de comunicação mais longas, que representam interações de qualidade superior. Importa destacar que variáveis como a emoção, comunicação e intercâmbios são essenciais à ocorrência de experiências de aprendizagem ideais.

Ainda a respeito do estabelecimento de interações positivas, nas quais são desenvolvidos vínculos afetivos seguros, temática minuciosamente analisada por Bowlby (1988, 1969) (Bretherton, 1992) – teoria do apego⁵ – é importante destacar que os primeiros anos de vida são cruciais para intervir de forma eficaz, e uma vez que os relacionamentos sociais são o contexto inicial mais favorável ao desenvolvimento social, é premente nutrir esses relacionamentos, de modo a promover na criança um elevado nível de bem-estar. “Because young children develop in an environment of relationships, it is critically importante that adult caregivers interact with them in a consistent and responsive manner” (National Scientific Council on the Developing Child, 2010; Center on the Developing Child at Harvard University, 2010, p. 11).

Apesar da extrema importância que as relações adulto-criança/educador-criança assumem, as interações das crianças em idade precoce não devem restringir-se apenas a contactos com adultos, uma vez que, o contacto com os seus pares também é fundamental para o desenvolvimento das suas competências sociais (NICHD, 2001). “Clearly there are immense benefits to children when they interact with their peers and form friend-

⁵De acordo com a teoria do apego, um desenvolvimento socio emocional inicial bem sucedido depende da construção de relações de confiança com pessoas de referência (Ahnert & Lamb, 2004) e contribui para o desenvolvimento de um conjunto de competências, nomeadamente: competências sociais positivas, múltiplas relações bem-sucedidas e uma sofisticada compreensão do mundo. No fundo, serão desenvolvidas competências cruciais que a criança necessitará para o resto da sua vida (National Scientific Council on the Developing Child, 2004a, 2004b).

ships” (Cowie, 2012, p. 58). As relações com colegas da mesma idade contribuem para o desenvolvimento de várias competências com importantes implicações no futuro, como: o desenvolvimento de habilidades precoces para solucionar os próprios conflitos, o desenvolvimento de competências ao nível da tomada de decisões, o desenvolvimento do raciocínio e, sobretudo, o desenvolvimento das competências sociais. Na verdade, relações pobres entre crianças ou a rejeição dos pares em idades precoces têm sido associadas a dificuldades sociais futuras (Volling, Youngblade & Belsky, 1997). Um estudo longitudinal de longa escala (The NICHD Study for Early Child Care) demonstrou que a sensibilidade do adulto cuidador se apresenta como a mais consistente correlação na competência precoce de estabelecimento de relações entre pares, que as características das crianças são sistematicamente relacionadas com competências para estabelecer relações entre pares e que as habilidades para estabelecer relações com os pares se desenvolvem a partir do segundo ano de vida. A grande conclusão do referido estudo tem a ver com o facto de as crianças que beneficiam de cuidados sensíveis e responsivos manifestarem comportamentos e interações com adultos e crianças mais positivos (NICHD, 2001). Outro aspeto importante ligado ao tipo de relações estabelecidas com as crianças em idade precoce diz respeito à sua influência na regulação fisiológica dos níveis de stress (Cassidy, 1994), ou seja, o estabelecimento de relações afetivas positivas, seguras e saudáveis para além de contribuir para um adequado desenvolvimento socio emocional, contribui também para a regulação dos níveis de stress da criança (Luijk *et al.*, 2010). “Reducing the number and severity of early adverse experiences and strengthening relationships that mitigate the effects of toxic stress on young children will decrease the prevalence of a wide range of stress-related physical and mental health problems” (National Scientific Council on the Developing Child, 2010; Center on the Developing Child at Harvard University, 2010, p. 17). Porque os relacionamentos responsivos são desenvolvimentalmente esperados e biologicamente essenciais, a sua ausência constitui uma grave ameaça para o bem-estar da criança, particularmente durante os primeiros anos de vida, de tal modo que esta ausência ativa o stresse, enquanto sistema de resposta do organismo (National Scientific Council on the Developing Child, 2012). O stress na infância está associado a efeitos perturbadores no sistema nervoso e no sistema de regulação da hormona do stress, que pode provocar danos no desenvolvimento da arquitetura e da química do cérebro levando, conseqüentemente, a problemas na aprendizagem, no comportamento e na saúde física e mental ao longo da

vida (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007). Deste modo, quando por algum motivo o desenvolvimento socio emocional é comprometido numa fase da vida precoce, os problemas emocionais e comportamentais que prevalecem na infância estendem-se frequentemente para a vida adulta (Pluess *et al.*, 2011), o que prediz que o desenvolvimento socio emocional é a “pedra angular” da evolução saudável das restantes áreas de desenvolvimento, uma vez que, todas as áreas estão interligadas e são dependentes da influência que umas provocam nas outras (Zero to Three, 2003a, 2003b).

Em sentido lato, o desenvolvimento envolve mudança, mas mudança e desenvolvimento não são termos equivalentes. Desenvolvimento ocorre com mudança, mas nem todas as mudanças significam desenvolvimento. Para serem encaradas como tal, as mudanças têm que apresentar um carácter sistemático e organizado, sendo que, as mudanças com carácter sistemático e organizado não são desenvolvimentais por si só, têm também que ser sucessivas. A ideia de mudanças sucessivas indica que as mudanças apresentadas posteriormente sofreram a influência de situações ocorridas em alturas mais precoces (Lerner, Lewin-Bizan & Warren, 2011).

A concluir importa destacar os fatores que poderão beneficiar ou comprometer o desenvolvimento na infância, nomeadamente: predisposições genéticas, situação nutricional e de saúde da mãe, situação nutricional e de saúde da criança, influências sociais e ambientais, qualidade dos cuidados prestados à criança, qualidade e tipo de relações estabelecidas com a criança. Em relação às influências sociais e ambientais referem-se essencialmente às experiências que são proporcionadas e que desempenham um importante papel no desenvolvimento psicológico da criança (Gerhardt, 2004) e no desenvolvimento fisiológico, que implica uma estimulação ambiental pois, o sistema nervoso e o aparelho percetivo não amadurecem automaticamente (Sprinthall & Sprinthall, 2007). Em relação à estimulação em particular, “each baby has a unique personal store of genes which can be activated by experience. Already, in the first weeks, a temperamental bias may be apparent. Some babies may be born more reactive and sensitive to stimulation than others” (Gerhardt, 2004, p. 20).

As experiências nos primeiros anos de vida são particularmente formativas, estabelecendo os fundamentos da linguagem e da função cognitiva. Deste modo, estimulações verbais e cognitivas promovidas nos primeiros anos de vida desencadeiam impactos positivos ao nível das competências linguísticas e cognitivas posteriores, mas também,

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

nas competências sociais que se encontram diretamente relacionadas com as anteriores (NICHD, 2005).

A concluir, importa salientar que “o desenvolvimento é um complexo processo neuro maturacional, que ocorre entre o nascimento e a idade adulta e que tem como finalidade a aquisição de autonomia” (Castelo & Fernandes, 2009, p. 12). No fundo, trata-se de uma expansão progressiva das capacidades latentes na estrutura do ser humano que gradualmente se constroem e aperfeiçoam, atingindo níveis de eficácia superiores.

No que particularmente se refere ao desenvolvimento do cérebro, que ocorre de forma muito rápida nos primeiros anos de vida da criança (Gerhardt, 2004), será abordado de forma mais pormenorizada no ponto seguinte.

2.2.1. Neuro desenvolvimento

De um modo geral, o desenvolvimento do cérebro, neuro desenvolvimento, inicia-se poucas semanas após a conceção e vai sendo progressivamente completado ao longo do período de gestação (Aamodt & Wang, 2011; Fusaro & Nelson, 2009; Thompson, 2008), o que significa que o desenvolvimento do cérebro é um processo dinâmico e que cada criança vem ao mundo com um conjunto pré-determinado de reações ao seu ambiente “each infant comes into the world with a prepared set of reactions to their environment” (Stiles *et al.*, 2012; Posner & Rothbart, 2007, p. 46) e que vai determinar um conjunto de circunstâncias futuras (Winter, 2010). Durante o período gestacional, o cérebro cresce de forma mais significativa em tamanho e em funções do que em qualquer outra fase posterior de desenvolvimento. Enquanto o feto se encontra no útero, os neurónios são produzidos numa taxa surpreendente, superior a 250.000 por minuto durante alguns períodos. Os neurónios migram para os seus eventuais destinos dentro do cérebro e começam a formar axónios e dendrites para permitir que ocorra o processo de sinaptogénese, através do qual os neurónios estabelecem conexões. Durante este período de rápido desenvolvimento o cérebro apresenta-se, também, como um órgão extremamente vulnerável aos perigos externos, como infeções virais, exposição a drogas, ingestão de álcool ou riscos ambientais (produtos químicos encontrados em pesticidas, ar, comida ou água, mercúrio em peixes) associados a uma variedade de danos e desordens no desenvolvimento do cérebro, quando expostos no período pré-natal ou nos primeiros anos

de vida pós-natal. Devido ao rápido desenvolvimento do cérebro há uma grande necessidade de energia para proporcionar a ocorrência do seu crescimento, e a subnutrição maternal pré-natal (particularmente deficiente em ácido fólico, ferro, certas vitaminas e outros nutrientes) ou pós-natal pode ter efeitos devastadores num cérebro em desenvolvimento. Além disto, o stress vivido pela progenitora durante o período pré-natal e/ou nos primeiros meses de vida das crianças está associado à produção de hormonas de stress no sistema nervoso central que, em alguns casos pode desencadear igualmente efeitos nocivos sobre o crescimento do cérebro das crianças. Embora o desenvolvimento do cérebro ocorra de forma surpreendente sobretudo no período gestacional e no período pré-natal, continua a desenvolver-se rapidamente até à adolescência, e as sinapses desenvolvem-se ao longo de toda a vida. Deste modo, a sinaptogénese ocorre inicialmente em áreas sensoriais e motoras básicas do cérebro (como as áreas associadas com visão e audição) e, posteriormente, em regiões do cérebro que regem a linguagem receptiva e a produção da fala. As últimas sinapses ocorrem na área do córtex pré-frontal, que está associada a funções cognitivas superiores, como o raciocínio e o planeamento, o que significa que habilidades mais simples fornecem a base para habilidades mais sofisticadas (Society of Neuroscience, 2012; Thompson, 2008).

Como temos vindo a salientar, nos primeiros meses de vida o desenvolvimento do cérebro ocorre de forma extremamente rápida (Gerhardt, 2004; Gomes-Pedro, 1985), lançando as bases fundamentais para aprendizagens ulteriores (UNESCO, 2007). “The good news is that there is a wealth of scientific knowledge about promoting healthy brain development to guide us” (Cohen, Cole & Szrom, 2011, p. 1), ou seja, as investigações em torno do neuro desenvolvimento têm facilitado a compreensão das condições que influenciam a forma como as crianças se desenvolvem, permitindo conhecer com maior profundidade a forma como se encara a importância das primeiras experiências de vida e a ação inseparável e altamente interativa entre genética e ambiente no desenvolvimento cerebral e comportamental (Division of Child Development, 2012), sendo por este motivo que Johnson (2011) definiu como característica do desenvolvimento do cérebro humano a sua natureza social. No fundo, têm surgido informações que nos indicam “[...] o papel central das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção; as poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais que se desenvolvem nos primeiros anos de vida; a pos-

sibilidade de promover as condições desenvolvimentais através de intervenções adequadas” (Portugal, 2009a, p. 37), revelam também que “[...] a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspectos da aprendizagem de desenvolvimento”, e que os primeiros anos representam uma oportunidade de “[...] intervenção que pode fazer a diferença na vida das crianças, podendo ajudar a quebrar os ciclos de pobreza intergeracional que tendem a reproduzir-se” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 10; Winter, 2010). No fundo, “developmental neuroscience can help to explain changes in children’s behavior and skills, which are simultaneously shaped by maturation and experience. [...] The earliest stages of brain development are largely gene-driven; that is, the formation of brain cells and laying down of the basic architecture of the brain are processes set in motion by genetic events that are common across humans and many other species. Even with this strong role for biology, the developing embryo is always susceptible to environmental factors [...]” (Fusaro & Nelson, 2009, p. 58).

Retomando a questão relacionada com a exposição precoce a fatores de risco, na verdade pode influenciar a arquitetura física do cérebro em desenvolvimento e impedir que se desenvolvam plenamente as suas conexões neurais, que facilitam a aprendizagem posterior, o comportamento, os relacionamentos e a forma como reagem e interagem no seu meio, ao longo da vida (Division of Child Development, 2012; Cohen, Oser & Quigley, 2012; Cohen, Cole & Szrom, 2011). Assim, “when developing biological systems are strengthened by positive early experiences, healthy children are more likely to grow into healthy adults. Sound health also provides a foundation for the construction of sturdy brain architecture and the associated achievement of a broad range of abilities and learning capacities” (National Scientific Council on the Developing Child, 2010; Center on the Developing Child at Harvard University, 2010, p. 2). Tal como tem vindo a ser referido, as formas cerebrais infantis são moldadas pelas experiências que ocorrem no seu meio ambiente e numa fase muito precoce da vida são a base para a aprendizagem, saúde e sucesso futuros (Zero to Three, 2013; Winter, 2010; Sparrow & Brazelton, 2006). É através da experiência que o cérebro se torna mais apurado e eficiente e que as conexões neurais, relevantes para a linguagem e cognição, são fortalecidas (Swim, 2013). No entanto, o cérebro também está sujeito a experiências negativas que podem eventualmente resultar em consequências negativas a longo prazo (National Scientific

Council on the Developing Child, 2008). Sabe-se que a experiência visual precoce é necessária para organizar áreas do cérebro no córtex occipital que a exposição a situações de linguagem é necessária para a organização das regiões do cérebro relacionadas com a linguagem expressiva e recetiva, ou seja, que a vivência de experiências positivas é necessária para que ocorra um desenvolvimento saudável de acordo com períodos específicos de desenvolvimento – períodos críticos ou períodos específicos e sensíveis – que se referem a momentos sensíveis à estimulação ambiental.

O cérebro é um órgão altamente plástico (Aamodt & Wang, 2011), o que significa que é flexível e adaptativo, capaz de incorporar uma imensa variedade de experiências e influências em idades mais precoces do que em idades posteriores, no entanto, novos neurónios continuam a ser produzidos em certas áreas do cérebro adulto, e novas sinapses são fundidas ao longo de toda a vida, enquanto produto da experiência. Com o aumento da idade o cérebro torna-se organizado e funcionalmente adaptado para exercer determinadas habilidades e, como consequência, grande parte do seu potencial anterior é perdido. Uma implicação importante do declínio da plasticidade do cérebro é que ele é biologicamente mais eficiente a prevenir o aparecimento de dificuldades no funcionamento do cérebro do que a tentar remediar os problemas que já se desenvolveram, o que determina que o potencial e a eficácia das intervenções precoces é aumentada pela maior plasticidade do cérebro jovem para se adaptar positivamente a tais intervenções.

A primeira infância é um período de rápido desenvolvimento do cérebro assim como de muitos dos sistemas biológicos do corpo humano, que são críticos para o bem-estar e para a saúde física da criança. Quando estes sistemas são construídos no início da vida, com acesso a experiências significativas e em ambientes com influências preponderantes, o seu desenvolvimento imediato e posterior está assegurado de forma positiva. Assim, promover a ativação adequada do desenvolvimento desde a primeira infância pode ajudar a evitar tentativas mais dispendiosas e menos eficazes para corrigir os problemas desenvolvimentais que podem surgir mais tarde. “Early childhood is a time of rapid development in the brain and many of the body’s biological systems that are critical to sound health. When these systems are being constructed early in life, a child’s experiences and environments have powerful influences on both their immediate development and subsequent functioning. These effects may appear early and be magnified later as children grow into adolescence and adulthood. [...] Thus, «getting things right» and

establishing strong biological systems in early childhood can help to avoid costly and less effective attempts to “fix” problems as they emerge later in life” (National Scientific Council on the Developing Child, 2010; Center on the Developing Child at Harvard University, 2010, p. 5).

O cérebro é um órgão ativo que se desenvolve através da própria atividade. As experiências que promovem esse desenvolvimento são fundamentalmente as que provocam atividade cerebral, muitas vezes relacionadas com os interesses e empenhamento da criança. Existem pelo menos duas implicações deste princípio, uma tem a ver com as experiências que são desenvolvimentalmente estimulantes que vão condicionar positivamente a forma como o cérebro amadurece. Pelo contrário, quando uma criança é exposta a influências inapropriadas ou irrelevantes, acarretarão efeitos negativos. A outra implicação refere-se a interações positivas com parceiros sociais. Independentemente da idade da criança, a interação com um adulto sensível oferece muito mais do que qualquer brinquedo comercial, pois fornece um estímulo ativo e recetivo, adequado à predisposição da criança para novas aprendizagens, individualizado e envolvente.

Importa destacar também que as descobertas mais recentes no âmbito das neurociências têm influenciado a perceção do desenvolvimento humano e em particular o desenvolvimento do cérebro como uma expressão de comportamentos e sintomas determinados por mecanismos genéticos e bioquímicos (Gomes-Pedro, 2004), o que significa que “the development of neural networks underlying depends on both genes and experiences” (Posner & Rothbart, 2007, p. 45). O desenvolvimento cerebral é, portanto, afetado por condições externas, “[...] sendo que o impacto do ambiente é intenso, não apenas na forma como afecta a direcção geral do desenvolvimento mas, em particular, ao afectar o modo como o intrincado circuito cerebral se instala. Cada vez que o indivíduo interage com o ambiente [...] vários sinais percorrem e activam os circuitos neuronais (conexões entre as células cerebrais)” (National Scientific Council on the Developing Child, 2012; Portugal, 2009a, p. 37; NICHD, 2009). “No momento em que ocorre uma interacção, mesmo a mais simples e banal [...], numa questão de segundos milhares de células existentes no cérebro da criança são activadas, muitas das conexões existentes entre as células cerebrais são fortalecidas e novas sinapses ou conexões celulares são estabelecidas, acrescentando mais especificidade e complexidade ao intrincado circuito cerebral que estará activo ao longo da vida da criança” (Shore *In* Portugal, 2009a, p. 37 e 38). No

fundo as experiências “autorizam” as instruções genéticas a moldar a formação e construção dos circuitos. Esta progressão no desenvolvimento depende de estímulos sensoriais adequados e estáveis, relacionamentos responsivos, que contribuem para a construção saudável da arquitetura cerebral. A este propósito abundantes evidências científicas demonstram e fundamentam que o ingrediente mais eficaz neste processo é o “serve and return” nas relações que as crianças estabelecem com os outros (National Scientific Council on the Developing Child, 2012).

No que particularmente se refere às sinapses, é durante os três primeiros anos de vida que a maior parte das sinapses é produzida e é também durante os primeiros três anos que grande parte da arquitetura do cérebro é formada, até aos três anos cerca de 90% da capacidade cerebral está completa (Vandell *et al.*, 2010; National Scientific Council on the Developing Child, 2007), sendo que, “o cérebro da criança não é uma versão mais pequena do cérebro adulto: o recém-nascido apresenta cerca de 100 biliões de neurónios; no momento do nascimento as sinapses existentes são na ordem dos 50 triliões; com 1 ano de idade o número de sinapses ascende a 1000 triliões de sinapses; e, aos 20 anos o cérebro adulto conta com 500 triliões de sinapses. Se na altura do nascimento, 25% do cérebro se encontra desenvolvido, no 2º ano de vida o desenvolvimento cerebral já é de 90%!” (Portugal, 2009a, p. 38; Society for Neuroscience, 2012). Assim sendo, “se 3/4 do cérebro humano se desenvolve a partir do nascimento, em relação directa com o ambiente exterior, significa que a evolução equipou o ser humano com um «cérebro ecológico», dependente ao longo de toda a vida do contexto de desenvolvimento. Nesse mesmo sentido, não haverá, mesmo do ponto de vista neurológico, uma única forma correcta de promover um bom desenvolvimento pois cuidados calorosos e responsivos podem tomar várias formas, dependendo do contexto social, cultural e emocional do desenvolvimento” (Portugal, 2009a, p. 38). Deste modo, a arquitetura do cérebro e o desenvolvimento de padrões estabelecidos são cada vez mais difíceis de alterar à medida que a idade avança, o que significa que é mais efetivo e eficiente fazer as coisas de forma correta desde início do que mais tarde tentar consertá-las (Winter, 2010; National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

No que especificamente se refere às relações estabelecidas entre crianças e adultos, fundamentais para o desenvolvimento saudável da arquitetura cerebral (National Scientific Council on the Developing Child, 2010), “[...] os neurocientistas consideram que uma

vinculação forte e segura com um cuidador psicologicamente nutriente tem uma função biologicamente protetora, munindo a criança de um equipamento que lhe permite lidar com as situações stressantes da vida diária” (Portugal, 2009a, p. 47). As investigações realizadas sobre o cérebro demonstram que uma estimulação adequada bem como cuidados calorosos e responsivos não são apenas momentos de conforto e prazer para a criança pois, julga-se que tenham uma função biológica de proteção que torna a criança imune a efeitos adversos de stress (Gunnar *In* Portugal, 2009a). Estas recentes descobertas realizadas no âmbito do neuro desenvolvimento, vêm comprovar a conceção de 2001 de Pedro Strecht relativamente à estruturação psíquica, ou seja, para este médico de psiquiatria da infância e adolescência “nunca como antes está provada a importância da qualidade afectiva do primeiro ano de vida para a estruturação psíquica futura” (Strecht, 2001, p. 31).

As mudanças no comportamento durante o desenvolvimento do bebé são óbvias, inicialmente extremamente dependentes da estimulação dos seus cuidadores, mas nos primeiros três anos, adquirem um elevado grau de independência. “Changes in behavior during early development are obvious to all observers. Young infants seem so dependent on their caregivers for stimulation, but within the first 3 years they gain a strong measure of independence and develop an agenda of their own. [...] A number of clear developments in the brain could be responsible for them” (Posner & Rothbart, 2007, p. 41).

É por todos os motivos que temos vindo a enunciar que a vivência de experiências significativas em idades precoces se apresenta como crucial ao desenvolvimento cerebral. Assim, o seu desenvolvimento processa-se de forma mais harmoniosa e equilibrada consoante as interações que estabelece com o ambiente. De acordo com Belsky & Haan (2011) e Portugal (2009, p. 38), “as experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas”.

O desenvolvimento cerebral não se processa da mesma forma em todas as regiões que o compõem, o ritmo de cada região, com funções distintas, também difere. A autora em análise apresenta o exemplo da área cerebral relacionada com a visão. “Assim, [...] o pico de superprodução sináptica no córtex visual ocorre por volta dos 4-6 meses, segui-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

do de uma retracção gradual até ao final do período pré-escolar” (Portugal, 2009a, p. 39).

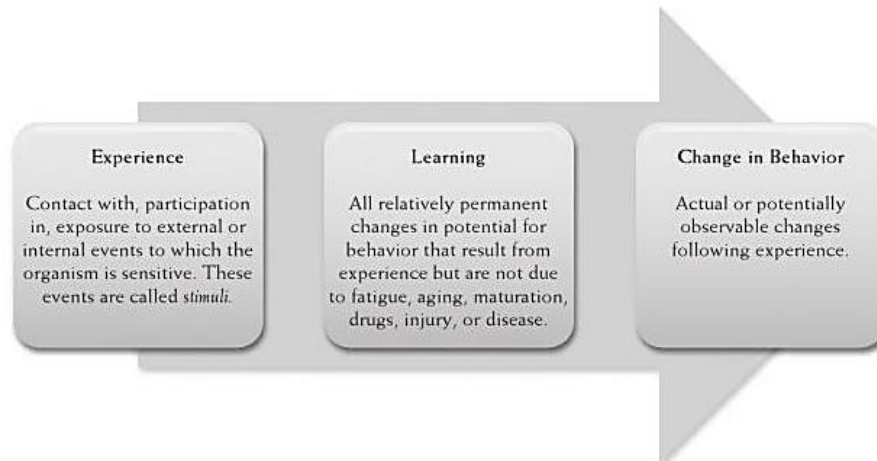
A concluir importa realçar os princípios fundamentais do desenvolvimento inicial do cérebro, são o produto de uma complexa interação contínua entre a mente ativa da criança e o seu ambiente, com uma forte orientação genética. Os avanços mais significativos na arquitetura cerebral ocorrem no período pré-natal (sobretudo no período embrionário, ou seja, nas duas semanas logo após a concepção) e prolongam-se ao longo da vida, sendo que, à medida que se desenvolve vai incorporando experiências na sua arquitetura, uma vez que, apresenta uma surpreendente capacidade de se auto-organizar.

2.2.2. Aprendizagem e desenvolvimento

De acordo com o que tem vindo a ser referido, o desenvolvimento humano pressupõe uma expansão progressiva das características latentes na estrutura do sujeito que gradualmente se constroem e refinam, adquirindo, portanto, maior amplitude, sensibilidade e eficiência. Assim sendo, no que especificamente se refere à aprendizagem (Figura 3 - Processo de aprendizagem - Lefrancois, 2011, p. 5), trata-se, igualmente, de uma construção pessoal, que resulta de um processo experiencial (“stimuly”), próprio de cada sujeito e que se traduz numa modificação comportamental e que pressupõe em primeira instância experiência, posteriormente a aprendizagem, que resulta numa mudança comportamental.

De acordo com a Figura 3 (Processo de aprendizagem), a experiência em conjunto com a aprendizagem resultam numa mudança comportamental (mudanças observáveis após experiências), sendo que, a experiência supõe que haja contacto, participação, exposição a eventos externos ou internos, com os quais o organismo seja sensível, o que vem determinar que a aprendizagem se refere a todas as mudanças relativamente permanentes com potencial para o comportamento e que resultam da experiência.

Figura 3 - Processo de aprendizagem



Assim, “se considerarmos o desenvolvimento humano como um refinamento progressivo da estrutura do sujeito através de transformações que se efectuam e auto-regulam dentro do próprio sistema da estrutura da pessoa e a aprendizagem como um processo de construção interna que leva o sujeito a tornar-se cada vez mais apto, mais capaz, mais humano, mais igual a si mesmo, parece haver muito de comum entre estes dois conceitos. Com efeito, e à excepção do desenvolvimento fisiológico (crescimento em altura, peso, desenvolvimento sexual), o desenvolvimento psico-motor, cognitivo, axiológico, social e linguístico processa-se em interligação com a aprendizagem. Os dois processos, desenvolvimento e aprendizagem, exercem um sobre o outro influências recíprocas. Desenrolam-se como que em espiral, de tal maneira que o desenvolvimento, ao mesmo tempo que possibilita a aprendizagem, é por ela mesma dinamizado, adquirindo assim uma maior amplitude. A criança aprende porque atingiu determinado desenvolvimento, mas ao aprender desenvolve-se ainda mais” (Tavares & Alarcão, 1989, p. 87 e 88). O que determina que aprendizagem e desenvolvimento ocorrem de forma integrada, ou seja, perceber os trâmites do processo de aprendizagem implica refletir sobre a sua intrínseca relação com o desenvolvimento humano (Dias & Correia, 2012). Piaget, o grande psicólogo de Genebra, (Morgado, 1981, p. 198) considerou que a aprendizagem, em sentido restrito, se encontraria “[...] dependente das leis gerais do desenvolvimento”. Ainda a este propósito Morgado (1981, p. 199) refere que o “mais importante para o estudo da aprendizagem, foi a descoberta de que o sucesso desta dependia em grande parte do nível inicial de desenvolvimento da criança”. No fundo a aprendizagem refere-se a uma capacidade que o ser humano possui para se adaptar ao

meio ambiente. Esta capacidade acompanha-o ao longo de toda a vida e implica, da sua parte, motivação, empenho e ação. Aprender é sobretudo aplicar os conhecimentos adquiridos a uma determinada situação e trata-se de uma construção pessoal de aquisição de conhecimentos, de mudança de comportamental que ocorre na relação com os outros e com o meio, ou seja, “deeper learning occurs when the learner is able to transfer what was learned to new situation” (Pellegrino & Hilton, 2012).

Durante a primeira infância a aprendizagem ocorre fundamentalmente através das interações com adultos significativos, do estabelecimento de laços de vinculação seguros, de jogos sociais, da ação sobre os objetos, da exploração sensório-motora do espaço e de materiais, da repetição e do envolvimento em experiências significativas.

Os teóricos da aprendizagem (Tabela 2 – Teorias da aprendizagem) (Mitchell & Ziegler, 2013; Tavares *et al.*, 2011; Tavares & Alarcão, 1989; Merriam & Caffarella, 1991) acreditam que o organismo nasce com um conjunto de reflexos instalados, mas que podem alargar-se substancialmente através da aprendizagem, sendo que em alguns casos a aprendizagem estabelece novas conexões entre os estímulos e em outros, estabelece novas conexões entre os atos e as consequências (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2011).

A Tabela 2 (Teorias da aprendizagem) faz referências às teorias behaviorista, cognitivista e humanista, aos percursores de cada uma dessas teorias, à conceção e origem da aprendizagem que cada teoria defende, assim como aos objetivos da educação e o papel do educador em cada teoria.

Tabela 2. Teorias da aprendizagem

Teorias Aspetos	Behaviorista	Cognitivista	Humanista
Teóricos da aprendizagem	Watson (1878-1958) Pavlov (1849-1936) Thorndike (1874-1949) Skinner (1904-1990)	Lewin (1892-1947) Piaget (1896-1934) Bruner (1915-) Ausubel (1918-2008)	Rogers (1902-1987) Maslow (1908-1970)
Conceções do processo de aprendizagem	Mudança no comportamento	Processo mental interno (perceção, processamento de informação, memória)	Ato pessoal para completar o seu potencial

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Origem da aprendizagem	Estímulos do meio ambiente	Estruturação cognitiva interna	Necessidades afetivas e cognitivas
Objetivos da educação	Produzir uma mudança comportamental no sentido desejado	Desenvolver capacidades e competências para aprender melhor	Desenvolver capacidades de autonomia
Papel do adulto/educador	Organiza ambiente para induzir a resposta desejada	Estrutura o conteúdo da atividade de aprendizagem	Facilita o desenvolvimento da pessoa como um todo

A aprendizagem inicia-se no nascimento (UNESCO, 1990 – Declaração de Jomtien), mas a preparação dessa aprendizagem começa ainda no período gestacional (Barnett, Carolan & Johns, 2013). Embora as crianças nasçam com um extraordinário potencial para aprender, dependem dos adultos para orientar as suas aprendizagens (Child Development Division, California Department of Education, 2006). De acordo com as três perspectivas da aprendizagem apresentadas na tabela 2, o processo de aprendizagem é concebido com base numa alteração ao nível interno que se reflete externamente e cujo objetivo se relaciona com a melhoria das performances. Estes parecem ser os aspetos que mais se aproximam, sendo que as restantes características de cada teoria acabem por ir completando uma ou outra abordagem. Atualmente, a posição mais comumente aceite contempla o biológico/inato e o social/adquirido. Neste sentido, as aprendizagens resultam de fatores inatos e adquiridos, que se relacionam entre si numa dinâmica interacionista e construtivista. O que determina que, para que a criança aprenda é necessário que tenha atingido um determinado nível de desenvolvimento e associado ao desenvolvimento está a aprendizagem. Trata-se de um processo interno de construção do conhecimento e significado individual que ocorre ao longo da vida e tem por base a experiência do indivíduo e a sua interação com o meio ambiente. “É através das manifestações exteriores que se vê se o sujeito aprendeu, mas estas só se revelam se no interior do sujeito tiver havido um processo de transformação e mudança” (Tavares *et al.*, 2011, p. 108), aprendizagem é essencialmente um processo neurológico interno e invisível. A perspectiva de Cró (2006, p. 46) segue a linha de que “a aprendizagem consiste numa modificação das reacções ou acções de um sujeito que são atribuíveis à experiência deste. Esta experiência pode ser espontânea, ocasional, consciente ou não directamente consciente. A aprendizagem pode também ser intencional, sistematicamente organizada e desenvolvida. Pode também consistir na organização sistemática, de acordo com um

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

determinado fim, de experiências ocasionais ou evocações ligadas a situações não conscientes no momento em que são produzidas (o que está no subconsciente é evocado)”.

Ritchie, Maxwell & Bredekamp (2009) apresentam, como base do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças pequenas, aspetos como: a autorregulação, a representação, a memória e a vinculação. A autorregulação refere-se a uma construção integrada, multidimensional, que incorpora processos biológicos, atenção, emoção e cognição. Esta capacidade inicia-se desde cedo e varia de criança para criança apresentando uma predisposição biológica, mas também, influências ambientais.

Em relação à representação, de acordo com Ritchie, Maxwell & Bredekamp (2009, p. 18), a habilidade que as crianças apresentam para se envolver em representações simbólicas inicia-se numa fase muito precoce e refere-se à apropriação da realidade que vive e que transfere para uma atividade representativa. “Children's ability to engage in symbolic representation begins very early in life and is relatively sophisticated by the early grades of school, if adults support this important developmental process”.

Relativamente à memória, é importante não confundir memória com aprendizagem. A memória é essencial para que ocorram novas aprendizagens e também para que aprendizagens anteriores sejam recuperadas, mas trata-se de dois processos diferentes.

Por fim, a vinculação diz respeito às ligações que as crianças vão estabelecendo com as outras pessoas que a rodeiam. Desde o nascimento que as crianças se desenvolvem são influenciadas pelo ambiente e pelos cuidados que recebem dos adultos, em primeiro lugar os pais, depois outros membros da família e por fim os educadores de infância e os professores. Assim, quando os adultos importantes são responsivos e sensíveis relativamente às necessidades das crianças, são desenvolvidas relações de vinculação seguras que permitem que a criança se sinta confortável para explorar e aprender acerca do mundo (Ritchie, Maxwell & Bredekamp, 2009; Bowlby 1988, 1969) que, na perspectiva de Anastácio & Nobre-Lima (2015), assumem um papel crucial na promoção de uma conduta social positiva.

No que especificamente diz respeito aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, é fundamental conhecer aprofundadamente cada um, uma vez que se tratam de manifestações exteriores que demonstram se a criança se desenvolveu e aprendeu, mas que só se revelam se efetivamente no interior tiver acontecido um processo de mudança.

Para finalizar a abordagem ao processo de aprendizagem, destacaremos aqui os quatro pilares da educação ao longo da vida, que de acordo com Delors (2005a) e Delors *et al.* (2005b), pressupõem: aprender a conhecer, que pressupõe, aprender a aprender (Folque, 2012); aprender a fazer, competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações; aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro no respeito pelos valores do pluralismo e na compreensão mútua e, por fim, aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar apto a agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade.

2.2.3. Ativação do desenvolvimento psicológico

Em relação à problemática da ativação do desenvolvimento psicológico, de acordo com Cró (2006, p. 76) “ativar” significa estimular o que está presente, trata-se, portanto, de explorar ao máximo todas as áreas, “não se trata de violentar a natureza, mas ao contrário, completá-la”. “A activação do desenvolvimento psicológico inspira-se nas perspectivas construtivistas e ecológica-sistemática do desenvolvimento humano” (Sousa, 2006, p. 568) e, por este motivo, o principal objetivo da intervenção educativa ao nível da atividade do desenvolvimento psicológico requer a ativação e otimização do desenvolvimento. “Para activar é preciso observar para analisar, compreender e intervir no próprio processo de desenvolvimento, tendo presente as principais componentes que o integram [...]” (Sousa, 2006, p. 569). Um dos principais fundamentos do modelo de ativação do desenvolvimento psicológico (Bonboir, 1995, 1988, 1987, 1985) assenta na perspectiva de Vygotsky, que pressupõe o conhecimento do potencial real de desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal), e na perspectiva de Bruner, que destaca a relevância do nível de maturidade (Sousa, 2006). As perspectivas de Binet, Claparède, Piaget, Le Camus e L’Ancoutourier também foram tidas em linha de conta na formulação do modelo de ativação do desenvolvimento psicológico (Cró, 2006). Assim, “o modelo de activação do desenvolvimento tem as suas raízes no movimento da Escola Activa, por oposição à Escola Tradicional. Esta punha a tónica no professor que ignorava as potencialidades da criança, pelo que a aprendizagem derivava automaticamente das intervenções do educador. Ao contrário, no movimento da Escola Activa a tónica é posta na criança. Graças às suas potencialidades o sujeito acolhe as solicitações do professor e responde-lhes de forma própria, isto é, em função da sua própria personalidade. O es-

sencial é que o professor descubra as potencialidades da criança nas diferentes etapas do desenvolvimento” (Cró, 2001, p. 23).

Atendendo a que o desenvolvimento psicológico se trata de um processo e em simultâneo de um produto, é possível identificar agentes que são determinantes para a ocorrência desse desenvolvimento, nomeadamente: fatores genéticos e fatores ambientais, o que significa que “o desenvolvimento psicológico é uma das dimensões do desenvolvimento humano a par do desenvolvimento físico, biológico, linguístico, axiológico, social, etc.” e “[...] integra aspectos de natureza cognitiva, afectiva e volitiva ou de tomada de posição do eu” (Tavares, 1995, p. 43). Deste modo, é premente considerar a complexidade do desenvolvimento psicológico cuja análise implica suportes físico-biológicos, a força axiológica e os contextos psicossociais que o envolvem.

No que especificamente se refere à natureza física e biológica, a ativação do desenvolvimento psicológico não pode desligar-se da sua constituição física e biológica, “[...] assenta num todo unitário, orgânico, numa espécie de organismo que encerra em si todas as possibilidades da sua expansão futura e constitui o mundo fenomenal do ser humano a partir do qual ele tem de ser compreendido [...]” (Tavares, 1995, p. 44). Em relação à dimensão psicológica da ativação do desenvolvimento psicológico, é importante considerar aspetos ligados à dimensão afetiva, cognitiva e volitiva, que constituem o centro da complexidade desenvolvimental do ser humano. A afetividade engloba todo o conjunto de comportamentos ligados às emoções e aos sentimentos, que percorrem toda a estrutura da personalidade do ser humano, ou seja, “as razões do coração em contraponto com as razões do cérebro, [...]” (Tavares, 1995, p. 46). Ser afetado de forma positiva, negativa ou indiferentemente pressupõe conhecimento, consciência em relação a algo ou alguém que provoca no sujeito cognoscente um determinado estado afetivo. Em relação ao conhecimento, “[...] é uma actividade em que um sujeito interioriza, assimila, se acomoda e equilibra o mundo dos objectos, [...] das acções e das mútuas implicações [...]. É com base neste conhecimento que o ser humano resolve os problemas que a escola, e sobretudo, a vida lhe colocam e se adapta à realidade quotidiana, e, em certa medida antecipa o futuro” (Tavares, 1995, p. 47), o que significa que quando o ser humano realiza atividades de conhecimento deste género está a trabalhar ao nível cognitivo. Para terminar a abordagem dos aspetos ligados à dimensão psicológica, referir-nos-emos aos fenómenos volitivos ou mais especificamente, de tomada de decisão

de forma consciente, responsável, livre, autónoma, que constitui a mais elevada atividade do ser humano. “A tomada de decisão ou de posição envolve, por conseguinte, todas as capacidades e energias de que o sujeito é capaz e de que dispõe em cada momento do seu desenvolvimento, de natureza física e biológica, psíquica, axiológica, social, linguística ou comunicativa” (Tavares, 1995, p. 48). Assim sendo, a sua ativação implica a articulação de todos os componentes estruturais, estruturantes e funcionais do ser humano.

Terminada a abordagem dos suportes físico-biológicos retomaremos a análise do desenvolvimento psicológico e, em particular, a questão axiológica, cujos componentes incluem diferentes ordens de valores, nomeadamente: físicos, biológicos, psicológicos, éticos, artísticos, científicos, pedagógicos, políticos, históricos, religiosos, etc., o que determina que a ativação do desenvolvimento não pode afastar-se daquilo em que a pessoa acredita e que simultaneamente a motiva. Ainda em relação à análise do desenvolvimento psicológico, falta abordar os comportamentos de natureza social e contextual, que de certa forma determinam que “o sujeito é um ser em situação” (Tavares, 1995, p. 50). Desta forma, a dimensão psicológica e axiológica só pode ser verdadeiramente compreendida quando integrada numa situação concreta, com uma envolvência física e biológica, psicológica, linguístico-comunicativa e social.

Efetivamente, parece consensual que a ativação do desenvolvimento psicológico deverá centrar-se nos aspetos psicomotores, cognitivos, afetivo-relacionais e linguísticos, uma vez que “[...] diferentes dimensões entrelaçam-se numa unidade dinâmica e aberta que está subjacente ao sujeito, à pessoa humana, como algo que é uno e único dentro da sua própria espécie, o que lhe permite desenvolver-se, dentro dos limites das suas possibilidades, em interação com as outras pessoas e o meio envolvente” (Tavares, 1995, p. 52). De acordo com Sousa (1998) a operacionalização do modelo de ativação do desenvolvimento psicológico só é possível com base no binómio educador/professor – criança/aluno e exige deliberação e intencionalidade da intervenção educativa. Ainda em relação à operacionalização do modelo de ativação do desenvolvimento psicológico, enquanto processo terá de atender a pelo menos quatro elementos essenciais que estão consecutivamente presentes, nomeadamente: o sujeito e o seu estado desenvolvimental; as atividades ou tarefas a realizar; os conhecimentos a adquirir e os contextos físicos, biológicos e psicossociais. Em relação ao primeiro elemento, é do conhecimento geral

que intervir adequadamente implica conhecer o sujeito em pormenor e especificamente o seu estado desenvolvimental. No que se refere às atividades ou tarefas a desenvolver, à semelhança do elemento anterior implica, igualmente, considerar o estado de desenvolvimento do sujeito para poder adequar o mais possível o nível de dificuldade da atividade ou tarefa. No entanto, a ativação do desenvolvimento psicológico não se limita a desencadear na criança meras respostas, mediante associação automática entre estímulos e respostas (Sousa, 1993), o que significa que a ativação do desenvolvimento psicológico requer como qualquer outra situação de aprendizagem, determinadas condições, nomeadamente: predisposição da criança para aderir e se envolver na tarefa; compreensão e persistência indispensáveis à execução da tarefa. Outro fator relativo à ativação do desenvolvimento psicológico diz respeito aos conhecimentos e, tal como os dois anteriores também pressupõe perceber que conhecimentos e que nível de abstração são necessários para adequar tarefas e permitir que os sujeitos resolvam os problemas que lhes são propostos. Para terminar, em relação aos contextos, “não há dúvida que os aspectos referidos anteriormente são importantes para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra e se desenvolva nas melhores condições e o desenvolvimento dos sujeitos se active e optimize, mas não são suficientes. Sabemos, além disso, que eles podem ser condicionados e até neutralizados pelos contextos de ensino/aprendizagem, ou seja, pela atmosfera envolvente do processo. Daí que os contextos ou a atmosfera envolvente que se inscreve no quadro das dinâmicas multi e transculturais responsáveis por toda uma série profunda de mudanças ao nível das atitudes e dos processos científico-pedagógicos, investigativos e tecnológicos, pode assumir uma importância determinante no seu sucesso ou insucesso” (Tavares, 1995, p. 60). Em termos contextuais parece não haver dúvidas em relação ao facto de a atmosfera envolvente influenciar determinante-mente o desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

No seguimento do que foi mencionado acerca do “Modelo de Ativação do Desenvolvimento Psicológico” importa destacar agora a intervenção educativa com base nos princípios deste modelo, ou seja, a forma de provocar o conflito (sócio) cognitivo que Piaget preconiza (Mitchell & Ziegler, 2013; Cró, 2001); intervir de acordo com a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky e com base no nível de maturidade de Bruner (Sousa, 2006), que devem constituir a preocupação e a base da intencionalidade educativa dos educadores de infância. Assim, pela intensidade e qualidade das experiências

que o educador organiza sistematicamente é possível contribuir para o desenvolvimento em todas as suas dimensões, uma vez que “toda a educação visa essencialmente o desenvolvimento contínuo e progressivo da pessoa com vista à sua autonomia em cada um dos aspetos da sua personalidade, que é uma estrutura única e que se expressa, ela própria, através dos seus projetos pessoais (Cró, 2001, p. 22).

Ainda em relação ao processo de ativação do desenvolvimento psicológico, Albuquerque & Santos (1997) destacam a imprescindibilidade de se considerar três elementos fundamentais para ativar o desenvolvimento psicológico, nomeadamente: a raiz, a reflexão e a criatividade. No que se refere ao primeiro elemento, a raiz trata de referências que na infância são adquiridas em ambiente de grande afetividade. Essas referências vão atribuindo consistência às vivências pessoais e relacionando o adquirido com o novo. Em relação à reflexão, diz respeito ao pensamento crítico, que desde cedo pode ser exercitado, sendo um aspecto fundamental na formação da personalidade. A criatividade, o último ponto do processo de ativação do desenvolvimento psicológico, é sobretudo uma maleabilidade igualmente determinante para a formação da personalidade. “Arquitetar situações axiológicas circunstanciadas – criando ambiente para a elasticidade se exercitar se alargar (actividade de nível sensitivo no aspecto afectivo); assim como, viver fenómenos axiológicos gerais, que partindo da solidez da raiz se vai elevando (actividade afectiva de nível intelectual interrelacionadas com as cognitivas deste nível) por incitamento desses centros de condensação, até ser altura de duvidar das suas estruturas rígidas pondo-as em questão, reflectindo, decidindo e tomando a iniciativa em relação a si próprio” (Albuquerque & Santos, 1997, p. 266).

Raiz, reflexão e criatividade são elementos chave na ativação do desenvolvimento psicológico, porque existe a particularidade específica do ser humano criar um mundo simbólico (Albuquerque & Santos, 1997), com base em referências adquiridas em situação de grande afetividade, no pensamento crítico/reflexivo otimizado precocemente e na criatividade.

Conclusão

A concluir este capítulo, referente ao processo de desenvolvimento na infância, importa destacar que o desenvolvimento humano é moldado por uma interação dinâmica e contínua entre a biologia e experiência, o que significa que a cultura influencia todos os aspectos do desenvolvimento e que se reflete na educação, nas crenças e nas práticas destinadas a promover uma adaptação saudável. Atendendo a que as crianças são participantes ativos no seu próprio desenvolvimento, refletindo uma unidade intrínseca para explorar e dominar o seu ambiente, o desenvolvimento da autorregulação é uma pedra angular no processo de desenvolvimento da primeira infância, que atravessa todos os domínios do comportamento, assim como o estabelecimento de relações humanas, e os seus efeitos, que se constituem como aspectos fundamentais para um desenvolvimento saudável. O desenvolvimento das crianças desenrola-se ao longo de caminhos individuais, com trajetórias caracterizadas por continuidades e descontinuidades, por uma série de transições significativas e pela possibilidade de ser moldado pela interação contínua entre as fontes de vulnerabilidade e as fontes de resiliência.

No que se refere ao curso do desenvolvimento, este pode ser alterado na infância por intervenções eficazes que alteram o equilíbrio entre risco e proteção, deslocando assim as probabilidades em favor de resultados mais positivos e adaptativos (Shonkoff & Phillips, 2000).

De acordo com a perspetiva de Kramer (1989, p. 23), a criança é um ser social e não apenas um ser psicológico ou em desenvolvimento. “Dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo também com a sua própria inserção nesse contexto”.

Em jeito de síntese, e tendo em consideração a perspetiva da autora em análise, “é necessário, portanto, compreender que a criança é um ser social, uma pessoa, um «cidadão de pouca idade», enraizada num todo social que a envolve e que nela imprime padrões

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

(de autoridade, de linguagem e de outros aspetos sociais) diferentes do modelo de criança que existe nos manuais” (Kramer, 1989, p. 24). O que determina que só esta compreensão e o conhecimento concreto e aprofundado de quem é a criança, permitirá agir sobre ela no sentido de promover o seu desenvolvimento harmonioso.

Capítulo III

A intervenção educativa em contexto de creche

Introdução

Terminada a abordagem ao desenvolvimento psicológico que se processa desde os primeiros meses de vida aludiremos, neste capítulo, à melhor forma de ativar esse desenvolvimento em contextos educativos, sendo que a qualidade dos contextos, em relação a vários domínios, é, também, um elemento determinante para o sucesso ou insucesso do desenvolvimento na infância.

A sociedade tem o dever de proteger as crianças e de assegurar que o seu desenvolvimento se processe nas melhores condições. Assim sendo, “as a society, we have a moral imperative to protect children. Protection must include ensuring not only a safe environment but also developmental support so young children can fulfill their potential later in life” (Cohen, Cole & Szrom, 2011, p. 1). Isto significa, portanto, que a sociedade não deve sobrecarregar a sua economia com problemas advindos de negligência, de maus-tratos infantis, porque à medida que estas crianças crescem associam-se-lhes custos elevados com programas de educação especial, de assistência social, de reabilitação, bem como, o risco de este ciclo de maus-tratos se propagar com as gerações futuras. Para que tal não aconteça é imprescindível intervir adequadamente nos primeiros anos de vida reduzindo a possibilidade de se desenvolverem: dependências emocionais e comportamentos negligentes ou criminosos (Colvard & Szrom, 2012). James J. Heckman, Prémio Nobel em Ciências Económicas, analisou o impacto das experiências precoces no sucesso das pessoas e concluiu que a sociedade deve investir precocemente, ou seja, atendendo a que a aprendizagem se inicia na primeira infância, momento em que a capacidade humana e motivação são moldadas, esta aprendizagem inicial viabiliza a aprendizagem posterior, assim como o sucesso precoce que gera sucesso mais tarde, temática já abordada no capítulo anterior. O sucesso ou o fracasso em idade precoce estabelecem os alicerces para o sucesso ou fracasso académico, que por sua vez, leva ao sucesso ou fracasso na vida. Heckman reitera a importância do desenvolvimento na infância afirmando que quando se consideram os benefícios económicos a longo prazo de ter uma sociedade autoconfiante, com alunos motivados, nenhum outro período da vida é mais importante (Barros *et al.*, 2011; Heckman, 2000). Uma intervenção precoce efetiva para crianças mais vulneráveis gera maior retorno financeiro, o que significa que

este é fundamentalmente mais importante do que os custos iniciais (National Scientific Council on the Developing Child, 2007; Center on the Developing Child at Harvard University, 2007). Ainda a propósito do investimento em educação precoce, com elevadas taxas de retorno económico (Barnett & Norens, 2012), “Irving Harris was driven by a clear understanding that invest early in human capital development would result in significant return on public and private investments and, therefore, the greatest benefit to our society” (Glink, 2012, p. 6). No seguimento desta perspetiva, Art Rolnick, responsável pela investigação para o “Federal Reserve Bank” em Mineapollis, afirma, à semelhança dos autores abordados anteriormente, que o investimento realizado em programas de educação precoce de qualidade tem um retorno de até 16% no máximo e de até 12% no mínimo, o que significa que cada dólar investido possibilita um retorno de pelo menos sete dólares (NIEER, 2003). Importa destacar que o retorno do investimento feito inicialmente está associado à diminuição do número de crianças a necessitar de uma intervenção específica, à redução dos recursos despendidos em programas de assistência social, à diminuição das taxas de criminalidade e de comportamentos de risco. Deste modo, “every nation should prioritize high-quality early learning opportunities and other supports for early childhood development” (Friedman-Krauss & Barnett, 2013, p. 3). Em síntese, todos temos a beneficiar, de uma forma ou de outra, com a implementação de programas de elevada qualidade.

No que particularmente se refere às vantagens para as crianças da frequência de contextos de educação de qualidade, vários estudos na área da psicologia, em particular da psicologia do desenvolvimento, e mais recentemente na área das neurociências são unânimes em afirmar que padrões de qualidade em contextos educativos são essenciais para garantir um desenvolvimento adequado em todas as áreas (NICHD, 2006; Belsky, 2009, 2006; Barros, 2007), sendo que, “as realidades sociais dos tempos presentes e a relevância que o conhecimento e a capacidade para aprender têm nas sociedades modernas exigem uma cada vez maior e mais cuidada atenção à educação nas primeiras idades” (Miguéns, 2009, p. 11).

Considerando a importância que se atribui à necessidade de se pensar em intervenções educativas para idades precoces, crê-se que é de importância, igualmente significativa, que essa intenção seja devidamente sustentada cientificamente. Isto porque, e apesar das notórias abordagens ao estatuto da criança e respetiva educação, em Portugal negligem-

cia-se a prestação de serviços de atendimento às crianças com idades inferiores a três anos, uma vez que a sociedade portuguesa se tem “[...] confrontado com dificuldades em assegurar para cada idade os melhores cuidados e um adequado e equitativo atendimento sócio-educativo” (Miguéns, 2009, p. 11). Para Magalhães (1997a) a relevância atribuída à intervenção educativa junto da primeira infância e o desenvolvimento da escolarização gera duas perspetivas, nomeadamente: quanto mais precocemente a criança for submetida a uma intervenção educativa estruturada, maior será o seu êxito ao nível do desenvolvimento pessoal e social; e quanto melhor preparada estiver, melhor será a sua integração e a sua capacidade de resposta aos desafios propostos, assim como, o sucesso académico, que varia e depende da preparação da criança aquando da sua integração na escola. Contudo, “uma meta-escolarização da educação de infância, que tendeu a reduzir a acção educacional a uma propedêutica escolar e que prosseguiu pelo período compreendido entre as duas guerras mundiais, tendo gerado alguns exageros, ameaçadores para a própria integridade da infância. Ficou a dever-se sobretudo ao avanço da psicanálise aplicada à infância, a tomada de consciência de tais exageros, permitindo nos currículos e programas [...] o retorno ao jogo, às visões holísticas e hedonísticas da educação da infância, acompanhadas de um reforço das áreas de expressão” (Magalhães, 1997a, p. 122 e 123).

O objetivo primordial deste capítulo é, por um lado, explanar um conjunto de princípios educativos abordados por Janet Gonzales-Mena & Dianne Widmeyer Eyer e Christine Z. Cataldo (Gonzales-Mena & Eyer, 2012; Cataldo, 1983) e, por outro, salientar práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças até aos três anos de idade, perspectivadas pela National Association for the Education of Young Children (NAEYC), assim como, características de contextos educativos de qualidade, definidas por Thelma Harms, Debby Cryer & Richard M. Clifford com base na “Infant Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (ITERS-R) (Harms, Cryer & Clifford, 2003). A concluir, serão referidas as implicações da consideração de tais princípios e práticas na formação inicial de educadores de infância e o impacto dessa formação, da formação contínua e da formação em contexto na prática profissional.

3.1. A educação de crianças dos 0 aos 3 anos

No que particularmente se refere à educação de crianças dos 0 aos 3 anos, “durante as últimas décadas, os conhecimentos em torno da importância das experiências precoces das crianças cresceram imenso. Aprendemos, sobretudo, a valorizar o papel das relações interpessoais em todos os aspetos do desenvolvimento da primeira infância, bem como a qualidade dos espaços, onde as relações e todas as experiências acontecem” (Portugal, 2010, p. 47). No fundo, tem-se vindo a assimilar “[...] que a experiência precoce é vital para o desenvolvimento intelectual e moral da criança [...]” (Gomes-Pedro, 2004, p. 34), o que nos leva a procurar explicitar uma base científica para a intervenção educativa junto de crianças em idade de creche, com a perspectiva de traçar um caminho que conduza à uniformização de intervenções educativas nas instituições que respeitem o superior interesse da criança e as suas necessidades reais.

Desde há algum tempo que se denota preocupação, por parte de alguns autores, no que concerne à intervenção educativa destinada a crianças de tenra idade. Esta foi, de acordo com o Presidente do Conselho Nacional de Educação, Júlio Pedrosa, no decurso do Debate Nacional sobre Educação em 2006, uma das questões abordadas, onde se destacou o desajuste relacionado com as diretrizes de carácter educativo e as ligadas ao acolhimento (Pedrosa, 2009). Neste sentido e com vista à atribuição de maior atenção à educação das crianças desde o nascimento o autor em análise revela que a importância que Professora Isabel Alarcão defende, na promoção de um maior investimento na educação de infância, com uma intencionalidade educativa mais explícita nos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, é fundamental. Assim, na perspectiva desta autora, “a relevância que se atribui à educação das crianças e a consciencialização da responsabilidade que, nesta matéria, a sociedade detém, tem vindo a desenvolver-se num crescendo de interesse após a aprovação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança” (Alarcão, 2009, p. 23). Esta valorização é visível, essencialmente no progresso legislativo que tem ocorrido no que concerne à proteção das crianças. Todavia, o mesmo não pode dizer-se em termos educativos, uma vez que a educação e, mais especificamente, a educação de crianças entre os 0 e os 3 anos que continua a não satisfazer a totalidade das necessidades das famílias e a não possuir

uma lógica articulada entre cuidar e educar. Paralelamente a esta questão parece haver ainda algumas dúvidas, na perspectiva de Dahlberg, Moss & Pence (2009), no que especificamente se refere à noção do que é ser criança, ou seja, se se trata, por um lado, de um vaso vazio onde se depositam conhecimentos ou, por outro, se é percebida como co construtora do próprio conhecimento.

Em relação à primeira perspectiva de “criança”, abordada por Dahlberg, Moss & Pence (2009), desencadeia uma pedagogia ou educação baseada essencialmente na transmissão de um conjunto de conhecimentos, como se se tratasse de um presente oferecido por alguém mais informado e com mais capacidades a outros que não possuam esse conhecimento. No fundo, o essencial desta pedagogia é equipar e depositar na criança conhecimento para que seja capaz de o reproduzir e assim apresentar resultados esperados. No que diz respeito à perspectiva da criança como co construtora do próprio conhecimento, vive, de acordo com Dahlberg, Moss & Pence (2009), uma infância pós-moderna, isto é, numa sociedade cujas características exigem que as crianças se adaptem a elevados graus de complexidade, diversidade e mudanças sistemáticas. Assumir desde a infância ou para a criança uma perspectiva pós-moderna implica determinantemente um corte com o conhecimento visto como universal, imutável e absoluto. Nesta ordem de ideias, a educação na era pós-moderna exige grandes alterações ao processo educativo, uma vez que é suposto que desde a infância a criança assuma responsabilidades, tome decisões, resolva os próprios problemas, entre outros aspetos, construindo assim o próprio entendimento sobre o seu mundo. Consideramos, então, que a educação para crianças em idade de creche passa por perspetivar a criança enquanto ser ativo e co construtor do próprio conhecimento, mas também implica adotar uma intervenção capaz de acompanhar as constantes mudanças sociais, uma vez que os contextos educativos devem estar em consonância com essas transformações. Já em 1994 Molins (1994, p. 13) referiu “vivimos inmersos en tiempos de innovación y reforma para la escuela. Innovación porque presupone cambio y alteración de lo que ocurre en los espacios educativos y reforma porque se reestructura y revisa todo el sistema escolar, porque algo oscila, se balancea, se inquieta dentro y fuera de las aulas escolares”. O que significa que as constantes mudanças sociais implicam um acompanhamento substancial por parte do sistema educativo, mas sobretudo por parte dos contextos educativos. São exigidas a esses contextos alterações em conformidade com as vividas na sociedade. Por esta razão, os contextos educativos

são obrigatoriamente palco de reformas e conseqüentemente de inovação, contudo vivem um sobressalto constante, fruto da instabilidade social que se vive. Assim, atendendo às alterações os contextos educativos devem, de acordo com Dahlberg, Moss & Pence (2009), criar espaços em que novas experiências sejam exploradas permitindo alargar o leque de conhecimentos, o espírito crítico e reflexivo, através da construção de saberes, capacitando a criança para recorrer à criatividade, para conhecer as suas possibilidades e para a ajudar a lidar com as mais diversas situações. Neste sentido, não se trata de construir simplesmente conhecimento, mas também de construir a própria identidade.

No que particularmente de refere à pedagogia dedicada à primeira infância, que pode basear-se no *Modelo de Educação Universal* de Comênio, cujo objetivo pressupunha ensinar tudo a todos, uma vez que o ser humano possui uma aptidão inata para saber, mas não o próprio saber (Comênio, 2006). O “testamento” pedagógico de Comênio está refletido sobretudo na sua obra *Didáctica Magna* (1657), onde descreve a amplitude da sua perspectiva, nomeadamente a arte universal de ensinar tudo a todos. Este pedagogo do século XVII, considerado desde o século XX pela UNESCO e pelo Conselho da Europa como o grande educador europeu a partir da Idade Moderna, reconhece a importância de uma intervenção educativa afável, baseada numa proximidade emocional, defendendo em simultâneo que as crianças devem ser motivadas para a aprendizagem e que a postura do educador deve pautar-se por comportamentos acolhedores, atraentes, ativos, eficazes e atenciosos. Nesta ordem de ideias os contextos educativos devem assegurar cumulativamente cuidados e educação. Comênio corresponsabiliza o agente educativo fundamental, o educador, como devendo servir de guia e de modelo para a criança.

Na sequência do que mencionámos no segundo capítulo, a propósito do desenvolvimento e aprendizagem, o grande educador europeu – Comênio – já no XVII destacava a importância de a formação do ser humano ocorrer mais facilmente em idades precoces e, por tal motivo, investir nessa fase será mais vantajoso. Comênio salienta que o homem só se torna verdadeiramente homem se tiver aprendido a agir como tal, o que significa que precisa de ser formado com esse propósito. Para este pedagogo é importante desde cedo apurar o sentido da observação, uma vez que, desde o início e ao longo da vida a criança deverá conhecer, experimentar e executar um vasto conjunto de situações.

Deve-se promover na criança, também, precocemente o desejo de saber e de aprender, não esquecendo que tudo o que se apresenta deve basear-se o mais possível em razões sólidas que não suscitem dúvida ou esquecimento.

Em relação ao *Modelo de Educação Universal* “ensinar tudo a todos”, não significa que todas as crianças tenham que possuir os mesmos conhecimentos, mas que todas tenham acesso a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de elementos essenciais, que existam na natureza ou que sejam fabricados. Ainda no seguimento das características do *Modelo de Educação Universal* é importante que todas as crianças independentemente do género, da classe social, cultural e económica tenham acesso a contextos educativos, uma vez que todas devem ter a mesma oportunidade de se preparar para a vida futura. Trata-se, assim, de uma perspetiva de educação equitativa.

Concluída a análise, ainda que sucinta, em torno do *Modelo de Educação Universal* proposto por Coménio, repostar-nos-emos agora a uma perspetiva de pedagogia do nosso século. Assim sendo, intervir em contexto de creche, atendendo à especificidade do público alvo, pressupõe a clarificação de finalidades educativas, sendo que, o papel dos adultos, pais ou educadores, é crucial no processo de desenvolvimento das crianças, garantindo “[...] que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento, ou seja, as fundações «heart-start» para aprender em casa, na escola e ao longo da vida” (Portugal, 2010, p. 51). Portugal (2010) expõe um conjunto de atributos fundamentais a considerar em contexto de creche e que foram apresentados pela organização americana Zero to Three – National Center for Infants, Toddlers and Families, que resume do seguinte modo:

1. **Confiança** – refere-se a um sentimento de domínio sobre si próprio e, mais especificamente, sobre o próprio corpo, o próprio comportamento e o seu mundo. Trata-se essencialmente de um sentimento que permite que em diferentes atividades as probabilidades de sucesso sejam maiores que as de insucesso e que podem ser auxiliadas pelos adultos no sentido de serem melhor sucedidas.
2. **Curiosidade** – diz respeito a um sentimento que induz descoberta e exploração e, o facto de descobrir e explorar por si próprio torna-se positivo e gera prazer.

3. **Intencionalidade** – relaciona-se com o desejo e a capacidade de ter um efeito nas situações e de atuar de forma objetiva e com persistência, claramente em relação com um sentimento de competência e de eficácia.
4. **Autocontrole** – trata-se sobretudo da capacidade de controlar os comportamentos, de forma adequada à idade, e também de promover o controlo de comportamentos considerados socialmente inadequados.
5. **Estabelecimento de relações** – refere-se à capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de se ser compreendido e de compreender os outros, diz respeito, também, à base de importantes aquisições.
6. **Capacidade de comunicar** – diz respeito ao desejo e à capacidade de partilhar ideias e sentimentos com outros. Relaciona-se com um sentimento de confiança e de prazer na relação estabelecida com os outros.
7. **Cooperação** – trata-se da capacidade de combinar as necessidades e desejos individuais com as de outros numa situação de grupo.

Deste modo, “[...] assegurar segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e promover autonomia são prioridades no currículo da creche. **Todas as outras coisas podem ser aprendidas mais tarde**” (Portugal, 2010, p. 52).

3.1.1. Princípios educativos em contexto de creche

No que se refere aos princípios educativos em contexto de creche, de acordo com Cataldo (1983, p. 9) o profissional de educação necessita permanentemente de avaliar as suas posições pessoais acerca da educação e, para tal deve seguir um conjunto de princípios educativos que estão subjacentes a qualquer programação (Quadro 1- Princípios educativos de Cataldo). “Foundation and clearly articulated principles are a necessary part of the structure of early child care and education. They help teachers and caregivers to keep the program balanced and on track. As decisions are made and children and adults

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

spend time together, many issues and ideas compete for their attention. A focus provides direction and a sense of priorities”. Cataldo contempla nos princípios educativos a relação entre adulto-criança, valorizando uma relação estável e segura e também a individualidade das crianças; o ambiente educativo, cuja organização deve proporcionar a aprendizagem ativa da criança; o desenvolvimento e a aprendizagem, de modo a que as experiências a oferecer se centrem na criança; o comportamento e relações interpessoais, sendo que o estabelecimento de relações afetivas seguras está relacionado com o desenvolvimento e aprendizagem; objetivos, que se devem relacionar com as características individuais das crianças e com o seu desenvolvimento e aprendizagem; e relações com as famílias, que são consideradas extremamente benéficas para o desenvolvimento da criança, na medida em que o contexto educativo é um complemento da educação familiar.

Quadro 1 - Princípios educativos de Cataldo

A criança e o educador
<ul style="list-style-type: none">• A atenção ao crescimento pessoal reflete-se numa atmosfera positiva e afetuosa.• O interesse e desenvolvimento da criança são elementos cruciais na programação pedagógica.• As características individuais devem ser valorizadas.• O educador deve apoiar, orientar e agir como facilitador na atividade da criança.
Ambiente
<ul style="list-style-type: none">• O ambiente físico deve ser flexível, organizado e encorajar o movimento e envolvimento nas atividades.• As áreas de jogo devem incluir materiais distintos.• As atividades diárias devem contemplar exploração, tempos de jogo, prestação de cuidados e breves atividades de grupo.• As atividades planeadas devem atender às necessidades e acontecimentos especiais.
Desenvolvimento e aprendizagem
<ul style="list-style-type: none">• As atividades terão que centrar-se na criança.• Os materiais devem ser responsivos e facilitadores de diferentes experiências.• A aprendizagem da criança resulta primariamente de atividades autodirigidas e de autodescobertas.• Podem existir diferentes mecanismos de aprendizagem.

Comportamento e relações interpessoais
<ul style="list-style-type: none">▪ A disciplina centra-se na satisfação de necessidades, explicitação de regras e limites.▪ A prevenção de conflitos e de situações de frustração deve ser contemplada.▪ O relacionamento com adultos e outras crianças deve ser considerado uma importante fonte de aprendizagem e desenvolvimento.▪ A promoção do autocontrolo da criança e de todos os comportamentos considerados socialmente inadequados deve constituir-se como prioridade.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">▪ Os objetivos devem valorizar o crescimento pessoal e a aquisição de capacidades e de competências.▪ Os objetivos tendem a ser mais vastos que específicos, mais flexíveis que fixos e mais abertos que predeterminados.▪ Os objetivos variam de acordo com a individualidade de cada criança.▪ Os objetivos devem ser avaliados.
Relações com a família
<ul style="list-style-type: none">▪ Os pais podem participar na definição dos objetivos, conteúdos e atividades.▪ A participação dos pais é considerada benéfica para a criança e para a família.▪ A creche representa um suplemento e continuação das experiências familiares.▪ A família, a comunidade e a creche devem apoiar-se, em benefício das crianças.

À semelhança de Cataldo também Gonzalez-Mena & Eyer (2012, 2001) apresentam como base de qualquer intervenção educativa um conjunto de dez princípios educativos (Quadro 2- Princípios educativos de Gonzalez-Mena & Eyer), baseados na filosofia do respeito e na qualidade das relações que são estabelecidas com as crianças, uma vez que os fundamentos e princípios devidamente articulados são essenciais para estruturar qualquer programa educativo, fornecendo orientações e o sentido das prioridades. Estes princípios são flexíveis, desenvolvendo-se e modificando-se em função das características pessoais e profissionais do educador de infância ou em função de novas técnicas educativas ou objetivos de um determinado programa. Trata-se de um conjunto de princípios suficientemente abrangentes para servirem como pano de fundo à maior parte dos programas educativos para crianças em idade precoce (Portugal, 1998a), tendo presente que um programa de creche deve ser essencialmente educacional, uma vez que as crianças aprendem e desenvolvem-se consoante as experiências vividas. Na creche o impor-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

tante não são as atividades planeadas, mas as rotinas diárias e os tempos de atividades não orientadas. As atividades planificadas constituem apenas uma pequena parte de toda a educação na creche. As crianças têm maior facilidade de desenvolvimento em ambientes que respondem às necessidades individuais de cada uma e também, em ambientes acolhedores e calorosos. Já Bronfenbrenner concordava que o tempo de prestação de cuidados era um excelente momento de aprendizagem, uma vez que, durante esse momento ocorrem interações diádicas entre um adulto e uma criança extremamente importantes. Oferecer à criança um ambiente de qualidade, facilitador do seu desenvolvimento e aprendizagem implica: atender às suas necessidades físicas e psicológicas; organizar um ambiente seguro e saudável; estabelecer uma relação de confiança com um adulto; liberdade para exploração através dos sentidos e oportunidades de interação com outras crianças (Portugal, 2000).

Quadro 2 - Princípios educativos de Gonzalez-Mena & Eyer

- 1- Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito — não trabalhar pelas crianças ou distraí-las para conseguir que o trabalho seja feito mais rápido. Envolver as crianças no que lhes interessa pressupõe uma intervenção educativa individualizada;
- 2- Investir em tempos de qualidade, procurando estar totalmente disponível para as crianças — prestar atenção e observar cada criança individualmente, sem perder a noção do grupo, em vez de estabelecer a supervisão geral do grupo. Este princípio refere-se à necessidade de o educador se envolver totalmente nas questões educativas, de modo a que nada perturbe a sua função;
- 3- Compreender as formas de comunicação características de cada criança (choros, palavras, movimentos, gestos, expressões faciais e posições corporais) — não subestimar a sua capacidade de comunicação. Este princípio trata, mais uma vez, de individualizar a intervenção educativa e de valorizar todas as características apresentadas pelas crianças;
- 4- Investir tempo e energia para construir uma pessoa ‘total’ (concentrar-se na criança como um todo) — não se focar apenas num determinado nível de desenvolvimento,

seja cognitivo, psicomotor, afetivo, linguístico, etc. ou entendê-lo como separado do restante desenvolvimento;

- 5- Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus próprios sentimentos. Trata-se de promover o desenvolvimento dos princípios relacionados com a inteligência emocional;
- 6- Ser verdadeiro e autêntico nos sentimentos relativamente às crianças — não fingir sentimentos, pois as crianças têm uma sensibilidade tal, que se apercebem quando o educador é ou não autêntico. Pressupõe a adoção de uma postura leal em relação à criança;
- 7- Modelar os comportamentos que se pretendem ensinar — não repreender, mas deixar claro para a criança o que se deve ou não se deve fazer. Este princípio relaciona-se com a necessidade de apresentar à criança o que é ou não socialmente aceite;
- 8- Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem, permitindo que as crianças resolvam as próprias dificuldades e promovendo, assim, o desenvolvimento da sua autonomia. Refere-se a possibilidades de desenvolvimento baseadas em situações do quotidiano;
- 9- Ajudar a construir segurança, promovendo atividades que desenvolvam a confiança em si — a desconfiança leva frequentemente a uma inconstância nos comportamentos e à dependência. A criança precisa de se sentir segura e confortável para poder desenvolver-se de forma harmoniosa a todos os níveis;
- 10- Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança, para atingir determinados níveis desenvolvimentais — não apressar a criança a alcançar níveis de desenvolvimento superiores, pois cada criança tem o próprio ritmo de desenvolvimento, que deve ser respeitado.

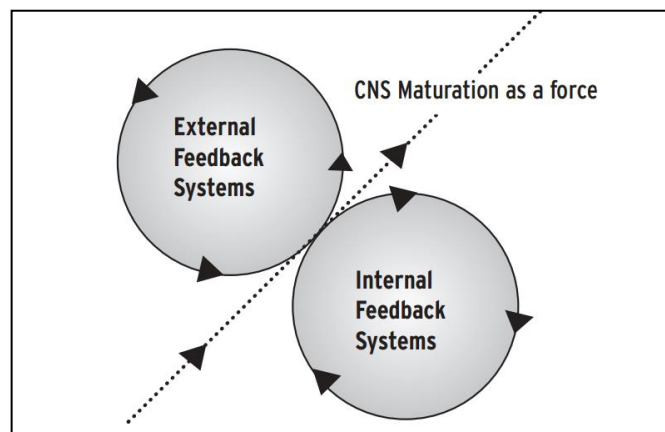
Paralelamente ao conjunto de princípios educativos apresentados Gonzalez-Mena & Eyer (2012) destacam, também, a necessidade de estabelecer relações próximas (chave

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

do cuidado e da educação de crianças em idade precoce), interações (dizem respeito ao efeito que uma pessoa desencadeia em outra com base em “three Rs”). Ainda no que se refere às interações desencadeadas a partir de “three Rs”, de acordo com Gonzalez-Mena & Eyer (2012), referem-se especificamente: ao respeito, à responsividade e à reciprocidade. Para as autoras, o facto de a creche ser envolta em rotinas diárias, é importante que sejam consideradas como oportunidades educativas, suportadas essencialmente no respeito, na responsividade e na reciprocidade.

Na perspetiva de Brazelton (1986) ainda em relação à intervenção em contexto de creche, há pelo menos três grandes forças a considerar no trabalho a desenvolver com crianças pequenas (Figura 4 - Elementos a considerar no trabalho com crianças em idade precoce - Comley & Mousmanis, 2010).

Figura 4 - Elementos a considerar no trabalho com crianças em idade precoce



A primeira diz respeito à maturação do sistema nervoso, que, de acordo com a Figura 4, refere-se a “CNS Maturation as a force”, que regula a habilidade para controlar as reações a estímulos externos, uma vez que, se o bebé estiver sujeito a reações motoras automáticas terá dificuldade em manter a atenção e em reagir apropriadamente a estímulos sensoriais ou outras informações imprescindíveis ao desenvolvimento. A segunda força apontada por Brazelton está relacionada com a realização do bebé (internal feedback systems – Figura 4), de acordo com as suas competências associadas a novas aquisições desenvolvimentais. O autor apresenta como exemplo, a observação de crianças que se encontram numa fase inicial de aquisição da marcha, ou seja, neste período as crianças aparentam deliciar-se com a sua própria realização e vão andar com óbvio prazer até à

exaustão profunda. Por outro lado, crianças que se encontram em situações impeditivas de realizar este tipo de experiências e aquisições apresentam, frequentemente, uma diminuição desta importante excitação interna. Por fim, a terceira grande força diz respeito ao reforço do meio ambiente, que de acordo com a Figura 4 diz respeito a “external feedback systems”, que alimenta as necessidades afetivas e cognitivas da criança. Essa força do meio ambiente (ciclo de feedback essencial para o desenvolvimento afetivo normal) pode favorecer ou retardar o progresso da criança. Os bebês nascem equipados com um conjunto muito primitivo de reflexos a que recorrem para estabelecer interações com os adultos. Assim, à medida que as crianças evoluem os seus padrões comportamentais complexificam-se, o que representa um ponto de partida para etapas seguintes de desenvolvimento. A cada momento as crianças alcançam novas conquistas e, para Brazelton (1986), o sistema interno de feedbacks indica-lhes que são capazes e que podem avançar. As crianças atingem um estado homeostático e são recompensadas por um sentimento de conquista interior e pelos sinais de reforço emitidos pelo meio ambiente. Desta forma, são encorajadas a continuar para estados de desenvolvimento seguintes.

3.1.2. Intencionalidade educativa

No que especificamente se refere à intencionalidade educativa, muitas intervenções educativas não têm incorporado aquilo que a investigação refere acerca das crianças, nomeadamente a sua enorme capacidade para aprender, em áreas e domínios vastos (sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, motores, etc.); a assunção de que a aprendizagem assenta em domínios sociais, afetivos e experienciais; a importância das interações com famílias, entre crianças, entre educadores/professores; as janelas de oportunidade que existem para certos tipos de aprendizagens durante os primeiros anos (desenvolvimento comunicacional, competências sociais e de cidadania ativa, curiosidade acerca do mundo; auto-organização...). Assim, se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas atuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, de planeamento, de ação e de avaliação, procurando adequar a prática do educador/professor às atuais capacidades e necessidades das crianças. Neste processo, levantam-se desafios aos educadores que passam pela atenção à perspetiva da criança (cognições, emoções, motivações...); compreensão da diversidade das infâncias

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

(cultura, desenvolvimento, vivências...); e à articulação da diversidade de interesses e necessidades individuais num espaço de vida coletivo. Assim, a adoção de uma atitude experiencial – perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto educacional (processo de reconstrução da experiência da criança) – não sendo um processo simples, é o que parece verdadeiramente estar na base de uma intervenção educativa qualitativamente superior, uma vez que pressupõe a capacidade de o educador se colocar na perspectiva da criança e, propor uma abordagem diferente, diversificando as atividades e mobilizando na relação dimensões como a empatia e a intuição (Laevers, 1998, 2003) e criando condições de ensino efetivamente conducentes a aprendizagens significativas.

Oliveira-Formosinho & Araújo (2013b, p. 15) referem-se a quatro eixos de intencionalidade pedagógica, que devem privilegiar um processo educativo que promova a construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais. Trata-se de um “[...] processo de aprofundamento das identidades: cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o *ser*, os *laços*, a *experiência* e o *significado*”. Assim, o primeiro eixo pedagógico – ser-estar – integra a dinâmica do sentir, do agir, do bem-estar físico e psicológico e do emocionar-se. As experiências a proporcionar às crianças em torno deste eixo devem compreender a possibilidade de elas sentirem as semelhanças e as diversidades entre si e as outras crianças e entre si e os adultos.

Em relação ao segundo eixo pedagógico – eixo do pertencimento e da participação – refere-se ao facto de não haver participação sem pertencimento e de não haver pertencimento sem participação. “Este eixo intencionaliza uma *pedagogia de laços* onde o reconhecimento da pertença à família é alargado progressivamente à comunidade local e sua cultura, ao centro de educação de infância, à natureza” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b, p. 15).

No que se refere ao terceiro eixo pedagógico – explorar e comunicar – apoia-se no dinamismo das experiências realizadas em torno dos outros eixos e propõe que a criança realize aprendizagem experiencial em comunicação.

Por fim, o quarto eixo pedagógico – eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem – diz respeito à organização criada no interior dos eixos anteriores, sendo que, “quando as crianças têm acesso às jornadas de aprendizagem nos respectivos portefólios podem sentir-se como que numa sala toda forrada a espelhos, onde a sua figura se duplica e

unifica, porque têm acesso a dois, três anos de documentação pedagógica da sua aprendizagem experiencial” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b, p. 16).

Para finalizar a abordagem acerca da intencionalidade educativa, é importante destacar que “o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que concretizam as intencionalidades que os eixos pedagógicos propõem faz-se num ambiente educativo favorável [...]” de que fazem parte o tempo, o espaço e as interações (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b, p. 17) além do que, a intencionalidade se relaciona com saberes científicos, experiências práticas, objetivos e perspectivas, e em simultâneo, com a verificação e controle de práticas espontâneas e irrefletidas. O que determina que, recorrendo operativamente aos saberes disponíveis e sistematizados, controlando e submetendo as práticas mais significativas a verificações é possível iniciar o perfil de uma pedagogia intencional para o contexto de creche (Rodrigues & Garms, 2007; Bondioli & Mantovani, 2003). No fundo, a intencionalidade educativa integra os pressupostos de Dewey, fundador do pensamento reflexivo, e de Schön, precursor da prática reflexiva, o que determina que “[...] há a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, sendo que as duas primeiras são separadas apenas pelo momento que acontecem: a primeira ocorre durante a prática e a segunda depois do acontecimento da prática, ou seja, quando a ação é revista e analisada fora do contexto. É nessa reflexão sobre a ação que tomamos consciência do conhecimento tácito e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural. A terceira, ou seja, a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente a ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu” (Kinsella, 2012; Dorigon & Romanowski, 2008, p. 14; Schön, 1983, 1987; Dewey, 1910).

3.2. Práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em creche

As práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças são, de acordo com a “National Association for the Education of Young Children” (NAEYC) (NAEYC, 2009; Zero to Three, 2009; Bredekamp & Copple, 1997; Bredekamp, 1997), práticas que exigem que educadores de infância e crianças se conheçam, para facilitar a definição e adequação de objetivos, que devem adquirir um caráter desafiador e ao mesmo tempo alcançável. Exigem, também, que a intervenção educativa se adeque à idade e ao estado de desenvolvimento das crianças, ajustando-se a elas enquanto seres únicos e considerando os contextos sociais e culturais em que vivem. Para além destes aspetos, as práticas adequadas ao desenvolvimento exigem que os objetivos e as experiências sejam adequados ao nível de aprendizagem e desenvolvimento e suficientemente estimulantes para fomentar a sua evolução e interesse, em vez de tornar as atividades demasiado fáceis para as crianças, o que provoca o seu desinteresse, ou demasiado difíceis, o que implica o mesmo comportamento; e, também, que a intervenção educativa seja fundamentada em conhecimentos teórico-científicos, isto é, que a prática profissional seja prática científica e não baseada no improvisado ou em suposições de como as crianças aprendem e se desenvolvem. Deste modo, é possível identificar 12 princípios que formam uma base sólida para garantir um atendimento de qualidade às crianças em idades precoces, considerando que:

1. Todas as áreas de desenvolvimento são importantes e encontram-se intimamente relacionadas;
2. O conhecimento acerca da aprendizagem e desenvolvimento da criança apoia-se em referenciais teóricos bem documentados;
3. O desenvolvimento e aprendizagem variam de criança para criança;
4. O desenvolvimento e a aprendizagem resultam da interação dinâmica e contínua entre a maturação biológica e as vivências;

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

5. As primeiras experiências têm efeitos profundos e alguns irreversíveis sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, havendo momentos cruciais para os promover;
6. O desenvolvimento evolui em complexidade, autorregulação e competências simbólicas;
7. As crianças desenvolvem-se melhor quando estabelecem relações seguras e consistentes com os educadores e com outras crianças;
8. O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem em múltiplos contextos sociais e culturais e são diretamente influenciados por estes;
9. As crianças aprendem de várias formas e uma vasta gama de estratégias são o suporte efetivo para o desenvolvimento e enriquecimento da aprendizagem;
10. O jogo é um importante veículo para o desenvolvimento da autorregulação, da promoção da linguagem, do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento de competências sociais;
11. O desenvolvimento e a aprendizagem evoluem quando as crianças são desafiadas a alcançar um nível superior do seu estado atual, e também quando têm várias oportunidades para exercitar competências recentemente adquiridas;
12. As experiências das crianças afetam a sua motivação e a sua abordagem à aprendizagem.

Paralelamente à formulação destes 12 princípios, a NAEYC perspetiva, também, linhas de orientação para que o desenvolvimento de práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em idades precoces que se prendem com o facto de ser importante:

1. Criar uma comunidade interessada de aprendizes

De acordo com Copple & Bredekamp (2009) as crianças aprendem e desenvolvem-se mais facilmente quando estão integradas numa comunidade de aprendizes, isto é, uma comunidade na qual todos os participantes analisam e contribuem para o desenvolvi-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

mento do bem-estar e da aprendizagem do outro. Para criar tal comunidade, os educadores fazem questão de conhecer cada criança em relação à sua personalidade, habilidades, interesses e formas de aprendizagem e, também, a respetiva família. Os educadores trabalham com o objetivo de construir um forte sentido de identidade de grupo entre as crianças. “Children learn and develop best when they are part of a community of learners—a community in which all participants consider and contribute to one another’s well-being and learning. To create such a classroom community, good teachers make a point of getting to know every child and family well. They make the effort to learn about each child’s personality, abilities, interests, and ways of learning, and they work to build a strong sense of group identity among the children in the group”(Copple & Bredekamp, 2009, p. 35).

2. Ensinar de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem

Com o propósito de ensinar de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem Copple & Bredekamp (2009) defendem que os educadores devem recorrer à utilização contínua dos seus conhecimentos para poderem tomar decisões intencionais sobre as situações mais eficazes para o grupo e para cada criança. “Good teachers continually use their knowledge and judgment to make intentional decisions about which materials, interactions, and learning experiences are likely to be most effective for the group and for each individual child in it. Many different teaching approaches and strategies have value in the early childhood classroom” (Copple & Bredekamp, 2009, p. 36).

3. Construir um currículo para atingir objetivos importantes

A perspetiva da NAEYC a propósito da construção de um currículo para atingir objetivos importantes, destinado a crianças em idade precoce, é determinada por vários fatores, incluindo os valores sociais e culturais e também os interesses das famílias. As decisões sobre o conteúdo do currículo devem, considerar a idade e experiência das crianças, o seu carácter desafiador e, também, o seu desenvolvimento de forma apropriada, para que todas as crianças alcancem sucesso. “The content of the early childhood curriculum is determined by many factors, including the subject matter of the disciplines,

social or cultural values, and parental input. In developmentally appropriate programs, decisions about curriculum content also take into consideration the age and experience of the learners. Achieving success for all children depends, among other essentials, on providing a challenging, interesting, developmentally appropriate curriculum” (NAEYC, 1997, p. 12).

4. Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem da criança

Em relação à avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, trata-se de um elemento essencial em qualquer etapa educativa para o planeamento e implementação de um currículo adequado (Parente, 2014; Cadima, Aguiar & Barata, 2014). No fundo, o objetivo da avaliação pressupõe melhorar a intervenção educativa de modo a promover na criança um desenvolvimento e uma aprendizagem apropriados. A perspectiva da NAEYC acerca da avaliação das crianças em idade precoce aponta para o facto de se tratar de uma tarefa difícil porque o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças ocorre de forma extremamente rápida, desigual, episódica, e incorporada em contextos sociais e culturais específicos. “Assessment of individual children’s development and learning is essential for planning and implementing appropriate curriculum. In developmentally appropriate programs, assessment and curriculum are integrated, with teachers continually engaging in observational assessment for the purpose of improving teaching and learning. Accurate assessment of young children is difficult because their development and learning are rapid, un even, episodic, and embedded within specific cultural and linguistic contexts” (NAEYC, 1997, p. 13).

5. Estabelecer relações recíprocas com as famílias

O estabelecimento de relações recíprocas com as famílias é um fator extremamente importante na medida em que facilita o conhecimento aprofundado de cada criança e do seu contexto familiar, e também, porque permite aos educadores orientar os pais na educação das crianças. Assim, quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de haver trocas de informações recíprocas entre os profissionais e os familiares. “Developmentally appropriate practices derive from deep knowledge of individual children

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

and the context within which they develop and learn. The younger the child, the more necessary it is for professionals to acquire this knowledge through relationships with children's families. The traditional approach to families has been a parent education orientation in which the professionals see themselves as knowing what is best for children and view parents as needing to be educated" (NAEYC, 1997, p. 14).

No que particularmente de refere às áreas abrangidas nos cuidados apropriados para crianças dos 0 aos 3 anos dizem respeito: a interações entre adultos e crianças; ao ambiente; à exploração e jogo/brincar; a horários; a rotinas; a relações recíprocas com as famílias e a políticas. De seguida abordaremos cada uma destas áreas em particular, associando-lhes práticas adequadas (Lally *et al.*, 2007).

3.2.1. Práticas adequadas ao desenvolvimento de bebés

3.2.1.1. Relação entre o educador de infância e a criança

- Os cuidados são prestados de uma forma suficientemente contínua de modo a assegurar que cada bebé e os respetivos pais possam estabelecer uma relação positiva com o educador de infância. Este conhece bem o bebé e a sua família e é capaz de responder às suas características temperamentais, bem como às suas necessidades, e de desenvolver um padrão de comunicação, mutuamente satisfatório, com a criança e com a sua família.
- Os educadores de infância passam a maior parte do tempo em interações calorosas e carinhosas com as crianças falando com um tom de voz calmo e agradável, recorrendo a uma linguagem simples, e estabelecendo contacto visual frequente.
- Todas as interações são caracterizadas pela delicadeza e responsividade. Os educadores de infância observam, escutam e respondem aos sons que os bebés fazem, imitam as suas vocalizações e consideram os sons como sendo o início da comunicação.
- Interações responsivas e calorosas com as crianças ocorrem ao longo do dia. Observando as crianças os educadores de infância tornam-se capazes de perceber

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

quando é que os bebés sentem necessidade de ser pegados ao colo, de serem levados para outros locais ou mudados de posição. Os educadores de infância falam frequentemente com o bebé acerca do que está a acontecer (por exemplo, “Estou a vestir-te a camisola para irmos lá fora”).

- Os educadores de infância estão especialmente atentos aos bebés durante as rotinas de cuidados como a alimentação, o sono, a mudança de fraldas, etc. e explicam o que está a acontecer, envolvendo o bebé na rotina.
- Os educadores de infância reconhecem que o choro e movimentos corporais são formas de os bebés comunicarem e respondem ao choro e aos pedidos de ajuda de forma calma, carinhosa e atenciosa.
- Os educadores de infância asseguram que todos os bebés recebem carinho e cuidados responsivos.
- Interações lúdicas com os bebés são feitas de forma sensível, de acordo com os seus interesses e em consonância com os seus níveis de tolerância.
- Os educadores de infância demonstram o seu respeito pelas brincadeiras dos bebés observando a sua atividade, comentando verbalmente e providenciando um ambiente seguro. O educador de infância incentiva tranquilamente a participação ativa dos bebés.
- Os educadores de infância cuidadosos falam frequentemente com os bebés, cantam e leem para eles. A linguagem é um elemento vital da comunicação e que os educadores de infância utilizam para estabelecer contacto com os bebés.
- Os bebés e respetivos pais são saudados, de forma calorosa, todas as manhãs pelo educador de infância, que se encontra disponível para cada bebé, desde a sua chegada, ajudando-os a integrar-se no restante grupo, pois uma transição tranquila para os pais e para o bebé faz parte da rotina diária.
- Os educadores de infância satisfazem, de forma consistente, as necessidades alimentares e de conforto dos bebés. Ao longo do tempo, os bebés aprendem a confiar

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

nos adultos, e com base nesse sentimento, aprendem que é seguro explorar o seu mundo.

- Os educadores de infância ajustam-se aos horários de cada bebé para comer e dormir e respeitam as preferências de cada bebé relativas a alimentos e a sua forma de comer. No fundo individualizam a intervenção educativa adequando-a às necessidades de cada bebé.
- Os educadores de infância respeitam as capacidades individuais dos bebés e respondem de forma positiva à medida que cada bebé desenvolve capacidades novas. Os bebés ao constatarem que os educadores de infância ficam satisfeitos com o que fazem, sentem-se competentes e gostam de dominar e apresentar novas competências.
- Os educadores de infância sabem que os bebés são curiosos acerca dos outros e permitem que os bebés se explorem assegurando que são meigos uns com os outros.
- Os educadores de infância lidam bem com o stress e modelam o comportamento e o tipo de interações de outras pessoas, com as quais querem que as crianças interajam.
- São realizados jogos apropriados, como o “esconde-esconde” ou “cu-cu”, com os bebés que estão interessados, sendo que o educador de infância procura não se intrometer na forma como o bebé quer jogar ou não interromper a sua concentração.
- A mudança de fralda, a alimentação e outras rotinas são perspectivadas como experiências vitais de aprendizagem para os bebés e simultaneamente para os adultos.
- Os educadores de infância têm atitudes saudáveis e respeitadoras acerca dos corpos das crianças e das suas funções corporais.

3.2.1.2. Ambiente e experiências

- O espaço é concebido e organizado pelo educador de infância tendo em conta aspetos como a saúde e a segurança das crianças. As paredes são pintadas com tinta

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

sem chumbo e de fácil limpeza, os tapetes, as mantas e o chão também são facilmente laváveis e as cores utilizadas são neutras.

- São afixadas nas paredes fotografias dos bebês e das suas famílias, ao nível visual do bebê.
- O ambiente apresenta-se ordenado, esteticamente agradável e equilibrado em termos de objetos interessantes para serem vistos de acordo com a perspectiva dos bebês, que se interessam por contrastes de cor e de forma. Assim, são utilizadas cores vivas para criar padrões distintos.

Espaço para jogar/brincar

- O espaço para brincar é confortável com superfícies macias (almofadas, mantas e tapetes) e superfícies duras. Existe mobiliário próprio para adultos para que os educadores de infância /famílias possam relaxar juntamente com os bebês (por exemplo, almofada mais alta, cadeira de baloiço, colchões mais altos).
- Os espaços têm as dimensões adequadas à idade e ao número de bebês no grupo: os bebês mais pequenos têm espaços pequenos e acolhedores/aconchegantes para que se sintam seguros, enquanto os mais velhos, que dispõem de períodos de tempo para poderem, de forma tranquila, brincar sozinhos ou para brincar com os outros bebês, possuem um espaço amplo para se movimentarem livremente. A partir do momento em que se movimentam sozinhos, têm espaço para rolarem ou para gatinharem em direção a objetos interessantes.
- Todos os brinquedos que produzem sons são utilizados de modo a que o bebê os veja e perceba de onde provem o som.
- Há livros de cartão resistente colocados onde os bebês podem facilmente alcançá-los e contêm imagens de objetos e atividades do quotidiano; pessoas com características variadas (em idade, capacidades, etnia, cultura, estrutura familiar).

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Os educadores de infância fornecem objetos para brincar, que foram escolhidos cuidadosamente de forma a serem responsivos em relação às ações das crianças e a permitirem diferentes possibilidades de manipulação.
- Os educadores de infância fornecem uma variedade de utensílios domésticos seguros que os bebés podem utilizar como materiais para brincar (por exemplo, copos de medir, colheres de pau, taças inquebráveis).
- Os brinquedos são selecionados pelo tamanho, o que permite que os bebés compreendam a melhor forma de os manipular (por exemplo, bolas de apertar, chocalhos, mordedores e bonecos ou animais macios e laváveis).
- Para os bebés que já se movimentam há espaços amplos (interiores e exteriores) equipados com bolas, brinquedos de empurrar ou puxar e outros equipamentos de maiores dimensões que os encorajam a experimentar as suas competências motoras globais e a sua coordenação. Existem também estruturas para trepar, rampas e degraus, todos seguros e com dimensões adequadas.
- Os materiais para brincar encontram-se bem organizados e acessíveis aos bebés. Por exemplo, os educadores de infância organizam os objetos destinados a diferentes atividades em prateleiras diferentes (por exemplo, os materiais para encher e esvaziar encontram-se numa prateleira separada da dos puzzles com três peças ou da dos brinquedos com movimento ou de empurrar).
- Os materiais para brincar são arrumados em prateleiras abertas, ao nível visual dos bebés e ao seu alcance. Os educadores de infância colocam os objetos separados para que os bebés possam escolher de forma deliberada. Sempre que um bebé termina de explorar um brinquedo com a boca e se dirige para outro, este deve ser retirado de imediato para ser lavado e desinfetado, sendo repostos um objeto ou brinquedo semelhante.
- A temperatura da sala pode ser controlada e há aberturas que fornecem um fluxo constante de ar. As janelas fornecem luz natural e ar fresco e os educadores de infância levam os bebés até junto da janela para que observem o exterior.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Ao longo do dia, os educadores de infância vão mudando de lugar os bebés que ainda não se movimentam de forma autónoma, no sentido de lhes disponibilizar perspetivas diferentes e de os bebés poderem ver e explorar situações variadas.
- Um espaço de recreio exterior inclui áreas ensolaradas e sombreadas, sendo delimitada por cercas de proteção. O terreno em torno das estruturas de escalada e no restante espaço amplo é coberto com um revestimento resistente, seguro e estável, tornando mais fácil, para as crianças que andam, a atividade de empurrar brinquedos. Existem áreas onde as crianças mais pequenas podem descansar.

Alimentação

- Os bebés que são alimentados com o biberão são pegados ao colo, com o corpo inclinado.
- Enquanto os bebés não são capazes de se sentar autonomamente, são colocados em cadeiras altas, com cintos de segurança.
- Os bebés que já se podem sentar são sentados, em cadeiras junto de mesas, em pequenos grupos e apoiados pelos adultos (educadores de infância e auxiliares de ação educativa), que utilizam os momentos de refeição como oportunidades para promoverem a independência e o domínio de competências de autonomia. Os educadores de infância permitem que as crianças comam sozinhas (incluindo a utilização de talheres e canecas/chávenas), mesmo que se sujem e são fornecidos alimentos que podem ser comidos à mão, para aumentar a probabilidade de sucesso das crianças e são dadas às crianças pequenas quantidades de comida saudável e elas escolhem o que comer e quando parar. Os momentos de refeição são tratados como momentos sociais e alegres (as crianças são incentivadas, mas não forçadas a comer).
- Os educadores de infância colocam etiquetas nos biberões dos bebés e arrumam-nos separados dos medicamentos. Há babetes individuais, com o nome da criança, na área da alimentação. Os pratos e talheres não são partilhados e são lavados depois

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

de cada utilização. Os biberões e as tetinas são lavados e desinfetados após cada utilização. O leite que já foi aquecido ou utilizado não se volta a utilizar.

Sono

- O dormitório dos bebês é separado da área do jogo ativo e da área das refeições. Os bebês dormem em berços reservados para eles (com o respetivo nome) e as famílias trazem objetos de conforto para personalizar o berço do seu bebê.
- Os berços são de madeira, metal ou plástico aprovado, com grades para evitar a queda do bebê. As barras da grade não têm mais do que seis centímetros de intervalo; a altura entre o topo do colchão e o topo da grade é de 90 centímetros. O colchão encaixa bem no berço e os berços estão colocados a, pelo menos, 90 centímetros de distância uns dos outros, para que os bebês não respirem diretamente uns para os outros. Os bebês são colocados de costas ou de lado para dormirem.
- A iluminação é ténue, para que seja possível ao educador de infância ver todos os bebês. A área para o sono é sossegada, apenas com música suave enquanto os bebês estão a adormecer.

Mudança de fraldas

- Cada bebê tem os seus produtos de higiene e roupas extra. Os produtos para a mudança de fraldas e as roupas extra para cada criança são fáceis de alcançar a partir da banca de muda de fraldas. Também estão ao alcance do educador de infância, luvas, rolo de papel para o colchão de mudança de fraldas, desinfetante (para o prestador de cuidados), balde do lixo com pedal, sacos para as fraldas, sabão desinfetante e lavatório com água para lavagem das mãos. Os educadores de infância seguem cuidadosamente os procedimentos de lavagem das mãos antes e depois da mudança de fraldas.
- As fraldas de cada bebê são geralmente trocadas pelo seu educador de infância ou outro adulto familiar. Trata-se de um momento em que se estabelece uma interação

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

peçoal de um-para-um, na qual o educador de infância capta a atenção e a cooperação do bebé. A mudança de fraldas, enquanto cumprimento de uma rotina, permite construir uma relação entre adulto e criança que vai progressivamente crescendo.

3.2.1.3. Saúde e segurança

- Os educadores de infância seguem procedimentos relativos à saúde e segurança, incluindo métodos apropriados de lavagem de mãos e as devidas precauções no sentido de limitar o contágio de doenças infecciosas. Existem procedimentos sanitários escritos e afixados de forma clara, específicos para cada tarefa ou rotina no sentido de recordar aos profissionais a necessidade de seguir os procedimentos de forma completa e consistente.
- A área de mudança de fraldas e a área de preparação de alimentos são separadas e os educadores de infância não circulam entre uma e outra sem adotar procedimentos de higiene adequados.
- Há desinfetantes em várias áreas para facilitar a desinfeção frequentemente. Os brinquedos que os bebés levam à boca são lavados e desinfetados antes de voltarem a ser utilizados. As bancas para mudar as fraldas são desinfetadas facilmente e após cada muda.
- Há claros procedimentos de alerta, em relação à saúde, destinados às famílias, para o caso de haver necessidade de isolar os bebés ou de os retirar do contexto de creche.
- Os educadores de infância conhecem os sintomas das doenças mais frequentes e de outras situações perigosas tais como envenenamento ou alergias à alimentação.
- As famílias assinam autorizações com indicações precisas acerca da administração de medicação não prescrita ou prescrita por um profissional de saúde.
- Cada bebé possui um processo individual onde é registada diariamente informação relevante acerca do seu estado.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Os bebés estão vestidos de forma apropriada tendo em conta o tempo e o tipo de atividade em que se encontram envolvidas.
- Os bebés estão sempre sob a supervisão de um adulto.
- Os educadores de infância verificam diariamente se todos os procedimentos de segurança estão assegurados (por exemplo se as tomadas elétricas estão protegidas, se não há substâncias perigosas ao alcance dos bebés, etc.).
- Plantas de emergência estão afixadas nas paredes e são realizados, com frequência, simulacros de evacuação.

3.2.1.4. Relações recíprocas com as famílias

- Os educadores de infância trabalham em parceria com as famílias, comunicando diariamente com os pais de uma forma calorosa, honesta e respeitadora, de modo a construir compreensão e confiança mútuas que contribuem para o melhor desenvolvimento da criança. Os educadores de infância ouvem atentamente o que os pais dizem, procuram compreender os objetivos, prioridades e preferências dos pais para as suas crianças e respeitam as diferenças culturais das famílias.
- Os educadores de infância ajudam os pais a sentirem-se bem em relação aos seus bebés (por exemplo, partilhando com eles aspetos positivos e interessantes que aconteceram durante o dia) e apoiam os pais como sendo a relação mais importante do bebé e como sendo os responsáveis máximos pelo seu bem-estar e pelos seus cuidados. Os educadores de infância devem fazer com os pais se sintam bem-vindos à creche.
- Os educadores de infância e as famílias colaboram na tomada de decisões acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento das crianças e de resolver problemas, se eles de facto surgirem. Os prestadores de cuidados e os pais encontram em conjunto as soluções para os problemas e veem para além das diferenças quando surgem preocupações comuns.

3.2.1.5. Políticas

- Os educadores de infância empenhados gostam particularmente de trabalhar com bebés e tiveram formação específica relacionada com o seu desenvolvimento e a forma mais adequada de lhes prestar cuidados. Os profissionais sabem quais as competências e comportamentos que emergem durante os primeiros meses de vida e apoiam-nos. Os profissionais têm formação em primeiros socorros.
- O tamanho do grupo e o rácio adulto-crianças é adequado, no sentido de permitir que os educadores de infância desenvolvam interações de um-para-um e um conhecimento íntimo de cada bebé. Os bebés precisam de se relacionar com poucas pessoas, e sempre as mesmas, ao longo do dia. O mais adequado é um rácio de não mais de três bebés para um adulto.
- A prioridade é manter cada criança no mesmo grupo o mais tempo possível. Nos seus critérios para a constituição do quadro de profissionais, a instituição assegura a continuidade dos cuidados. A criança e o educador de infância podem manter a sua relação e é apoiada a relação que cada criança mantém com as outras crianças do grupo.

3.2.2. Práticas adequadas a crianças de 1 a 3 anos

3.2.2.1. Relação entre o educador de infância e a criança

- Os cuidados são prestados de uma forma suficientemente contínua de modo a assegurar que cada criança e os respetivos pais possam estabelecer uma relação positiva com o educador de infância. Este conhece bem cada criança e a respetiva família e, assim, é capaz de responder às características temperamentais de cada uma, bem como às suas necessidades, e de desenvolver um padrão de comunicação, mutuamente satisfatória, com a criança e a sua família.
- As crianças e respetivos pais são saudados à chegada à instituição de forma calorosa e são chamados pelo nome, pelo seu educador de infância, o que facilita a criação de transições suaves. Os educadores estão disponíveis para as crianças que necessitam

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

de apoio para se separar dos pais, ajudando-as a integrar-se no grupo, mostrando-lhe o que foi feito antes e interagindo com a criança de acordo com a sua necessidade.

- Ao iniciar uma conversa com a criança, o educador de infância dá-lhe tempo suficiente para responder. Os educadores ouvem também com atenção as iniciativas verbais das crianças e respondem-lhes; dizem os nomes de objetos, descrevem acontecimentos e falam sobre os sentimentos para ajudarem as crianças a aprender palavras novas; simplificam a sua linguagem com as crianças que começam a falar e, à medida que as crianças adquirem as próprias palavras, os educadores de infância procuram expandir a linguagem das crianças.
- Os educadores de infância perguntam à família quais são os sons, palavras e pistas não-verbais que a sua criança utiliza, para que lhes seja possível compreender melhor o que a criança quer dizer quando começa a falar ou quando utiliza uma linguagem pouco perceptível.
- Os educadores de infância têm expectativas apropriadas em relação às crianças. Quando uma criança está a tentar fazer alguma coisa (por exemplo, calçar as botas), o educador de infância observa para ver o que a criança consegue fazer sozinha e dá a ajuda necessária.
- As crianças são reconhecidas pelas suas aquisições e ajudadas a sentir-se cada vez mais competentes e no controle de si mesmas.
- Os educadores de infância respondem rapidamente ao choro ou outros sinais de sofrimento das crianças, reconhecendo que têm uma linguagem limitada que dificulta a comunicação das suas necessidades.
- Os educadores de infância confortam as crianças e fazem com que compreendam que são valorizadas através do toque caloroso e responsivo. Os educadores de infância são sensíveis e asseguram se a criança está receptiva a estes toques.
- Os educadores de infância respeitam as preferências que se desenvolvem em cada criança por objetos familiares, por alimentos e por pessoas. Permitem que as crian-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

ças mantenham os seus objetos favoritos e permitem que escolham, de um conjunto limitado de opções, o que preferem comer ou vestir.

- Os educadores de infância respeitam o interesse que as crianças têm por transportar consigo objetos, por agrupá-los ou mudá-los de sítio e vaguear ou sentar-se e brincar.
- Os educadores de infância dão respostas simples e rigorosas quando são questionados acerca de uma pessoa ou criança com incapacidade.
- Nas suas interações com os outros, os educadores de infância modelam a forma como querem que as crianças se comportem e, no sentido de ajudarem a criança a resolver dificuldades, os educadores de infância utilizam palavras para expressarem o que está a acontecer e o que a criança poderá estar a sentir (“Queres brincar com o carro? A Carolina está a brincar com ele; vamos ver se há outro carro na prateleira”).
- Quando as crianças disputam o mesmo brinquedo o adulto pode apresentar outro semelhante ou simplesmente retirá-lo. Se nenhuma destas estratégias funcionar efetivamente, o educador de infância pode gentilmente redirecionar a criança para outra área de brincadeira.
- Os educadores de infância reconhecem que as crianças testam os limites e expressam oposição constantemente, como parte do desenvolvimento saudável de um sentido de si mesmo enquanto indivíduo autónomo. Os educadores de infância tentam limitar o dizer “não” às crianças a situações relacionadas com a segurança imediata ou com o bem-estar emocional. Os educadores de infância formulam de forma positiva as suas orientações e as possibilidades de escolha das crianças e não se limitam a restringir.

3.2.2.2. Vivendo e aprendendo com as crianças

- Os horários são flexíveis e suaves, determinados mais pelas necessidades das crianças do que pelo adulto. Há uma sequência relativamente previsível do dia para ajudar as crianças a sentirem-se seguras e para poderem antecipar situações.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Os educadores de infância adaptam os horários e atividades para satisfazer as necessidades individuais das crianças. Os educadores de infância reconhecem que as crianças precisam de repetir as tarefas até serem capazes de dominar as etapas e as habilidades envolvidas e respeitam o próprio ritmo da criança. Os educadores de infância têm tempo para ajudar uma criança com necessidades educativas especiais, porque o grupo de crianças sabe o que é esperado e está envolvido.
- Os educadores de infância criam um ambiente inclusivo, com materiais e atividades que possibilitem a todas as crianças participar ativamente.
- Os educadores de infância envolvem-se em brincadeiras recíprocas com as crianças modelando e expandindo a forma de brincar. Algumas crianças podem necessitar da ajuda do adulto para brincarem de forma imaginativa e os educadores de infância podem servir-lhes de modelo. Os educadores de infância fazem o que está ao seu alcance para apoiar a brincadeira das crianças para que estas se mantenham interessadas num objeto ou numa atividade por períodos de tempo cada vez superiores.
- Os educadores de infância respeitam a brincadeira solitária e as brincadeiras paralelas. Quando um brinquedo é o favorito das crianças, os educadores de infância providenciam um número suficiente de exemplares desse brinquedo para que várias crianças possam brincar em simultâneo.
- Os educadores de infância leem frequentemente para as crianças, individualmente ou em pequenos grupos de duas ou três, mantendo contacto físico. Os educadores de infância cantam com as crianças e fazem gestos, dramatizam histórias simples ou contos tradicionais com a participação ativa das crianças.
- As crianças têm oportunidades diárias para realizar atividades de exploração.
- Os educadores de infância reconhecem que as tarefas de rotina como a alimentação, as idas à casa de banho e o vestir são oportunidades importantes para ajudar as crianças a aprender acerca do seu mundo, a adquirir competências e a regular o seu próprio comportamento. Os educadores de infância fornecem utensílios que as crianças podem usar facilmente nas refeições, como taças, colheres, biberões e canecas adequados à idade. As tentativas das crianças para se vestirem e calçarem sozinhas são apoiadas e encorajadas de forma positiva.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- As crianças de 1-2 anos comem mais vezes, mas pequenas porções de comida, do que as crianças mais velhas. São frequentemente fornecidos líquidos e respeitadas as preferências das crianças no que diz respeito à alimentação.
- Os educadores de infância trabalham em cooperação com as famílias no que se refere a encorajar as crianças a utilizarem a casa de banho. Quando as crianças de 1 e 2 anos atingem uma idade em que se sentem confiantes e não têm medo de se sentar na sanita, os educadores de infância levam-nas à sanita frequentemente, dando resposta às necessidades fisiológicas de cada uma delas, e ajudando-as à medida das suas necessidades, vestindo-as com roupas práticas e reforçando positivamente o seu comportamento.
- Os educadores de infância têm atitudes saudáveis e respeitadoras acerca dos corpos das crianças e das suas funções corporais.
- Os educadores de infância estabelecem uma rotina de transição para o período de sono, com uma sequência de acontecimentos previsível e a modificação do ambiente, que pode ser iniciada com uma atividade calma, como ler uma história. Quando os colchões já estão preparados as crianças podem pegar no seu objeto de conforto e dirigir-se para o respetivo colchão. As luzes são desligadas e é colocada uma música calma ou a gravação de uma história para as crianças que estão acordadas.
- Ao iniciar uma conversa com a criança, o educador de infância dá-lhe tempo suficiente para responder. Os educadores de infância ouvem também com atenção as iniciativas verbais das crianças e respondem-lhes.
- Os educadores de infância dizem os nomes dos objetos, descrevem acontecimentos e falam sobre os sentimentos para ajudar as crianças a aprender palavras novas. Os educadores de infância simplificam a sua linguagem com as crianças que começam a falar. À medida que as crianças adquirem as suas próprias palavras, os educadores de infância expandem a linguagem das crianças.
- Os educadores de infância perguntam à família quais são os sons, palavras e pistas não-verbais que a sua criança utiliza, para poderem compreender melhor o que a criança quer dizer quando começa a falar ou quando utiliza uma língua que os educadores de infância não compreendem.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Os educadores de infância aprendem o significado do choro de cada criança (por exemplo, medo, frustração, sono, dor) e quando devem esperar (por exemplo, para ver se a criança resolve o seu problema) ou agir. Respondem prontamente ao choro das crianças ou a outros sinais de perturbação.

3.2.2.3. Ambiente

- As paredes são pintadas com tinta sem chumbo e de fácil lavagem. Os materiais utilizados no pavimento e tapetes são selecionados com o objetivo de proporcionarem um fundo suave aos olhos das crianças, para que sejam atraídas pelos materiais e pelas atividades.
- O revestimento do chão é adequado às atividades que aí se realizam (por exemplo, pavimento amortecedor do choque em áreas destinadas a atividades físicas em que as crianças empurram e puxam brinquedos e, nas áreas de expressão plástica, alimentação e de areia e água, tapetes finos fáceis de limpar ou tapetes antiderrapantes).
- As produções de expressão plástica realizadas pelas crianças, assim como outros projetos criativos, encontram-se expostos um pouco acima do seu alcance, mas a uma altura suficiente para que os possam ver bem. Os educadores de infância expõem imagens/fotografias das crianças e respetivas famílias ou colocam-nas em álbuns para que as crianças as possam ver sempre que desejarem.
- O ambiente e os horários são suficientemente previsíveis e repetidos para permitir que as crianças formulem expectativas e pratiquem repetidamente competências emergentes e se sintam seguras com uma rotina familiar.
- Os educadores de infância organizam o espaço por áreas de interesse ou por atividades, incluindo áreas para jogos de concentração em pequeno grupo, jogo individual, jogo dramático e construções. As áreas de atividades encontram-se separadas por divisórias baixas, por prateleiras baixas ou por bancos, criando espaços para circulação mais claros e impedindo que as crianças que correm na sala perturbem ou esbarrem contra os seus pares que se encontram envolvidos em atividades de maior concentração.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- O ambiente possui espaços que permitem privacidade, como espaço para apenas uma ou duas crianças. Os espaços estão localizados de forma a serem facilmente supervisionados pelos adultos.
- Existe um lavatório de tamanho infantil com toalhas de papel, localizado junto de áreas destinadas a atividades que envolvem limpar. Assim, as crianças aprendem que é necessário lavar e limpar as mãos após estas atividades. As batas das crianças encontram-se ao seu alcance e os copos, latas de tinta e outros recipientes são pequenos, de modo a que as crianças possam facilmente manipulá-los e limpá-los.
- São disponibilizados livros de imagens resistentes onde são representadas pessoas com idades diferentes, grupos étnicos e culturais, tipos de famílias, ocupações/profissões e competências/incapacidades.
- As crianças têm várias oportunidades para atividades de motricidade global, seja no interior ou no exterior. O ambiente inclui equipamento baixo para escalar/trepar, que permite às crianças entrar e sair, assim como equipamento destinado ao jogo individual que requer supervisão, como baloiços e escorregas baixos. O equipamento tem dimensões adequadas para que não seja necessário içar as crianças ou ajudá-las a descer.
- Os educadores de infância planificam passeios pelos arredores, ou ao parque, e visitas especiais para que as crianças possam conhecer ambientes exteriores e possam experimentar outros contextos naturais.
- A área de mudança de fraldas/casa de banho, o dormitório e a área de preparação de alimentos são separadas, por questões sanitárias e para permitir que haja um ambiente tranquilo para as crianças que estão a dormir.
- As crianças podem dormir na sala de atividades, desde que os colchões estejam separados uns dos outros pelo menos 90 cm. Os educadores de infância planeiam onde o colchão de cada criança deve ficar, de acordo com a maior ou menor facilidade em adormecer.
- O colchão e a roupa de cama de cada criança estão devidamente identificados.

3.2.2.4. Saúde e segurança

- Os educadores de infância seguem procedimentos relativos à saúde e segurança, incluindo métodos apropriados de lavagem de mãos e as devidas precauções no sentido de limitar o contágio de doenças infecciosas. Existem procedimentos sanitários escritos de forma clara, específicos para cada tarefa ou rotina no sentido de recordar aos profissionais a necessidade de seguir os procedimentos de forma completa e consistente.
- Há desinfetantes em várias áreas para facilitar a desinfeção frequentemente.
- Os brinquedos que as crianças levam à boca são lavados e desinfetados antes de voltarem a ser utilizados.
- Os educadores de infância conhecem os sintomas das doenças mais frequentes e de outras situações perigosas tais como envenenamento ou alergias à alimentação.
- As famílias assinam autorizações com indicações precisas acerca da administração de medicação prescrita por indicação médica ou não prescrita.
- Cada criança possui um processo individual onde é registada diariamente informação relevante acerca do seu estado.
- As crianças estão vestidas de forma apropriada tendo em conta o tempo e o tipo de atividade em que se encontram envolvidas.
- As crianças estão sempre sob a supervisão de um educador de infância.
- Os educadores de infância verificam diariamente se todos os procedimentos de segurança estão assegurados (por exemplo se as tomadas elétricas estão protegidas, se não há substâncias perigosas ao alcance dos bebés, etc.).
- Plantas de emergência estão afixadas nas paredes. São realizados, com frequência, simulacros de evacuação.

3.2.2.5. Relações recíprocas com as famílias

- Os educadores de infância trabalham em parceria com os pais, comunicando diariamente de modo a construir compreensão e confiança mútuas e, também, de forma a

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

assegurar o bem-estar e o desenvolvimento adequado de cada criança. Os educadores de infância ouvem atentamente o que os pais dizem sobre a sua criança, procuram compreender os objetivos, prioridades e preferências dos pais para os seus filhos e revelam respeito pelas diferenças familiares e culturais.

- Os educadores de infância ajudam os pais a sentirem-se bem em relação aos seus filhos (por exemplo, partilhando com eles aspetos positivos e interessantes que aconteceram durante o dia). Os educadores de infância apoiam os pais como sendo a relação mais importante da criança e como sendo os responsáveis máximos pelo seu bem-estar e pelos seus cuidados. Os educadores de infância devem fazer com que os pais se sintam bem-vindos à creche.
- Os educadores de infância e famílias tomam decisões em conjunto acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento da criança.

3.2.2.6. Políticas

- Os educadores de infância gostam particularmente de trabalhar com crianças e tiveram formação específica relacionada com o seu desenvolvimento e a forma mais adequada de lhes prestar cuidados. Respondem de forma calorosa às suas comunicações e necessidades e demonstram ter paciência para apoiarem as crianças à medida que se tornam mais competentes e independentes. Os profissionais sabem quais as competências e comportamentos que emergem durante os primeiros anos de vida e apoiam-nos. Os profissionais têm formação em primeiros socorros.
- O tamanho do grupo e o rácio adulto-criança é adequado, no sentido de permitir que os educadores de infância desenvolvam interações de um-para-um e um conhecimento íntimo de cada criança. O tamanho máximo do grupo é de 12, com até seis crianças por adulto.
- A prioridade é manter cada criança no mesmo grupo o mais tempo possível. Nos seus critérios para a constituição do quadro de profissionais, a instituição assegura a continuidade dos cuidados. A criança e o educador de infância podem manter a sua relação e é apoiada a relação que cada criança mantém com as outras crianças do grupo.

3.3. Qualidade do contexto educativo de creche

A situação atual do país em relação à qualidade global da educação de infância tem merecido progressivamente maior destaque. Nos últimos tempos teóricos especialistas, na área da educação de infância e mais especificamente na área da educação de crianças até aos três anos, a frequentar contextos de creche, têm evidenciado uma preocupação, de-
veras significativa, em relação à qualidade dos contextos educativos, seja em torno da criação de conceitualizações acerca de qualidade ou em redor de estratégias que permitam avaliar e conseqüentemente promover a prestação de serviços educativos de qualidade superior (Moss, 2014; Barros & Aguiar, 2010; Tomás, 2011; Portugal, 2009a e 2011; Pimentel, 2011; Pinho & Cró, 2013; Cró & Pinho, 2010; Vasconcelos, 2011; Bairrão-Ruivo, 1998). Considerando que a qualidade global em educação de infância é um conceito subjetivo e ainda mais quando se refere às instituições de atendimento à infância, cuja qualidade pode basear-se em crenças, valores e interesses do observador e é, também, um conceito dinâmico que pode ser alterado consoante surjam novas interpretações (Langston & Abbott, 2005). Peter Moss, ainda em relação ao conceito de qualidade, e na sequência de Langston & Abbott (2005), defende que não se trata de um conceito natural e também não é um conceito neutro, uma vez que está envolto num vasto conjunto de valores e pressupostos. A aplicação do conceito de qualidade à educação refere-se, de acordo com Moss (2014), a uma escolha e não a uma necessidade. Para este autor a educação de infância é perspetivada como uma prática política e ética e a qualidade define um padrão universal de práticas e técnicas. Deste modo, enquanto norma universalmente definida é passível de aplicar em qualquer contexto, o que determina que a qualidade diga respeito a uma tecnologia de regulamentação.

Para Langston & Abbott (2005) os princípios de uma educação de qualidade na primeira infância relacionam-se com o estabelecimento de relações afetivas positivas dos adultos com as crianças, com a noção de que as crianças são seres que se desenvolvem de uma forma particular e com a perspetiva de que a aprendizagem é um processo partilhado entre criança, ambiente e adultos que a rodeiam. Embora pareça inviável construir uma definição universal do conceito, das práticas e técnicas, muitas das perspetivas defendi-

das pelos especialistas caminham em sentidos semelhantes e, frequentemente acabam por se complementar.

De acordo com as várias definições associadas ao conceito qualidade é consensual que se trata de um conceito polissêmico (Oliveira-Formosinho, 2009). No entanto, para considerar que o contexto de creche, não proporciona condições de qualidade adequadas ao desenvolvimento das crianças é necessário considerar fatores de vária ordem, pois, apesar da relatividade atribuída ao conceito qualidade, existe um forte consenso para aceitar que tem a ver com as características das pessoas que trabalham nesses contextos, com as características dos programas, com as políticas educativas e com os resultados da investigação (Bairrão, 1998). Desta forma, e tendo em linha de conta a perspetiva de Oliveira-Formosinho (2009), a conclusão encontrada enquadra-se num paradigma contextual porque o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade considera os processos e produtos como contextuais e a colaboração com atores internos (crianças, pais, profissionais) e externos (amigos, formadores em contexto). Este paradigma promove o desenvolvimento da qualidade de uma forma democrática, desenvolvimental e inclusiva (Oliveira-Formosinho, 2009).

Ainda em relação à problemática da qualidade, e considerando que a qualidade do contexto depende em larga escala do tipo de intervenção educativa promovida, Leandro (2000, p. 53 e 56) menciona que a educadora Irene Lisboa “acredita que a educação de qualidade pode ajudar a criar um mundo melhor para as crianças”. A mesma educadora considera que é importante “[...] clarificar e tornar consensual os fins e a utilidade da educação e do atendimento à infância para as crianças portuguesas e avaliar os seus resultados de uma forma sistemática”.

Assegurar uma educação de qualidade na primeira infância implica reconhecer um princípio de valor fundamental, que se relaciona diretamente com a aceitação e a defesa da educação como um direito.

A necessidade da frequência de contextos extra familiares foi despoletada sobretudo pelo aumento significativo da integração da mulher no mercado de trabalho (Belsky, 2011, 2008, 2006, 2005, 2001; Aguiar, Bairrão & Barros, 2002), muito antes de esses contextos apresentarem as características atuais ou de serem denominados como creches e/ou jardins-de-infância. Uma perspetiva acerca de cuidados não parentais foi apresentada, segundo Hunt (1961), por teóricos cognitivistas, que destacaram a importância da

estimulação e instrução devidamente planeadas, promovendo o desenvolvimento mental e comunicativo de cada criança. No entanto, é necessário atender às fases de desenvolvimento das crianças para não correr o risco de as “híper-estimular” precocemente, ou seja, de estimular em demasia ultrapassando etapas de desenvolvimento, sendo que “estudos recentes [...] demonstram que uma «estimulação académica precoce» pode apresentar riscos graves para o desenvolvimento das crianças, pelo que as entidades responsáveis se devem preocupar com a implementação de programas de qualidade para os mais pequenos” (Vasconcelos, 2011, p. 18030).

É cada vez maior o número de crianças em idade precoce a integrar contextos educativos de creche e, para além do facto de o emprego materno ter sido determinante para este aumento, há também outro aspeto que pode ter suscitado essa procura, relacionada sobretudo com o facto de cada vez mais se considerar o contexto de creche como educativo. Esta procura tem desencadeado uma preocupação generalizada com a qualidade dos contextos e com o impacto desses no desenvolvimento da criança. A última década do século XX trouxe, para a área da educação o “movimento da qualidade” (Bush & Phillips, 1996). Vários autores têm demonstrado que um cuidado não parental de elevada qualidade, atendimento responsivo, estimulante e sensível (McMullen & Apple, 2012), está associado a desenvolvimentos cognitivo e da linguagem superiores e a uma maior capacidade para desempenhar habilidades motoras. O estabelecimento de relações afetivas mais positivas entre pares, de vínculos seguros entre adultos e crianças e um reduzido número de problemas comportamentais está igualmente relacionado com a frequência de contextos de educação de elevada qualidade assim como, a apresentação de boas performances, a longo prazo, a nível académico, social e pessoal (Ruzek *et al.*, 2014; Linberg, Baeumer & Rossbach, 2013; Barnett, Carolan & Johns, 2013; Barnett & Nores, 2012; Woodhead *et al.*, 2009; NIEER, 2008, 2005; Belsky *et al.*, 2005; Vandell *et al.*, 2010; Belsky, Spritz & Crnic, 1996).

No que se refere ao estabelecimento de vínculos afetivos seguros Belsky, Spritz & Crnic (1996, p. 113) referem “because sensitive, responsive care has been linked with security of attachment, and because such care is presumed to involve pleasurable exchange between infant and caregiver, we predicted that children with secure attachment histories would be less distracted by the clicker sound while watching positive than negative events and would remember positive events better than negative events. In

contrast, because insensitive care has been found to predict insecure attachment, and because such care is presumed to involve unpleasant, if not painful, experiences, we predicted that children with insecure attachment histories would be less distracted while watching negative than positive events and would remember negative events better than positive events”. O que significa que “when Young children know that caring adults are physically and emotionally available to provide encouragement, help, love, and appreciation, a strong Foundation is set for healthy relationships and lifelong learning” (Child Development Division, California Department of Education, 2006, p. 17).

Ainda a propósito da educação precoce de qualidade, Barnett, Carolan & Johns (2013) e Urahn & Watson (2007) consideram que permite reduzir diferenças entre as crianças e também as disparidades em relação a resultados, o que significa que “[...] quanto mais equitativa for a atenção recebida [...] menor será a desigualdade de resultados [...]” (UNESCO, 2014; Barros *et al.*, 2011, p. 2). Para Belsky & Steinber (1978) e Bronfenbrenner, Belsky & Steinberg (1976) a educação precoce de qualidade é extremamente vantajosa para as crianças socioeconômico e culturalmente desfavorecidas, frequentemente associadas a problemas desenvolvimentais e comportamentais, porque são mais influenciadas pelas experiências de cuidados e, de um modo geral, apresentam ganhos superiores em relação às restantes crianças, uma vez que conseguem ultrapassar ou minimizar as dificuldades ou problemas iniciais. Os cuidados precoces de qualidade aumentam assim a probabilidade de se corrigirem atrasos ou desvios no desenvolvimento das crianças, garantindo melhores oportunidades para um crescimento e desenvolvimento saudáveis e, também, para uma aprendizagem mais eficaz (Barros *et al.*, 2011; Barros & Aguiar, 2010). No seguimento desta perspetiva, Peter Moss concetualiza que uma educação precoce de qualidade resulta na redução dos problemas sociais e, consequentemente, na melhoria do capital humano, com retornos económicos superiores, o que significa também que os investimentos realizados na educação de qualidade têm retorno. “There is a substantial body of evidence that participation in high-quality pre-primary education has long-lasting benefits in terms of achievement and socialisation during individual’s schooling and careers because it facilitates later learning... European and U.S. experience shows that early intervention programmes, especially those targeted at disadvantaged children, can produce large positive socio-economic returns, and that these persist well into adulthood. Effects include better school achievement, grade

retention, employment rates, earnings, crime prevention, family relationships and health” (Moss, 2014, p. 17).

A integração de crianças em idade precoce em contextos de educação de elevada qualidade para além de contribuir significativamente para aspetos positivos e benéficos ao nível do desenvolvimento em geral, contribuem de igual forma para o bem-estar e saúde da criança, com a apresentação de resultados a longo prazo. “[...] Children attending high-quality early education programs make cognitive and social-emotional gains that are associated with improved adult health” (Friedman-Krauss & Barnett, 2013, p. 1), isto porque é provável que estas crianças recebam mais cuidados de saúde do que as que não participam em contextos de educação. Para além deste aspeto, as primeiras têm oportunidade de aprender acerca de questões de saúde e nutrição e estão menos expostas a situações de negligência e abuso. De um modo geral “good health” inclui habilidades cognitivas, baixa probabilidade de envolvimento em comportamentos de risco, estabilidade social e emocional e ausência de doença.

Contrariamente ao que temos vindo a referir, quando as crianças em idade precoce são integradas em contextos de educação de baixa qualidade podem estar sujeitas a alguns riscos associados ao comprometimento de determinadas áreas de desenvolvimento e intensificando os problemas comportamentais (Belsky, 2011, 2009, 2008, 2006, 2005, 2001). “A investigação acerca do impacto dos contextos de creche nas experiências das crianças tem revelado o seu efeito detrimental quando os serviços são caracterizados pela baixa qualidade” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 92). No que especificamente se refere às áreas de desenvolvimento que podem ser afetadas, a maior parte dos investigadores refere-se sobretudo a problemas emocionais, que uma vez desencadeados na infância prevalecerão na idade adulta (Pluess *et al.*, 2011). Belsky, Bakermans-Kranenburg & Ijzendoorn (2007) mencionam que a perspetiva de que as crianças apresentam emoções negativas quando frequentam contextos de má qualidade é generalizada. A Comissão Europeia (2013, p. 59/7) destaca a necessidade de investir nas crianças com o propósito de quebrar o ciclo vicioso da desigualdade. Esta redução pode ser desencadeada através do investimento numa educação de qualidade, ou seja, explorando “[...] melhor o potencial da educação e do acolhimento de crianças de tenra idade, encarando-o como um investimento social destinado a corrigir as desigualdades e as dificuldades das crianças desfavorecidas através de uma intervenção precoce”. Deste

modo, e atendendo a que a creche é um contexto de educação necessita, então, de garantir um patamar mínimo de qualidade. A este propósito Teresa Vasconcelos alerta para o facto de ser necessário criar um vasto conjunto de linhas orientadoras em torno da qualidade dos contextos educativos, para que as instituições correspondam às necessidades e desenvolvimento das crianças que as frequentam. Trata-se da “tecnologia de regulamentação” defendida por Moss (2014) e que deve definir normas de atuação universais. “A maior parte dos países incide a sua estratégia de promoção da qualidade em questões estruturais (rácio adulto-criança, formação do pessoal e espaços), utilizando, em alguns casos, escalas estandardizadas” (Vasconcelos, 2009, p. 143). Ainda no que se refere à qualidade dos contextos educativos são vários os fatores que determinam esse atributo incluindo, para além do rácio adulto-criança, da formação dos educadores de infância e da organização do ambiente educativo, a forma como os conhecimentos acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças são perspetivados e a implementação de práticas desenvolvimentalmente adequadas, que resultam do processo através do qual os educadores de infância decidem sobre o bem-estar e educação das crianças, com base no conhecimento dos seus interesses e necessidades e, também, com base no conhecimento nos contextos sociais e culturais de que são oriundas. Assim, cada uma destas dimensões exige que os educadores permaneçam aprendizes ao longo da sua vida (NAEYC, 1997). As características que determinam a qualidade dos contextos educativos variam consoante o tempo, o tipo e a quantidade dos cuidados e em função da comunidade, ou seja, do contexto social, cultural e familiar (Belsky, 2009). De um modo geral podemos considerar que a qualidade se refere à atenção dedicada às necessidades das crianças; à responsividade em relação aos sinais e pistas verbais e não-verbais das crianças; ao apoio emocional prestado e à estimulação e curiosidade incutidas (Belsky, 2009). Para Ruzek *et al.* (2014), Shonkoff (2010), Dalli *et al.* (2011) e Sussman & Gillman (2007) passa também por assegurar experiências precoces positivas, uma vez que estão associadas a um desenvolvimento e a um crescimento saudáveis; por estabelecer interações contínuas e sistemáticas, que facilitam a compreensão do estado da criança e encorajam a exploração e a aprendizagem; e por organizar um ambiente estimulante, saudável e seguro, sem qualquer tipo de exposição a situações de stresse ou a elementos tóxicos. A organização do ambiente educativo de qualidade pressupõe uma rigorosa atenção, na medida em que deve contribuir para promover a iniciativa da criança e para minimizar os problemas comportamentais.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

A qualidade da educação em idades precoces é influenciada, como já referimos, pelo número de crianças que compõe o grupo e pelo rácio adulto-criança (Center on Developing Child at Harvard University, 2007a; NIEER, 2005). No seguimento desta abordagem o “Center on Developing Child at Harvard University” (2007a) apresenta a Figura 5 - “Standards for child care” com recomendações emitidas pela “American Academy of Pediatrics” e “American Public Health Association” em relação ao número de crianças por grupo em função da faixa etária e ao rácio adulto-criança, também em função da faixa etária.

Figura 5 - Standards for child care

Standards for Child Care Recommended by the American Academy of Pediatrics and the American Public Health Association		
Child Age Range	Child-to-Adult Ratios	Maximum Group Sizes
Birth – 12 months	3:1	6
13 – 30 months	4:1	8
31 – 35 months	5:1	10
3 years	7:1	14
4 – 5 years	8:1	16

Assim, em relação às crianças com até um ano é recomendado que o rácio adulto-criança seja de 3:1 e o número máximo de crianças por grupo não deve ultrapassar as seis crianças. Dos 13 aos 30 meses o número máximo de crianças por grupo recomendado é de oito e o rácio adulto-criança deve ser de 4:1. Entre os 31 e os 35 meses o rácio adulto-criança deve ser 5:1 e o limite de crianças por grupo é de dez. Para crianças com três anos o limite por grupo é de 14 crianças e o rácio adulto-criança é de 7:1. Esta recomendação difere da atual legislação portuguesa, tal como já foi referido no primeiro capítulo, uma vez que, e de acordo com o Tabela 3 (Capacidade e organização dos grupos e do pessoal), o número máximo de crianças por grupo é de 10 crianças até à aquisição da marcha; de 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses e de 18 entre

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

os 24 e os 36 meses, sendo que o número de adultos afeto a cada grupo se refere a duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa, por cada grupo até à aquisição da marcha e um educador de infância e um ajudante de ação educativa por cada grupo a partir da aquisição da marcha (Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto).

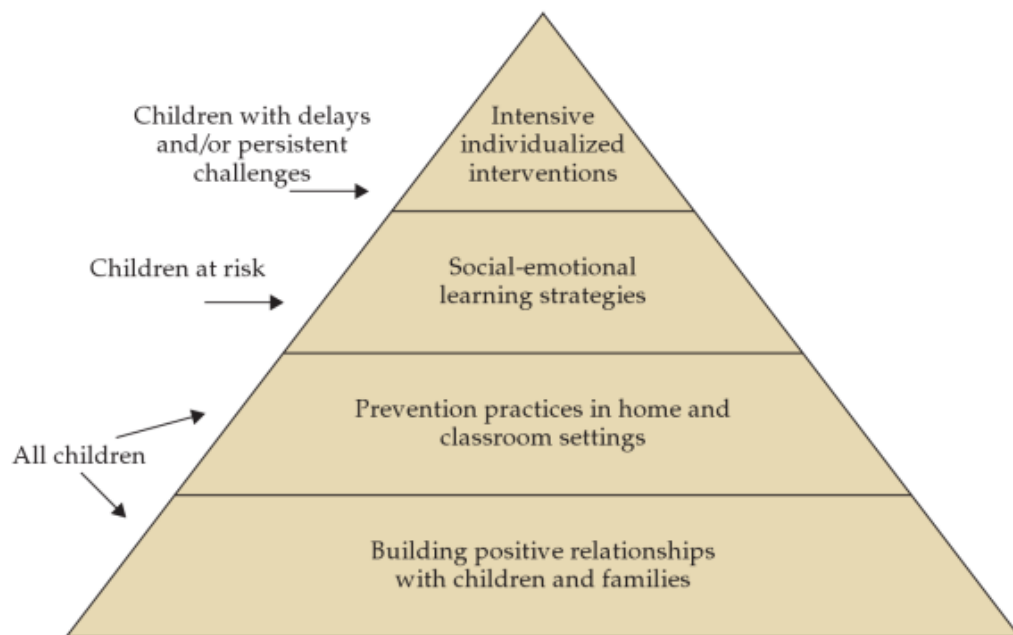
Tabela 3. Capacidade e organização dos grupos e do pessoal

Idade das crianças	Rácio adulto-criança	Crianças por grupo
Do nascimento à aquisição da marcha	2:5	10
Da aquisição da marcha aos 24 meses	2:7	14
Dos 24 aos 36 meses	2:9	18

Retomando a análise das características de qualidade da educação em idades precoces, além das já apresentadas, Belsky (2011) e Dalli *et al.* (2011) referem que a garantia de que todas as crianças terão acesso a um atendimento de qualidade superior passa também por: criar equipas educativas com um bom nível de formação; diminuir a rotatividade dos profissionais nos contextos educativos e por melhorar as condições de trabalho dos profissionais. A este propósito, Moylett & Djemli (2005), referem que a qualidade da equipa educativa é um dos fatores mais importantes para assegurar a educação de elevada qualidade para as crianças em idade precoce, que necessitam de cuidados consistentes e competentes que suportem a sua aprendizagem e desenvolvimento. Os profissionais que trabalham com crianças pequenas precisam, não apenas de uma boa qualificação e conhecimento, mas também, de serem excepcionalmente sensíveis à natureza holística da aprendizagem das crianças. Para Cohen, Cole & Szrom (2011) e Portugal (2010, p. 49) a qualidade dos cuidados prestados passa sobretudo por intervir com base em perspetivas científicas válidas, sendo que “trabalhar de forma qualitativamente superior em creche, junto de crianças muito pequenas requer conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo uma flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família”.

Ainda no que se refere às características de qualidade da educação em idades precoces, Lisa McCabe (investigadora na área da primeira infância) e Ellen Frede (codiretora do NIEER – National Institute for Early Education Research), destacam que a qualidade da educação é determinada pela adoção de práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças, que promovem um desenvolvimento adequado de todas as áreas e, também, pela “Teaching pyramid” (Figura 6 - "Teaching pyramid" – Modelo de promoção de competências especiais e de mudança de comportamento), que suporta competências sociais, previne comportamentos inadequados e a implementação de práticas preventivas, nomeadamente: organização de aprendizagens, estabelecimento de uma rotina coerente e a

Figura 6 - "Teaching pyramid" – Modelo de promoção de competências especiais e de mudança de comportamento



compreensão das expectativas das crianças (NIEER, 2007). Para Lisa McCabe e Ellen Frede a pirâmide é composta por três níveis, no entanto, Swim (2013) esquematiza igualmente a promoção de competências com base numa pirâmide com quatro níveis (Figura 6 - Modelo de promoção de competências especiais e de mudança de comportamento - (Swim, 2013). Para as primeiras autoras, o primeiro nível da pirâmide diz respeito à construção de relações interpessoais positivas; o segundo nível pressupõe a intenção de promover o desenvolvimento de competências socialmente aceites, tendo como objetivo específico apoiar as crianças a perceber os seus sentimentos e os dos ou-

tros, de forma a agirem em relação a eles o mais apropriadamente possível. Em relação ao terceiro nível destina-se essencialmente a crianças que apresentem repetidamente comportamentos desajustados, mesmo após experienciarem o primeiro e segundo níveis. Neste nível a pirâmide apela a uma intervenção planeada e individualizada. No que particularmente se refere à pirâmide perspetivada por Swim (2013) (Figura 6), a pirâmide apresenta quatro níveis, sendo que a base da pirâmide, à semelhança da abordagem realizada por Lisa McCabe e Ellen Frede, também se refere ao estabelecimento de relações interpessoais positivas e, o segundo nível, aproxima-se igualmente desta abordagem, referindo-se especificamente à prevenção de práticas e comportamentos. Estes dois níveis destinam-se a qualquer criança, contudo, os dois seguintes têm como alvo preferencial as crianças que necessitam de uma intervenção mais individualizada. Assim, o terceiro nível de Swim (2013) corresponde ao segundo nível da abordagem de Lisa McCabe e Ellen Frede, cujo objetivo é promover o desenvolvimento da aprendizagem social e emocional. O quarto nível de Swim (2013) diz respeito a uma intervenção intensiva e individualizada para crianças com atrasos ou que persistentemente apresentem desvios comportamentais.

Zabalza (1996) ainda em relação à qualidade dos contextos educativos apresenta um conjunto de dez aspetos chave para a implementação de uma educação de infância de qualidade. Alguns dos aspetos perspetivados por este autor já foram anteriormente abordados, por também serem considerados por outros autores. Assim, em primeiro lugar Zabalza (1996) refere-se à 1. organização dos espaço; de seguida refere a importância da existência de um 2. equilíbrio entre a iniciativa da criança e o trabalho dirigido, no momento de planificar e implementar as atividades; Zabalza destaca a necessidade crucial de se promover uma 3. atenção privilegiada aos aspetos emocionais; 4. a utilização de uma linguagem enriquecida também é reconhecida como um aspeto de qualidade, assim como; 5. a diferenciação de atividades para desenvolver todas as áreas de desenvolvimento e todas as capacidades; importa, também, que 6. as rotinas sejam estáveis; e que 7. os materiais sejam diversificados e polivalentes; 8. a atenção individualizada também é uma preocupação, bem como; a imprescindibilidade de se realizarem 9. avaliações, que permitam acompanhar o grupo de forma global e cada criança de forma individualizada; e, por fim, realça o valor do 10. trabalho que pode ser desenvolvido com as famílias.

Deste modo é premente que o período compreendido entre os 0 e os 3 anos passe a constituir uma prioridade política uma vez que, “[...] numa concepção de aprendizagem ao longo da vida, constantemente reafirmada pelas directrizes europeias, dificilmente se poderá conceber que a educação comece aos 3 anos”. No que respeita ao atendimento de crianças nesta faixa etária, a taxa de cobertura não satisfaz as necessidades das famílias, uma vez que Portugal apresenta a mais elevada taxa de mulheres trabalhadoras a tempo inteiro da Europa (Vasconcelos, 2009, p. 153).

Os contextos educativos, de acordo com Vasconcelos (2009, p. 158), são espaços físicos mas em simultâneo espaços sociais, culturais e discursivos. “Nestes lugares, as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos. Tais lugares colocam o presente em primeiro plano, mais do que pensarem no futuro: são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as «agendas intencionais» dos adultos”. Assim sendo, “um contexto só é bom para as crianças se for igualmente bom para os adultos que nele trabalham. Adultos e crianças necessitam de lugares onde seja agradável viver, onde se conheça funcionalidade, conforto e satisfação estética” (Portugal, 2010, p. 56).

Para Vasconcelos (2009) é primordial a definição e elaboração de orientações pedagógicas para o contexto de creche, assim como, o reconhecimento do serviço docente prestado por educadores de infância que exerçam funções junto de crianças com idades inferiores a 3 anos e refere o Relatório da OCDE “Starting Strong II” de 2006 que recomenda a preservação da ludicidade, para o contexto de creche, como um princípio pedagógico essencial evitando a pré-escolarização da educação de infância. O que significa que, “se queremos que a creche seja um ambiente de qualidade, promotor do desenvolvimento e aprendizagem, é necessário pensar nas próprias crianças, nas suas necessidades a estes níveis, e não apenas na satisfação das suas necessidades básicas, ainda que estas sejam de extrema importância” (Marchão, 2012, p. 8).

A qualidade da educação na primeira infância é portanto, uma preparação para a equidade e tem um impacto significativo sobre o retorno económico para as famílias (Unesco, 2009). A prestação de cuidados de qualidade às crianças está na perspetiva de quem os presta e na perspetiva de quem os observa (Dahlberg, Moss & Pence, 2009).

A terminar importa referir que avaliar a qualidade dos contextos educativos implica considerar todas as características, como: o tamanho do grupo, as habilitações académi-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

cas dos educadores de infância, as atividades promovidas para as crianças, os comportamentos dos adultos em relação às crianças, as interações entre crianças e adultos, a evolução desenvolvimental de cada criança e a intervenção educativa instituída. Pereira, Azevedo & Nascimento (2012, p. 38) consideram que “a qualidade da resposta creche depende fortemente da relação positiva e estreita que se estabelece entre os profissionais e as famílias e, para isto, é necessário que se desenvolva um trabalho em parceria, assente numa perspetiva partilhada na tarefa de cuidar e educar as crianças”. No entanto, os constrangimentos em relação à educação de qualidade dizem respeito a todos os elementos que possam contrariar os indicadores de qualidade apresentados ao longo deste ponto.

3.3.1. Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – ITERS-R

A escala de avaliação do ambiente de creche, Infant Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (ITERS-R), refere-se a um instrumento de avaliação da qualidade global do ambiente educativo. Assim, “the Infant–Toddler Environment Rating Scale [...] is a widely used instrument in research on child care quality [...]. The instrument assesses overall or global quality of the classroom environment for children up to 30 months of age” (Bisceglia *et al.*, 2009, p. 121). A “Infant Toddler Environment Rating Scale” – ITERS foi desenvolvida em 1990 por Thelma Harms, Debby Cryer e Richard M. Clifford (Harms, Cryer & Clifford, 1990) com o objetivo de avaliar a qualidade global de contextos educativos destinados a crianças com menos de 30 meses, tendo sido revista em 2003 Infant Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (ITERS-R) (Harms, Cryer & Clifford, 2003). De acordo com Barros, Aguiar & Bairrão (2006, p. 691) “a ITERS-R é constituída por 39 itens, que se encontram agrupados em 7 áreas ou subescalas conceptualmente definidas: I – Espaço e mobiliário; II – Rotinas de cuidados pessoais; III – Escuta e conversação; IV – Atividades; V – Interação; VI – Estrutura do programa; e VII – Pais e pessoal”.

Na Tabela 4 encontram-se os itens distribuídos pelas respetivas subescalas. Assim, em relação à área ou subescala “espaço e mobiliário” os seus itens referem-se a todos os aspetos relativos ao espaço e equipamento e respetiva organização. As “rotinas de cui-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

dados pessoais” (II área ou subescala) comportam seis itens que se enquadram sobretudo no cumprimento de rotinas diárias. A III área ou subescala “escuta e conversação” relaciona-se com a possibilidade de auxiliar as crianças na compreensão e utilização da linguagem. Em relação às atividades (IV área ou subescala) comportam um conjunto de experiências a proporcionar às crianças, num total de dez itens. A V área ou subescala diz respeito à “interação” e contempla itens que se referem a situações relacionadas com o estabelecimento de relações. A “estrutura do programa” (VI área ou subescala), com quatro itens, inclui situações como o horário e a gestão entre atividades livres e orientadas. Por fim, a VII área ou subescala “pais e pessoal” engloba todos os elementos relativos aos familiares das crianças e aos profissionais ligados à educação.

Tabela 4. Áreas/subescalas e itens da ITERS-R

Áreas/Subescalas	Itens
I – Espaço e mobiliário	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço interior 2. Mobiliário para cuidados de rotina e jogo 3. Condições para relaxamento e conforto 4. Arranjo da sala 5. Material exposto para as crianças
II – Rotinas de cuidados pessoais	<ol style="list-style-type: none"> 6. Chegada/partida 7. Refeições/refeições ligeiras 8. Sesta 9. Mudança de fraldas/idas à casa de banho 10. Práticas de saúde 11. Práticas de segurança
III – Escuta e conversação	<ol style="list-style-type: none"> 12. Ajudar as crianças a compreender a linguagem 13. Ajudar as crianças a utilizar a linguagem 14. Manusear livros
IV – Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 15. Motricidade fina 16. Jogo físico ativo 17. Arte 18. Música e movimento 19. Blocos 20. Jogo dramático 21. Jogo de areia e água 22. Natureza/ciência

	<p>23. Uso de Tv, vídeo ou computador</p> <p>24. Promover a aceitação da diversidade</p>
V – Interação	<p>25. Supervisão do jogo e da aprendizagem</p> <p>26. Interação entre pares</p> <p>27. Interação adulto-criança</p> <p>28. Disciplina</p>
VI – Estrutura do programa	<p>29. Horário</p> <p>30. Jogo livre</p> <p>31. Atividades de grupo</p> <p>32. Medidas para crianças com incapacidades</p>
VII – Pais e pessoal	<p>33. Iniciativas para envolver os pais</p> <p>34. Condições para satisfazer as necessidades pessoais do pessoal</p> <p>35. Condições para satisfazer as necessidades profissionais do pessoal</p> <p>36. Interação e cooperação entre o pessoal</p> <p>37. Continuidade do pessoal</p> <p>38. Supervisão e avaliação do pessoal</p> <p>39. Oportunidades para desenvolvimento profissional</p>

Em relação à cotação utilizada com a ITERS-R, “cada item é apresentado numa escala de 7 pontos, com indicadores para 1 – *inadequado*, 3 – *mínimo*, 5 – *bom* e 7 – *excelente*. O processo de cotação de um item inicia-se pela leitura dos indicadores de 1 (inadequado) e avança-se depois para os indicadores seguintes até se atingir a pontuação adequada. A cotação de 1 é dada se qualquer um dos indicadores de 1 estiver presente. Uma cotação de 3 é atribuída quando todos os indicadores de 1 são cotados “Não”, ou seja, não estão presentes, e todos os indicadores da cotação 3 estão presentes. As cotações de 5 e 7 são dadas quando todos os requisitos destas cotações e das inferiores estão presentes. As cotações de 4 e 6 são aplicadas quando os indicadores da cotação imediatamente inferior estão todos presentes, mas da pontuação imediatamente superior apenas são preenchidos em parte (pelo menos metade dos indicadores). [...] As cotações de inadequado (1) e mínimo (3) geralmente correspondem à provisão de materiais básicos e precauções de saúde e segurança. As cotações do bom (5) e excelente (7) requerem interação positiva, planeamento e cuidados personalizados, bem como bons materiais” (Barros, Aguiar & Bairrão, 2006, p. 692).

Atendendo ao facto de a observação/avaliação poder ser condicionada pelas convicções, valores e expectativas do próprio observador, a certeza atual é que a aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche (ITERS-R) (Harms, Cryer & Clifford, 2006) invalida completamente estas variáveis. Os critérios tornam-se uniformes e o desvio para uma interpretação pessoal é praticamente anulado. A imprescindibilidade de garantir contextos educativos de creche de elevada qualidade leva à operacionalização desse conceito devendo considerar-se em concomitância elementos estruturais (variáveis relativamente estáveis e passíveis de regulamentação, como o rácio adulto-criança e a formação dos prestadores de cuidados) (Pimentel, 2011) e de processo (caraterísticas difíceis de regulamentar devido à sua natureza qualitativa, como as interações estabelecidas entre adulto-criança, práticas desenvolvimentalmente adequadas) (Pimentel, 2011). Parece consensual que a escala em análise é um instrumento eficiente de medição da qualidade global e consequentemente de melhoria da eficácia da aprendizagem das crianças, contemplando ainda a adequação ao seu desenvolvimento.

O rigor caraterístico da escala de avaliação ITERS-R indica que se trata de um instrumento de acompanhamento da atividade pedagógica precisamente porque considera todos os elementos que a compõe e que direta ou indiretamente influenciam a qualidade do contexto, promovendo a melhoria constante das práticas educativas. Permite realizar uma observação atenta e rigorosa, refletir, alterar, contextualizar e avaliar com o único propósito de promover contextos educativos de elevada qualidade. Tudo isto se justifica pelo facto de padrões de educação de qualidade serem fundamentais para garantir o desenvolvimento adequado das crianças em idade precoce e, em particular, de todas as áreas de desenvolvimento (Barnett *et al.*, 2012).

3.4. O currículo em contexto de creche

No âmbito do currículo a tónica coloca-se na elaboração de propostas que garantam a qualidade da intervenção educativa. De acordo com a perspetiva de Zabalza (1998), há três aspetos fundamentais a considerar no currículo, nomeadamente: 1) o desafio do planeamento; 2) o desafio da multidimensionalidade formativa e 3) o desafio da continuidade (conceção da intervenção a médio-longo prazo). No que diz respeito ao planeamento, trata-se de organizar a intervenção com um sentido de continuidade, o que não significa nem determina que haja uma previsão rígida e monótona. “Trata-se pois de articular uma espécie de «fundo» curricular (intenções claras, sequência progressiva de propósitos e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.) que permita dar sentido [...]” (Zabalza, 1998, p. 21) às diferentes atuações planeadas como àquelas que vão surgindo diariamente. Em relação ao segundo desafio, a multidimensionalidade, refere-se à multiplicidade e/ou polivalência das áreas formativas. “[...] A ideia é que existem fortes variações (interpessoais e também intrapessoais) no ritmo em que os indivíduos desenvolvem as diversas inteligências. É por isso que tal diferenciação de áreas de experiência e de conteúdos formativos do currículo da Educação Infantil é fundamental para enfrentar um desenvolvimento equilibrado e pleno das crianças” (Zabalza, 1998, p. 21). A continuidade refere-se especificamente à conexão do trabalho realizado na instituição educativa com os recursos e experiências realizadas no meio ambiente, ou seja, trata-se de uma simbiose entre o intra-instituição e o extra-instituição. O desafio da continuidade diz respeito, também, à conceção de educação de infância em função da sua projeção aos momentos e etapas posteriores da escolaridade, isto é, “a possibilidade de construir um projeto educativo contínuo é estabelecida sobre a base de ampliar as perspetivas que atuam como horizonte de cada momento [...]” (Zabalza, 1998, p. 23).

No que particularmente se refere à conceção de um currículo para o contexto de creche é suposto que apresente características diferentes das que constituem um currículo para o contexto de jardim-de-infância, essencialmente porque o público alvo apresenta características muito distintas. A grande diferença em relação ao contexto reside sobretudo no facto de, ao nível da creche, ser difícil trabalhar separadamente dimensões desenvolvimentais. Assim, o currículo refere-se a tudo o que acontece ao longo do programa e

deve ser concebido no sentido de responder às reais necessidades de cada criança. De acordo com a perspectiva de Frabboni (1998), a qualidade de um currículo supõe que as experiências e atividades a proporcionar partam da história e do mundo cultural e existencial das crianças e que as experiências e atividades a sugerir devam libertar-se de modelos didáticos pré-fabricados, rígidos e canônicos. Deste modo, e tendo em linha de consideração o posicionamento de Kramer (2014, p. 9), é importante “conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa – com condições concretas pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo [...]”.

A concretização do currículo em contexto de creche ocorre ao longo das diversas interações, seja em torno dos cuidados básicos prestados ou em torno do jogo, o que significa, portanto, que se manifesta na interação com os outros, sejam adultos ou crianças e com os objetos (Portugal, 1998a). O desenvolvimento de um currículo exige um conhecimento claro acerca do processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que este conhecimento permite perceber a forma como elas aprendem em determinado momento e, ainda, a forma como o seu desenvolvimento pode ser modificado (Spodek & Saracho, 2006). A este propósito Sousa (1987) menciona que o desenvolvimento de um currículo deve tomar em linha de conta a sequência do desenvolvimento cognitivo, devendo acompanhá-la. “Babies and small children have to be cared for every minute of every twenty-four hours. There has to be somebody to feed each baby when she is hungry, cuddle her when she cries, cover her ears when it thunders and show her the rainbow. Somebody must laugh at first jokes, applaud first steps, read stories and steer her between the rock and the hard place of toddlerhood so that she can emerge unscathed into socialized childhood and the new joys of «my friends» and «my teacher»”. And even then, somebody must be there to welcome her home and then launch her again on each fresh leap into life” (Leach, 2011, p.68).

De acordo com vários autores o termo ‘currículo’ não possuiu um sentido único, havendo pois, uma diversidade de definições e conceitos que dificultam a sua definição. Coelho (2004) reforça este pressuposto referindo Júlia Oliveira-Formosinho, que explica que a seleção de uma definição de currículo não é tarefa fácil, uma vez que as definições tendem a variar consoante as tradições teóricas dos autores que as formulam. Desta forma, torna-se relevante distinguir o termo currículo que tem sido utilizado na literatu-

ra didática para se referir a dois aspetos distintos: o currículo como esquema ou como projeto de ensino (o que se pretende fazer, planificação) e o currículo como esquema ou marco de análise do que se está a fazer ou do que já se trabalhou (investigação). São duas posições que não se excluem pois, o modelo de planificação não pode desenvolver-se de forma aceitável sem investigação, ainda que, cada modalidade suponha atuações diferentes. Deste modo, o currículo refere-se ao conjunto de ações propostas e desenvolvidas ao longo da intervenção educativa no sentido de promover oportunidades de aprendizagem (Zabalza, 2001b). O programa e a programação são dois elementos fulcrais para fortalecer a posição da creche e do jardim-de-infância face à perceção social, que ainda possa encarar estes contextos como locais de guarda, não lhes atribuindo qualquer sentido educativo. A não curricularidade refere-se ao não desenvolvimento de um currículo formal, em que as crianças devem ter oportunidade de viver a experiência diária sem outra pretensão que não seja a de brincar, desfrutar e estar com as outras crianças. Portanto, currículo, programa e programação são três termos que podem contribuir para a construção de um novo conceito de creche e jardim-de-infância. O currículo representa o conjunto dos pontos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos previstos para as alcançar. É também o conjunto dos aspetos considerados mais relevantes para abordar durante o trabalho na creche (Zabalza, 2001a). Nesta linha de pensamento Roldão (2003, p. 28) considera que o currículo é “o conjunto das aprendizagens pretendidas” e para Ribeiro (1990) constitui o cerne de qualquer sistema educativo. Evans (1982) e Spodek & Brown (2010) descrevem o currículo como uma representação de componentes filosóficas, pedagógicas e administrativas tidas como essenciais num programa educacional. Já Cáceres *et al.* (2002, p. 4) identificam o currículo como “um guia que o professor ou, num sentido mais lato, o educador, utiliza como orientação na sua tarefa docente. Deve, por isso, ter um carácter aberto e flexível que lhe permita adaptar-se a qualquer realidade escolar”. Desta forma, é um guia porque responde a questões como: para quê ensinar? (objetivos do ensino); o que ensinar? (conteúdos do ensino); quando ensinar? (escolha e sequência dos objetivos); como ensinar? (métodos e meios didáticos) e o que, como e quando avaliar? (comprovar que os objetivos propostos foram alcançados). Sacristán (2000) perspetiva que o currículo se concretiza como a ponte entre o contexto educativo e determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes. Carita & Abreu (1994) consideram ser no currículo que se concretizam um conjunto de princípios ideológicos e psicopedagógicos que revelam a

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

orientação do sistema educativo. Apresenta-se, portanto, como um guia para o contexto educativo e para os educadores organizarem a respetiva intervenção. O currículo deve apresentar uma estrutura eficaz e organizada para que se constitua como instrumento útil seja para a programação, seja para a implementação. Deste modo, e de acordo com Sousa (1995), a conceção de um currículo não deve dissociar-se do desenvolvimento cognitivo nem dos princípios psicológicos que lhe subjazem. Na perspetiva dos vários autores referenciados, com conceções de currículo semelhantes, o cerne das várias propostas são essencialmente as oportunidades de aprendizagem a promover.

No que especificamente se refere ao contexto de creche, elaborar uma proposta de trabalho para este contexto significa que é necessário aproximá-la de um contexto dinâmico, vivo de aprendizagem que envolve um conjunto de conhecimentos fundamentais. “Temos que ter uma visão socio-política, antropológica, cultural, econômica, psicológica, pedagógica do que significa tal instituição, qual a sua função de hoje” (Oliveira *et al.*, 1994, p. 15). Construir uma proposta pedagógica implica o cumprimento de certos objetivos, considerados mais importantes do que outros, devendo ser elaborada com base numa reflexão acerca do quotidiano da criança, do meio social de onde provém, dos seus desejos, das necessidades de cada uma, do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, linguístico e físico. Uma proposta pedagógica deve considerar todos os elementos que estão presentes no contexto da creche como: todos os funcionários, famílias, espaço físico, tamanho do grupo e rácio adulto-criança, etc..

Uma vez que a conceção da creche enquanto contexto educativo é relativamente recente, as orientações pedagógicas são fundamentais, pois, muitas vezes os educadores da creche reduzem as suas tarefas ao cumprimento de uma rotina diária monótona e cansativa, preocupando-se com os pais, com a organização do grupo, com os cuidados de higiene e com as refeições, ao que acrescem problemas pessoais. Desta forma, a reflexão acerca do seu trabalho pedagógico vai sendo adiada frequentemente, o que é altamente prejudicial para a reorientação da ação, se for o caso, e para a regulação pedagógica. Sendo assim, o trabalho educativo para crianças até aos três anos não deve limitar-se apenas às precauções e à implementação de regras, consiste também, em proporcionar atividades que se devem ir diversificando e em promover as primeiras tentativas de autonomia (Debesse, 1999). Existem com frequência equívocos acerca do que seria uma atividade educativa realizada em contexto de creche, sendo que há atividades inadequa-

damente pensadas, como por exemplo propor às crianças exercícios de grafismo, como forma de exercitar a motricidade fina, ou a memorização dos nomes das cores. Outra situação que ocorre com frequência refere-se ao facto de em alguns contextos de creche ser comum as crianças ficarem todas numa sala ou salão polivalente, numa pequena parte do dia, geralmente de manhã, onde têm oportunidade de manipular vários objetos, de descobrir como empilhá-los, de explorar o espaço físico e de transformar pequenas peças em presentes como: aviões, espadas, entre outros. São infinitas as oportunidades de descobrir e criar que estão presentes nestas brincadeiras. Esta situação é interrompida com a chegada dos educadores de infância e com o encaminhamento das crianças para as respetivas salas de atividades, onde se sentam junto de mesas e recebem uma folha com um desenho para pintar ou fichas para completar. Para determinados educadores a atividade pedagógica resume-se à segunda situação, que é realizada num ambiente formal, enquanto a primeira é ‘apenas’ brincadeira livre. Há, portanto, educadores que ainda não compreendem a natureza do processo de aprendizagem da criança, essencialmente lúdico, percorrendo a realidade e a fantasia, não reconhecendo a importância do brincar, que de acordo com Albert Einstein, trata-se da mais elevada forma de pesquisa. Tendo em linha de conta este ponto de vista, o ambiente da creche deve ser rico em experiências para exploração ativa: improvisação, descoberta, criação, etc., partilhadas por crianças e adultos, onde as relações sociais desenvolvem o diálogo como forma de construção do conhecimento. Importa considerar que a atividade educativa da creche não ocorre apenas em momentos planeados, prolonga-se durante o tempo de prestação de cuidados, desde que haja uma intencionalidade durante trocas afetivas entre adultos e crianças. Nesta ordem de ideias David & Appel (1986) consideram que a atividade espontânea, realizada pela criança de forma autónoma, é essencial para o seu desenvolvimento devendo ser simultaneamente uma fonte de prazer continuamente renovada. Assim, a organização de tempos de atividade autónoma não se traduz somente numa forma de ocupar as crianças. A sua preparação deve atender a objetivos específicos e ser alvo de reflexão constante.

No que concerne aos objetivos propostos pelo contexto de creche, importa considerar o superior interesse da criança, conceber a criança como um todo, onde os seus aspetos cognitivos não se dissociam dos afetivos, expressivos, motores e simbólicos, o que determina que a criança pensa, age, representa e sente as experiências estabelecendo rela-

ções com o meio ambiente. Com base nesta concepção e considerando a função social da creche, os objetivos devem contemplar a criação de situações a partir das quais a criança interage, coordena as suas ações com as das outras pessoas, construindo significados; explora o meio ambiente; brinca, transforma situações e significados já conhecidos em elementos novos, desenvolve o imaginário, a criatividade, o faz-de-conta e apropria-se da realidade. Com estas experiências pode construir conhecimentos e esquemas cognitivos (relacionar e classificar elementos) e construir-se como Sujeito. O essencial para o desenvolvimento infantil é a organização de atividades estruturadas com base em interações adulto-criança, criança-criança e criança-meio físico e social, uma vez que, esta organização é da responsabilidade do educador, como auxiliar na construção de significados, deve, portanto, considerar a criança como um ser ativo, conhecer cada uma e a sua forma de aprender e de interagir para criar condições de interação com ela e formar vínculos seguros, observá-la, apoiá-la, questioná-la, escutá-la e incentivá-la. A relação entre educador-criança é fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem de qualquer criança. É importante que o profissional observe a forma como cada criança ocupa o espaço físico, como utiliza os diferentes objetos, como interage com outras crianças e quais as atividades que prefere. Torna-se igualmente relevante a participação do educador nas brincadeiras desencadeadas pelas crianças, não sendo suficiente observá-las brincar e intervir apenas quando há conflitos difíceis de resolver e, por outro lado, não deve ter sempre a iniciativa de propor e orientar a brincadeira. Deve permanecer atento, uma vez que, há situações em que a sua presença pode apoiar as brincadeiras, introduzindo novos conceitos, e em outras pode invadir o espaço da criança, impedindo o desenvolvimento natural da brincadeira (Oliveira *et al.*, 1994).

Uma grande parte das crianças acaba por passar um elevado número de horas em contexto de creche, assim, quanto mais tempo estiverem sem orientação, mais propícias se tornam as disputas, as guerras, os gritos e o manuseamento inadequado dos materiais, o que significa que o planeamento de atividades reduz o tempo de espera da criança e a desorganização do espaço. O educador da creche promove boas experiências de aprendizagem se for capaz de observar, reconhecer e avaliar o nível de desenvolvimento e necessidades de cada criança. Neste processo a atitude passa por colocar-se na perspetiva da criança, e assim, captar a sua forma de ser e as hipóteses que vai construindo acerca do mundo. Torna-se necessário, então, a criação de relações interpessoais está-

veis e coerentes. As atividades devem ser devidamente planejadas para que seja possível ao profissional de educação ter uma orientação clara do que quer propor para o grupo e para conseguir avaliar o que ocorreu. Planejar atividades/experiências e estruturar o trabalho em creche desenvolve nas crianças um sentimento de segurança e possibilita-lhes uma maior compreensão das situações sociais, que em geral são organizadas. Adquirem, assim, uma autonomia superior porque percebem as mudanças e rotinas. Este planejamento não se refere à previsão de uma sequência de atos que têm obrigatoriamente de ser cumpridos. O estabelecimento de uma sequência de atividades diárias, a 'rotina', permite à criança orientar-se e perceber a relação espaço-tempo, tendo oportunidade de prever o funcionamento dos horários da instituição. Contudo, o surgimento de situações inesperadas contribui para a ampliação das experiências infantis. Assim, as novidades podem integrar-se na estrutura da 'rotina', sem qualquer dificuldade de adaptação na criança (Oliveira *et al.*, 1994). A organização da rotina significa essencialmente uma estruturação de todo o grupo no espaço e no tempo. Os conteúdos a desenvolver devem partir da vivência da criança. Ao longo do seu desenvolvimento torna-se capaz de relacionar conceitos e de os organizar em conjuntos mais complexos, procurando a causa de certos fenómenos. Os autores em análise perspetivam quatro grupos de atividades a desenvolver na creche: 1- atividades de organização coletiva, que se referem aos momentos de entrada e saída da creche, que diferem nas crianças; 2- atividades de cuidado pessoal, especificamente relacionadas com a alimentação, higiene e sono; 3- atividades dirigidas, que são coordenadas e orientadas pelo educador; e 4- atividades livres, com menor orientação do educador.

Ainda no que se refere aos cuidados pessoais, de acordo com Portugal (2010, p. 54), o dia em contexto de creche “ [...] organiza-se em torno de experiências de cuidados diárias (muda de fraldas, vestir, comer, dormir). Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens visuais e tácteis. Quando as rotinas são agradáveis, as crianças aprendem que as suas necessidades e os seus corpos são importantes”, sendo que “one important component of the curriculum as it occurs during caregiving activities is **attachment** – a tie to a special person. Through sensitive caregiving interactions, attachment grows, especially when there is consistency and, over time, children come to know the person who provides the care. Development, learning, and attachment are vitally related. From attach-

ment come feelings of trust and security. Lifelong learning and attitudes can be initiated on the diapering counter while babies are being washed, dressed, and groomed, and during feeding times” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2012, p. 50). No entanto, para que as rotinas diárias façam parte do currículo, compreendendo uma intencionalidade educativa, não podem ser executadas de forma mecânica, desprovidas de individualidade. Assim, de acordo com Gonzalez-Mena & Eyer (2012, p. 53) “for caregiving routines to become curriculum, they can’t be done mechanically. Each time a caregiver interacts in ways that focus fully on the individual child while performing one of those essential activities of daily living, the time spent furthers connections”.

De acordo com a perspectiva de (Portugal, 2010, p. 52 e 53) “o currículo na creche envolve essencialmente o brincar e as várias oportunidades de exploração e experimentação diversificada que desafiam e amplificam o mundo da criança. Interações, cuidados de rotina, actividades livres e jogo, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas, «alianças» com as famílias, dimensões determinantes da qualidade dos serviços de creche. Efectivamente, o currículo tem de assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, atitudes sensíveis e calorosas por parte dos adultos”. No seguimento desta perspectiva Gonzalez-Mena & Eyer (2012, p. 28) referem também que “the appropriate curriculum should be a plan for learning and development that is all-inclusive and centers on connections and relationships with each individual infant or toddler in a center- or home-based early care and education program”.

À semelhança de Oliveira *et al.* (1994) Marchão (1998) corrobora com a perspectiva de que o currículo em contexto de creche deve ter os objetivos definidos em função do desenvolvimento harmonioso das crianças, permitir a construção de habilidades e competências de âmbito pessoal e social, possibilitar a utilização de todos os sentidos e permitir a exploração das potencialidades do corpo e do ambiente. Deve, também, abranger todos os momentos de jogo livre e orientado, tendo por base a interação da criança com o mundo dos outros e dos objetos. Refere igualmente que a organização curricular se deve estruturar em função das áreas de expressão e comunicação, de formação pessoal e social e de conhecimento do mundo. A primeira deve explorar a linguagem oral, as relações de medida e representação no espaço, a expressão musical,

corporal e plástica. A área de formação pessoal e social deve proporcionar o conhecimento do corpo, o estabelecimento de relações sociais, o exercício de capacidades motoras e lúdicas através do jogo e a utilização das suas possibilidades em diferentes situações lúdicas. A área de conhecimento do mundo deve permitir a descoberta e conhecimento de espaços físicos diferentes do seu meio familiar e o contacto e observação de animais e plantas. A autora explica que esta opção se justifica pela conceção de desenvolvimento na infância, enquanto processo dinâmico e interativo, e porque se acredita que a criança é um ser em evolução com necessidade de contacto com ambientes calmos, seguros, facilitadores e estimulantes.

Conceber um currículo para o contexto de creche, como orientação do trabalho do educador, implica conceber a criança como um ser ativo que constrói conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma. Gabriela Portugal destaca que os interesses das crianças durante os três primeiros anos de vida se modificam rapidamente e só através de observações atentas, conhecimentos sólidos e uso imaginativo de diferentes recursos se torna possível oferecer atividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de contentamento pelo sucesso e vitória (Portugal, 1995). A autora considera que o papel do educador na creche está inteiramente relacionado com o desenvolvimento de um currículo, ou seja, um plano que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança devendo ser concebido de forma a responder às suas necessidades e a proporcionar o seu bem-estar e alegria. Já em 1989 Meireles-Coelho salientava a importância do currículo ser o mais adequado possível a cada criança (Meireles-Coelho, 1989). Nesta linha de ideias Bredekamp, referenciado por Dyson & Genishi (2010) aponta que o facto de as crianças que frequentam os contextos educativos serem diferentes implica que os educadores de infância desenvolvam currículos adequados a cada uma. Posto isto, e sendo que cada sujeito “ [...] realiza a sua própria e intransferível experiência vital que, pelo facto de ser intransferível, necessita de ser articulada com a experiência vital de outros [...]” o educador tem de conceber um currículo com base no pressuposto das diferenças existentes e adaptá-lo o mais possível (Sousa, 1995, p. 189).

É fundamental que o currículo contemple e articule vários fatores, nomeadamente: “[...] a realidade sociocultural da criança, considerando os conhecimentos que já tem [...]” o “[...] desenvolvimento e as características próprias do momento [...]” em que a criança

se encontra em termos desenvolvimentais e também os conhecimentos do mundo físico e social, considerando, ainda, a articulação entre as respostas sociais (Kramer, 1989, p. 25). Perspetivar a articulação da creche com a educação pré-escolar é um fator a considerar na definição de um ambiente educativo, não apenas facilitador de aprendizagem mas também facilitador de bem-estar. Surge, então, a necessidade de definir um currículo como instrumento que sustenta uma intervenção educativa intencional de qualidade. A organização curricular a definir não deve distanciar-se da organização curricular proposta para a educação pré-escolar, atendendo à articulação e continuidade entre as valências, sendo que “ [...] a construção do currículo na creche pressupõe, numa lógica de articulação e de construção de saberes da criança, um estudo e compreensão dos currículos pré-escolares” (Marchão, 1997, p. 35).

3.5. Modelos curriculares adaptados ao contexto de creche

3.5.1. Modelo curricular: interpessoal-ambiental

No que especificamente se refere aos modelos curriculares adaptados ao contexto de creche, e em particular ao modelo curricular interpessoal-ambiental, este modelo curricular, abordado por Gabriela Portugal, incide essencialmente nas dimensões interpessoais e ambientais. A dimensão interpessoal enfatiza a importância da relação adulto-criança, as atitudes do educador, os seus conhecimentos e comportamentos que possam interferir nas interações com as crianças, no sentido de estas serem mais atentas, positivas e responsivas. A atenção às suas necessidades passa pela capacidade de aliviar a angústia e pela compreensão da importância da resposta rápida. As interações positivas caracterizam-se pela simpatia, respeito pela individualidade da criança e relações afetuosas. A responsividade inclui a partilha de descobertas ou o incentivo à exploração (Portugal, 1998a). O educador desempenha um importante papel ao nível da estimulação da curiosidade da criança, na emergência de novas competências e na promoção do impulso para a autonomia. Nos primeiros anos de vida a necessidade de conhecer e perceber é excessivamente forte, cabendo ao profissional aproveitar esta situação para proporcionar atividades interessantes, desafiadoras, diversificadas e significantes, elogiando os seus esforços e acompanhando-as ao longo das conquistas realizadas. O acompanhamento das aprendizagens deve ser realizado através da linguagem e dos gestos, reforçando-as positivamente. Falar e escutar ajudam a criança a compreender e a dar significado a cada contexto (Portugal, 2001).

A dimensão interpessoal do modelo prende-se com o papel desempenhado pelo adulto na planificação e desenvolvimento de atividades, bem como, no registo dos progressos e transformações observados e avaliados. As atividades são planificadas com o objetivo de proporcionar à criança o melhor acompanhamento possível (Portugal, 1998a). Os avanços no desenvolvimento são apoiados e os progressos ou alterações observados, avaliados e registados, criando-se a criança como principal indicador de qualidade do trabalho do educador, considerando os seus níveis de bem-estar emocional e implicação nas atividades (Portugal, 2001).

Em relação à dimensão ambiental deste modelo, divide-se em estratégias globais e específicas e refere-se à forma como o ambiente interfere no jogo da criança e nas suas interações com os outros. Esta dimensão inclui a organização do espaço, objetos e acontecimentos diários, que facilitam a aprendizagem, estimulam a curiosidade, facilitam as interações interpessoais e ajudam na avaliação (Portugal, 1998a).

No que especificamente se refere às atividades do modelo em análise, englobam distintas experiências linguísticas, motoras, sensoriais, exploratórias e de realização de determinadas tarefas. Atividades especiais, dirigidas, também podem integrar o programa, com o objetivo de enriquecer as experiências das crianças ou completar dificuldades desenvolvimentais. Contudo, implicam um planeamento deliberado e atento, sendo que todo o programa diário (alimentação, higiene, sono, brincadeira, observação e registo) requer organização e planeamento (Portugal, 2001).

Na abordagem interpessoal-ambiental para se atingirem determinados objetivos privilegia-se, essencialmente o jogo independente, orientado ou em grupo; momentos de prazer e satisfação; cuidados de rotina que asseguram a saúde e bem-estar da criança e atividades esporádicas que podem enriquecer o programa educacional. Neste modelo, as crianças em interação com os outros constituem fortes modelos comportamentais e importantes fontes de aprendizagens. As crianças imitam-se, partilham emoções, aprendem a dar e a receber e sentem-se membros de um grupo (Portugal, 1998a).

Parece consensual que o programa destinado ao contexto de creche deve ser frequentemente refletido e discutido pelos educadores, de forma a tomarem consciência do que constituem experiências benéficas e gratificantes para os bebés e crianças, para assim, adequarem objetivos e estratégias (Portugal, 2001).

3.5.2. O modelo curricular High/Scope

A apresentação do modelo curricular anterior justifica-se pelo facto de os seus princípios se encontrarem muito próximos dos da abordagem curricular High/Scope, que será referida neste ponto, e que se prendem especificamente com: interações entre adultos e crianças, observação e avaliação da criança, horários e rotinas, entre outros, e que serão abordados de forma mais detalhada.

Considerado por muitos especialistas da área da educação de infância como um modelo curricular de qualidade significativa, a Professora Doutora Júlia Formosinho refere-se ao modelo curricular High/Scope como um projeto plausível para aplicação no contexto de educação de infância português. O modelo curricular High/Scope favorece, de acordo com Oliveira-Formosinho (1996a), uma construção progressiva do conhecimento acerca da evolução da educação pré-escolar. Este modelo curricular, iniciado por David Weikart, assume-se como um modelo de abordagem construtivista e orientação cognitivo-desenvolvimentista (Lunenburg, 2011; Vieira, 2009; Schweinhart, 2003).

O modelo curricular em análise sofreu várias evoluções ao longo dos anos. Assim, em finais dos anos cinquenta o Estado de Michigan sofreu uma rápida expansão dos serviços de educação especial resultante de uma maior consciencialização da necessidade de incluir nas escolas públicas crianças para as quais havia poucas respostas. Assim, os serviços de educação especial alargaram-se por todo o Estado, com a criação de classes para crianças com problemas. O pessoal dos serviços de educação especial apercebeu-se rapidamente que as crianças oriundas de grupos económicos mais desfavorecidos também deveriam ser admitidas neste serviço. No entanto, quando este modelo de resposta institucional se tornou evidente e previsível surgiram propostas de alteração ao sistema instituído e, como as recomendações de adaptação a esse sistema não foram bem sucedidas, surge um grupo de planeamento, para discutir vias de atuação que fundou o “Ypsilanti Perry Pre-School Project (Hohmann & Weikart, 2011; Hohmann, Bernard & Weikart, 1995). O “Ypsilanti Perry Pre-School Project”, em que se baseia o atual modelo curricular High/Scope, surgiu em 1962 pela mão de David Weikart. Weikart presidiu à “Fundação de Investigação Educacional High/Scope” sediada em Ypsilanti, Michigan que tinha como objetivo primordial a produção de um guia educativo que promovesse o desenvolvimento de competências, em sequências previsíveis, através de um método educativo válido para o desenvolvimento. Esse método deveria exercitar e desafiar as capacidades do aprendiz (capacidades emergentes em cada etapa de desenvolvimento); encorajar e ajudar o aprendiz a desenvolver o seu próprio padrão de interesses, aptidões e objetivos; e apresentar a experiência da aprendizagem quando o aprendiz está apto a dominar, generalizar e reter a aprendizagem. Assim, o Currículo Pré-Escolar de Orientação Cognitivista desenvolvido pela Fundação High/Scope constitui uma tentativa de criação de um guia educativo válido, em termos de desenvolvimento, para crianças que

se encontram no que Piaget designa por período «pré-operatório». Subjacente à estrutura curricular High/Scope está a teoria de Piaget no que respeita à origem das alterações evolutivas baseadas quer em processos biológicos de maturação, quer nas experiências vivenciadas, onde a criança adquire conhecimento na ação com o meio e utiliza o retorno das suas ações para construir hipóteses cada vez mais eficazes sobre a realidade (Naughton, 2003; Schweinhart, 2003; Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 1996a, 1996b; Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

O “Ypsilanti Perry Pre-School Project” enquadrou-se, nos anos 60, no contexto do “Movimento de Educação Compensatória” preocupando-se com a igualdade de oportunidades educacionais e com a crescente rejeição da compreensão do desenvolvimento intelectual como mera aprendizagem de capacidades específicas através da repetição e memorização. Não se tratou de um projeto de boas maneiras e bons costumes, nem de um projeto destinado a apoiar apenas o desenvolvimento socio emocional das crianças (Oliveira-Formosinho, 1996a). De facto, Weikart tinha como missão desenvolver um programa que trabalhasse o desenvolvimento intelectual de crianças com dificuldades de aprendizagens e que colmatasse o insucesso persistente dessas crianças provenientes, na sua maioria, de bairros desfavorecidos de Ypsilanti. Weikart procurou conhecer as causas dessas dificuldades e concluiu, mais tarde, que se deviam às diminutas oportunidades de acesso a programas educacionais de qualidade e também, ao absentismo escolar (Hohmann & Weikart, 1995; Oliveira-Formosinho, 1996a).

As conclusões de Weikart não sortiram qualquer efeito na abordagem habitual da educação e, por esse motivo, Raymond Kingston, John Salcau e Eugene Beatty em colaboração com Weikart decidiram analisar métodos de ensino, padrões de sucesso e situações que pudessem levar os alunos a obter apoio de instituições exteriores à escola. O Departamento de Serviço de Educação Especial constituiu uma comissão de trabalho, da qual Weikart também fez parte, com o intuito de procurar programas práticos que pudessem ser implementados para combater o insucesso educativo. Esta comissão ponderou a hipótese de intervir precocemente junto de crianças de três e quatro anos, possibilidade que se tornou atrativa por ser administrada fora dos canais da escola pública. O objetivo primordial pressupunha a preparação das crianças em idade pré-escolar, provenientes de zonas residenciais desfavorecidas, para virem a ter sucesso na aprendizagem. Esta ideia foi autorizada e financiada pelo “Departamento De Educação de Michigan”.

A Comissão de Serviços de Educação Especial considerou que o desenvolvimento de um currículo com orientação cognitiva que apoiasse o desenvolvimento da aprendizagem seria mais adequado a estas crianças do que um currículo orientado exclusivamente para o seu crescimento social e emocional que, de acordo com Sears e Dowley (1963) *In: Hohmann & Weikart (2011)*, seria típico dos jardins-de-infância e berçários da época. No entanto, a concretização desta ideia não se verificou por ausência de maturidade mental e emocional das crianças. Weikart optou, então, por desenvolver uma investigação que comparasse o progresso de crianças integradas em programas pré-escolares com o progresso de crianças que não vivenciassem qualquer experiência em contexto educativo. A comissão concluiu, dessa forma, que para o desenvolvimento de um currículo pré-escolar eficaz o processo de desenvolvimento desse currículo deveria sustentar-se numa teoria coerente relativa ao ensino e aprendizagem; que a teoria e a prática deveriam favorecer a capacidade de cada criança desenvolver competências individuais através da proposta de oportunidades que lhes possibilitassem envolver-se em aprendizagens através da ação; e, por fim, professores e investigadores deveriam trabalhar cooperativamente em todos os aspetos do desenvolvimento curricular assegurando que a teoria e a prática tivessem o mesmo peso (Hohmann & Weikart, 2011).

A par do programa “Ypsilanti Perry Pre-School Project” surge, também na década de sessenta, a Psicologia como referencial central para a educação de infância e uma divulgação crescente dos estudos de Piaget que despertaram a atenção de Weikart e da sua equipa. Assim, a teoria de desenvolvimento de Piaget suportou a orientação curricular da Comissão ao eleger a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 1996a, 1996b).

De acordo com a perspetiva de Kishimoto, Santos & Basílio (2007), Naughton (2003) e Oliveira-Formosinho (1996a), a divulgação da teoria de Piaget, combinada com o contributo de Smilansky ao nível do desenvolvimento de uma rotina diária e do ciclo *plando-review*, constituem as principais fontes para uma nova fase do programa “Ypsilanti Perry Pre-School Project”.

Assim sendo, e atendendo a que o programa passou por várias fases, a segunda fase do programa assenta numa orientação cognitivista, na definição do desenvolvimento psicológico como finalidade da educação; na definição do papel do adulto como promotor do desenvolvimento psicológico da criança; na criação de tarefas e questões que promove-

sem as estruturas próprias de cada estágio e que permitissem que a criança avançasse para o estágio seguinte; e na criação de uma rotina diária estável com um ciclo central de planeamento-trabalho-revisão (*plan-do-review*). Assim, o contributo de Piaget para esta segunda fase facilitou o desenvolvimento de uma organização do programa em torno da preparação de tarefas para acelerar o desenvolvimento das potencialidades da criança (Hohmann, Banet, Weikart, 1995; Oliveira-Formosinho, 1996a).

A terceira fase do programa, caracterizada como a fase das experiências-chave, deu-se no início da década de setenta com a estruturação do programa em torno das referidas experiências-chave provenientes da teoria do desenvolvimento e do conhecimento prático adquirido no contato com crianças ao longo de uma década. O objetivo era explorar as dimensões do pensamento infantil. Outra característica desta fase é pautada pela reconceptualização do papel do adulto, que deveria apoiar a criança na consolidação das suas capacidades, sob o ponto de vista do desenvolvimento através de experiências diretas. Na fase anterior do programa o adulto tinha como missão apresentar tarefas e questionar as crianças para que fosse possível trabalhar o estágio de desenvolvimento em que se encontrassem. Por outro lado, na terceira fase o papel do adulto direcionar-se-ia para o desenvolvimento de oportunidades que permitissem à criança iniciar experiências de aprendizagem. O adulto deveria apresentar propostas e criar oportunidades de aprendizagem num contexto educacional estimulante. O programa curricular passou a ser utilizado de uma forma mais flexível, seja com crianças provenientes de meios sociais, culturais e económicos mais favorecidos ou desfavorecidos (Hohmann, Banet, Weikart, 1995; Oliveira-Formosinho, 1996a).

Nos primeiros anos da década de oitenta a abordagem curricular em análise foi alargada aos três primeiros anos de escola primária e, mais recentemente, tem sido alargada ao contexto educativo de creche (Oliveira-Formosinho, 1996a; Post & Hohmann, 2011). O alargamento do modelo curricular adaptado ao contexto educativo de creche será abordado mais adiante.

O desenvolvimento da abordagem High/Scope até esta fase prende-se com o facto de se passar a considerar o desenvolvimento intelectual da criança; a aprendizagem ativa; o desenvolvimento de processos subjacentes ao pensamento, como finalidade da educação; o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planear-fazer-rever; criação de experiências-chave; e a conceptualização da ação da criança.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

A quarta fase do modelo curricular em análise é caracterizada pela redução do papel diretivo do adulto. “Não quer com isto dizer-se que se minimize a actividade do educador. O educador também é ativo, também inicia, também toma decisões. Mas a sua actividade nunca pode ser intrusiva em relação à actividade da criança. Não pode dirigi-la ou paralisá-la. A actividade do professor é anterior à actividade da criança, preparando espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter actividade auto-iniciada. Uma vez iniciada a actividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (Oliveira-Formosinho, 1996a, p. 60). Assim, com o objetivo de suportar e alargar a aprendizagem das crianças, adultos e crianças partilham e determinam em conjunto o curso das aprendizagens (High/Scope Educational Research Foundation, 2004; Oliveira-Formosinho, 1996b). Nesta fase a equipa High/Scope sentiu necessidade de melhorar os instrumentos que apoiam o educador nesta prática (a criança como motor da aprendizagem no diálogo), nomeadamente o PIP - High/Scope 1989 (Perfil de Implementação do Programa) e o COR – High/Scope 1992 (Child Observation Record) (Araújo, 2013; Oliveira-Formosinho, 1996a, 1996b; High/Scope Educational Research Foundation, 2004).

Perfil de Implementação do Programa (PIP)

A estrutura curricular High/Scope, reveladora da finalidade piagetiana de autonomia intelectual da criança, apresenta o Perfil de Implementação do Programa (PIP) (Quadro 3 - adaptado de Oliveira-Formosinho, 1996a) que, como instrumento de avaliação da execução da sua aplicação está perspectivado para observar e avaliar o núcleo central teórico do programa.

O PIP organiza-se em torno do ambiente físico, rotina diária, interação adulto-criança e interação adulto-adulto.

Quadro 3 - Perfil de implementação do programa

Perfil de Implementação do Programa
Ambiente físico:

1. A sala está dividida em áreas bem definidas e localizadas de forma lógica.
2. Há espaço adequado em cada área da sala.
3. A sala é segura e bem conservada.
4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.
5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças manipularem em simultâneo.
6. Objetos reais, materiais para usar os sentidos e para o “faz-de-conta” e materiais para fazer representações a duas ou três dimensões estão disponíveis por toda a sala.
7. Os materiais estão ao alcance das crianças.
8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.
9. Uma variedade de materiais desenvolve uma consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.
10. A variedade de matérias dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, representação, classificação e seriação, número, espaço, tempo, movimentação e do desenvolvimento socio emocional.

Rotina diária:

11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.
12. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.
13. A rotina diária proporciona um equilíbrio de atividades de grande e pequeno grupo.
14. Durante os períodos de tempo do dia orientados pelos adultos (por exemplo, tempo de pequenos grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.

Interação adulto-criança:

15. Os adultos utilizam as estratégias de observar, perguntar, repetir e expandir-se na sua comunicação.
16. Os adultos participam ativamente no jogo das crianças.
17. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala de adulto e a de criança, falam

num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.

18. Os adultos encorajam as crianças a jogarem com a linguagem falada e escrita.
19. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.
20. Os adultos encorajam a interação e cooperação entre as crianças.
21. Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirecionar comportamentos inadequados em situações de resolução de problemas.
22. Os adultos mantêm uma perceção da totalidade da sala mesmo quando estão a trabalhar individualmente com uma criança ou com um pequeno grupo de crianças.

Interação adulto-adulto:

23. O pessoal docente usa um modelo de ensino em equipa, com os adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.
24. O pessoal docente usa um processo de planificação e avaliação em equipa.
25. O pessoal docente faz regularmente registos no ‘Registo de Avaliação da Criança’.
26. O pessoal docente completa o Registo de Observação da Criança (COR) a intervalos regulares para documentar o desenvolvimento das crianças e identificar necessidades e capacidades individuais.
27. O pessoal docente comunica com os pais e envolve-os no programa.
28. O pessoal docente está envolvido em formação contínua.

1. Ambiente físico: a organização do espaço e materiais na abordagem curricular High/Scope

Particularizando cada secção referente ao “Perfil de Implementação do Programa”, após analisar os itens que constituem o ‘Ambiente Físico’ constata-se que o objetivo primordial é organizar de forma clara o espaço para a criança não se sentir perdida e poder circular de forma autónoma; o agrupamento dos materiais de forma perceptível, acessível e etiquetado facilita a sua utilização de forma independente, o que determina que “a independência em relação ao adulto é, sobretudo para a criança pequena, um caminho de autonomia. Mas a autonomia, diz Piaget, também se conquista pela ligação com os

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

pares com quem as relações de poder são diferentes daquelas que a criança desenvolve com o adulto” (Oliveira-Formosinho, 1996a, p. 67).

Atendendo a que a organização do espaço para crianças segue uma orientação construtivista com a divisão do espaço em áreas diferenciadas de atividade, para facilitar diferentes aprendizagens, esta organização, para além de ser indispensável para a vida em grupo, contém, também importantes mensagens pedagógicas, uma vez que permite à criança uma vivência plural da realidade e em simultâneo a construção da experiência dessa pluralidade. “[...] Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interacção – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas noutra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo” (Oliveira-Formosinho, 1996a, p. 67 e 68). No entanto, e como refere Oliveira-Formosinho (1996a) a organização da sala de atividades não segue um único modelo e não se mantém inalterável do início ano letivo até ao final, uma vez que, o desenvolvimento da intervenção educativa pode requerer reorganizações frequentes.

A terminar a abordagem em relação à organização do espaço e materiais, a organização do espaço em áreas para além de proporcionar um vasto leque de experiências à criança, também facilita a proposta de atividades por parte do educador e promove a escolha autónoma da criança. Esta organização é a primeira forma de intervenção do adulto ao nível do currículo High/Scope. Permite-se, então, à criança “[...] experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa [...] e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas” (Oliveira-Formosinho, 1996a, p. 69).

2. Rotina diária: O tempo na abordagem curricular High/Scope

A secção seguinte, que consta no Perfil de Implementação do Programa, refere-se à rotina diária, que é organizada pelo adulto e visa promover a segurança e a independência da criança. O adulto deve facilitar à criança a interiorização da sequência da rotina diária para que consiga organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente.

“A rotina comporta trabalho individual da criança, decisões individuais da criança, realizações individuais da criança, embora naturalmente apoiadas. Também comporta actividades de pequenos grupos e do grande grupo com vista à interacção e à cooperação que permitem processos auto-reguladores da existência do *self* autónomo e da conservação do outro” (Oliveira-Formosinho, 1996a, p. 67). “O currículo *High-Scope* não acredita em actividades pré-estruturadas como processo de aprendizagem para a criança pequena. Não acredita, no entanto, também na construção espontaneísta da actividade educacional. Isto é, não acredita na directividade das aprendizagens pré-estruturadas, mas também não acredita em situações totalmente desestruturadas em que os meros acessos de energia da criança sugerem, no momento, cursos de acção, ao educador. [...] Numa situação pré-estruturada, o contributo mais decisivo é o do adulto, numa situação *laissez-faire*, o contributo mais decisivo são os acessos de energia da criança. Num contexto educacional *High-Scope*, a estruturação nasce dos contributos decisivos de uns e de outros” (Oliveira-Formosinho, 1996a, p. 70).

O educador *High/Scope* tem como principal função a preparação do contexto de aprendizagem e para isso é importante perceber a fase desenvolvimental das crianças, as suas necessidades e interesses e, também, conhecer e interessar-se pela cultura envolvente. A sua área de intervenção deve, então, responder a um quadro de desenvolvimento dos interesses das crianças.

No que respeita à intervenção do educador na organização da rotina diária, de importância tão significativa como a estruturação do espaço e materiais, o importante é facilitar a actividade autónoma da criança. É necessário, também, que o educador adote estratégias de organização dos tempos de experimentação diversificada com os objetivos, as situações e os acontecimentos. Esse tempo deve permitir que se realizem todos os tipos de interacção diferenciada (criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha).

A estruturação de uma rotina diária favorável ao desenvolvimento da criança prende-se com a organização do tempo e, durante esse tempo, é fundamental que sejam vivenciadas experiências educacionais ricas e interações positivas. A este propósito Oliveira-Formosinho (1996a) considera que a aprendizagem e o desenvolvimento são construídos na riqueza de experiências proporcionadas pelo tempo. A gestão do tempo realizada pelo educador deve possibilitar à criança uma grande variação de situações e, progressi-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

vamente, deve ser-lhe facilitada a apropriação dessa gestão. A gestão do tempo deve, portanto, ser progressivamente co-construída pela criança. O adulto não pode a cada dia decidir sozinho o que fazer, ele deve organizar e utilizar o tempo de cada dia para prestar serviços educativos à criança. Assim, ao pensar nesses serviços, no atendimento educacional, utiliza princípios de ação, que se mantêm diariamente e que são resultantes dos conhecimentos científicos que o currículo High/Scope adotou. Estabelece-se, desta forma, um fluir para o tempo diário, que, tendo flexibilidade, é estável, e que permite à criança apropriar-se desse desenrolar (Oliveira-Formosinho, 1996a).

Posto isto, e atendendo a que a rotina diária High/Scope é estável, é facilitada à criança a capacidade de antecipação das situações diárias. Trata-se de uma situação previsível para a criança que faz, progressivamente, uma apropriação da sequência dos tempos de rotina. Este conhecimento é simultaneamente uma tomada de consciência do antes, do depois e do agora, contribuindo para um sentimento de maior segurança e independência da criança (Oliveira-Formosinho, 1996a). Assim, “a segurança e a independência pessoais, em conjugação com as possibilidades educacionais diferenciadas de cada tempo, permitem escolhas, decisões, ações, tal como permitem diferentes tipos de interação e sustentam a comunicação” (Oliveira-Formosinho, 1996a, p. 72).

Este tipo de organização facilita a prática do adulto, uma vez que, um ambiente devidamente estruturado permite realizar uma observação mais pormenorizada da ação das crianças; apoiar individualmente a extensão da ação da criança; e elaborar planificações mais ajustada às necessidades e interesses das crianças. No fundo, a implementação de uma rotina diária cria condições estruturais para todas as crianças serem independentes, ativas e autónomas (Oliveira-Formosinho, 1996a).

3. Interação adulto-criança

Em relação à interação adulto-criança na abordagem High/Scope é importante salientar que a qualidade dessa interação é determinante para a construção do conhecimento da criança e, de acordo com a perspetiva de Araújo (2013), é o cerne da ação pedagógica em contexto de creche. A criança aprende interagindo e o adulto aprende a ajudar a criança a desenvolver a interação (Oliveira-Formosinho, 1996a). Deste modo, a criança e o adulto constroem o seu conhecimento de forma similar, em que o adulto aprende a cons-

truir um ambiente onde a criança possa iniciar essa construção. A criação de um clima de apoio é um elemento basilar das interações positivas entre adultos e crianças. Nesta abordagem as crianças e adultos são ativos e interativos e estabelecem relações de colaboração. Durante os períodos de interação os adultos utilizam estratégias para expandir, manter e elevar a qualidade das interações. Assim sendo, procuram participar de forma ativa nas situações em que as crianças estão envolvidas; mantêm um equilíbrio entre a sua ação e a da criança, para não a ultrapassar; encorajam o estabelecimento de interações com outras crianças e, também, comportamentos de cooperação, de tal modo que são alertadas para a necessidade de solucionarem os próprios problemas de forma independente. Os educadores que procurarem perceber as intenções das crianças estão a dar atenção ao seu pensamento e em simultâneo encorajá-lo. “El peso del componente relacional es muy fuerte. La **relación** constituye, posiblemente, el recurso fundamental a la hora de trabajar con niños/as pequeños. Cualquier posibilidad de educación pasa por el establecimiento de vínculos relacionales [...] positivos. Y de la misma manera, la mayor parte de los problemas que se inician en esta etapa (y que mostrarán sus efectos más desestabilizadores en etapas posteriores) son concomitantes a relaciones niño-adulto mal asentadas” (Zabalza, 1996, p. 29)

4. Interação adulto-adulto

No que diz respeito à interação adulto-adulto, de acordo com o modelo curricular High/Scope, os educadores que formam uma equipa apoiam-se mutuamente, praticam uma comunicação aberta, tomam decisões conjuntas sobre questões relacionadas com as suas programações e analisam as observações que realizam das crianças para planificar de forma a apoiar cada uma. A equipa de educadores partilha responsabilidades na implementação do currículo e recorre a um modelo de ensino em equipa. A equipa de educadores para além de interagir entre si, deve manter, também, uma interação saudável com as famílias permitindo que haja uma comunicação regular com os pais, de forma a envolvê-los no programa.

Child Observation Record (COR)

O COR, versão para creche, é um instrumento de observação que proporciona uma avaliação sistemática de crianças entre as seis semanas e os três anos. O COR é composto por 28 itens divididos em seis categorias: 1. Sentido de si próprio (quatro itens); 2. Relações sociais (seis itens); 3. Representação criativa (três itens); 4. Movimento (quatro itens); 5. Comunicação e linguagem (seis itens); e 6. Exploração e lógica (cinco itens). A utilização deste instrumento de observação/avaliação pressupõe que o educador atribua uma pontuação, entre 1 e 5, a cada um dos parâmetros que compõem as diferentes áreas (Wietshire, 2012; High/Scope Educational Research Foundation, 2008). “The Child Observation Record for Infants and Toddlers is an observational instrument that can provide well-rounded, systematic assessment in programs serving children from the ages of 6 weeks to 3 years” (High/Scope Educational Research Foundation, 2008, p. 6). De acordo com Araújo (2013, p. 61) “a utilização do COR, enquanto instrumento baseado na observação diária e contínua da criança, proporciona uma visão abrangente do seu desenvolvimento numa perspectiva longitudinal. Permite ainda verificar se o contexto apresenta uma natureza desenvolvimental e se oferece um leque abrangente de oportunidades nas diversas áreas de desenvolvimento. Isto significa que o COR para creche proporciona uma base fiável e facilitadora da planificação do adulto”. A utilização do COR permite realizar um relato completo do estado desenvolvimental das crianças, bem como valorizar o papel do educador de infância e até melhorar as suas intervenções educativas. No entanto, a utilização do COR por parte do educador pressupõe um treino específico, uma formação que permite desenvolver efetivamente todas as estratégias de avaliação recomendadas pela Fundação High/Scope.

De acordo com Oliveira-Formosinho (1996a) os instrumentos referidos indicam que o centro de ação educativa é a criança e não propriamente os estádios de Piaget. Assim, apesar de o programa High/Scope se situar numa perspetiva assumidamente piagetiana, a observação individual da criança e o conhecimento geral do grupo são, em concomitância com o conhecimento acerca da teoria de Piaget, a base para a planificação e estruturação da intervenção educativa (Oliveira-Formosinho, 1996b; Lunenberg, 2011). De facto, a observação é a estratégia mais eficaz para o conhecimento aprofundado da criança, adequação e reorganização da intervenção educativa. “Não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base

na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança. [...] O que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada directamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 1996a, p. 61 e 65). A perspectiva da High/Scope Educational Research Foundation (2008, p. 3) vem reforçar a posição de Oliveira-Formosinho (1996a), uma vez que considera que “educators and caregivers of young children need good measures of child development, because effective assessment informs teachers about children’s developmental progress and their response to teaching and caregiving practices”.

Retomando a análise da quarta fase do modelo curricular High/Scope, para além da observação e avaliação, outra componente importante desta fase, são as experiências-chave, também de inspiração piagetiana, que basicamente se tratam de propostas de atividades educacionais apresentadas às crianças que podem ser geridas de forma autónoma. Conclui-se assim, que a criança passou a ser o motor central do programa e que o papel do adulto se clarificou.

Como já vimos no capítulo 2 o desenvolvimento humano perspectivado por Piaget segue uma sequência de estádios em que cada um representa uma estrutura qualitativa própria; cada estrutura, qualitativamente diferente, forma uma sequência invariante de desenvolvimento que é universal (Oliveira-Formosinho, 1996a). Importa reter que o desenvolvimento se desenrola ao longo desta sequência, que não é automático nem unilateral e que se processa na interação com o ambiente. “Para Piaget, o conhecimento é construído pelo sujeito em interacção com o mundo físico e social sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio. [...] O sujeito constrói a inteligência e o conhecimento através de um processo sucessivo de equilibrações onde as invariantes funcionais do desenvolvimento – os mecanismos de assimilação e acomodação – têm papel vital” (Oliveira-Formosinho, 1996a, p.63). Para Cró (2006) a assimilação diz respeito à incorporação dos objetos nos esquemas de ação do sujeito, enquanto a acomodação consiste na modificação desses esquemas em função do objeto.

A finalidade da educação na ótica dos teóricos cognitivo-desenvolvimentistas é apoiar a criança no seu estágio atual de desenvolvimento e ajudá-la no seu percurso para avançar para o estágio seguinte. Ressalva-se, novamente, o empenho do adulto na promoção da

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

independência e autonomia da criança reduzindo, assim, o seu exercício de poder. Esta é, também, a base da estrutura curricular High/Scope, ou seja, a definição de um papel do adulto menos diretivo. A estrutura deste programa encontra-se voltada para a construção da autonomia intelectual da criança (a criança como co construtora do próprio conhecimento), o que é visível na conceção do espaço e materiais, na estrutura da rotina diária e experiências-chave, no papel desempenhado pelo adulto e na triangulação: observação/planificação/avaliação (Oliveira-Formosinho, 1996a).

A Fundação High/Scope aproximou-se, progressivamente, de uma aplicação livre da teoria piagetiana, sendo que, a construção progressiva do currículo de educação pré-escolar não se ficou por uma vaga inspiração desenvolvimentalista, criou também uma perspetiva educacional, em que as referências teóricas percorrem toda a estrutura curricular, o que lhe cria uma lógica e uma organicidade que permitem analisar e refletir a evolução das práticas (Oliveira-Formosinho, 1996a).

De acordo com Oliveira-Formosinho (1996b, p. 54) a abordagem curricular High/Scope “[...] representa uma construção progressiva do conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da acção e da reflexão sobre a acção, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da acção educativa”.

3.5.2.1. Princípios orientadores do modelo curricular High/Scope para bebés e crianças

No que se refere aos princípios orientadores do modelo curricular High/Scope para bebés e crianças, um esquema intitulado “Roda da Aprendizagem” (Figura 7 “Roda da Aprendizagem” adaptada de Post & Hohmann, 2011) ilustra os princípios curriculares que norteiam a abordagem curricular High/Scope, que devem orientar os profissionais envolvidos nesta abordagem, na sua prática diária com as crianças. Assim, a aprendizagem ativa, interações positivas entre adulto e criança, ambiente de aprendizagem, horários e rotinas e observação da criança são os princípios básicos que fazem parte do esquema “Roda da Aprendizagem” para bebés e crianças (Post & Hohmann, 2011; Vieira, 2009; Oliveira-Formosinho, 1996a,1996b; Hohmann & Weikart, 2011).



Figura 7. “Roda de aprendizagem”.

Analisando em pormenor o esquema apresentado, Oliveira-Formosinho (1996b) alerta para o facto de o esquema se desenvolver em torno de um núcleo central – aprendizagem ativa –, o que permite constatar que o que se propõe é a construção, por parte da criança, do próprio conhecimento, uma vez que, “infants and toddlers are active learners from birth. They are intrinsically motivated to explore the world around them, investigating and engaging with the objects and people in their environment and gathering knowledge in the process. Even the youngest of children make active choices and decisions; they choose objects and people to play with and explore, initiate actions that interest them, respond to events in their surroundings, and figure out how to communicate e their feelings and ideas — first by sounds, gestures, and facial expressions, and later through language — to parents and family members, caregivers, and peers. In the course of their explorations with people and things «beyond the blanket», they rely on parents and caregivers to attend to, support, and build on their actions, choices, and ways of communicating” (Lockhart, 2011, p. 5). Ainda a propósito da aprendizagem ativa Lockhart (2011) apresenta um conjunto de cinco elementos fundamentais para a ocorrência desta aprendizagem, nomeadamente: materiais, que devem ser abundantes, adequados à

idade e versáteis; manipulação, as crianças devem ter oportunidade de explorar com todos os seus sentidos, manipulando, combinando e transformando; escolha, a criança deve ter oportunidade de selecionar o que quer fazer, e desde que a aprendizagem resulte em tentativas da criança para atingir os seus objetivos pessoais, a oportunidade de escolha de atividades e matérias é essencial; comunicação, linguagem e pensamento, a criança comunica as suas necessidades, sentimentos, descobertas e ideias através de movimentos, gestos, expressões faciais, sons, e palavras, sendo que ao adulto cabe a tarefa de valorizar e estimular a comunicação da criança; e apoio do adulto (“scaffolding”), o adulto deve estabelecer e manter relações de confiança com cada criança e, em simultâneo, incentivar as suas intenções, ações, interações, comunicações, explorações, resolução de problemas e criatividade. A propósito da criatividade Garcês, Pocinho & Jesus (2013, p. 272) destacam que se trata de um elemento fundamental para um desenvolvimento mais saudável, uma vez que os seus benefícios se estendem “[...] a diversas áreas da vida humana, como sentimentos de satisfação, bem-estar e saúde mental”.

Outra questão relevante prende-se com a iniciativa da criança conjugada com as propostas de atividades apresentadas pelo adulto, ou seja, as experiências-chave. Estas experiências referem-se ao que os bebés e crianças descobrem enquanto estão envolvidos em situações de aprendizagem ativa. Assim, no decorrer da sua exploração adquirem o **sentido de si próprio** (consciência de que são seres únicos), estabelecem **relações sociais** importantes, envolvem-se em **representações criativas**, descobrem como o **movimento** permite alcançar os seus objetivos, estabelecem sistemas de **comunicação e linguagem**, **exploram objetos**, constroem os primeiros conceitos de **quantidade e número** e experienciam situações relacionadas com o **espaço** e o **tempo**.

Em torno do núcleo “aprendizagem ativa” e não menos importante para a abordagem High/Scope surge o “ambiente físico”, que contempla materiais sensoriomotores, espaços e arrumação; “horários e rotinas”, que contemplam chegada e partida, rotinas de cuidados (momentos de refeição, momentos de repouso e cuidados corporais), tempo de escolha livre, tempo de exterior e tempo de grupo; e “interação adulto-criança” que deve ser sustentada em relações de confiança, em estratégias de apoio, pelo encorajamento da iniciativa da criança e por uma filosofia de resolução dos próprios problemas que lhe surjam no dia-a-dia; e por fim, a “observação da criança” considerada em concomitân-

cia com o trabalho em equipa, com os registos e planeamento diários como a base sólida para a educação das crianças (Post & Hohmann, 2011).

No que particularmente se refere à aprendizagem ativa, tal como já mencionámos, trata-se de um dos princípios centrais do modelo curricular High/Scope, de acordo com vários autores (Oliveira-Formosinho, 1996a, 1996b; Powell, 1996; Hohmann, Banet & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 2011; Lunenburg, 2011; Tompkins, 1996a) e prende-se com o facto de serem as próprias crianças a desenvolver a sua compreensão do mundo a partir do envolvimento ativo com pessoas e objetos. Como já tem vindo a ser referido, é um princípio baseado na teoria piagetiana, que fomenta que a aquisição do conhecimento se faz no contacto direto com o mundo através de escolhas, explorações, manipulações e transformações. Assim, é compreensível que o âmbito e a profundidade do conhecimento e compreensão que a criança tem do mundo sejam determinados pelos contactos e experiências diárias.

Em relação ao ambiente de aprendizagem, atendendo ao facto de o programa High/Scope não se basear em atividades pré-estruturadas para orientação da atividade da criança, uma das formas utilizadas para a dirigir é através do planeamento cuidado do ambiente educativo, o que implica que o espaço seja dividido em áreas bem definidas e que cada área esteja devidamente equipada com uma grande variedade de materiais, para facilitar a ação protagonizada pela criança, que inicia o desenvolvimento de experiências (Kishimoto, Santos & Basílio, 2007; Brickman & Taylor, 1996). O espaço físico deve ser seguro, flexível e pensado de forma a proporcionar à criança conforto e a satisfação de necessidades e interesses que surgem por via do desenvolvimento. A arrumação dos materiais também se encontra contemplada na abordagem High/Scope, sendo que essa tarefa deve ser consistente, personalizada e acessível de tal modo que seja possível aos bebés e crianças aceder aos materiais facilmente (Post & Hohmann, 2011).

Para Harris (1996), as crianças que frequentam contextos coletivos de educação encontram-se perante dois ambientes de aprendizagem importantes, nomeadamente: a sala de atividades e o recreio exterior. Na perspetiva de Harris (1996) o tempo despendido em cada ambiente deve ser partilhado, uma vez que, num ambiente High/Scope as crianças aprendem ativamente dentro da sala ou no exterior. Embora possa parecer que o tempo despendido na sala é mais vantajoso e sério, o tempo despendido no exterior não é um

momento destinado apenas à descontração e à libertação de energia por parte das crianças. Nesse espaço as crianças observam, interagem, exploram, experimentam, saltam, correm, constroem, descobrem e brincam. Desta forma, é importante que, tal como no espaço interior, o espaço exterior seja concebido, equipado e organizado de forma a apoiar as várias experiências.

No que diz respeito aos horários e rotinas, num contexto de aprendizagem ativa para bebés e crianças a sua organização deve ser previsível para que promova um enquadramento das experiências de aprendizagem sendo, na perspetiva de Brickman & Taylor (1996), uma das principais funções dos educadores do programa High/Scope. Os horários (sequência diária de acontecimentos, como: tempo de escolha livre, momentos de refeição, tempo de exterior) e as rotinas (interações com o adulto durante os momentos de refeição, sesta e cuidados corporais) estão associados a uma figura de referência. Esta figura de referência que promova na criança um sentimento de segurança. Ainda em relação aos horários e rotinas devem ser suficientemente repetitivos para permitir que as crianças desenvolvam a capacidade de antecipação e consigam prever o que vai acontecendo ao longo do dia (Post & Hohmann, 2011).

No que especificamente se refere à interação adulto-criança, a aprendizagem ativa depende, na perspetiva de Hohmann & Weikart (2011, p. 6), das interações positivas entre adultos e crianças. De acordo com a abordagem High-Scope é importante proporcionar um clima psicologicamente protegido e saudável às crianças, onde os adultos se devem esforçar por apoiar e, ao longo do dia, implementarem estratégias de interações positivas, “[...] partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma estratégia de resolução de problemas face ao conflito social”. As interações com adultos em quem confiam favorecem o desenvolvimento emocional de que os bebés e crianças pequenas necessitam para se adaptarem ao meio físico e social (Post & Hohmann, 2011), o que significa que os adultos devem procurar estabelecer relações positivas e recíprocas de modo a criar um ambiente psicológico seguro. “Children’s early social and emotional relationships shape them for life. Interactions with family members set the stage for how children see themselves, whether they feel secure venturing out into the world, how they get along with others, and how they begin to understand moral behavior. Early childhood programs build on these home experiences and

profoundly influence children's expanding relationships at school and in the community" (Epstein, 2014, p. 5; Epstein, 2009).

Para terminar a alusão aos princípios orientadores da abordagem High/Scope para bebés e crianças, abordaremos a "observação da criança", sendo que no âmbito deste princípio a abordagem High-Scope recomenda que a energia dos adultos seja canalizada para a realização de observações frequentes das prestações das crianças, para a promoção de interações positivas com elas e para a planificação de experiências significativas (Hohmann & Weikary, 2011).

O trabalho de equipa é, na opinião de Hohmann & Weikart (2011) e Tompkins (1996b), uma questão importante no que respeita à observação e avaliação, uma vez que, construído sobre relações apoiantes entre adultos constitui uma base sólida para a concretização deste processo. Ao longo do dia o educador vai recolhendo e registando periodicamente informação relevante, baseada naquilo que observa, e completando o já referido instrumento de avaliação da criança, baseado nas experiências-chave: Child Observation Record (COR), uma vez que, "avaliar, na abordagem High-Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança" (Hohmann & Weikart, 1995, p. 9).

Os princípios básicos abordados – aprendizagem ativa, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, horários e rotinas e observação – formam o enquadramento da abordagem High/Scope para bebés e crianças.

3.5.2.2. A aprendizagem ativa e experiências-chave para bebés e crianças

O processo de aprendizagem no âmbito do modelo curricular High/Scope é um processo interativo resultante das ações e interações da criança (Oliveira-Formosinho, 1996b), ou seja, a aprendizagem pela ação que, na ótica de Hohmann & Weikart (2011), é fundamental para o pleno desenvolvimento humano, e que pode ocorrer de forma mais eficaz se forem proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas às etapas desenvolvimentais. Neste âmbito Hohmann & Weikart (2011) e Hohmann, Banet & Weikart (1995) afirmam que é através da aprendizagem ativa que as crianças constroem o conhecimento que lhes permite perceber o meio que as rodeia, uma vez que, vivenciam

experiências diretas e imediatas que lhes permitem refletir e retirar significados. O poder da aprendizagem ativa surge da iniciativa pessoal, uma vez que, as crianças agem de acordo com o seu desejo inato de explorar; colocam questões acerca de pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes suscitam curiosidade e procuram as respostas; resolvem os problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática. Neste sentido, e parafraseando Oliveira-Formosinho (1996b), considera-se que a criança alcança a compreensão do mundo através da ação que imprime sobre os objetos e da interação que estabelece com as pessoas. Por este motivo se diz que a aprendizagem ativa é uma experiência social (Hohmann & Weikart, 2011). “[...] O ímpeto para aprender situa-se claramente no interior da criança. Os seus interesses pessoais, as suas perguntas, as suas intenções, os seus planos conduzem à exploração, à experimentação e assim à construção de conhecimentos que levam à compreensão da realidade física e social. Os aprendizes activos são, de facto, questionantes, problematizantes e inventores de soluções” (Oliveira-Formosinho, 1996b, p. 56).

A aprendizagem ativa é, segundo Oliveira-Formosinho (1996b) e Tompkins (1996a), um processo criativo e contínuo, onde as crianças têm oportunidade de combinar materiais, experiências e ideias para produzir efeitos que as surpreendam. Na perspetiva dos autores em análise é importante considerar materiais disponíveis para manipulação e o que fazer com eles, bem como, a utilização da linguagem para descrever a ação e o apoio do adulto no reconhecimento e encorajamento da criatividade. Para Hohmann & Weikart (2011) o processo de aprendizagem deve ser visto como uma inter-relação entre as ações do aprendiz, que são orientadas para um determinado objetivo, e as condições ambientais que afetam essas ações.

A aprendizagem ativa, de acordo com Oliveira-Formosinho (1996b), apoia-se em quatro pilares, nomeadamente:

1. Ação direta sobre os objetos, sendo que a aprendizagem ativa depende do uso, manipulação e exploração de materiais, objetos e brinquedos;
2. Reflexão sobre a ação, uma vez que, os efeitos provocados pela ação favorecem o levantamento de questões e criam ideias que promovem o desenvolvimento da atividade mental;

3. Motivação intrínseca, os interesses pessoais das crianças e as suas intenções funcionam como uma motivação básica, assim, o educador deve atendê-las em todos os momentos do quotidiano;
4. Espírito de experimentação, este quarto pilar surge no seguimento do anterior, uma vez que, as motivações intrínsecas constituem o suporte da experimentação da criança.

No modelo curricular High/Scope o educador é um auxiliar do desenvolvimento e a sua principal função é promover a aprendizagem ativa da criança (Post & Hohmann, 2011; Oliveira-Formosinho (1996a).

No que particularmente se refere à aprendizagem ativa de bebés e crianças até aos três anos, a abordagem High/Scope parte do pressuposto que: bebés e crianças até aos três anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, o que significa que recolhem informação a partir de todas as suas ações; bebés e crianças até aos três anos aprendem porque querem, isto é, por muito novos que os bebés sejam estão constantemente motivados para explorar e aprender ao seu ritmo e através dos seus meios, eles próprios são capazes de fazer escolhas e tomar decisões; bebés e crianças até aos três anos comunicam aquilo que sabem, ou seja, mesmo antes de utilizarem a linguagem verbal já são capazes de comunicar e de provocar reações no outro, sendo que, ao comunicarem o que sentem e o que descobrem a adultos recetivos e sensíveis, bebés e crianças passam a fazer parte da vida social de uma comunidade; e bebés e crianças até aos três anos aprendem num contexto de relações de confiança, uma vez que para aprenderem, crescerem e se desenvolverem adequadamente necessitam de ambientes emocionalmente ricos (Post & Hohmann, 2011).

3.5.2.3. Experiências-chave

No que diz respeito às experiências-chave Hohmann, Banet & Weikart (1995) formularam o conjunto das experiências, baseadas na teoria cognitivo-desenvolvimentista de Piaget, com o objetivo de orientar e guiar o planeamento de programas válidos para o desenvolvimento da criança. Na perspetiva cognitivo-desenvolvimentista a aprendizagem é vista, como já foi descrito, como um processo onde as crianças agem sobre e inte-

ragem com o mundo construindo, assim, um conceito da realidade cada vez mais elaborado. De acordo com a perspectiva de Hohmann & Weikart (2011) é com base na experiência que as crianças formam ideias incompletas, que podem levar a fazer conclusões contraditórias, sendo que o processo de resolução destas contradições leva ao desenvolvimento de um pensamento e de uma aprendizagem cada vez mais complexos (Hohmann & Weikart, 2011). Relativamente às experiências-chave Naughton (2003) refere que sofreram várias alterações ao longo dos tempos e que constituem, portanto, a base do currículo de orientação cognitivista High-Scope.

No que especificamente se refere às experiências-chave para bebés e crianças (Quadro 4), Post & Hohmann (2011) determinam que elas enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento em idade precoce, o que significa que os bebés e crianças pequenas aprendem sobretudo quando estão reunidos todos os componentes da aprendizagem ativa (materiais para explorar com o corpo e com os sentidos, oportunidades para fazer escolhas, oportunidades de comunicar descobertas e sentimentos, e apoio sensível e contínuo de adultos de confiança) as experiências-chave proporcionam um retrato vivo do que as crianças são capazes de fazer.

Quadro 4 - Experiências-chave para bebés e crianças

<p style="text-align: center;">Sentido de si próprio</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Expressar iniciativa▪ Distinguir “eu” dos outros▪ Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar▪ Fazer coisas por si próprio
<p style="text-align: center;">Comunicação e linguagem</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Ouvir e responder▪ Comunicar não-verbalmente▪ Participar na comunicação dar-e-receber▪ Comunicar verbalmente▪ Explorar livros de imagens e revistas▪ Apreciar histórias, lengalengas e canções
<p style="text-align: center;">Relações sociais</p>

<ul style="list-style-type: none">▪ Estabelecer vinculação com a educadora responsável▪ Estabelecer relações com outros adultos▪ Criar relações com os pares▪ Expressar emoções▪ Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros▪ Desenvolver jogo social
<p style="text-align: center;">Explorar objetos</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz▪ Descobrir a permanência do objeto▪ Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes
<p style="text-align: center;">Representação criativa</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Imitar e brincar ao “faz-de-conta”▪ Explorar materiais de construção e de expressão artística▪ Responder a e identificar figuras e fotografias
<p style="text-align: center;">Noção precoce de quantidade e de número</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Experimentar “mais”▪ Experimentar a correspondência de “um para um”▪ Explorar o número de coisas
<p style="text-align: center;">Movimento</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Movimentar partes do corpo (virar a cabeça, agarrar, dar pontapés)▪ Movimentar o corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrio)▪ Movimentar objetos▪ Sentir e expressar batimentos regulares
<p style="text-align: center;">Espaço</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Explorar e reparar na localização dos objetos▪ Observar pessoas e coisas sob várias perspectivas▪ Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora▪ Desmontar coisas e juntá-las de novo
<p style="text-align: center;">Música</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Ouvir música

<ul style="list-style-type: none">▪ Responder à música▪ Explorar e imitar sons▪ Explorar sons e tons vocais
<p style="text-align: center;">Tempo</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Antecipar acontecimentos familiares▪ Reparar no início e final de um intervalo de tempo▪ Experimentar “depressa” e “devagar”▪ Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito

Estas experiências proporcionam um conhecimento mais aprofundado das competências que emergem da criança a partir da sua ação, e são “chave” no sentido em que são essenciais para que as crianças construam conhecimento e são “experiências” porque são participadas, frequentemente auto iniciadas e têm lugar de forma repetitiva em vários e diferentes contextos, num período de tempo alargado. Tratam-se, então, de oportunidades permanentes para aprender e estão distribuídas em áreas abrangentes da aprendizagem como: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce da quantidade e de número, espaço e tempo (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011; Hohmann, Banet, & Weikert, 1995; Oliveira-Formosinho, 1996a).

Com o recurso às experiências-chave não se pretende criar situações fragmentadas de ensino/aprendizagem, organizadas em torno de conceitos específicos, uma vez que estas experiências foram projetadas para consciencializar os educadores de infância acerca dos processos e conteúdos intelectuais básicos com que qualquer atividade pode ser enriquecida e alargada (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). No fundo, constituem-se como uma estrutura de apoio ao desenvolvimento infantil e entre elas deve haver uma inter-relação, porque devem estender-se a toda a atividade de aprendizagem. “É a partir de experiências activas com objectos que se deve construir toda a actividade [...] de aprendizagem. Cada uma das experiências-chave deve aparecer muitas vezes – não são objectivos a «atingir» e a controlar; funcionam mais como vitaminas ou outros nutrientes: a sua presença assídua, de muitas formas diversas, é importante para se conseguir

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

uma boa «nutrição intelectual». Devem, assim, aparecer integradas numa extensa variedade de actividades” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 18 e 19).

1 - Experiência-chave: Sentido de si próprio

No que se refere à experiência-chave – sentido de si próprio – os bebés numa fase inicial da sua vida têm uma noção pouco clara do seu próprio corpo e, à medida que vão conseguindo controlar um número superior de partes do corpo, vão adquirindo maior noção de si próprios. Post & Hohmann (2011) consideram que é, também, através da ação sobre objetos e de interações com adultos em quem confiam que bebés e crianças iniciam gradualmente a compreensão da existência de um ser individual separado dos outros. Desta consciência física de si próprio emerge o sentido do *self* como um ator e criador independente. Num contexto de aprendizagem ativa bebés e crianças conseguem construir uma imagem de si próprios como pessoas distintas e capazes, à medida que expressam iniciativa, distinguem o “eu” dos outros e resolvem os problemas com que se deparam, enquanto exploram e brincam.

Em comparação com os bebés e crianças em idade de creche, as crianças mais velhas apresentam-se mais ágeis e possuem um conhecimento mais aprofundado sobre as suas habilidades físicas e manipulativas. Para além disso, quando já têm uma noção clara do esquema corporal são capazes de o representar em desenhos, que se vão complexificando de acordo com o aumento da compreensão do próprio corpo (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

2 - Experiência-chave: Relações sociais

De acordo com a experiência-chave – relações sociais – o desenvolvimento, na criança, de capacidades de iniciativa e relações sociais, inicia-se muito precocemente, com a formação de fortes vinculações emocionais com pessoas que a rodeiam. Através das suas interações diárias com pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos se relacionam. Estas relações sociais precoces influenciam a forma como no futuro irão abordar as pessoas (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011). Para Siebert (2003), tudo depende da qualidade do relacionamento e portanto, bebés e crianças aprendem como se

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

desenvolvem relações sociais à medida que: a) estabelecem vinculação com o educador de infância responsável, com outros adultos e com os colegas, b) expressam emoções e c) demonstram ou não empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros.

Quando as crianças sentem que podem confiar nas pessoas que se encontram em seu redor sentem-se mais motivadas para desencadear explorações no seu meio ambiente.

3 - Experiência-chave: Representação criativa

Desde as primeiras explorações sensoriomotoras que os bebés acumulam um conjunto considerável de experiências que, através da sua repetição, facilitam a formação de imagens mentais, ou seja, as crianças começam a fazer associações sem que os objetos se encontrem presentes, trata-se da experiência-chave – representação criativa –. Este processo de visualização mental constitui a primeira experiência da criança com aquilo a que se chama representação. O envolvimento numa experiência sensoriomotora abrangente, agindo sobre os objetos com todo o seu corpo, todos os sentidos e repetindo essas ações, permite que a criança experimente a representação de várias formas: imitando as ações dos outros, interpretando figuras de ações ou objetos e agindo sobre os materiais para representar algo sobre o mundo. Estas ações facilitam o envolvimento em experiências-chave como: imitar e brincar ao faz-de-conta, explorar materiais de construção ou de expressão plástica e responder e identificar figuras e fotografias (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 1995).

O processo de imitação é iniciado numa faixa etária precoce através da reprodução de ações dos adultos. Ao longo do tempo, esta imitação torna-se mais pormenorizada e mais complexa e determinante, uma vez que, “através da imitação, as crianças [...] aprendem a representar com o seu próprio corpo e a sua própria voz aquilo que sabem sobre o mundo. A imitação é o início do «faz-de-conta» ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações num papel reconhecível [...]” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 224).

O desempenho de papéis, o «faz-de-conta» ou o simular são formas de as crianças representarem experiências que vivenciaram e o conhecimento que têm acerca do que as rodeia. “Pelo desempenho de papéis, as crianças seleccionam e utilizam aquilo que compreendem dos acontecimentos que testemunharam ou em que participaram” (Hoh-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

mann, Banet & Weikart, 1995, p. 228). O que significa que o desempenho de papéis ajuda a criança a dar um sentido às situações e acontecimentos do meio que a rodeia.

4 - Experiência-chave: Movimento e música

No que particularmente se refere à experiência-chave – movimento e música –, para as crianças que se encontram no período sensório-motor o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem (Post & Hohmann, 2011; Hohmann, Banet & Weikart, 1995 e Hohmann & Weikart, 2011). O emergente sentido de si próprios está fortemente ligado ao desenvolvimento da capacidade de controlar os seus movimentos, de comunicar, de manipular objetos e de se deslocar. Quando as crianças têm espaço e liberdade para se movimentar conhecem os seus limites e possibilidades. Os bebés e crianças experimentam o mundo através dos seus sentidos, recorrendo a várias formas de movimento simples. Em relação à música, de acordo com Gordon (2008) todas as crianças nascem com aptidões musicais, desta forma, ao explorar a música com o seu corpo e com a sua voz a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo. Assim, as experiências-chave do movimento e da música permitem às crianças movimentar partes do corpo, movimentar o corpo todo, manipular objetos, escutar e responder à música, explorar um ritmo regular, explorar sons e tons e começar a cantar (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011 e Hohmann, Banet & Weikart, 1995). A música relaciona-se, também, com a expressão, a comunicação e a linguagem.

5 - Experiência-chave: Comunicação e linguagem

Na sequência da experiência-chave – movimento e música – surge a experiência-chave – comunicação e linguagem –. Assim, “num ambiente aberto e favorável, em que a criança tem oportunidade de se relacionar com outras crianças e com adultos e de tomar contacto com uma vasta gama de materiais, a necessidade de comunicar surgirá naturalmente. A criança vai querer falar daquilo que sente e de que necessita, das ideias que tem sobre as suas atividades” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 25). A linguagem é simultaneamente um instrumento de pensamento e uma forma de comunicar e, como tal, deve ser estimulada pelos educadores (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). A linguagem deve ser considerada também como aprendizagem ativa e não deve distanciar-se das

experiências-chave, uma vez que “algumas das estratégias que se aplicam às experiências-chave aplicam-se especificamente à linguagem (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). A linguagem deve estar ligada à experiência direta e atendendo a que a linguagem da criança se torna progressivamente mais complexa, como resultado do intercâmbio verbal entre adulto-criança é recomendável que se alargue a linguagem gradualmente, no sentido do passado e do futuro (alargar a perspectiva temporal e espacial das conversas das crianças). Incentivar as crianças a descobrir as coisas por si mesmas levando-as a conversar sobre as suas descobertas (experiências pessoalmente significativas) está a permitir-se que a linguagem seja utilizada para lidar com ideias e problemas. Assim, “quando as crianças comunicam os seus pensamentos através da linguagem e escutam as ideias e comentários umas das outras, aprendem que o seu modo pessoal de falar é eficaz e respeitado. [...] Quando as crianças têm liberdade de falar de assuntos que elas próprias escolheram e de responder à sua maneira aos temas para que foram encaminhadas, revelam percepções, interesses e preocupações únicas. Consequentemente, quanto mais oportunidades tiverem de falar umas com as outras e com os adultos sobre experiências pessoalmente significativas, mais oportunidades os adultos terão de vir a conhecer cada uma delas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 197 e 198). Os adultos devem, então, aproximar-se o mais possível das conversas das crianças para poderem apoiar o seu pensamento e ideias e, dessa forma, enriquecer o seu conteúdo. Numa sala de orientação cognitivista as crianças são encorajadas continuamente a falar sobre o que estão a fazer, a observar e a sentir. “O comunicar pensamentos e sentimentos é fundamental, se se quer que as crianças aprendam a relacionar-se com os outros e a viverem no mundo. A linguagem dá à criança um meio socialmente adequado de comunicar os seus sentimentos de tristeza, irritação, medo, frustração, excitação, felicidade, amizade e prazer. A proporciona uma base para uma abordagem ao conflito, que é colaborante, solucionadora de problemas, alternativa da agressão, proporcionando às crianças uma forma de delinear problemas, de os repensar e de encontrar soluções. A expressão de sentimentos por palavras ajuda também as crianças a perceber que os pontos de vista das outras pessoas são muitas vezes diferentes dos seus próprios pontos de vista. Esta nova compreensão da linguagem como chave de interação social é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 207 e 208).

As crianças habitualmente divertem-se com os sons vocais que produzem, com os sons das palavras, gostam de repetir palavras e experimentar novas expressões e gostam, também, de cantar e ouvir histórias. Enquanto ouvem histórias experimentam a relação entre a escrita e a leitura e, as crianças que compreendem esta relação têm mais facilidade de aprender a ler e a escrever.

O desenvolvimento da comunicação e da linguagem é fundamental para o desenvolvimento integral da personalidade das crianças, pois, como refere Cró (2006), é através da linguagem, enquanto instrumento de socialização, que as crianças adquirem a compreensão do mundo que as rodeia. Na perspetiva de Post & Hohmann (2011) e Golschmied & Jackson (2006) os bebés, como seres sociais, têm necessidade de estabelecer elos com outros seres humanos desde o nascimento, para criar um contexto de significado e de pertença. Os bebés ouvem e compreendem a linguagem antes de serem capazes de a produzir sob a forma gramatical padronizada. Comunicam os seus sentimentos e desejos através de sistemas progressivamente mais complexos de choro, movimentos, gestos e sons, pois, ao comunicarem o que sentem e o que descobrem entram para a vida social da comunidade. É na contínua interação adulto-criança que se estrutura a linguagem. Já em 1987 Bruner referia que a linguagem funcionava como um amplificador das capacidades cognitivas da infância (Bruner, 1987). As crianças aprendem a comunicar quando se envolvem em experiências-chave do tipo: ouvir e responder, comunicar verbalmente, comunicar não verbalmente, explorar livros de imagens e apreciar histórias, lengalengas ou cantigas.

6 - Experiência-chave: Explorar objetos

A experiência-chave – explorar objetos – permite que as crianças manipulam e exploram objetos para descobrir o que são, as suas propriedades e para que servem (Post & Hohmann, 2011). Numa fase inicial começam por realizar uma manipulação descoordenada dos objetos mas progressivamente alargam e complexificam as suas ações exploratórias e descobrem, também, a permanência do objeto. Para Golschmied & Jackson (2006) durante a ação exploratória dos objetos, a criança não se preocupa com o uso correto dos objetos, mas antes com o que é possível fazer com eles. No entendimento da criança, tudo o que tenta fazer é bem-sucedido, a única falha, ao realizar uma ação intencional, ocorre quando as características dos objetos obstruem o seu esforço. O impor-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

tante é que a criança explore ativamente e para tal é necessário proporcionar-lhes materiais que facilitem a sua exploração autónoma e ativa.

7 - Experiência-chave: Noção precoce da quantidade e de número

À medida que as crianças exploram objetos descobrem as suas características e funcionalidades, envolvem-se em experiências-chave de quantidade e de número, nomeadamente: experimentam “mais”, experimentam correspondências e exploram a quantidade (Post & Homann, 2011). Para Cró (2006) a aquisição precoce da noção de quantidade e de número é fundamental para a formação intelectual das crianças e para o desenvolvimento das estruturas lógicas elementares. “Através de experiências de contagem, combinação, agrupamento e comparação, as crianças [...] começam a formar a compreensão do número; essa compreensão é, evidentemente, a base para a compreensão das operações matemáticas que transformam e combinam números [...]” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 283). Para Piaget os dois pontos mais importantes na compreensão do número são a correspondência um a um e a conservação. O desenvolvimento do conceito de número ocorre num período muito precoce da infância, sendo que, desde o período sensorio-motor que o bebé descobre a existência de objetos e das suas diferenças. Esta compreensão dos objetos irá conduzir, mais tarde, à compreensão da classificação, da seriação, da correspondência um a um e da conservação do número. É frequente as crianças compararem as quantidades dos objetos recorrendo a termos como: “mais”, “menos” e “o mesmo” “[...] mas, como as suas percepções são coloridas pelo desejo de ficarem com a maior quantidade, pela incapacidade que têm de conservar, os seus juízos sobre as quantidades são, muitas vezes, incorrectos. Embora uma caixa mais pequena possa realmente ter mais botões lá dentro, as crianças pensam que a caixa maior tem de ter mais botões porque é maior” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 286).

As crianças ficam frequentemente intrigadas com a contagem e impressionadas com os números. As suas idades e as dos colegas são frequentemente tema de conversa entre elas. Contar não tem, para crianças pequenas, o mesmo significado que tem para os adultos (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

8 - Experiência-chave: Espaço

No que particularmente se refere à experiência-chave – espaço –, as relações espaciais são “[...] formas de compreensão do espaço que a maior parte dos adultos possui, mas que não apareceram naturalmente – foram adquiridas ao longo dos anos, pela experiência e pelo amadurecimento intelectual” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 293). A experiência da criança com as relações espaciais e a compreensão acerca dessas relações é iniciada nos primeiros tempos de vida, quando o bebê segue visualmente o trajeto de pessoas e objetos em movimento. É nas suas atividades diárias de aprendizagem ativa, que as crianças tomam consciência do espaço que as envolve e, com a crescente atividade e mobilidade, expandem o seu sentido de espaço, aprendem a ser autónomas nos seus deslocamentos e a orientar-se para que os objetos e materiais fiquem mais fáceis de ver e agarrar. As crianças tomam consciência das relações de proximidade, que são fundamentais para a compreensão do espaço. Desta forma, as crianças envolvem-se em experiências de exploração e localização de objetos, observação de pessoas e objetos sob várias perspetivas (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Homann, 2011). De referir, também, é o facto de o desenvolvimento global de crianças de tenra idade ser facilitado quando o espaço físico se encontra equipado com materiais variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração autónoma das crianças.

9 - Experiência-chave: Tempo

Em relação à experiência-chave – tempo –, “os adultos percebem o tempo como um processo de movimento e mudança constantes – o presente está sempre a transformar-se em passado e o futuro em presente. Pensam nos acontecimentos isolados [...] como partes de uma progressão para o futuro [...]” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 333). No entanto, a criança percebe os acontecimentos de forma isolada em vez de os considerar como partes de um processo em movimento e mudança constantes. “[...] As crianças pequenas tendem a encarar os acontecimentos como uma série de diapositivos, enquanto os adultos os vêem como cenas num filme” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 333).

Ainda no que respeita ao tempo, Hohmann & Weikart (2011) e Post & Homann (2011) referem que se trata de um conceito abstrato e que a noção que as crianças têm dele é apoiada em experiências ativas e sensoriais. Para as crianças o tempo significa “agora”,

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

“neste momento”, ou seja, o presente e progressivamente vão sendo capazes de antecipar as situações a partir de indícios externos, compreender o início e o final de um intervalo de tempo, repetir ações para fazer com que algo volte a acontecer.

Para finalizar a abordagem às experiências-chave, é de destacar que a sua utilização apoia o crescimento e desenvolvimento das crianças, uma vez que os adultos podem mais facilmente conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas. As experiências-chave guiam os adultos nesse sentido, definindo em termos gerais as ações e aprendizagens das crianças. As experiências-chave ajudam os educadores a organizar, a interpretar e a agir sobre aquilo que as crianças estão a fazer; facilitam a compreensão acerca do desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, a decidir o que fazer no dia seguinte, com base naquilo que se observou na ação da criança (Post & Hohmann, 2011). No fundo, as experiências-chave permitem ao adulto elevar o nível de qualidade da sua intervenção, uma vez que a tónica é colocada nas experiências vivenciadas pelas crianças num clima de aprendizagem ativa favorecendo, deste modo, a adequação da intervenção às reais necessidades desenvolvimentais de cada criança, onde impera partilha de poder entre adulto e criança.

3.5.2.4. Interações facilitadoras adulto-criança

Concluída a análise em torno das experiências-chave referir-nos-emos agora às interações entre adulto-criança que, no modelo curricular em análise, são essenciais para o desenvolvimento global da criança. De acordo com a perspectiva de Post & Hohmann (2011) e à semelhança das perspectivas de outros autores, o estabelecimento de interações com crianças é fundamental para promover o desenvolvimento da curiosidade, da coragem, da iniciativa, da empatia, do sentido de si mesma e do sentimento de pertença a uma comunidade social. As crianças que habitualmente experienciam um apoio sensível, responsivo e regular por parte do adulto estão menos sujeitas a situações de stresse, o que lhes permite canalizar a sua energia para a exploração sensoriomotora, a partir da qual constroem um entendimento mais pormenorizado acerca do seu meio físico e social. Assim, o principal objetivo do papel do educador de infância em contexto de apren-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

dizagem ativa, baseado na abordagem High/Scope, relaciona-se com a prestação de um atendimento específico à criança, para que cresça e aprenda. Desse modo, pode recorrer a quatro estratégias que facilitam a construção e manutenção de relações respeitadoras, facilitadoras e apoiantes, nomeadamente: estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados, criar um clima de confiança com as crianças, estabelecer uma relação cooperante com as crianças e apoiar as intenções das crianças. O Quadro 5 apresenta as estratégias que facilitam interações entre adulto-criança e, para cada estratégia, um conjunto de elementos a considerar.

Quadro 5 - Estratégias que facilitam interações entre adulto-criança

Orientações que promovem a continuidade dos cuidados
<ul style="list-style-type: none">. Centralizar o dia de cada criança em torno de um educador responsável.. Constituir pequenos grupos de crianças que partilham uma equipa de educadores.. Manter juntos, de um ano para o outro, educadores e crianças.. Organizar os horários dos educadores em função das necessidades das crianças.. Informar crianças e pais sobre as ausências e regresso do educador.. Pedir aos educadores responsáveis para registar as observações das crianças.
Criação de um clima de confiança com as crianças
<ul style="list-style-type: none">. Tocar, segurar, falar e brincar com as crianças de forma calorosa e tranquila.. Ter prazer nas interações com as crianças.. Responder de forma facilitadora às necessidades e às chamadas de atenção das crianças.. Dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira.. Apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos.
Criação de uma relação de cooperação com as crianças
<ul style="list-style-type: none">. Interagir ao nível físico da criança.. Respeitar as preferências e os temperamentos das crianças.. Seguir a vontade da criança.. Observar e ouvir as crianças.. Comunicar e conservar de uma forma de tipo “dar e receber”.. Comentar e reconhecer.. Olhar para as ações da criança a partir dos seus pontos de vista.. Deixar a criança escolher quando esta tem qualquer coisa para fazer.
Apoio às intenções das crianças

- . Focalizar-se nos pontos fortes e interesses da criança.
- . Antecipar as explorações das crianças.
- . Encorajar e reconhecer as escolhas das crianças na exploração e na brincadeira.
- . Ajudar as crianças a alcançarem aquilo que se propuseram fazer.
- . Dar às crianças tempo para resolverem os problemas com que se deparam enquanto exploram e brincam com diversos materiais.
- . Apoiar as crianças na resolução de conflitos sociais.

Em relação às *orientações que promovem a continuidade dos cuidados*, referem-se essencialmente à continuidade educativa realizada pelo mesmo educador de infância. A *criação de um clima de confiança com as crianças* diz respeito ao tipo de interação que o educador estabelece com as crianças e ao apoio que presta nas relações estabelecidas pelas crianças. A *criação de uma relação de cooperação com as crianças* está diretamente relacionada com a relação de cooperação que o educador de infância estabelece com as crianças em vários momentos. Para terminar, o *apoio às intenções das crianças* considera as principais características da criança, o que pressupõe que o educador conheça aprofundadamente cada criança.

3.5.2.5. Organizar e equipar um ambiente para crianças até aos três anos

A preparação de um ambiente de aprendizagem ativa para bebés e crianças até aos três anos implica considerar todas as suas necessidades, nomeadamente: necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, de cuidados corporais, de descanso, de movimento e de proteção; necessidades cognitivas e de oportunidade para fazer escolhas e explorar livremente, e necessidades sociolinguísticas de comunicação dos seus desejos e descobertas (Vale & Gaspar, 2004; Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011; Hohmann, Banet, & Weikert, 1995; Oliveira-Formosinho, 1996a), sendo que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

Hohmann, Banet & Weikart (1995) e Hohmann & Weikart (2011) apresentam como condição para o funcionamento de uma sala de atividades de orientação cognitivista a

existência de espaço suficiente para o desenvolvimento de várias atividades, devendo estar equipado com uma grande diversidade de materiais. Harris (1996) e Hohmann & Weikart (2011) destacam também o espaço exterior como um local extremamente vantajoso em termos desenvolvimentais, desde que, e à semelhança do que acontece com o espaço interior, devidamente organizado e equipado. Oliveira-Formosinho (1996b) refere-se, tal como Hohmann, Banet & Weikart (1995), com maior precisão ao espaço interior, constatando que deve apresentar-se convidativo; estar dividido em áreas bem definidas que facilitem a visibilidade e a movimentação entre elas; conter áreas para atividades de grupo, para refeições, para higiene, para guardar os pertences das crianças. No que particularmente se refere às áreas de interesse, na perspetiva de Araújo (2013) devem considerar situações práticas como por exemplo a proximidade da área da expressão plástica a um ponto de água; apresentar uma variedade de materiais que promova uma vasta panóplia de atividades lúdicas; e apresentar materiais que devem refletir a situação social e cultural das famílias de origem das crianças.

Hohmann & Weikart (1995) referem que a compreensão acerca da influência da organização do ambiente para a experiência da aprendizagem ativa passa por considerar uma grande variedade de objetos e materiais, que possam ser facilmente manipulados. Reconhecer que a criança tem capacidade para fazer escolhas e tomar decisões é outro princípio a considerar na planificação do espaço, assim como, o apoio prestado pelos adultos, o que significa que a organização do espaço deve ser acessível a crianças e adultos, ou seja, que aos adultos para além de poderem observar mais facilmente, também podem participar confortavelmente nas brincadeiras das crianças.

Atendendo a que a organização do espaço afeta toda a atividade e conseqüentemente toda a criatividade da criança, é crucial que a sua disposição tenha em consideração a aprendizagem ativa. Assim sendo, e parafraseando Hohmann, Banet & Weikart (1995), a organização da sala de atividades de orientação cognitivista reflete a crença de que as crianças têm facilidade em aprender se estiverem integradas num ambiente estimulante e mais organizado, onde podem fazer escolhas e agir sobre elas. A sala deve organizar-se em áreas de trabalho bem definidas, de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras, e em cada área os materiais devem estar organizados e identificados de forma lógica e clara, o que facilitará à criança atuar de forma independente e com o máximo controlo possível sobre o ambiente que a rodeia.

A orientação curricular High/Scope considera que o facto de o espaço se encontrar organizado em áreas de trabalho facilita as escolhas da criança pois, permite ter uma clara noção das possibilidades que pode seleccionar. Quando a criança opta por determinada área de trabalho conhece o tipo de materiais que se encontra à sua disposição e o que pode fazer com cada um deles. Por este motivo, as suas ações podem ser previamente planeadas e intencionais, em vez de se tratarem de “[...] acessos fortuitos de energia” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 51; Hohmann & Weikart, 2011). Os educadores que implementam o currículo High/Scope devem definir espaços em que as crianças possam: envolver-se numa grande variedade de brincadeiras, sozinhas ou com outras crianças, incluindo explorações, construções, jogos de faz-de-conta, pinturas, desenhos e outros jogos simples; procurar, usar e arrumar objetos de interesse particular, de acordo com os seus planos e intenções; e sentir-se seguras, valorizadas, competentes e curiosas.

A organização do espaço físico deve ser suficientemente flexível para permitir alterações ao longo do ano letivo que contemplem, por exemplo, a evolução dos interesses das crianças ou, quando o espaço não é suficientemente grande para organizar todas as áreas recomendadas pela abordagem High/Scope, implementar um sistema de rotatividade de algumas áreas o que, em termos práticos, significa que uma área possa ser substituída por outra (Hohmann & Weikart, 2011). A flexibilidade em relação à organização do espaço refere-se também à utilização múltipla dos espaços e materiais. “Por exemplo, um sofá pode ser um sítio agradável para se sentar a ler um livro, para guardar coisas e gatinhar debaixo, um palco para fantoches, uma cama de hospital de «faz-de-conta» ou uma fortaleza [...]. No Currículo High/Scope, é importante que crianças e adultos percebam que as áreas de interesse e as coisas que as compõem podem ser usadas de muitas formas diferentes, dependendo das necessidades e da imaginação das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 173 e 174).

O processo de organização do espaço e as alterações que forem introduzidas podem permitir o envolvimento das crianças, dando-lhes um sentimento de controlo sobre o mundo (Hohmann & Weikart, 2011).

De acordo com a perspetiva High/Scope é conveniente que a localização das áreas de trabalho seja feita em torno de todo o perímetro da sala, havendo um espaço central que facilite, como já foi referido, a movimentação entre áreas e também para a realização de

reuniões de grupo e jogos de ação. Para além da organização do espaço e do material existente na sala, é necessário contemplar, igualmente, a sua arrumação, bem como, dos pertences pessoais das crianças (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 51; Hohmann & Weikart, 2011). As áreas recomendadas por Post & Hohmann (2011) e Hohmann, Banet & Weikart (1995) contemplam: área de refeições e de preparação de alimentos; área de dormir e de descanso; área de higiene corporal; área de movimento para crianças; área de areia e água para crianças; área dos livros para crianças; área das artes para crianças; área dos blocos para crianças; área da casinha das bonecas; área de jogos e espaços exteriores de recreio para bebés e crianças.

No que respeita ao equipamento de cada área, note-se que nem todos os materiais possuem o mesmo valor educacional. Compete, então, ao educador selecionar uma variedade significativa de materiais e sobretudo aqueles que se apresentem como desafios educacionais. Para além disso, deve organizá-los de forma visível e acessível em áreas de interesse (Oliveira-Formosinho, 1996b).

Hohmann, Banet & Weikart (1995) e Hohmann & Weikart (2011) referem-se ainda à necessidade de haver materiais em quantidade suficiente, o que significa que há necessidade de existir materiais suficientes em cada área para um número significativo de crianças brincar em simultâneo. A implementação plena do modelo High/Scope pressupõe que os materiais reflitam a vida familiar das crianças pois, a forma como o espaço e equipamentos são organizados transmite uma mensagem para as crianças do género: “Isto é o que nós somos e aquilo a que damos valor” (Hohmann & weikart, 2011, p. 176). As áreas de trabalho devidamente organizadas e equipadas com materiais em quantidade e qualidade são um convite à sua plena exploração e esta exploração facilita o desenvolvimento de várias competências emergentes.

Em relação à arrumação dos materiais, Hohmann & Weikart (2011) referem-se à possibilidade de as crianças encontrarem facilmente os materiais de que necessitem. De certa forma, a organização das áreas de interesse pode ser descrita como um conjunto de unidades atrativas de arrumação, cada uma contendo um tipo de objetos específicos que apoiam uma atividade lúdica particular. As crianças movimentam-se de área para área localizando objetos de que precisam (Hohmann & Weikart, 1995). Assim, o facto de se organizar e equipar o espaço de acordo com as orientações da abordagem High/Scope permite às crianças envolver-se em aprendizagens ativas e tomar iniciativa. Em relação

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

aos adultos, permite-lhes ficar mais livres para interagir e aprender com as crianças. A organização de um ambiente para crianças até aos três anos deve criar ordem e flexibilidade, proporcionar conforto e segurança para crianças e adultos e apoiar a abordagem sensoriomotora da criança à aprendizagem, conforme se encontra descrito no Quadro 6 (Organização de um ambiente para crianças até aos três anos).

Quadro 6 - Organização de um ambiente para crianças até aos três anos

Criar ordem e flexibilidade no ambiente físico
<ul style="list-style-type: none">. Áreas distintas de cuidados e de brincadeira.. Um espaço de chão livre.. Mobiliário, equipamento e caixas móveis.. Acesso fácil ao exterior.
Proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos
<ul style="list-style-type: none">. Chão, paredes e tetos acolhedores.. Locais acolhedores.. Luz natural suave.. Mobiliário e equipamento à media dos bebés e das crianças.. Mobiliário à media dos adultos.. Arrumação para os objetos dos educadores, das crianças, brinquedos e roupa de reserva.. Acesso seguro e conveniente dos adultos a apetrechos e utensílios de todos os dias.. Uma zona de entrada acolhedora.. Elementos agradáveis que lembrem a casa.. Dar espaço às produções criativas das crianças.. Focalização ao nível do chão.
Apoiar a abordagem sensoriomotora das crianças à aprendizagem
<ul style="list-style-type: none">. Apelar aos sentidos das crianças.. Proporcionar espaço e materiais para movimento.

No que se refere às áreas específicas para crianças até aos três anos, particularizaremos a organização e apetrechamento de cada uma, nomeadamente:

a) Área de refeições e de preparação de alimentos

A área destinada às refeições e preparação de alimentos deve ficar localizada numa zona com ponto de água, afastada da área de higiene corporal e próxima da sala de atividades, para que seja possível aos adultos supervisionar as crianças e também, para que as crianças não percam de vista os adultos, uma vez que, estas crianças “[...] ainda não conseguem manter nas suas mentes uma imagem mental dos seus educadores e, como tal, têm mais probabilidade de ficarem ansiosas quando os educadores «desaparecem» para um canto ou para outra sala” (Post & Hohmann, 2011, p. 124).

Esta área desempenha um papel fundamental no crescimento e desenvolvimento das crianças, o que pressupõe que a sua organização contemple um ambiente confortável, descontraído e sereno. De acordo com Post & Hohmann (2011, p. 122) “os bebés passam uma parte significativa do dia a comer e aquilo que ingerem influencia o seu crescimento e desenvolvimento. De um modo geral, as necessidades nutricionais pessoais dos bebés são satisfeitas num ambiente seguro, descontraído e pacífico, em que a figura familiar que presta cuidados e carinhos desempenha um papel central. Uma alimentação nutritiva proporciona às crianças de tenra idade a energia necessária à exploração e ao crescimento, e uma área de refeições agradável apoia a alimentação das crianças, a exploração da comida, a tentativa de comerem sozinhas e a socialização”.

b) Área de dormir e descanso

A área de dormir e de descanso varia consoante as instituições, uma vez que há instituições que dispõem de um local isolado para a realização da sesta e outras em que a própria sala de atividades tem que ser reorganizada para esse efeito. Para os bebés é necessária uma cama ou berço com grades com colchão de tamanho adequado, roupa de cama e objetos de conforto. Para as crianças mais velhas é necessário um catre ou colchão, roupa de cama devidamente identificada e, também, objetos de conforto.

c) Área de higiene corporal

Em relação à área de higiene corporal, a área de mudança de fraldas e de vestir deve ser de fácil utilização e manutenção. É importante que esta área seja agradável e convidativa. A zona de mudança de fraldas deve ter ponto de água, deve ser afastada da área de refeições e de preparação de alimentos e deve permitir ao educador a supervisão das restantes crianças. No que particularmente se refere às casas de banho infantis devem

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

situar-se próximas das salas de atividades de modo a facilitar o seu acesso. Aqui deve haver lavatórios e sanitas de tamanho adequado às crianças e em número suficiente.

d) Espaço para os bebés brincarem

Um espaço destinado à brincadeira para bebés deve responder às necessidades que os bebés têm de se movimentar, de estar no chão, para que lhes seja possível explorar de forma segura esse ambiente. Sempre que o ambiente envolvente se apresenta confortável e apelativo, desperta a curiosidade dos bebés e estimula-os a interagir com os materiais e com as pessoas. Este espaço deve estar fisicamente separado da área da preparação de alimentos e refeições, da área de dormir e da área da higiene corporal; fora do circuito de maior afluência de pessoas; e ser suficientemente espaçosa para que os bebés possam explorar livremente sem correr o risco de embaterem uns nos outros.

e) Área de movimento para crianças

A área de movimento para crianças, tal como o espaço destinado à brincadeira dos bebés, deve ser um local seguro, confortável e amplo, para que as crianças possam realizar as suas primeiras tentativas de andar sem estarem constantemente a embater contra objetos ou pessoas, isto porque “os movimentos dos grandes músculos – andar, correr, trepar, transportar – definem, em grande parte, o modo como as crianças exploram e constroem o conhecimento sobre si próprias e sobre o mundo em seu redor” (Post & Hohmann, 2011, p. 145).

f) Área de areia e água para crianças

As crianças pequenas gostam particularmente de brincar com água e areia, analisando as alterações que uma provoca na outra e a sensação macia da água e da areia. Nesta área é encorajado um conjunto de atividades como: encher e esvaziar, esconder e procurar, boiar e afundar, etc.

g) Área dos livros para crianças

A área destinada aos livros deve ser um local confortável e acolhedor onde as crianças possam manusear vários livros infantis com imagens apelativas. É importante considerar também a resistência e a qualidade destes livros. Nesta área podem ser incluídos

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

pequenos álbuns com fotografias das crianças do grupo e respectivas famílias, com postais ilustrados de animais, flores, locais, reproduções de obras de arte.

h) Área das artes para crianças

No que se refere à área das artes para crianças, neste espaço as crianças devem ter oportunidade de experienciar e manipular um vasto conjunto de materiais de expressão plástica. “[...] Ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas – espalhar tinta com os dedos por todo o comprimento de uma folha de papel de cenário, fazer pintas e riscos com marcadores, amassar e espremer plasticina e barro, amarrotar e rasgar papel. Através destas experiências sensório-motoras, as crianças descobrem a essência da natureza da tinta, do papel, da plasticina, do barro e dos marcadores. Esta compreensão sensório-motora das propriedades dos materiais artísticos de base oferece-lhes um conjunto de experiências ao qual podem recorrer quando chega o momento de querer utilizar estes materiais para representarem as suas ideias, fazerem coisas para brincar e resolverem problemas” (Post & Hohmann, 2011, p. 151). O interesse pelos materiais de expressão plástica varia de criança para criança. Enquanto umas se podem interessar simplesmente pela sua exploração, descobrindo o que fazer com eles e experimentando posteriormente, outras, já familiarizadas com alguns materiais, podem dedicar-se mais à sua utilização.

Ao planear a localização da área de expressão plástica é importante considerar a conveniência de existir um ponto de água perto. Outro requisito para a área de expressão plástica tem a ver com a necessidade de o espaço para trabalho ser amplo. Quanto ao material presente na área da expressão plástica deve, à semelhança de outras áreas, estar identificado com etiquetas e conter: folhas grandes de papel, papel de cenário, papel de crepe, papel de seda, papel de lustro, cartão, tintas de várias cores, digitinta de cores primárias, pincéis, lápis de cera, marcadores, lápis de cor e materiais de modelagem (barro, plasticina). Esta área também deve encontrar-se delimitada. Quando o clima o permite, a área das artes pode também localizar-se no exterior.

i) Área dos blocos para crianças

A área dos blocos para crianças deve ser espaçosa e conter vários blocos para que seja possível às crianças construir estruturas, explorar, selecionar, agrupar, comparar, dispor,

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

representar experiências e desempenhar papéis contactando, desta forma, com os problemas espaciais e estruturais de equilíbrio e limitação do espaço.

Uma área de blocos devidamente estruturada requer espaço livre para a construção de estruturas e não é suposto que seja área de passagem de pessoas que se dirijam para outras áreas e que, inadvertidamente, possam derrubar uma construção. É recomendável que esta área se localize a um canto e que se abra no sentido da área central da sala. Para além desta recomendação, a área dos blocos estando situada perto da área da casa pode facilitar o desempenho de papéis. “Os blocos podem fazer de camas, paredes, telefones, pratos e carros na área da casa, e o apetrechamento próprio dessa área pode acrescentar pormenores realistas às casas [...]” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 54; Hohmann & Weikart, 2011).

À semelhança de outras áreas, esta deve estar bem delimitada para que as crianças tenham a sensação de estar dentro dessa área e, em simultâneo, possam ver o restante espaço da sala.

Os autores em análise aconselham a etiquetagem de todo o material da área de blocos para facilitar e encurtar o período de arrumação. Para além disso, este processo ajuda a separar conjuntos de blocos o que facilita o desenvolvimento da capacidade de ordenar e classificar.

Esta área deve estar equipada com blocos grandes e leves, feitos de esponja, plástico ou cartão; blocos simples (com várias formas e tamanhos); blocos pequenos; caixas grandes e pequenas; tubos e rampas (Hohmann, Banet & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 2011).

j) Área da casinha das bonecas

Em relação à área da casinha das bonecas, “aqui as crianças podem encontrar e explorar bonecas, objectos relacionados com a cozinha e peças de vestuário. Envolvem-se em actividades de encher e esvaziar – colocando as bonecas nas suas camas ou carrinhos de bebé, tirando tudo dos armários, enchendo o lava-loiças de brincar com pratos e colheres. Elas imitam as coisas que vêem os membros da sua família fazer em casa – falar ao telefone, pôr a mesa, abrir e fechar a torneira do lava-loiças de brincar, calçar os sapatos como os da mãe, dar o biberão ao bebé. As crianças mais velhas poderão também co-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

meçar a brincar ao faz-de-conta, fingindo que uma almofada é uma cama para a boneca ou que a panela é um chapéu” (Post & Hohmann, 2011, p. 158).

A área da casa é, como referem Hohmann, Banet & Weikart (1995, p. 56) e Hohmann & Weikart (2011), um centro de simulação e de desempenho de papéis. “Aqui [...] têm oportunidade de reunir e representar tudo o que sabem acerca das pessoas e dos acontecimentos que observaram e experimentaram”. Este tipo de experiência facilita à criança o entendimento do mundo dos adultos. Para além desta vantagem proporcionada por esta área, há, também, a possibilidade de as crianças brincarem em conjunto, de estabelecerem laços afetivos, de exprimirem sentimentos e ideias, de utilizarem a linguagem para comunicar os seus desejos e necessidades, etc.

A utilização da área da casa varia consoante os interesses das crianças. Por esse motivo Hohmann, Banet & Weikart (1995, p. 56 e 57) referem que “nem todas as crianças utilizam a área da casa como um lugar de jogo dramático colectivo. Em vez disso, muitas crianças usam-na como um local para explorar, para imaginar [...] e utilizar as ferramentas, os utensílios e as peças de vestuário que aí se encontram. Passam o tempo, não no desempenho de papéis, mas a mexer, a encher, a esvaziar, [...] a agitar, a misturar [...]”.

Em relação à localização da área da casa deve situar-se, tanto quanto possível, num canto ao lado do espaço central amplo. Ao equipar-se a área da casa deve considerar-se as experiências das crianças, assim como o meio social, económico e cultural de proveniência, para que lhes seja possível imitar as pessoas e as ações que conhecem. Esta área deve conter: mobília de cozinha e eletrodomésticos; recipientes (pratos, tachos, panelas e frigideiras); utensílios de cozinha; objetos para cozinhar e servir; mesa e cadeiras; elementos de faz-de-conta e representação; bonecas e bebés com corpo mole que reflitam identidades étnicas e raciais; biberões, vestuário para as bonecas, cobertores de bebés; cama e carrinho de bebé; espelho; roupas, calçado e acessórios; plantas naturais não tóxicas que as crianças podem contemplar e ajudar a cuidar (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011; Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

k) Área de jogos

Nesta área as crianças exploram, manipulam e brincam com um vasto conjunto de objetos de encaixe, e podem desmontar, empilhar, encher e esvaziar. Devem fazer parte desta área puzzles com imagens apelativas, brinquedos ou recipientes de tamanhos em série.

1) Espaços exteriores de recreio para bebés e crianças

A zona exterior é, de acordo com Post & Hohmann (2011), o prolongamento do ambiente interior de exploração e brincadeira. No exterior bebés e crianças ouvem, sentem, cheiram, veem um vasto conjunto de elementos da natureza e experienciam diferenças de temperatura, alterações da luminosidade. As crianças podem correr livremente, encontrar e examinar plantas e animais. Trata-se de um espaço “riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 161).

Para Hohmann, Banet & Weikart (1995, p. 129 e 130) “o tempo de recreio ao ar livre é a altura em que as crianças podem correr, saltar, pular, trepar, escorregar, empurrar, atirar, cavar, fazer corridas, gritar, esconder-se, andar à roda e rebolar-se. [...] Para além das vantagens óbvias para a saúde e bem-estar das crianças, a principal razão de ser do tempo de recreio ao ar livre é o permitir às crianças que ponham em prática as suas ideias e descobertas, fora da sala de actividades”. Neste tempo, e por se tratar de um ambiente mais descontraído, as crianças que habitualmente são mais recatadas e sossegadas têm oportunidade de se libertar. “[...] Uma criança que arranja complicações dentro da sala de actividades, porque passa por cima do trabalho das outras crianças e trepa às prateleiras, atirando-as ao chão, pode ser excelente ao ar livre, onde tem oportunidade de ensinar às outras a trepar, a andar de baloiço e a correr depressa” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 130).

No tempo de recreio ao ar livre a envolvimento dos adultos deve assemelhar-se à envolvimento no tempo de trabalho em ambiente de sala. O adulto deve, então, participar ativamente nas atividades e brincadeiras das crianças.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Ainda em relação à organização e equipamento do ambiente para crianças até aos 3 anos, deve ser possível a reorganização do espaço, ao longo do ano. No entanto, trata-se de uma possibilidade condicionada pelos interesses e necessidades das crianças que constituem o grupo e deve seguir um conjunto de orientações gerais como:

- O espaço deve ser atraente para as crianças;
- O espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras;
- O espaço incorpora locais para atividades de grupo, alimentação, sesta e arrumação dos objetos das crianças;
- As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade e possibilidade de locomoção entre diferentes espaços;
- As áreas de interesse são suficientemente flexíveis para se acomodarem a aspetos práticos e aos interesses móveis e instáveis das crianças;
- Os materiais são em quantidade e apoiam uma grande variedade de experiências lúdicas;
- Os materiais refletem a vida familiar das crianças;
- A arrumação dos materiais promove nas crianças a constituição de ciclos de escolha-uso-arrumação.

3.5.2.6. Organizar uma programação diária e de rotinas de cuidados para crianças até aos três anos

Relativamente à organização de uma programação diária e de rotinas de cuidados para crianças até aos três anos, de acordo com o modelo curricular High/Scope “a rotina diária [...] High/Scope distingue-se de outras rotinas porque cada período temporal se centra nos ingredientes da aprendizagem activa – materiais, manipulação, escolha, linguagem das crianças, apoio dos adultos. Ainda que o ambiente mude de espaço interior para espaço exterior, de grande grupo para pequeno grupo, e destes para brincadeira individual – e ainda que as experiências mudem de calmas para barulhentas, de música para arte, de exploração para dramatização – as interações entre crianças e adultos, crianças e

crianças, e crianças e materiais, implicam, todas elas, a intervenção dos ingredientes da aprendizagem activa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 238). Definir o conceito de “rotina diária” é, na opinião de Oliveira-Formosinho (1996b) referir-se a uma estrutura flexível para o tempo diário. A rotina é flexível porque, embora determine a organização do dia em segmentos de tempo que correspondem a certas categorias de atividade, não determina os detalhes dessa atividade. A rotina diária da abordagem High/Scope oferece às crianças uma sequência de acontecimentos que podem seguir e facilmente compreender. “Uma rotina diária [...] coerente ao longo do tempo dá às crianças [...] um modo específico de compreenderem o tempo. [...] Desde que tenha participado na sequência da rotina diária uma série de vezes e saiba o nome de cada uma das suas partes, a criança pode começar a compreender o horário [...] como uma série previsível de acontecimentos. Não precisa depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir. Uma rotina coerente é uma estrutura. Liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Deste modo, “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Por outro lado, a estruturação de uma rotina diária também facilita a organização do trabalho do adulto, que deve oferecer às crianças experiências de aprendizagem ativas e motivadoras (Hohmann & Weikart, 2011). Enquanto as áreas, descritas anteriormente, têm como objetivo estruturar o espaço físico, a rotina diária oferece uma estrutura para a sequência dos acontecimentos do dia. Oliveira-Formosinho (1996b) reforça a perspectiva de Hohmann, Banet & Weikart (1995) referindo que uma rotina diária deve seguir uma sequência invariante de tempos com objetivos educacionais e características próprias, sendo que, as características de uma rotina diária consistente contemplam:

- a) A constância das suas componentes;
- b) A invariância da sequência dos diferentes tempos;
- c) A inclusão de atividades individuais e de grupo (pequeno e grande grupo);
- d) As oportunidades de interação criança-criança e criança-adulto;

- e) As oportunidades dadas às crianças para expor intenções, levá-las a cabo e partilhar reflexões sobre as atividades experimentadas.

Hohmann, Banet & Weikart (1995) consideram que quando a rotina diária se encontra bem estruturada e é devidamente utilizada, pode proporcionar uma estrutura plurifacetada que permite o fluir da atividade e a criatividade de crianças e adultos. Desta forma, e para a criança se sentir segura necessita de ser instruída acerca dos tempos e designações que compõem os vários momentos do dia. Assim, os autores apresentam as seguintes sugestões, para facilitar este processo: seguir diariamente todas as partes da rotina da mesma forma; utilizar, na conversa com as crianças, as designações de cada momento; estabelecer ou utilizar um sinal para marcar o fim dos tempos; alertar as crianças, minutos antes, para poderem antecipar o que se seguirá; e no final de cada tempo conversar com as crianças sobre o momento seguinte.

“Em síntese, a rotina diária High-Scope é uma estrutura temporal flexível mas consistente e estável, na qual a criança pode realizar muitas [...] experiências, com segurança e sem ansiedade. É uma estrutura da qual a criança, progressivamente, aprende o próprio processo, isto é, o fluir da rotina, e onde define, apoiada pelo adulto, a sua agenda educacional. Esta agenda realiza-se então na acção e é apoiada pela conversação” (Oliveira-Formosinho, 1996b, p. 61). Assim, a organização de uma programação diária e de rotinas de cuidados para crianças até aos três anos, conforme o Quadro 7 (Programação diária e de rotinas de cuidados para crianças até aos três anos) implica: criar um horário diário que seja previsível mas simultaneamente flexível; incorporar a aprendizagem ativa, incluindo o apoio do adulto, em cada parte do dia; que os educadores apoiem as crianças no momento de chegada e partida, nos momentos de refeição, durante as suas rotinas de cuidados corporais, durante o período da sesta, durante o tempo de escolha livre, durante o tempo de exterior e durante o tempo de grupo.

Quadro 7 - Programação diária e de rotinas de cuidados para crianças até aos três anos

Criar um horário diário que seja previsível mas flexível
<ul style="list-style-type: none">. Organizar o dia em torno de acontecimentos diários regulares e rotinas de cuidados. Seguir consistentemente o horário diário. Adaptar-se aos ritmos naturais e aos temperamentos das crianças. Proporcionar uma transição suave entre uma experiência interessante e a que se segue

Incorporar a aprendizagem ativa, incluindo o apoio do adulto, em cada parte do dia
<ul style="list-style-type: none">. Ser paciente com o intenso interesse das crianças em relação às coisas à sua volta. Valorizar a necessidade da criança para a exploração sensoriomotora em cada acontecimento e rotina. Partilhar o controlo do dia com as crianças, proporcionando-lhes oportunidades de escolha. Estar alerta para as comunicações e conversas das crianças ao longo do dia. Trabalhar em equipa de forma a dar apoio a cada criança ao longo do dia. Observar as ações e as comunicações das crianças pela perspectiva das experiências-chave
Educadores apoiam as crianças no momento de chegada e partida
<ul style="list-style-type: none">. Dar as boas vindas e fazer as despedidas calmamente de forma a tranquilizar crianças e pais. Reconhecer os sentimentos das crianças e dos pais acerca da separação e do reencontro. Seguir os indícios das crianças sobre o querer entrar e sair das atividades. Comunicar abertamente com as crianças sobre as chegadas e partidas dos pais. Trocar informações e observações com os pais sobre as crianças
Educadores apoiam as crianças nos momentos de refeição
<ul style="list-style-type: none">. Segurar e prestar uma atenção plena ao bebé lactente. Apoiar o interesse dos bebés mais crescidos em comerem sozinhos. Juntar-se às crianças na mesa das refeições. Envolver as crianças mais velhas na tarefa de pôr e levantar a mesa
Educadores apoiam as crianças durante as suas rotinas de cuidados corporais
<ul style="list-style-type: none">. Integrar os cuidados corporais na exploração e brincadeira da criança. Centrar-se em cada criança durante a rotina de cuidados. Proporcionar à criança escolhas sobre partes da rotina. Encorajar a criança a fazer coisas sozinha
Educadores apoiam as crianças durante a sesta
<ul style="list-style-type: none">. Programar a hora da sesta segundo as necessidades individuais de cada criança. Ajudar as crianças a acalmarem-se para a sesta. Proporcionar alternativas sossegadas para as crianças que não dormem. Deixar que as crianças acordem de acordo com o próprio temperamento
Educadores apoiam as crianças durante o tempo de escolha livre

<ul style="list-style-type: none">. Prestar atenção às crianças enquanto exploram e brincam. Ajustar as ações e respostas do educador às indicações e ideias das crianças. Envolver-se numa comunicação do estilo dar-e-receber com as crianças. Apoiar as interações das crianças com os pares. Utilizar uma abordagem de resolução de problemas aos conflitos sociais das crianças. Oferecer às crianças pequenas mais velhas oportunidades de planear e recordar. Encorajar as crianças a arrumar os materiais após o tempo de escolha livre
Educadores apoiam as crianças durante o tempo de exterior
<ul style="list-style-type: none">. Proporcionar materiais diversos para o conforto e as brincadeiras das crianças. Proporcionar uma variedade de experiências a bebés pequenos. Utilizar estratégias de apoio adequadas ao tempo de escolha livre. Observar a natureza com as crianças. Acabar de forma tranquila o tempo de exterior
Educadores apoiam as crianças durante o tempo de grupo
<ul style="list-style-type: none">. Planear antecipadamente e proporcionar experiências ativas em grupo<ul style="list-style-type: none">. Desenvolver o tempo de grupo em torno de novos materiais e ações. Desenvolver o tempo de grupo em torno de materiais e ações preferidas e familiares. Desenvolver o tempo de grupo em torno de experiências de música e movimento. Recolher materiais e oferecê-los às crianças. Respeitar as escolhas e as ideias das crianças sobre a utilização dos materiais. Fazer comentários breves e específicos sobre aquilo que as crianças fazem. Interpretar as ações e comunicações das crianças para com outras crianças. Deixar que as ações das crianças anunciem o fim do tempo de grupo

3.5.2.7. Parceria: educador-família

As parcerias que se estabelecem com as famílias devem caracterizar-se pelo respeito e confiança mútuos e pressupõe uma troca de informações sobre o crescimento e desenvolvimento das crianças. “Ao prestarem uma atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em actividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem em ambiente apoiante para as suas crianças”. Deste modo é indispensável que o educador:

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- . Reconheça o papel da separação entre a criança e a família;
- . Pratique uma comunicação aberta com a família;
- . Se centre nos pontos fortes dos pais;
- . Utilize uma abordagem de resolução de problemas e conflitos;
- . Envolver os pais como parceiros, o que implica: a criação de um ambiente acolhedor para as famílias, o estabelecimento de um processo de inscrição centrado na família, partilhe as observações realizadas sobre as crianças e encoraje os pais a participar ativamente na dinâmica da instituição.

3.6. O educador de infância em contexto de creche

Refletiremos, neste ponto, acerca do papel, relevância e função do educador de infância em contexto de creche.

Uma grande parte da população considera que educar na primeira infância é algo que qualquer pessoa paciente pode fazer. Isto porque, apesar da complexidade em que a educação de crianças em idade precoce está envolta, acaba frequentemente por ser incompreendida pelo público em geral, mesmo quando já há um conjunto de investigações científicas a reconhecer a importância da presença do educador de infância em contextos de creche. Coménio, o grande educador europeu da Idade Moderna, desde o século XVII que constatou que os pais não estão preparados para educar bem os filhos e que raramente dispõem de tempo suficiente para o fazer, daí que o papel do educador de infância, enquanto especialista na área da educação, é fundamental como complemento da educação familiar (Coménio, 2006).

O papel do educador de infância em contexto de creche assume especial relevo na medida em que este profissional tem a responsabilidade de compreender e acompanhar o presente e, simultaneamente, de preparar o futuro, trata-se, portanto, de uma função de elevada exigência. A par desta, é suposto que o educador seja capaz de adotar práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em creche, contribuindo para elevar a qualidade do contexto educativo. O profissional da creche deve, ainda, basear-se em princípios educativos, seleccionar um modelo curricular que se adequa à especificidade de cada contexto e intervir de forma qualitativamente superior, com base numa intervenção intencional. De acordo com Ritchie, Maxwell & Bredekamp (2009) o educador deve atuar como facilitador, e de acordo com Gomes-Pedro (1998) deve intervir a favor da criança, proporcionando-lhe atempadamente tudo o que necessita para se desenvolver de forma adequada, sendo que na base desta intervenção está implícita uma interação entre educador-criança, que naturalmente deve cumprir com requisitos de qualidade (Shonkoff & Phillips, 2000), nomeadamente: estabilidade, coerência, responsividade, continuidade e consistência (Gonzalez-Mena & Bhavnagri, 2003; Brazelton, 2009). Para Elfer, Goldschmied, & Selleck (2003) o educador deve desempenhar o papel de organizador do espaço, do tempo e dos materiais; de facilitador, que compreende a necessida-

de de apoio emocional à criança; e de iniciador, dinamizando determinadas atividades. Deste modo o educador acederá ao significado e motivações da criança e, quando for capaz de estabelecer um verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, reconhecendo o apoio e disponibilidade do adulto. É tarefa do educador envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que realmente as mobiliza, que questões se lhes levantam, o que é realmente importante para elas e que sentido dão às atividades e experiências. Este papel, em que o adulto em conjunto com a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador. Cabe, assim, ao educador identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção”, atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças (Laevers, 2004, 2003, 1994). No fundo, “the primary function of the adult in infant-toddler education is to facilitate learning rather than to teach or train” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2012, p. 34). Cabe-lhe ainda, e na linha do que refere Roldão (2003), “a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendiz se tornou ou não competente” (Roldão, 2003, p. 57), isto é, “se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante [uma] situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)” (Roldão, 2003, p. 20).

É ainda da responsabilidade do educador a tarefa de se questionar e refletir: a) se todas as crianças recebem estímulo e atenção suficientes; b) se todas as crianças se desenvolvem bem, em todas as áreas desenvolvimentais ou se há áreas que estão a ser negligenciadas ou subvalorizadas; ou c) se a oferta educativa está a ser pautada pela homogeneização construída à volta de uma criança hipotética média que não existe.

A importância da presença contínua de uma pessoa com formação adequada para trabalhar com crianças até aos três anos foi, também, destacada por Bruner que referiu que o educador de infância funciona para a criança como uma forma substituta de consciência até ao momento em que se tornar capaz de dominar a própria ação através da própria consciência e do seu controlo. Até este momento o educador fornece o necessário *scaffolding* à tarefa de aprendizagem (Mason & Sinha, 2010). “Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o

desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias” (Portugal, 2010, p. 49) são fundamentais em contextos educativos de creche.

Para concluir este ponto destacamos a importância da presença de educadores de infância em contexto de creche, na medida em que acreditamos que são profissionais sensíveis e interessados em promover uma intervenção educativa de qualidade superior, baseada nas mais recentes investigações no âmbito das neurociências, que estão na vanguarda da intervenção educativa de qualidade.

Conclusão

A concluir este capítulo, que incidiu na problemática da intervenção educativa em contexto de creche, é necessário considerar um conjunto de factores que de uma forma directa ou indirecta acabam por ser decisivos no desenvolvimento psicológico da criança em idade precoce. Deste modo, e conforme foi exposto anteriormente, é crucial adoptar um intervenção baseada em pressupostos científicos, que a fundamentem devidamente e, também considerar a perspectiva de educação na primeira infância de Peter Moss, na medida em que pode contribuir decisivamente para a educação em geral e pode proporcionar igualmente oportunidades de significativa importância para a aprendizagem e conhecimento, “early childhood education can make an important contribution to education overall and can provide important opportunities for learning and knowledge” (Moss, 2014, p. 37). É premente considerar, também, os princípios educativos perspectivados por Cataldo (1983) e/ou por Gonzalez-Mena & Eyer (2012, 2001), que acabam por se completar e por apresentar elementos comuns, como é o caso da importância atribuída às relações desenvolvidas entre adulto-criança; o respeito conferido à individualidade da criança; o cumprimento de uma rotina de cuidados estável; a definição de limites, entre outros. À semelhança da consideração destes princípios educativos, os elementos definidos por Brazelton (1986) (maturação do sistema nervoso; sistema de feedback interno – realização do bebé no que respeita às novas aquisições; e sistema de feedback externo – reforço emitido pelo meio ambiente), constituem igualmente a base de uma intervenção educativa adequada à especificidade de cada criança. Outros aspetos importantes ao nível da intervenção dizem respeito à intencionalidade, que resulta do processo de reflexão a partir de dados observáveis e que procura responder da melhor forma possível às necessidades das crianças; às práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em idade precoce, perspectivadas pela NAEYC, que se referem a situações muito específicas da intervenção educativa adaptada a idades precoces; à preservação da ludicidade enquanto princípio pedagógico fundamental do contexto de creche; e, também, às vantagens para o desenvolvimento das crianças da frequência de contextos educativos de elevada qualidade. A propósito da qualidade dos contextos, a Infant Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition (ITERS-R) pode facilitar a organização de

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

um ambiente educativo de qualidade superior, bem como, uma intervenção educativa também ela qualitativamente superior.

A intervenção educativa em contexto de creche pressupõe, ainda, a adoção de um modelo curricular que responda às necessidades das crianças e que respeite a especificidade do seu estado desenvolvimental. Tendo em linha de conta que o modelo curricular High/Scope para bebés e crianças está cientificamente organizado para ativar e otimizar o desenvolvimento da criança em idade precoce, pode ser uma opção a adotar para os educadores que pretendam elevar qualitativamente a sua intervenção educativa.

Ainda em relação ao educador de infância, é consensual que se trata de um elemento vital na prossecução da qualidade da intervenção educativa e que desempenha um papel extremamente relevante no estabelecimento de relações afetivas seguras, fundamentais para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

Parte II – Estudo empírico

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

1. Formulação do problema, caracterização do estudo, objetivos e hipótese geral

Na segunda parte deste trabalho – estudo empírico – e no que particularmente se refere à formulação do problema, caracterização do estudo, objetivos e hipótese geral iniciaremos pelo enquadramento do problema de investigação, apresentado também o percurso realizado ao longo do desenvolvimento da nossa investigação.

Apesar das notórias abordagens, nas últimas décadas, ao estatuto da criança e respetiva educação (Portugal, 2009a), continua a ser negligenciada em Portugal a educação das crianças até aos 3 anos, sendo a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) omissa em relação a estas idades precoces. Assumindo como objetivo primeiro a promoção do desenvolvimento psicológico destas crianças, torna-se assim premente a necessidade de se refletir sobre as intervenções educativas para idades precoces (Belsky, 2006, 2009; Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce, Pianta & NICHD, 2010; Field, 2008; Marchão, 2003; NICHD, 2000; Pluess & Belsky, 2010; Vandell, 1997, 2004), sendo de importância igualmente significativa, que essas sejam devidamente sustentadas em teorias científicas do desenvolvimento humano (Brazelton & Greenspan, 2002; Damon & Lerner, 2008; NICHD, 2005; Piaget, 1936; Simões *et al.*, 2006; Spodek & Saracho, 2006). Em contexto educativo de creche, importa então, a partir desse conhecimento científico, responder adequadamente às necessidades da criança, tais como a de procura ativa de estimulação e, desde cedo, a sua necessidade de interação social (Dacey & Travers, 2002), que se assume como “[...] fonte de desenvolvimento cognitivo, [...] afectivo, social e moral [...]” (Morgado, 1988, p. 94).

Considerando o período de vida até aos 36 meses como o mais importante para a aprendizagem e desenvolvimento da estrutura cerebral da criança (Hawley & Gunner, 2000), cabe salientar que o contexto de creche deve assumir, para além do carácter assistencial, inequivocamente um carácter de ativação do desenvolvimento psicológico (Cró, 2006, 2009; David & Appel, 1986; Lally, 2009; Pinho & Cró, 2009). Para tal, torna-se essencial uma intervenção educativa fundamentada na observação/avaliação do desenvolvimento da criança (Pinho & Cró, 2009; Lally, 2009), na reflexão/crítica sobre essa mesma intervenção e na aplicação de programas de intervenção que favoreçam a ativação

do desenvolvimento psicológico da criança. Nesta linha, saliente-se o modelo curricular High/Scope, situada no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista (Formosinho & Araújo, 2004 a, b; Post & Homann, 2011) e a abordagem do programa *Portage*, instrumento de avaliação contínua e sistemática, que orienta os profissionais para a promoção de uma estimulação compatível com as necessidades das crianças (Bluma *et al.*, 1994; Williams & Aiello, 2009). Recorde-se que a abordagem High/Scope se centra no desenvolvimento intelectual; na aprendizagem ativa; no desenvolvimento de processos subjacentes ao pensamento; no desenvolvimento de uma rotina diária; na criação de experiências-chave e na concetualização do papel do adulto, menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança (Formosinho & Araújo, 2004b). Lembre-se ainda que o programa *Portage*, desenvolvido com o objetivo de apoiar a intervenção com crianças, facilitando a planificação e execução de atividades/experiências (New Portage Guide Development), abrange seis áreas de desenvolvimento distribuídas pela faixa etária dos 0 aos 6 anos, nomeadamente: desenvolvimento motor, cognição, linguagem, socialização, autonomia e estimulação infantil (Bluma *et al.*, 1994; Williams & Aiello, 2009). Tais áreas aparecem implicadas em diversos domínios de desenvolvimento, tal como o pessoal e social, frequentemente salientado a propósito da educação em idades precoces (Burchinal & Cryer, 2003; Clarke-Stewart, Lee, Allhusen, Kim, & McDowell, 2006; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, Vandergrift, & NICHD, 2010). Especificamente, estas duas abordagens inspiraram diretamente o programa de intervenção aplicado no âmbito deste estudo.

Apesar das considerações anteriores, importa assinalar que, contrariamente ao que se verifica já há alguns anos noutros países (Belsky, 2006; Cassidy, Buell, Pugh-Hoese, & Russell, 1995; Kreader, Ferguson & Lawrence, 2005a, 2005b, 2005c; NICHD, 2002, Pawl, 1992), escasseiam entre nós pesquisas que aprofundem o papel dos programas e contextos educativos, em idades precoces, na promoção do desenvolvimento das crianças, sendo deste modo urgente o seu conhecimento, de forma a consolidar ou rever modelos e, mesmo, a perspetivar um *curriculum* específico, adequado a este contexto de desenvolvimento humano.

Salientando a necessidade de, por um lado, observação e apreciação rigorosas do desenvolvimento das crianças e, por outro, de elaboração de programas de intervenção específicos que ativem o seu desenvolvimento psicológico logo em contexto de creche (Field,

2008), o presente estudo foi então desenvolvido no sentido de contribuir para diminuir a lacuna referida, consistindo numa pesquisa com carácter de *Investigação-ação* e com uma componente *quasi experimental* no que diz respeito à avaliação da eficácia de um programa de intervenção a nível do desenvolvimento psicológico. No que diz respeito ao carácter referido, ele prende-se com a consideração de etapas de planificação, ação, análise, observação e avaliação de situações decorrentes do “acto com intencionalidade transformadora” (Coutinho *et al.*, 2009; Schön, 1983), havendo lugar para a participação na investigação dos educadores intervenientes (no sentido de contribuírem para realçar questões e problemas relevantes para o tema em investigação e para a prática – através de um inquérito por entrevista, da reflexão crítica e da formação participada para aplicação do programa). Na componente *quasi experimental*, pretendeu-se efetuar um estudo comparativo entre grupos de crianças (2 anos de idade) sujeitas ou não a um programa de intervenção específico e a ser utilizado por educadores de infância com diferentes percursos profissionais e académicos, em contextos educativos de creche e de qualidade semelhante. Segundo a nossa **hipótese geral**, *a aplicação, em contexto de creche, de um programa de intervenção específico (Variável Independente) revela-se como um fator importante para a ativação do desenvolvimento psicológico das crianças (Variável Dependente)*. Na constituição dos grupos de estudo, que adiante se especificarão, considerámos importante, para a avaliação do impacto do programa de intervenção, controlar o fator relativo ao efeito do percurso profissional e académico do educador de infância.

Deste modo, a pertinência desta pesquisa foi reforçada pela articulação de aspetos de natureza qualitativa (por ex.: recorrendo a entrevistas e à sua análise; fomentando a prática reflexiva, etc.) com aspetos de natureza quantitativa (por ex., utilizando os registos das grelhas de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico e recorrendo a métodos quantitativos de análise de dados, etc.), num *continuum* metodológico (Miles & Huberman, 1994).

Desde o início que a nossa pretensão, com este estudo, se inscreve numa linha de orientação de reencontro entre a investigação científica e a intervenção educativa, na medida em que a investigação científica sugere uma intervenção qualitativamente superior, com vantagens para todos os intervenientes e sobretudo com efeitos positivos para o desenvolvimento das crianças. A este propósito Creswell (2012, p. 4) considera que “research

is also important because it *suggests improvements* for practice. Armed with research results, teachers and other educators become more effective professionals. This effectiveness translates into better learning for kids”. Deste modo, e tal como preconiza Cró (2006, p. 33), “a educação pode ser parcialmente – mas nunca totalmente considerada uma arte pessoal dos educadores, espontânea e intransmissível como tal. Mas no mundo de hoje a arte já não basta; deve adquirir-se competência através da ciência e esta, associada à arte, contribuirá para um desempenho do educador com maior sucesso. Se a educação já não pode ser considerada uma rotina que eventualmente a arte pudesse animar e dado que esta é muito rara no mais alto grau, então o Educador terá de ser reconhecido pela sua formação, pela sua pessoa e pela eficácia da sua acção, que lhe é conferida pelos conhecimentos científicos e pela gestão e controlo científicos do seu desenvolvimento” no fundo, o importante a destacar, de acordo com Ary *et al.* (2014), é que a investigação na área da educação pressupõe a aplicação de um método científico em relação a uma dificuldade educativa específica. “Educational research is the application of the scientific approach to the study of educational problems. Research in education is the process whereby people acquire dependable and useful information about the educative process” (Ary *et al.*, 2013, p. 20).

Com base no que referimos anteriormente e, atendendo a que uma investigação se inicia sempre pela definição de um problema (Almeida & Freire, 2008), tal como Jackson (2012, p. 30) menciona, “getting started on a research project begins with selecting a problem”, a formulação do nosso problema implica analisar relações, identificar e descrever se *o desenvolvimento psicológico das crianças em idade precoce é ativado com a sua permanência em contextos educativos de creche de qualidade, cuja intervenção educativa se baseie na implementação de um programa de intervenção e em estratégias pedagógicas adequadas*. Posto isto, e após a definição do problema é necessário clarificá-lo e procurar solucioná-lo de forma plausível com base em hipóteses testáveis. Ao formular a hipótese identificámos em simultâneo as variáveis, definindo, também, o seu papel na investigação. De acordo com a nossa hipótese geral, já anteriormente referida, a implementação de um programa de intervenção específico em contexto de creche (Variável Independente) revela-se um fator importante para a ativação do desenvolvimento psicológico das crianças (Variável Dependente).

No que especificamente se refere aos objetivos e finalidade da investigação, pretendeu-se:

- Promover o desenvolvimento psicológico da criança (2 anos de idade), em contexto de creche, através da implementação de programas curriculares e estratégias pedagógicas adequados a essa etapa de desenvolvimento;
- Em estreita ligação com o objetivo anterior pretendeu-se perspetivar um programa de intervenção para o contexto educativo de creche, partindo da abordagem curricular High/Scope e das teorias do desenvolvimento psicológico em que se baseia, nos princípios orientadores do programa *Portage*⁶, assim como da reflexão crítica, por

⁶ O “Portage Guide to Early Education” de Bluma, Shearer, Frohman & Hilliard, 1976, faz parte de um sistema amplo de treino de pais e educação de crianças. Este projeto teve início em 1969 com o objetivo de desenvolver e implementar um programa que atendesse crianças, de uma zona rural, em idade precoce e com problemas de desenvolvimento (Almeida *et al.*, 2005; Bluma & Cooperative Educational Service Agency, 1976). “Os autores David e Marsha Shearer, partindo de uma ideia básica simples, de que os pais quando devidamente acompanhados, podem ensinar/educar/orientar os seus filhos, ajudando-os a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, implementaram um modelo que rapidamente obteve grande sucesso. O facto de ser dirigido aos pais, considerando-os como parceiros dos técnicos e principais agentes de ensino junto dos seus filhos, foi talvez uma das características mais inovadoras e que mais têm contribuído para a sua emancipação. No programa Portage o foco da intervenção está centrado na família de uma forma global. O papel do técnico é o de perante as necessidades expressas pela família, ajudá-la a recorrer às suas próprias capacidades para reencontrar os recursos necessários que conduzam à resolução dos problemas” (Almeida *et al.*, 2005, p. 54). Trata-se de um programa com uma checklist com a descrição de um conjunto de comportamentos onde é possível registar o progresso desenvolvimental das crianças (lista de verificação de comportamentos). Para além da checklist possui também uma listagem de possíveis métodos de ensino dos comportamentos e um manual com orientações (Almeida *et al.*, 2005; Bluma & Cooperative Educational Service Agency, 1976). De acordo com a perspetiva de Felgueiras & Bairrão-Ruivo (1991, p. 38) “o modelo Portage é um programa semanal de ensino domiciliário que surgiu nos EUA, na cidade com o mesmo nome [...]”. Este programa implica o desenvolvimento de quatro atividades básicas, nomeadamente: visitas domiciliárias semanais realizadas por um técnico; planificação de atividades educativas semanais para cada criança e respetivos pais; formação e registo das atividades a realizar pelos pais; e supervisão semanal dos técnicos domiciliários. A formação para técnicos domiciliários supõe uma formação intensiva de três dias, assim como a participação semanal num grupo de supervisão com um técnico *Portage* mais experiente (Cavalcanti, Williams & Aiello, 2009; Bairrão-Ruivo & Almeida, 2002; Formiga *et al.*, 2004). O programa *Portage* foi introduzido pela primeira vez em Portugal em 1984, tendo sido selecionado por possuir um leque de características ajustáveis a vários países e porque obedece àquilo que Almeida *et al.* (1981) consideram que deve obedecer um programa educativo de intervenção precoce, nomeadamente: poder ser aplicado desde os primeiros meses de vida da criança, ter implicação direcionada na intervenção dos pais, recorrer a técnicas de ensino preciso, ou seja, os objetivos encontrarem-se definidos desde o início da intervenção, assim como, a sequência de estratégias de intervenção e o registo sistemático dos resultados e, por envolver um esquema de formação e supervisão semanal. “Este modelo implica uma avaliação contínua das competências das crianças fornecendo [...], a cada momento, uma noção exacta das suas áreas fortes e fracas”,

parte da investigadora e dos educadores participantes nos grupos experimentais, sobre a eficácia quer das práticas de promoção do desenvolvimento adotadas na pesquisa, quer da estrutura do programa de intervenção, do modelo curricular High/Scope e do programa *Portage*;

- . Avaliar a influência da implementação desse programa de intervenção no desenvolvimento psicológico das crianças (observado e apreciado com recurso a grelhas próprias - Pinho, 2008), através da realização de um estudo comparativo entre grupos de crianças (2 anos de idade) sujeitas ou não ao programa de intervenção específico e a ser utilizado por educadores em contexto de creche;
- . Realçar práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em contexto de creche, quer através das conclusões finais do estudo quer ao longo do processo de investigação participada, no qual se envolveram investigadora e educadores.

Tal como já referimos anteriormente “uma investigação não se realiza sem um problema devidamente equacionado e sem a definição de um plano que oriente a sua concretização. Face aos objetivos da investigação, operacionalizados através da definição do problema e das hipóteses e variáveis que o delimitam, a fase seguinte envolve a organização do processo de recolha dos dados, tendo em vista a testagem devidamente controlada da hipótese. Assim, importa saber o que se vai fazer, quando e como vai ser feito, junto de quem e por quem será feito, ou como vão ser os efeitos avaliados. Todas estas questões constituem assunto do *plano* da investigação [...]” (Almeida & Freire, 2008) e serão abordadas no ponto seguinte.

o que permite estabelecer objetivos específicos precisos e correspondentes sequências de ensino (Almeida *et al.*, 1981, p. 63). A implementação do programa *Portage* inicia-se pelo preenchimento de uma lista de comportamentos que se encontra organizada de acordo com seis áreas de desenvolvimento: 1. Estimulação do bebé; 2. Socialização; 3. Linguagem; 4. Autonomia; 5. Cognição; 6. desenvolvimento motor (Bluma *et al.* 1994). De acordo com Williams & Aiello (2001) o manual do *Portage* esclarece que o item “estimulação infantil” não se trata propriamente de uma área, uma vez que contempla itens das restantes áreas de desenvolvimento.

2. Desenho de investigação e procedimentos gerais

No que particularmente se refere ao desenho de investigação e procedimentos gerais, a pertinência da nossa investigação é reforçada pela articulação de aspetos de natureza qualitativa com aspetos de natureza quantitativa. Assim, a natureza qualitativa da nossa investigação revelou-se com o recurso a entrevistas e à sua análise e, em simultâneo, fomentando uma intervenção educativa reflexiva através da implementação de um programa de intervenção perspectivado por nós e da utilização de grelhas de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico. Os aspetos de natureza quantitativa revelam-se essencialmente na análise de dados recolhidos no que se refere ao desenvolvimento das crianças e às características sociodemográficas.

Tal como anteriormente referimos, adotámos um estudo com carácter de Investigação-Ação, cuja origem histórica está associada à psicologia social de Kurt Lewin (1890-1947) (Amado & Cardoso, 2013; Pardal & Lopes, 2011), com uma componente *quasi-experimental*, no que se refere à avaliação da eficácia de um programa de intervenção ao nível do desenvolvimento psicológico. Relativamente ao carácter referido, prendeu-se com a consideração de etapas de planificação, ação, reflexão e análise, observação e avaliação das situações decorrentes do “[...] carácter prático e interventivo [...]” (Amado & Cardoso, 2013, p.194; Coutinho *et al.*, 2009; Schon, 1983), tendo havido lugar para a participação na investigação dos educadores intervenientes, que contribuíram para realçar questões e problemas relevantes para o tema em investigação e para a intervenção educativa, através do inquérito por entrevista, da reflexão crítica e da formação participada para a implementação do programa e da avaliação do programa de intervenção. No que se refere à componente *quasi-experimental*, “[...] como o próprio nome indica, verifica-se já uma aproximação ao plano experimental, contudo, não se controlam ainda algumas variáveis parasitas que confluem ou podem confluir com a variável independente na explicação dos resultados” (Almeida & Freire, 2008, p. 102). No âmbito desta componente *quasi-experimental*, tal como já referido realizou-se um estudo comparativo entre grupos de crianças de dois anos de idade, sujeitas ou não ao programa de intervenção perspectivado e implementado por educadores de infância com diferentes percursos profissionais e académicos, em contextos educativos de creche de qualidade seme-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

lhante. Uma vez que, tal como referido, considerámos importante, para a avaliação do impacto do programa de intervenção, controlar o fator relativo ao efeito do percurso profissional e académico do educador de infância, esse aspeto foi tido em conta na constituição dos grupos de estudo.

Assim, considerámos dois grupos de controlo (cada grupo constituído por crianças com perfis de desenvolvimento e educativo semelhante, mas diferindo em termos da formação do educador de infância) e dois grupos de tratamento (com utilização do programa de intervenção e constituídos de acordo com os mesmos critérios dos grupos de controlo), procedendo à aplicação de um pré-teste e de um pós-teste aos quatro grupos para observação/apreciação do desenvolvimento psicológico das crianças (Tabela 5. Caracterização dos grupos de pesquisa e etapas do estudo). A seleção dos sujeitos intervenientes na investigação foi realizada com base na técnica de amostragem não probabilística: amostragem de conveniência.

Tabela 5. Caracterização dos grupos de pesquisa e etapas do estudo

Grupos de pesquisa com crianças em etapa de desenvolvimento semelhante (idade: 2 anos)			
Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Grupo de controlo (> tempo de serviço)	Grupo de controlo (< tempo de serviço)	Grupo Experimental (> tempo de serviço)	Grupo Experimental (< tempo de serviço)
Educador de infância com percurso profissional e académico próximo ao do educador de infância do grupo experimental (> tempo de serviço)	Educador de infância com percurso profissional e académico próximo ao do educador de infância do grupo experimental (< tempo de serviço)	Educador de infância com percurso profissional e académico próximo ao do educador de infância do grupo de controlo (> tempo de serviço)	Educador de infância com percurso profissional e académico próximo ao do educador de infância do grupo de controlo (< tempo de serviço)
Etapa 1: pré-teste Aplicação de grelhas de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico	Etapa 1: pré-teste Aplicação de grelhas de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico	Etapa 1: pré-teste Aplicação de grelhas de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico	Etapa 1: pré-teste Aplicação de grelhas de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico

Etapa 2: Situação normal de contexto educativo de creche	Etapa 2: Situação normal de contexto educativo de creche	Etapa 2: Aplicação do programa de intervenção	Etapa 2: Aplicação do programa de intervenção
Etapa 3: pós-teste Aplicação de grelhas de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico	Etapa 3: pós-teste Aplicação de grelhas de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico	Etapa 3: pós-teste Aplicação de grelhas de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico	Etapa 3: pós-teste Aplicação de grelhas de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico
Etapa 4: Análise dos resultados	Etapa 4: Análise dos resultados	Etapa 4: Análise dos resultados	Etapa 4: Análise dos resultados

Em relação aos procedimentos adotados nesta investigação, resumidamente, eles incluíram:

- Selecionar quatro educadores de infância a desempenhar funções em contextos educativos de creche e responsáveis por grupos de crianças em etapas de desenvolvimento semelhantes (idade: 2 anos);
- Constituir dois pares de educadores de infância, sendo que, cada par deve apresentar percursos profissionais e académicos semelhantes entre si, mas distintos percursos entre pares. De cada par de educadores será aleatoriamente escolhido um educador para pertencer a um dos dois grupos de tratamento. Selecionados os educadores de infância, os grupos de crianças ficam naturalmente escolhidos;
- Inquirir, através de entrevista, os educadores que participaram no estudo, com o intuito de conhecer, através da análise do conteúdo das entrevistas, as suas representações face à educação de crianças em contextos educativos de creche (este procedimento contribuirá quer para uma melhor caracterização dos educadores envolvidos quer para o realce de questões pertinentes no âmbito da investigação e da prática);

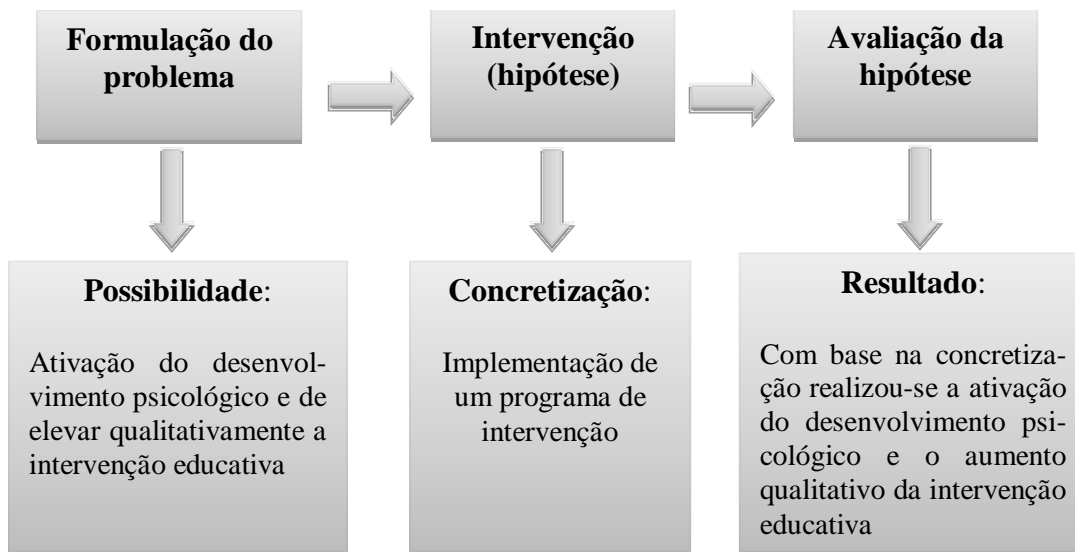
O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Formar os educadores responsáveis pelos grupos de controlo seleccionados, para a aplicação do pré-teste e do pós-teste (de forma a evitar a presença de um elemento estranho na sala e noutros contextos, em vários momentos, mas realizada sob orientação da investigadora);
- Organizar um programa de intervenção a aplicar nos grupos experimentais, partindo das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope* adaptado ao contexto de creche e dos princípios orientadores do programa *Portage*, das teorias do desenvolvimento psicológico em que se baseiam e da reflexão crítica participada sobre a atuação;
- Formar os educadores responsáveis pelos grupos de tratamento seleccionados, para a aplicação do pré-teste, do programa de intervenção e do pós-teste;
- Analisar (qualitativa e quantitativamente) e interpretar os resultados obtidos.

A investigação realizou-se em situação normal de contexto de creche, tendo envolvido crianças de dois anos de idade e educadores de infância, responsáveis pelos grupos, que aceitaram participar na investigação. Dois dos educadores, responsáveis pelos grupos experimentais foram solicitados a implementar um programa de intervenção, que perspectivámos, tendo como referência as diretrizes do modelo curricular *High/Scope* e que deveriam ser consideradas, tal como se encontram descritas no capítulo 3 do enquadramento concetual, assim como os princípios orientadores do programa *Portage*. Deste modo, foi organizado um plano de formação para estes educadores de infância que incidiu em questões teóricas e práticas relacionadas com a aplicação do pré-teste e pós-teste, com o modelo curricular *High/Scope*, com o programa *Portage* e com a implementação do programa de intervenção perspectivado. Foi definido, também, um conjunto de procedimentos para os educadores de infância executarem.

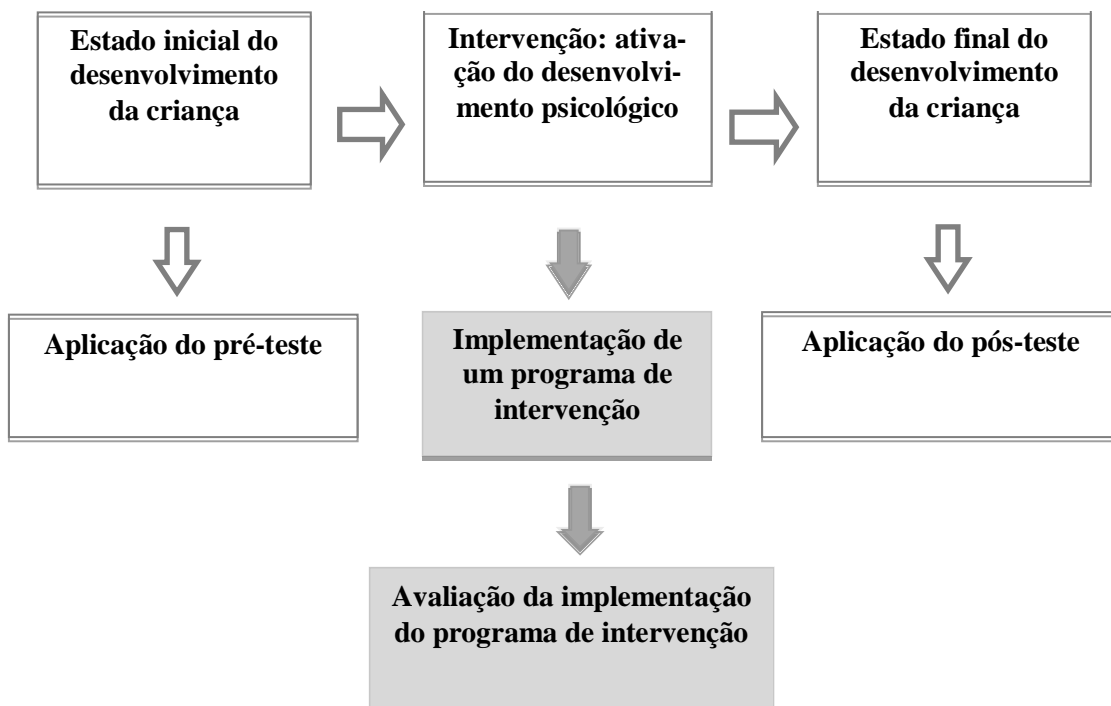
A investigação foi concebida com base na seguinte esquematização (Esquema 1):

Esquema 1 - Conceção da investigação



A aplicação do pré-teste, do pós-teste e a implementação e avaliação do programa de intervenção destinado aos grupos experimentais realizou-se com base nas seguintes etapas (Esquema 2):

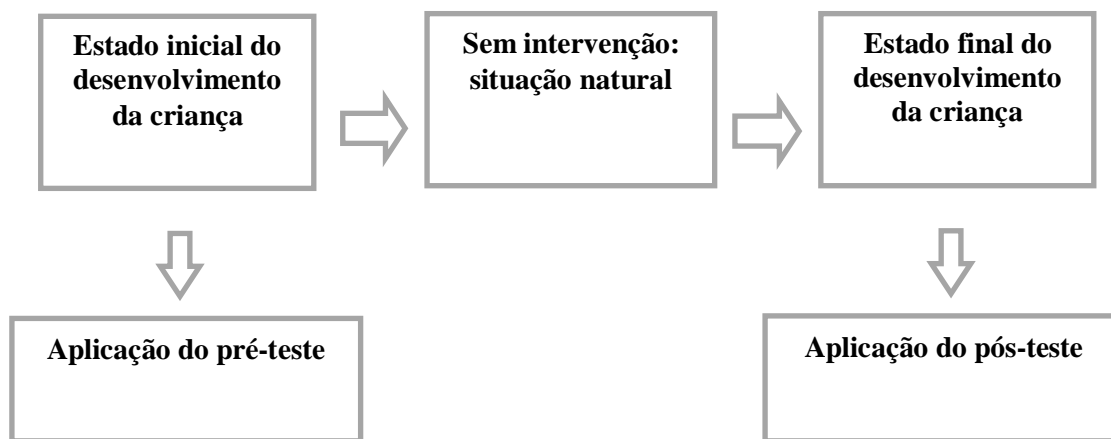
Esquema 2 - Etapas aplicadas aos grupos experimentais



O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

A aplicação do pré-teste e pós-teste aos grupos de controlo baseou-se nas seguintes etapas (Esquema 3 - Aplicação do pré e pós-teste aos grupos de controlo):

Esquema 3 - Aplicação do pré e pós-teste aos grupos de controlo



3. Considerações metodológicas prévias

O principal objetivo de explicar aqui um conjunto de considerações metodológicas prévias prende-se com a necessidade de enquadrar o nosso estudo empírico em fundamentos teóricos e, desse modo, clarificar cada etapa que foi sendo percorrida.

Investigar, em qualquer domínio científico, reflete a dada altura, uma preocupação ou um interesse por parte do investigador em relação a um domínio específico e, em simultâneo, justifica as escolhas realizadas no que respeita à temática, aos referenciais teóricos e paradigmáticos (Coutinho, 2008; Cravo, 2004). Assim sendo, “[...] a escolha por uma metodologia faz parte de um todo coerente, rigoroso e ordenado [...]” (Medeiros, 2004, p. 42), uma vez que o conhecimento científico tem como princípios a organização, a racionalidade, a objetividade, a replicabilidade e a sistematicidade (Almeida & Freire, 2008). Deste modo, de acordo com Quivy & Campenhoudt (2008) a organização de uma investigação em torno de hipóteses constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor.

Optámos por realizar um estudo enquadrado numa perspetiva qualitativa e quantitativa, com carácter de investigação-ação e com uma componente quasi-experimental.

No que se refere à perspetiva qualitativa, de acordo com Bodgan & Biklen (1994) é possível definir cinco características específicas, nomeadamente:

- 1) Os dados são recolhidos diretamente do ambiente natural e o investigador constitui-se como um elemento fulcral;
- 2) Os dados são descritivos, em forma de palavras e não de números;
- 3) Esta perspetiva interessa-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados ou produtos;
- 4) A análise dos dados é realizada de forma indutiva;
- 5) O significado é de importância extremamente significativa.

Deste modo, é perceptível que os métodos qualitativos procuram perceber as perspetivas observadas na realidade social e descrever pormenorizadamente todos os dados e influências que estiveram presentes (Altheide & Johnson, 2011), assim sendo, de acordo com Holloway (1997, p. 1) “qualitative research is a form of social inquiry that focuses on the way people interpret and make sense of their experiences and the world in which they live. A number of different approaches exist within the wider framework of this type of research, but most of these have the same aim: to understand the social reality of individuals, groups and cultures. Researchers use qualitative approaches to explore the behavior, perspectives and experiences of the people they study. The basis of qualitative research lies in the interpretive approach to social reality”.

Ainda em relação à perspetiva qualitativa, o objetivo primordial pressupõe alcançar a compreensão e um profundo conhecimento acerca de um determinado ambiente social ou de um fenómeno (Creswell, 2013; Silverman, 2011) de forma a produzir conhecimento com relevância pública, assente num rigor metodológico (Giacomini & Cook, 2000). A este propósito Malterud (2001a, p. 398) descreve que “qualitative research, also called naturalistic inquiry, developed within the social and human sciences, and refers to theories on interpretation (hermeneutics) and human experience (phenomenology). They include various strategies for systematic collection, organization and interpretation of textual material obtained while talking with people or through observation. The aim of such research is to investigate the meaning of social phenomena as experienced by the people themselves”. Malterud (2001b) acredita que os métodos qualitativos se baseiam na compreensão da investigação como um processo sistemático e reflexivo para o desenvolvimento do conhecimento e considera que este conhecimento deva, de alguma forma, ser partilhado, o que implica a possibilidade de ir além do cenário de estudo. Em relação à operacionalização de um estudo de carácter qualitativo Malterud (2001b) reconhece que deve apresentar-se de forma contextualizada, bem documentada, o que distingue uma abordagem científica de uma abordagem superficial e que a interpretação do conhecimento deve basear-se na relação entre os dados recolhidos e as perspetivas teóricas. Denzin & Lincoln (2011) corroboram com Malterud (2001b) referindo que “[...] qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret phenomena in terms of the meanings people

bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional and visual texts – that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives” (Denzin & Lincoln, 2011, p. 3 e 4).

No que particularmente se refere à perspetiva quantitativa, e tendo em consideração a linha de pensamento de Coutinho (2013, p. 26), “do ponto de vista conceptual, a pesquisa centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socia-afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo de investigação empírica”. Trata-se, assim, de uma abordagem que assume uma atitude científica, distanciada e neutra, na medida em que o objetivo procura comprovar estatisticamente as hipóteses e contribuir para a relação causal do processo-produto. De acordo com Creswell (2012, p. 15) na análise quantitativa dos dados recorre-se a procedimentos matemáticos, mais especificamente a procedimentos estatísticos. “These analyses consist of breaking down the data into parts to answer the research questions. Statistical procedures such as comparing groups or relating scores for individuals provide information to address the research questions or hypotheses”. Bogdan & Biklen (1994) partem do princípio que a utilização de dados de natureza quantitativa possibilitam demonstrar relações entre variáveis, através de uma abordagem focalizada, pontual e estruturada para a obtenção de respostas assentes em resultados generalizáveis. No entanto, e uma vez que não pretendemos realizar uma abordagem baseada em factos desprovidos de qualquer reflexão ou situarmo-nos enquanto observadores isentos, que mantém uma distância objetiva dos fenómenos, optámos também pela abordagem qualitativa que, de acordo com os mesmos autores, consente a subjetividade do investigador na obtenção de dados descritivos.

De acordo com Patton (1990) a credibilidade de qualquer estudo de carácter qualitativo, e retomando novamente as características da perspetiva qualitativa, baseia-se em três elementos fundamentais, nomeadamente: 1. a utilização de métodos e técnicas rigorosas focadas na validade; 2. a credibilidade do investigador; e 3. a crença filosófica no paradigma fenomenológico e nos métodos qualitativos. Deste modo, Patton (1990) sugere que para aperfeiçoar a integridade da análise, sejam referidas e testadas as explicações contrárias à do investigador e, ainda, que se reflita nos resultados negativos ou desvian-

tes. À semelhança de Patton (1990), também Ludke & André (1986) apresentam um conjunto de elementos característicos dos métodos qualitativos, como: 1. o investigador é o principal agente na recolha dos dados e a fonte direta dos dados é o ambiente natural; 2. os dados são sobretudo de carácter descritivo; 3. o investigador interessa-se mais pelo processo em si, do que propriamente pelos resultados; 4. a análise dos dados é feita de forma indutiva e, por fim, 5. o investigador interessa-se essencialmente por compreender o significado, que os participantes atribuem às suas experiências.

Efetivamente, na área da educação, as metodologias mais empregues suportam-se na sua maioria em paradigmas quantitativos e qualitativos. A sua diferença, para além de metodológica, pode-se resumir a uma questão numérica versus verbal. No entanto, o recurso aos dois paradigmas parece superar as diferenças, na medida em ambos se completam e contribuem para tornar a investigação mais vigorosa e eficiente, produzindo conhecimento em torno da resolução das situações problemáticas. “De facto a integração metodológica é uma tendência que se vem manifestando de forma mais incisiva a partir dos anos 80 do século XX, começando a ser cada vez melhor aceite o trabalho de investigação com enfoques mistos, isto é, transportando a dicotomia quantitativo e qualitativo, colocando de lado a ideia de confronto paradigmático e apostando na complementaridade metodológica na implementação da investigação no campo empírico. Na verdade, trata-se de adotar, num mesmo estudo, uma metodologia que pode combinar técnicas e métodos de recolha de dados, quer de um, quer de outro referencial metodológico [...]” (Coutinho, 2013, p. 355).

Relativamente ao carácter de investigação-ação que a nossa investigação assumiu, e atendendo a que um estudo com esta característica tem como objetivo a resolução de um problema, a busca de um conhecimento ou a mudança de ideias e/ou práticas (Pardal & Lopes, 2011), procurámos também, respeitar o facto de tanto os métodos quantitativos como os qualitativos poderem ser utilizados na investigação-ação (Bogdan & Biklen, 1994) corroborando, deste modo, com a perspectiva de Mialaret (2001, p. 57) quando refere que “os dados que as situações educativas nos fornecem são simultaneamente de ordem qualitativa e de ordem quantitativa”, o que significa que se auxiliam mutuamente. Coutinho (2013) sintetiza as características da investigação-ação em: situacional, interventiva, participativa e autoavaliativa. Situacional na medida em que procura diagnosticar e solucionar um problema detetado; interventiva por não se limitar a descrever

um problema e por procurar atuar de forma a provocar uma alteração; participativa no sentido em que todos os intervenientes participam na investigação; e autoavaliativa por que as alterações vão sendo constantemente avaliadas.

A investigação-ação permite uma melhoria das estratégias utilizadas, o que faz com que a qualidade da prática desenvolvida numa situação concreta seja melhorada, o que justifica a sua componente transformadora. Outra característica que apresenta revela-se no facto de se distinguir de outras investigações que têm como principal objetivo a produção teórica de saberes, dando assim uma grande importância à reformulação das práticas, justificada pela utilização de uma abordagem mais paralela à investigação. Deste modo, a investigação-ação pode ser utilizada com o propósito de resolver um problema concreto numa determinada situação, utilizando procedimentos contínuos e controlados, sendo que o seu resultado será mais positivo quanto mais alterações produzir, em relação à situação inicial.

Recorde-se que “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, 2013, p. 363 e 364). Compreende-se, deste modo, que a investigação-ação se assume como um método de pesquisa que perspetiva a ação como um objetivo de alterar e a investigação como um processo de entendimento. Com a investigação há uma ação deliberada de transformação da realidade, com um duplo objetivo, nomeadamente, transformar a realidade e produzir conhecimento relativamente às transformações realizadas.

No que se refere à componente quasi-experimental (Campbell & Stanley, 1963) da nossa investigação, de acordo com Thyer (2012), esta componente constitui uma alternativa perfeitamente viável quando não é exequível realizar um estudo com uma componente verdadeiramente experimental, dado que, em contextos socioeducativos não é possível a constituição de grupos aleatórios (Coutinho, 2013). Neste sentido Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister (2012, p. 321) referem que “quasi-experiments provide an importante alternative when true experiments are not possible”. No entanto, “like all experiments, quasi-experiments test hypotheses about the effects of treatments that can be actively manipulated to achieve some outcome” (Shadish & Luellen, 2006, p. 539) e,

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

tal como preconizam Shadish, Cook & Campbell (2002), na componente quasi-experimental a causa é manipulável e ocorre antes que o efeito seja medido.

A amostra dos estudos *quasi-experimentais* decorre de uma seleção que não é aleatória e, numa investigação em ciências sociais e humanas com âmbito educacional, a amostragem por conveniência é recorrente devido à existência de numerosos grupos de sujeitos já formados, no contexto educacional (Coutinho, 2013; Coutinho, 2005). Com efeito, a componente “quasi-experimental” de uma investigação procura seguir procedimentos de controlo, no entanto a atribuição de condições não é realizada de forma aleatória. Nestes casos, o fio condutor de causa e efeito é menos suscetível de uma delimitação clara, embora em seja possível fazê-lo em algumas inferências causais. “Quasi-experiments are investigations in which control procedures are instigated, but assignment to conditions is not random. In such cases, the thread connecting cause and effect is less susceptible to clear delineation, although some causal inferences often are possible” (Hartmann, Pelzel & Abbott, 2011, p. 136).

No que diz respeito às variáveis, e em particular à variável independente, que o investigador seleciona ou manipula de forma a determinar os seus efeitos noutras variáveis, é independente da ação do sujeito da experiência e, no caso da nossa investigação refere-se ao programa de intervenção específico. “The independent variable in a quasi-experimental design in which participants are not randomly assigned to conditions but rather come to the study as members of each condition” (Jackson, 2011, p. 144). Quanto à variável dependente, depende, pela própria designação, da variável independente. Trata-se da variável que o investigador vai medir para avaliar as diferenças nos sujeitos expostos ou não a um tratamento. Deste modo, varia de acordo com o comportamento dos sujeitos e consiste na tentativa de avaliar o efeito ou os resultados do tratamento da variável independente (Coutinho, 2013).

No que particularmente se refere aos instrumentos de recolha de dados e especificamente ao inquérito por entrevista, é importante destacar que a entrevista é uma ferramenta extremamente flexível para a recolha de dados, que permite ser controlada e em simultâneo oferece espaço para a espontaneidade, sendo que o entrevistador pode pressionar não só para obter respostas completas, mas para obter respostas sobre questões mais complexas e profundas (Briggs, 1986). “The interview is a flexible tool for data collection, enabling multi-sensory channels to be used: verbal, nonverbal, spoken and heard.

The order of the interview may be controlled whilst still giving space for spontaneity, and the interviewer can press not only for complete answers but for responses about complex and deep issues. In short, the interviewer is a powerful implement for researchers” (Cohen, Manion & Morrison, 2011, p. 409). Em relação à análise dos dados recolhidos com as entrevistas, a análise de conteúdo, frequentemente utilizada nas ciências sociais e humanas, é um método qualitativo que se aplica a dados provenientes de entrevistas, documentos ou outros registos e pode adquirir um carácter mais quantitativo ou mais qualitativo, sendo que, por um lado, o carácter quantitativo se centra sobretudo na frequência das categorias do conteúdo e, por outro, tende a relevar informações mais detalhadas e complexas (Almeida & Freire, 2008; Lima, 2013). A perspectiva de Pardal & Lopes (2011, p. 94) em relação à análise de conteúdo refere-se ao facto de ter “[...] como suporte cognitivo a interpretação [...]” o que significa que há algum espaço para a subjetividade num caminho que se pretende que seja científico, isto é, rigoroso e objetivo. Assim, objetividade e subjetividade não deverão ser antagónicas no âmbito da análise de conteúdo, cabendo ao investigador conjuga-las sabiamente.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

4. Metodologia

4.1. Amostra

Esta investigação contou com a participação de 59 crianças com cerca de dois anos de idade residentes em seis concelhos do país, assim como os respetivos educadores de infância (N= 4). No que diz respeito à caracterização da nossa amostra, e tendo em consideração primeiramente as crianças, a Tabela 6 e a Tabela 7 apresentam a caracterização da referida amostra por grupo, idade e género. Foi nosso objetivo conhecer, com pormenor, todos os aspetos referentes à amostra que considerámos que pudessem interferir com o seu estado desenvolvimental. Deste modo, em relação às crianças questionámos os educadores de infância relativamente ao género, nacionalidade, área de residência, data de nascimento, data de admissão da criança na instituição, horário de frequência, frequência de outra resposta social, adaptação à instituição: reação, período de adaptação: reação, estado civil dos pais, criança a cargo de ..., composição do agregado familiar, idade dos elementos que compõe o agregado, irmãos a frequentar a instituição, habilitações académicas (pai, mãe, padrasto/madrasta), profissão (pai, mãe, padrasto/madrasta), tipo de habitação, doenças que a criança já teve, doenças e alergias que a criança tem, necessidades educativas especiais, hábitos de sono, hábitos alimentares, hábitos de higiene, brincadeiras preferidas, situação desenvolvimental, reação em situação de grande grupo, como se apresenta quando comunica com os adultos, como se apresenta quando comunica com outras crianças, em que circunstâncias comunica e motivo pelo qual os encarregados de educação promovem a frequência da criança nesta instituição.

Relativamente aos educadores de infância, também foram questionados de forma a recolhermos todos os elementos que considerámos que podiam interferir com a intervenção educativa e, particularmente, com o desenvolvimento das crianças. Neste caso foram questionados acerca do género, idade, estado civil, área de residência, habilitações literárias, instituição de formação inicial, ano de conclusão da formação inicial, tempo se serviço, instituição onde desempenham funções, horário de trabalho; perceção acerca das instalações (sala de atividades, instalações sanitárias infantis, área de refeições e

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

espaço exterior), características da instituição; caracterização da auxiliar de ação educativa que acompanha o educador de infância (idade, tempo de serviço, habilitações académicas e outras características); perspectiva acerca dos objetivos, vantagens da educação de infância; perspectiva acerca dos objetivos, vantagens da educação de crianças dos 0 aos 3 anos; perspectiva acerca de um programa curricular para crianças dos 0 aos 3 anos; caracterização geral do grupo de crianças que acompanha (idade das crianças, número de crianças, etc.); caracterização geral do trabalho desenvolvido; e caracterização específica da intervenção educativa desenvolvida (fundamentos científicos que norteiam a intervenção educativa; prioridades mais valorizadas na sua intervenção; tipo de atividades/experiências proporcionadas às crianças; organização do ambiente educativo, etc.).

No que particularmente se refere à caracterização da amostra de crianças por grupo e por idade, de acordo com a Tabela 6, as crianças do Grupo A apresentam uma idade média em anos de 2,69, as crianças que integram o Grupo B apresentam uma idade média em anos de 2,49 e as crianças do Grupo C e Grupo D apresentam uma idade média em anos de 2,42.

Tabela 6. Caracterização da amostra de crianças: por grupo e por idade

Grupos	n	%	Idade em anos		Idade em meses		Grupo	Idade em anos		Idade em meses	
			Média	DP	Média	DP		Média	DP	Média	DP
Grupos experimentais	28	47.46	2,42	,46	29,11	5,50	Grupo C	2,42	,41	29,11	4,92
							Grupo D	2,42	,52	29,11	6,22
Grupos de controlo	31	52.54	2,59	,25	31,10	3,04	Grupo A	2,69	,21	32,25	2,57
							Grupo B	2,49	,26	29,86	3,10
Total	59	100.00	2,51	,37	30,15	4,46		2,51	,37	30,15	4,46

Ainda no que diz respeito à caracterização da amostra de crianças por grupo e por idade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos experimentais e os grupos de controlo no que especificamente se refere à idade das crianças (em meses) aquando da avaliação ($F(1, 58)=2.860, p=.098$).

Relativamente à caracterização da amostra de crianças por grupo e género os dados da Tabela 7 revelam que não há uma diferença significativa de género.

Tabela 7. Caracterização da amostra de crianças: por grupo e género

Grupos	n	%	Grupo	Feminino		Masculino		Total	
				n	%	n	%	n	%
Grupos experimentais	28	47.46	Grupo C GE > tempo serviço	7	25.00	7	22.58	14	23.73
			Grupo D GE < tempo de serviço	8	28.57	6	19.35	14	23.73
Grupos de controlo	31	52.54	Grupo A GC > tempo serviço	6	21.43	10	32.26	16	27.12
			Grupo B GC < tempo de serviço	7	25.00	8	25.81	15	25.42
Total	59	100.00		28	47.46	31	52.54	-	-

A diferença no número de meninos e de meninas nos grupos experimentais e de controlo não foi estatisticamente significativa ($\chi^2(1)=0.80, p=.371$). Se considerarmos os quatro grupos (dois experimentais e dois de controlo) a diferença na distribuição do género também não foi estatisticamente significativa ($\chi^2(3)=1.20, p=.752$).

Ainda em relação à caracterização da amostra e no que especificamente se refere à nacionalidade, apenas uma das crianças não tinha nacionalidade portuguesa. A criança em causa era de nacionalidade brasileira e pertencia ao grupo de controlo.

Em relação à distribuição da amostra por concelho a

Tabela 8. Dis-

tribuição da amostra por concelho apresenta o número de sujeitos dos Grupos Experimentais e Grupos de Controlo a residir em cada concelho.

Tabela 8. Distribuição da amostra por concelho

Grupo	Concelho	n	%
Grupos experimentais	Coimbra	14	50.00
	Oliveira de Azeméis	12	42.86
	Cantanhede	1	3.57
	Aveiro	1	3.57
Grupos de controlo	Coimbra	14	45.16
	Cantanhede	1	3.23
	Aveiro	2	6.45
	Oliveira do Bairro	14	45.16

Assim, de acordo com a Tabela 8. Distribuição da amostra por concelho, residiam no concelho de Coimbra 28 sujeitos (51.85%), 14 pertencentes aos grupos experimentais e 14 aos grupos de controlo. Nos grupos experimentais destaca-se ainda o concelho de Oliveira de Azeméis onde residem 12 crianças (42.86%) e nos grupo de controlo o concelho de Oliveira do Bairro onde residem 14 crianças (45.16%).

No que diz respeito às idades das crianças na altura de admissão na instituição, de acordo com a

Tabela 9. Idade de admissão e tempo de permanência médios por grupo e amostra total, variou na amostra total entre os 1.25 meses e os 33.27 meses. Assim, na

Tabela 9 são expostas as médias da idade de entrada na instituição para os grupos experimentais e de controlo e respetivos subgrupos. Nos grupos experimentais ($M=13.22$, $DP=8.47$) a média foi inferior à dos grupos de controlo ($M=17.84$, $DP=5.86$), a diferença observada foi estatisticamente significativa ($F(1, 47.43)=5.80$, $p=.020$). Para o teste de diferenças entre médias foi considerada a correção de Brown-Forsythe por o teste de Levene ter sido significativo ($F(1, 57)= 6.75$, $p=.012$), sinal de heterocedasticidade. O teste da distribuição da variável idade da criança na altura da admissão na instituição aponta para a normalidade da distribuição (Kolmogorov-Smirnov (59)= 0.08, $p=.200$).

No que particularmente diz respeito ao tempo diário de permanência na instituição (Tabela 9) variou entre 6.50h e 10.85h. Nos grupos experimentais o tempo médio de permanência foi de 8.62h ($DP=0.86$) e nos grupos de controlo foi de 8.81h ($DP=0.81$), A diferença não foi estatisticamente significativa ($F(1, 58)= 0.83, p=.366$). Não foi observada heterocedasticidade (Levene (1, 57)=0.057, $p=.812$). O teste de normalidade foi significativo (Kolmogorov-Smirnov (59)= 0.24, $p\leq 0.000$), ainda assim optámos pela prova paramétrica ANOVA porque a assimetria padronizada foi inferior a dois ($AE=1.85, p<0.05$) e esta prova estatística é robusta para violações moderadas dos seus pressupostos.

Tabela 9. Idade de admissão e tempo de permanência médios por grupo e amostra total

	Idade de admissão		Tempo de permanência	
	Média (em meses)	DP	Média (em horas)	DP
Grupos experimentais	13.22	8.47	8.62	0.86
Grupo C GE > tempo serviço	13.59	10.85	8.98	1.12
Grupo D GE < tempo de serviço	12.86	5.55	8.26	0.11
Grupos de controlo	17.84	5.86	8.81	0.81
Grupo A GC > tempo serviço	19.72	5.85	9.27	0.85
Grupo B GC < tempo de serviço	15.83	5.34	8.33	0.38
Total	15.65	7.52	8.72	0.83

Tratando ainda da caracterização da amostra e particularmente da caracterização das crianças, a tabela que se segue (Tabela 10) faz referência à frequência de outras respostas sociais antes da frequência da atual creche por grupo e amostra total. Assim, de acordo com os dados, doze crianças (20.34%) frequentaram outras respostas sociais antes da creche, seis dos grupos de controlo (19.35%) e seis dos grupos experimentais (21.43%). Tanto nos grupos experimentais como nos grupos de controlo, cinco crianças frequentaram outra creche, e nenhuma criança esteve em ama antes de frequentar a creche.

Tabela 10. Outras respostas sociais antes da creche por grupo e amostra total

	Outra resposta social		Creche		Ama		Outra	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Grupos experimentais	6	21.43	5	83.33	0	0.00	1	16.67
Grupo C GE > tempo serviço	3	21.43	2	66.67	0	0.00	1	33.33
Grupo D GE < tempo de serviço	3	21.43	3	100.00	0	0.00	0	0.00
Grupos de controlo	6	19.35	5	83.33	0	0.00	1	16.67
Grupo A GC > tempo serviço	6	37.50	5	83.33	0	0.00	1	16.67
Grupo B GC < tempo de serviço	0	0.00	-	-	-	-	-	-
Total	12	20.34	10	83.33	0	0.00	2	16.67

No que se refere ao período de adaptação das crianças, e de acordo com os dados da

Tabela 11 - Período de adaptação por grupo e amostra total, que apresenta a perspetiva dos educadores de infância em relação ao período de adaptação das crianças, apenas uma criança dos grupos de controlo, em particular do Grupo B (GC < tempo de serviço), estava em fase de adaptação. Esta criança, no momento de recolha de dados, reagiu com indiferença à presença de outras crianças, à presença dos adultos, aos momentos de higiene pessoal e às atividades e experiências proporcionadas. No entanto, reagiu com apreço ao espaço, às refeições, aos momentos de repouso e à chegada e saída da instituição.

Atendendo a que o período de adaptação das crianças contempla a sua reação à presença de outras crianças e relações estabelecidas, à presença de adultos e relações estabelecidas, ao espaço, aos momentos de rotina e às atividades e experiências proporcionadas, da amostra total 46.55% das crianças fizeram a sua adaptação num período correspondente a uma semana e 32.76% num período correspondente a duas semanas. Nos grupos experimentais fizeram a adaptação num período correspondente a uma semana 32.14%

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

das crianças, num período correspondente a duas semanas 28.57% das crianças e num período correspondente a três ou mais semanas 39.29% das crianças. Proporcionalmente nos grupos de controlo a adaptação foi mais célere e fizeram a adaptação num período correspondente a uma semana 60.00% das crianças, num período correspondente a duas semanas 36.67% das crianças e num período correspondente a três ou mais semanas 3.33% das crianças. A diferença entre os grupos experimentais e de controlo foi estatisticamente significativa ($\chi^2(2)=11.75, p=.003$).

Tabela 11. Período de adaptação por grupo e amostra total

	Uma semana		Duas semanas		Três ou mais semanas	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	9	32.14	8	28.57	11	39.29
Grupo C GE > tempo serviço	7	50.00	5	35.71	2	14.29
Grupo D GE < tempo de serviço	2	14.29	3	21.43	9	64.29
Grupos de controlo	18	60.00	11	36.67	1	3.33
Grupo A GC > tempo serviço	10	62.50	6	37.50	0	0.00
Grupo B GC < tempo de serviço	8	57.14	5	35.71	1	7.14
Total	27	46.55	19	32.76	12	20.69

Ainda em relação ao período de adaptação foi nosso objetivo conhecer a reação de cada criança em relação à presença de outras crianças, à presença do adulto de referência (Educador de Infância), à presença do adulto de referência (Auxiliar de Ação Educativa), à presença de outros adultos, ao espaço, às refeições, aos momentos de repouso, aos momentos de higiene pessoal, à chegada à instituição, à saída da instituição e às atividades e experiências proporcionadas. Assim sendo, de acordo com os dados da Tabela 12 - Reação da criança durante o período de adaptação por grupo e amostra total e da Tabela 13. Reação da criança durante o período de adaptação por grupo e amostra total (%) que correspondem à perspectiva dos educadores de infância relativamente a esse aspeto, à

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

presença do adulto de referência a amostra total das crianças durante o período de adaptação reagiu com apreço principalmente em relação aos momentos de repouso (72.41%), à saída da instituição (75.86%) e às atividades proporcionadas (77.59%). A chegada à instituição é a situação em que proporcionalmente a amostra total revela mais rejeição (43.10%).

Tabela 12 - Reação da criança durante o período de adaptação por grupo e amostra total

A criança inicialmente reagiu com	Grupos experimentais						Grupos de controlo						Amostra total					
	apreço		indif.		rejeição		apreço		indif.		rejeição		apreço		indif.		rejeição	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
À presença de outras crianças	12	42.86	14	50.00	2	7.14	15	50.00	11	36.67	4	13.33	27	46.55	25	43.10	6	10.34
À presença do adulto de referência (EI)	23	82.14	5	17.86	0	.00	14	46.67	10	33.33	6	20.00	37	63.79	15	25.86	6	10.34
À presença do adulto de referência (AAE)	24	85.71	4	14.29	0	.00	14	46.67	10	33.33	6	20.00	38	65.52	14	24.14	6	10.34
À presença de outros adultos	13	46.43	7	25.00	8	28.57	12	40.00	9	30.00	9	30.00	25	43.10	16	27.59	17	29.31
Ao espaço	18	64.29	10	35.71	0	.00	16	53.33	13	43.33	1	3.33	34	58.62	23	39.66	1	1.72
Às refeições	16	57.14	9	32.14	3	10.71	14	46.67	9	30.00	7	23.33	30	51.72	18	31.03	10	17.24
Aos momentos de repouso	20	71.43	3	10.71	5	17.86	22	73.33	7	23.33	1	3.33	42	72.41	10	17.24	6	10.34
Aos momentos de higiene pessoal	21	75.00	7	25.00	0	.00	17	56.67	13	43.33	0	0.00	38	65.52	20	34.48	0	0.00
À chegada à instituição	9	32.14	4	14.29	15	53.57	9	30.00	11	36.67	10	33.33	18	31.03	15	25.86	25	43.10
À saída da instituição	25	89.29	3	10.71	0	.00	19	63.33	10	33.33	1	3.33	44	75.86	13	22.41	1	1.72
Às atividades e experiências proporcionadas	24	85.71	4	14.29	0	.00	21	70.00	9	30.00	0	0.00	45	77.59	13	22.41	0	0.00

Indif. – Indiferença

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Tabela 13. Reação da criança durante o período de adaptação por grupo e amostra total (%)

A criança inicialmente reagiu com	Grupos experimentais			Grupos de controlo			Amostra total		
	apreço	indif.	rejeição	apreço	indif.	rejeição	apreço	indif.	rejeição
À presença de outras crianças	42.86%	50.00%	7.14%	50.00%	36.67%	13.33%	46.55%	43.10%	10.34%
À presença do adulto de referência (EI)	82.14%	17.86%	0.00%	46.67%	33.33%	20.00%	63.79%	25.86%	10.34%
À presença do adulto de referência (AAE)	85.71%	14.29%	0.00%	46.67%	33.33%	20.00%	65.52%	24.14%	10.34%
À presença de outros adultos	46.43%	25.00%	28.57%	40.00%	30.00%	30.00%	43.10%	27.59%	29.31%
Ao espaço	64.29%	35.71%	.00%	53.33%	43.33%	3.33%	58.62%	39.66%	1.72%
Às refeições	57.14%	32.14%	10.71%	46.67%	30.00%	23.33%	51.72%	31.03%	17.24%
Aos momentos de repouso	71.43%	10.71%	17.86%	73.33%	23.33%	3.33%	72.41%	17.24%	10.34%
Aos momentos de higiene pessoal	75.00%	25.00%	0.00%	56.67%	43.33%	0.00%	65.52%	34.48%	0.00%
À chegada à instituição	32.14%	14.29%	53.57%	30.00%	36.67%	33.33%	31.03%	25.86%	43.10%
À saída da instituição	89.29%	10.71%	0.00%	63.33%	33.33%	3.33%	75.86%	22.41%	1.72%
Às atividades e experiências proporcionadas	85.71%	14.29%	0.00%	70.00%	30.00%	0.00%	77.59%	22.41%	0.00%

Indif. – Indiferença

Ainda em relação à caracterização da amostra, mas particularmente em relação à caracterização do agregado familiar, a Tabela 14 apresenta os dados referentes ao estado civil dos pais por grupo e amostra total. Deste modo, o estado civil mais frequente entre os pais é “casado” (78.57%), vivem em “união de facto” 8.93%, e estão “separados” 7.14% e “divorciados” 5.36% (Tabela 14). Em dois casos os pais nunca chegaram a viver juntos. Para testar a diferença entre os grupos experimentais e de controlo foram criadas duas categorias: a) casados / união de facto; e b) divorciados/ separados. No entanto, apesar da agregação das categorias não foi possível a utilização do teste de Qui-quadrado por 50% das células terem frequências esperadas inferiores a 5. Em alternativa foi considerado o Fisher’s Exact test que não foi estatisticamente significativo ($p=.481$).

Tabela 14. Estado civil dos pais por grupo e amostra total

	União de facto		Casados		Separados		Divorciados	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	4	15.38	20	76.92	1	3.85	1	3.85
Grupo C GE > tempo serviço	2	14.29	10	71.43	1	7.14	1	7.14
Grupo D GE < tempo de serviço	2	16.67	10	83.33	0	0.00	0	0.00
Grupos de controlo	1	3.33	24	80.00	3	10.00	2	6.67
Grupo A GC > tempo serviço	1	6.25	12	75.00	2	12.50	1	6.25
Grupo B GC < tempo de serviço	0	0.00	12	85.71	1	7.14	1	7.14
Total	5	8.93	44	78.57	4	7.14	3	5.36

No que especificamente diz respeito aos casos em que os pais não coabitam, sete casos, sendo que 4 (7.14%) estão separados e 3 (5.36%) estão divorciados. Seis destas crianças estão a cargo da mãe e uma a cargo do pai e avós. Destas crianças quatro estão semanalmente com o pai, uma quinzenalmente e outra anualmente. A única criança que está a cargo do pai nunca está com a mãe. Duas crianças coabitam também com avós e tios.

Em relação ao número de irmãos, da totalidade da nossa amostra, têm pelo menos um irmão 31 crianças, em média o número de irmãos é de 0.68 ($DP=0.84$). A diferença da média nos grupos experimentais ($M=0.71$; $DP=0.85$) e nos grupos de controlo ($M=0.65$; $DP=0.84$), não foi estatisticamente significativa ($U=417.00$, $p=.776$). No teste de diferenças entre médias foi utilizada a prova não paramétrica U de Mann-Whitney, por a distribuição da variável número de irmãos ser muito assimétrica (Kolmogorov-Smirnov(59)=0.28, $p\leq.000$; Assimetria padronizada=5.09)

Ainda no que diz respeito às crianças que têm irmãos, dezanove crianças têm um irmão(ã) a frequentar a mesma instituição, sendo que oito das crianças com irmãos a frequentar a instituição pertencem aos grupos experimentais e 11 aos grupos de controlo ($\chi^2(1)=0.141$, $p=.707$).

No que particularmente se refere às habilitações académicas, a Tabela 15 expressa as habilitações dos progenitores por grupo e amostra total, enquanto a Tabela 16 apresenta as habilitações das progenitoras também por grupo e amostra total.

Tabela 15. Habilitações do pai por grupo e amostra total

	Ensino primário		Ensino secundário		Bacharelato		Licenciatura PB	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	1	4.00	16	64.00	1	4.00	7	28.00
Grupo C GE > tempo serviço	0	0.00	11	84.62	1	7.69	1	7.69
Grupo D GE < tempo de serviço	1	8.33	5	41.67	0	0.00	6	50.00
Grupos de controlo	2	8.00	10	40.00	2	8.00	11	44.00
Grupo A GC > tempo serviço	2	12.50	6	37.50	2	12.50	6	37.50
Grupo B GC < tempo de serviço	0	0.00	4	44.44	0	0.00	5	55.56
Total	3	6.00	26	52.00	3	6.00	18	36.00

PB- pré-Bolonha

De acordo com a Tabela 15. Habilitações do pai por grupo e amostra total, o ‘ensino primário’ é a habilitação académica apresentada por três pais de crianças pertencentes aos grupos experimentais, particularmente ao Grupo D (um pai) e ao Grupo A (dois pais). Têm como habilitação académica o ‘ensino secundário’ 26 pais (52.00%) de crianças, sendo que destes, dezasseis são pais de crianças que pertencem aos grupos experimentais e dez são pais de crianças que integram os grupos de controlo. Em relação à habilitação académica ‘bacharelato’, apenas um pai de uma criança do Grupo C e dois de crianças do Grupo A completaram esta habilitação. A ‘licenciatura pré-Bolonha’ é uma habilitação apresentada por dezoito pais de crianças, sendo que sete são pais de crianças que integram os grupos experimentais e onze são pais de crianças que fazem parte dos grupos de controlo.

Nenhum pai apresentou habilitação académica superior à ‘licenciatura’.

Tabela 16. Habilitações da mãe por grupo e amostra total

	Ensino primário		Ensino secundário		Bacharelato PB		Licenciatura PB		Licenciatura B	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	Grupos experimentais	1	4.00	13	52.00	1	4.00	10	40.00	0
Grupo C GE > tempo serviço	0	0.00	8	61.54	0	0.00	5	38.46	0	0.00
Grupo D GE < tempo de serviço	1	8.33	5	41.67	1	8.33	5	41.67	0	0.00
Grupos de controlo	1	4.00	7	28.00	1	4.00	15	60.00	1	4.00
Grupo A GC > tempo serviço	1	6.25	5	31.25	1	6.25	9	56.25	0	0.00
Grupo B GC < tempo de serviço	0	0.00	2	22.22	0	.00	6	66.67	1	11.11
Total	2	4.00	20	40.00	2	4.00	25	50.00	1	2.00

PB- pré-Bolonha; B- Bolonha

Em relação às habilitações académicas das mães, de acordo com a Tabela 16. Habilitações da mãe por grupo e amostra total, duas mães têm o ‘ensino primário’, uma é mãe de uma criança que integra o Grupo D (GE < tempo de serviço) e a outra é mãe de uma criança que integra o Grupo A (GC > tempo serviço). Relativamente à habilitação académica ‘ensino secundário’, é apresentada por 20 mães, distribuindo-se da seguinte forma: treze são mães de crianças que integram os grupos experimentais e sete são mães de crianças que fazem parte dos grupos de controlo. No que se refere à habilitação académica ‘bacharelato’ há apenas duas mães de crianças a apresentar esta habilitação. Num dos casos refere-se à mãe de uma criança que integra o Grupo D (GE < tempo de serviço) e no outro caso diz respeito à mãe de uma criança que pertence ao Grupo A (GC

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

> tempo serviço). A ‘licenciatura pré-Bolonha’ foi completada por 25 mães. Destas, dez são mães de crianças que pertencem aos grupos experimentais e 15 são mães de crianças que integram os grupos de controlo. A concluir é de referir que apenas uma mãe completou uma ‘licenciatura pós-Bolonha’ e trata-se da mãe de uma criança integrada no Grupo B (GC < tempo de serviço).

A informação que se apresenta de seguida refere-se à profissão dos progenitores por grupo e amostra total. Assim, a Tabela 17. Profissão do pai por grupo e amostra total apresenta toda a informação referente à profissão dos pais (frequências absolutas e frequências relativas).

Tabela 17. Profissão do pai por grupo e amostra total

	EP		TS		PA		PS		OA		OI		TN		D	E		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Grupos experimentais	7	29.17%	3	12.50%	0	0.00%	3	12.50%	4	16.67%	3	12.50%	1	4.17%	2	8.33%	1	4.17%
Grupo C GE > tempo serviço	1	7.69%	3	23.08%	0	0.00%	2	15.38%	4	30.77%	2	15.38%	0	.00%	1	7.69%	0	.00%
Grupo D GE < tempo de serviço	6	54.55%	0	.00%	0	0.00%	1	9.09%	0	0.00%	1	9.09%	1	9.09%	1	9.09%	1	9.09%
Grupo de controlo	11	45.83%	3	12.50%	3	12.50%	2	8.33%	3	12.50%	2	8.33%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
Grupo A GC > tempo serviço	7	46.67%	1	6.67%	1	6.67%	1	6.67%	3	20.00%	2	13.33%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
Grupo B GC < tempo de serviço	4	44.44%	2	22.22%	2	22.22%	1	11.11%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
Total	18	37.50%	6	12.50%	3	6.25%	5	10.42%	7	14.58%	5	10.42%	1	2.08%	2	4.17%	1	2.08%

EP - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; TS - Técnicos e profissionais de Nível Inter-médio; PA - Pessoal Administrativo e Similares; PS - Pessoal dos Serviços e Vendedores; AO - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; OI - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; TN - Trabalhadores Não Qualificados; D – desempregados; E – Estudantes.

Na Tabela 18. Profissão do pai por grupo e amostra total as frequências nulas foram omitidas para facilitar a leitura da tabela.

Tabela 18. Profissão do pai por grupo e amostra total (n=59)

	EP	TS	PA	PS	OA	OI	TN	D	E
Grupo experimental	29.17%	12.50%		12.50%	16.67%	12.50%	4.17%	8.33%	4.17%
Grupo C GE > tempo serviço	7.69%	23.08%		15.38%	30.77%	15.38%		7.69%	
Grupo D GE < tempo de serviço	54.55%			9.09%		9.09%	9.09%	9.09%	9.09%
Grupo de controlo	45.83%	12.50%	12.50%	8.33%	12.50%	8.33%			
Grupo A GC > tempo serviço	46.67%	6.67%	6.67%	6.67%	20.00%	13.33%			
Grupo B GC < tempo de serviço	44.44%	22.22%	22.22%	11.11%					
Total	37.50%	12.50%	6.25%	10.42%	14.58%	10.42%	2.08%	4.17%	2.08%

EP - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; TS - Técnicos e profissionais de Nível Inter-médio; PA - Pessoal Administrativo e Similares; PS - Pessoal dos Serviços e Vendedores; AO - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; OI - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; TN - Trabalhadores Não Qualificados; D – desempregados; E – Estudantes. GE n=28, GC n=31.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 19. O grupo profissional mais representado refere-se aos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” (37.50%).

No que diz respeito à profissão das mães, a Tabela 19 apresenta toda a informação (frequências absolutas e frequências relativas). No entanto, para facilitar a leitura dos dados optámos por omitir, na Tabela 19., as frequências nulas.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Tabela 19. Profissão da mãe por grupo e amostra total

	EP		TS		PA		PS		OA		TN		D	E		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Grupos experimentais	9	33,33%	0	0,00%	1	3,70%	3	11,11%	4	14,81%	2	7,41%	7	25,93%	1	3,70%
Grupo C GE > tempo serviço	4	30,77%	0	0,00%	0	0,00%	3	23,08%	4	30,77%	1	7,69%	1	7,69%	0	0,00%
Grupo D GE < tempo de serviço	5	35,71%	0	0,00%	1	7,14%	0	,00%	0	,00%	1	7,14%	6	42,86%	1	7,14%
Grupo de controlo	8	33,33%	5	20,83%	4	16,67%	3	12,50%	2	8,33%	1	4,17%	1	4,17%	0	0,00%
Grupo A GC > tempo serviço	4	26,67%	4	26,67%	3	20,00%	0	0,00%	2	13,33%	1	6,67%	1	6,67%	0	0,00%
Grupo B GC < tempo de serviço	4	44,44%	1	11,11%	1	11,11%	3	33,33%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	17	33,33%	5	9,80%	5	9,80%	6	11,76%	6	11,76%	3	5,88%	8	15,69%	1	1,96%

EP - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; TS - Técnicos e profissionais de Nível Inter-médio; PA - Pessoal Administrativo e Similares; PS - Pessoal dos Serviços e Vendedores; AO - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; OI - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; TN - Trabalhadores Não Qualificados; D – desempregados; E – Estudantes.

À semelhança do que se verificou com o grupo profissional mais representado pelos pais, na Tabela 18. Profissão do pai por grupo e amostra total (n=59), também com as mães o grupo profissional mais frequente diz respeito aos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” (33.33%) (Tabela 19. Profissão da mãe por grupo e amostra total).

Tabela 20. Profissão da mãe por grupo e amostra total (n=59)

	EP	TS	PA	PS	OA	TN	D	E
Grupos experimentais	33.33%		3.70%	11.11%	14.81%	7.41%	25.93%	3.70%
Grupo C GE > tempo serviço	30.77%			23.08%	30.77%	7.69%	7.69%	
Grupo D GE < tempo de serviço	35.71%		7.14%			7.14%	42.86%	7.14%
Grupos de controlo	33.33%	20.83%	16.67%	12.50%	8.33%	4.17%	4.17%	
Grupo A GC > tempo serviço	26.67%	26.67%	20.00%		13.33%	6.67%	6.67%	
Grupo B GC < tempo de serviço	44.44%	11.11%	11.11%	33.33%				
Total	33.33%	9.80%	9.80%	11.76%	11.76%	5.88%	15.69%	1.96%

EP - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; TS - Técnicos e profissionais de Nível Inter-médio; PA - Pessoal Administrativo e Similares; PS - Pessoal dos Serviços e Vendedores; AO - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; OI - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; TN - Trabalhadores Não Qualificados; D – desempregados; E – Estudantes. GE n=28, GC n=31.

De seguida será apresentada na, Tabela 21., informação referente ao tipo de habitação (vivenda, andar, parte da casa, quarto ou outra) em que a criança vive, bem como se se trata de uma propriedade própria ou alugada, por grupo e amostra total.

Assim, de acordo com os dados da Tabela 21., a maior parte da amostra vive em andar (60.78%) e isto acontece tanto nos grupos experimentais (59.09%) como nos grupos de controlo (62.07%). Quanto à propriedade, 93.75% da amostra vive numa propriedade própria, 90.48% no caso dos grupos experimentais e 96.30% nos grupos de controlo. Não foi calculado o teste de Qui-quadrado por existirem células com frequências esperadas inferiores a cinco na tabela de contingência.

Tabela 21. Tipo de habitação e propriedade por grupo e amostra total

	Tipo de habitação				Propriedade			
	Vivenda		Andar		Própria		Alugada	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	9	40.91	13	59.09	19	90.48	2	9.52
Grupo C GE > tempo serviço	7	53.85	6	46.15	12	100.00	0	.00
Grupo D GE < tempo de serviço	2	22.22	7	77.78	7	77.78	2	22.22
Grupos de controlo	11	37.93	18	62.07	26	96.30	1	3.70
Grupo A GC > tempo serviço	8	50.00	8	50.00	16	100.00	0	.00
Grupo B GC < tempo de serviço	3	23.08	10	76.92	10	90.91	1	9.09
Total	20	39.22	31	60.78	45	93.75	3	6.25

Ainda em relação à caracterização da amostra, mas particularmente no que se refere à situação de saúde, nenhuma das crianças que participaram no estudo teve sarampo ou papeira. Quinze crianças do Grupo B (GC < tempo de serviço) tiveram varicela e, neste mesmo grupo, houve duas crianças a quem foi assinalada a presença de uma doença, não especificada. No Grupo C (GE > tempo de serviço) foi mencionada a existência de uma criança com alergias com indicação de toma de medicação continuada. Importa referir também que duas crianças foram classificadas como apresentando NEE pelo facto de apresentarem distúrbios ao nível da linguagem, sendo que uma das crianças integra o Grupo C (GE > tempo serviço) e a outra pertence ao Grupo B (GC < tempo de serviço).

Relativamente às características gerais da criança, de acordo com a Tabela 22. “A criança é” por grupo e amostra total (n=59), tendo em conta a perspetiva dos educadores de infância, foram classificadas como agitadas 49.15% das crianças, 50.00% dos grupos experimentais e 48.39% dos grupos de controlo, a diferença não foi estatisticamente significativa ($\chi^2(1)=0.02$, $p=.902$).

No que diz respeito às competências sociais, de acordo com a perspetiva dos educadores de infância, foram consideradas sociáveis 77.97% das crianças, sendo que 67.86% integram os grupos experimentais e 87.10% pertencem aos grupos de controlo ($\chi^2(1)=3.17$, $p=.075$).

A perspetiva dos educadores revela, ainda, que a maioria das crianças é feliz 96.61% e somente uma das crianças da amostra foi descrita como apática, pertencendo ao Grupo A (GC > tempo serviço). São introvertidas 10.17% das crianças, 10.71% integram os grupos experimentais e 9.68% pertencem aos grupos de controlo ($\chi^2(1)=0.02$, $p=.895$).

Para finalizar importa destacar que apenas uma criança chora bastante e pertence ao Grupo C (GE > tempo serviço).

Tabela 22. “A criança é” por grupo e amostra total (n=59)

	Agitada	Sociável	Feliz	Apática	Introvertida	Chora bastante
Grupos experimentais	50.00%	67.86%	96.43%		10.71%	3.57%
Grupo C GE > tempo serviço	64.29%	64.29%	92.86%		14.29%	7.14%
Grupo D GE < tempo de serviço	35.71%	71.43%	100.00%		7.14%	
Grupos de controlo	48.39%	87.10%	96.77%	3.23%	9.68%	
Grupo A GC > tempo serviço	75.00%	81.25%	100.00%	6.25%	18.75%	
Grupo B GC < tempo de serviço	20.00%	93.33%	93.33%			
Total	49.15%	77.97%	96.61%	1.69%	10.17%	1.69%

GE n=28, GC n=31.

Em relação aos hábitos de sono os dados da

Tabela 23 demonstram que todas as crianças dormem durante o dia.

Tabela 23. Hábitos de sono por grupo e amostra total

	Adormece			
	Com facilidade		Com dificuldade	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	24	85.71	4	14.29
Grupo C GE > tempo serviço	11	78.57	3	21.43
Grupo D GE < tempo de serviço	13	92.86	1	7.14
Grupos de controlo	29	93.55	2	6.45
Grupo A GC > tempo serviço	16	100.00	0	.00
Grupo B GC < tempo de serviço	13	86.67	2	13.33
Total	53	89.83	6	10.17

Ainda no que se refere aos hábitos de sono, adormecem com facilidade 89.83% da amostra, sendo que 85.71% são crianças que pertencem aos grupos experimentais e 93.55% integram os grupos de controlo, a diferença não foi estatisticamente significativa ($\chi^2(1)=0.99$, $p=.320$). Quando sentem necessidade de dormir, a perspetiva dos educadores de infância revela que, sete crianças habitualmente choram, seis esfregam os olhos, 18 ficam aborrecidas ou impacientes, sete ficam agitadas, duas pedem a chupeta, uma pede para dormir e seis não apresentam qualquer alteração comportamental.

No que especificamente diz respeito aos hábitos alimentares (Tabela 24), nenhuma criança come com as mãos e todas as crianças comem com colher, o que significa que nenhuma criança utiliza garfo e faca.

Tabela 24. Hábitos alimentares por grupo e amostra total (n=59)

	CF	CD	CA	CS	CG	CT	D
Grupos experimentais	85.71%	14.29%	39.29%	60.71%	100.00%	100.00%	
Grupo C GE > tempo serviço	85.71%	14.29%	28.57%	71.43%	100.00%	100.00%	
Grupo D GE < tempo de serviço	85.71%	14.29%	50.00%	50.00%		100.00%	
Grupos de controlo	83.87%	16.13%	22.58%	77.42%		96.77%	3.23%
Grupo A GC > tempo serviço	75.00%	25.00%	37.50%	62.50%		93.75%	6.25%
Grupo B GC < tempo de serviço	93.33%	6.67%	6.67%	93.33%		100.00%	
Total	84.75%	15.25%	30.51%	69.49%	100.00%	98.31%	1.69%

CF – come com facilidade; CD – Come com dificuldade; CA – Come com ajuda; CS – Come sozinho; Come com as mãos; CC – Come com colher; CG – come com garfo; CGF – Come com garfo e faca; CT – Come de tudo; D – Tem dieta. GE $n=28$, GC $n=31$.

Os dados apresentados na Tabela 24 indicam que em relação aos hábitos alimentares, comem com facilidade 84.75% das crianças da amostra total, dentro dos grupos experimentais 85.71% e dos grupos de controlo 83.87%, a diferença não foi estatisticamente significativa ($\chi^2(1)=0.04$, $p=.844$).

Comem com ajuda 15.25% das crianças da amostra, sendo que 14.29% correspondem aos grupo experimentais e 16.13% aos grupos de controlo, a diferença não foi estatisticamente significativa ($\chi^2(1)=1.94$, $p=.164$).

Os dados da Tabela 25 referem-se aos hábitos de higiene por grupo e amostra total. Assim, na amostra total controlam as micções 62.71% e as dejeções 59.32%, verificando-se uma maior proporção de crianças dos grupos de controlo (83.87%) relativamente aos grupos experimentais (32.29%) no controlo das micções ($\chi^2(1)=12.51$, $p\leq 0.000$). Também nas dejeções os grupos de controlo apresentam mais crianças com esta aquisição (77.42%) relativamente aos grupos experimentais (39.29%) ($\chi^2(1)=8.87$, $p=.003$).

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Tabela 25. Hábitos de higiene por grupo e amostra total

	Controla as				Usa fralda					
	Micções		Dejeções		Sempre		Dormir		Não usa	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	11	39.29%	11	39.29%	17	60.71%	9	32.14%	2	7.14%
Grupo C GE > tempo serviço	7	50.00%	7	50.00%	7	50.00%	5	35.71%	2	14.29%
Grupo D GE < tempo de serviço	4	28.57%	4	28.57%	10	71.43%	4	28.57%	0	.00%
Grupos de controlo	26	83.87%	24	77.42%	7	22.58%	12	38.71%	12	38.71%
Grupo A GC > tempo serviço	16	100.00%	16	100.00%	0	0.00%	12	75.00%	4	25.00%
Grupo B GC < tempo de serviço	10	66.67%	8	53.33%	7	46.67%	0	0.00%	8	53.33%
Total	37	62.71%	35	59.32%	24	40.68%	21	35.59%	14	23.73%

Usam sempre fralda 40.68% das crianças da amostra total, 35.59% usam fralda apenas para dormir e 23.73% não usam fralda. Encontramos nos grupos de controlo uma maior proporção de crianças que usa a fralda só para dormir ou que de todo não usa (38.71%, respetivamente) e nos grupos experimentais a maior proporção surge nas crianças que usam sempre fralda (60.71%) ($\chi^2(2)=11.62, p=.003$).

Com base na Tabela 26. Brincadeiras preferidas por grupo e amostra total, de acordo com a perspetiva dos educadores de infância, gostam de brincar sozinhas 74.58% das crianças, verificando-se que nos grupos experimentais estão nesta situação 92.86% e nos grupos de controlo 58.06%, a diferença foi estatisticamente significativa ($\chi^2(1)=9.39, p=.002$).

Tabela 26. Brincadeiras preferidas por grupo e amostra total

	Sozinha		Com adultos		Com crianças		Com uma criança eleita	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	26	92.86	11	39.29	22	78.57	7	25.00
Grupo C GE > tempo serviço	13	92.86	5	35.71	9	64.29	0	0.00
Grupo D GE < tempo de serviço	13	92.86	6	42.86	13	92.86	7	50.00
Grupos de controlo	18	58.06	28	90.32	30	96.77	6	19.35
Grupo A GC > tempo serviço	4	25.00	13	81.25	15	93.75	1	6.25
Grupo B GC < tempo de serviço	14	93.33	15	100.00	15	100.00	5	33.33
Total	44	74.58	39	66.10	52	88.14	13	22.03

Em relação às brincadeiras com adultos é do agrado de 66.10% das crianças, tal verifica-se entre 39.29% das crianças dos grupos experimentais e 90.32% das crianças dos grupos de controlo, a diferença também foi estatisticamente significativa ($\chi^2(1)=17.10$, $p=.000$).

Gostam de brincar com outras crianças 88.14% da amostra, estando nesta situação 78.57% das crianças integradas nos grupos experimentais e 96.77% pertencentes aos grupos de controlo. O teste de qui-quadrado não foi calculado por existirem células com frequências esperadas inferiores a cinco.

Têm preferência para brincar com uma criança eleita 22.03% das crianças, verificando-se que nos grupos experimentais a proporção é de 25.00% e nos grupos de controlo de 19.35%, a diferença não foi estatisticamente significativa ($\chi^2(1)=0.27$, $p=.601$).

No que diz respeito à perceção dos educadores de infância em relação à situação desenvolvimental das crianças, e em particular, em relação ao desenvolvimento da linguagem e ao desenvolvimento psicomotor das crianças, a Tabela 27 indica que todas as crianças

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

estão em progressão na área psicomotora enquanto na área da linguagem estão em progressão 85.71% das crianças integradas nos grupos experimentais e 100.00% nos grupos de controlo. Ainda a destacar há o caso de quatro crianças (28,57%), pertencentes ao Grupo C (GE > tempo serviço) cuja perceção do educador indica que a área da linguagem se encontra estagnada.

Tabela 27. Situação desenvolvimental: área da linguagem, área psicomotora, por grupo e amostra total

	Área da linguagem				Área psicomotora			
	Em progressão		Estagnada		Em progressão		Estagnada	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	24	85.71	4	14.29	28	100.00	0	0.00
Grupo C GE > tempo serviço	10	71.43	4	28.57	14	100.00	0	0.00
Grupo D GE < tempo de serviço	14	100.00	0	0.00	14	100.00	0	0.00
Grupos de controlo	31	100.00	0	0.00	31	100.00	0	0.00
Grupo A GC > tempo serviço	16	100.00	0	0.00	16	100.00	0	0.00
Grupo B GC < tempo de serviço	15	100.00	0	0.00	15	100.00	0	0.00
Total	55	93.22	4	6.78	59	100.00	0	0.00

A perspetiva dos educadores de infância em relação à situação desenvolvimental das crianças e especificamente no que diz respeito à área afetivo-relacional,

Tabela 28. Situação desenvolvimental: área afetivo-relacional, área cognitiva, por grupo e amostra total, revela que todas as crianças da amostra estão em progressão. No que se refere à área cognitiva estão em progressão 100.00% das crianças pertencentes aos grupos de controlo e 92.86% integradas nos grupos experimentais, dado que 14.29% das crianças do Grupo C (GE > tempo serviço), se encontra, de acordo com a perceção da educadora de infância, numa fase de estagnação.

Tabela 28. Situação desenvolvimental: área afetivo-relacional, área cognitiva, por grupo e amostra total

	Área afetivo-relacional				Área cognitiva				
	Em progressão		Estagnada		Em progressão		Estagnada		
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Grupos experimentais	28	100.00	0	0.00	26	92.86	2	7.14	
Grupo C GE > tempo serviço	14	100.00	0	0.00	12	85.71	2	14.29	
Grupo D GE < tempo de serviço	14	100.00	0	0.00	14	100.00	0	0.00	
Grupos de controlo	31	100.00	0	0.00	31	100.00	0	0.00	
Grupo A GC > tempo serviço	16	100.00	0	0.00	16	100.00	0	0.00	
Grupo B GC < tempo de serviço	15	100.00	0	0.00	7	15	100.00	0	0.00
Total	59	100.00	0	0.00	57	96.61	2	3.39	

No que se refere ao grau de à vontade da criança em grande grupo, por grupo e amostra total, cujos dados se encontram representados na Tabela 29, com base na perceção dos educadores de infância que avaliaram através de uma escala de quatro pontos, que variou entre totalmente à vontade (4) e nada à vontade (1). Trata-se de variáveis com nível de mensuração ordinal, por isso, na comparação entre os grupos experimentais e de controlo foi usada uma prova estatística não paramétrica. Deste modo, nos grupos de controlo foi descrito maior à vontade das crianças com o grande grupo do que nos grupos experimentais ($U=279.00$, $p=.011$).

Tabela 29. Reação da criança em grande grupo, por grupo e amostra total

	Totalmente à vontade		Muito à vontade		Pouco à vontade		Nada à vontade	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	2	7.14	18	64.29	8	28.57	0	0.00
Grupo C GE > tempo serviço	1	7.14	5	35.71	8	57.14	0	0.00
Grupo D GE < tempo de serviço	1	7.14	13	92.86	0	.00	0	0.00
Grupos de controlo	14	45.16	11	35.48	6	19.35	0	0.00
Grupo A GC > tempo serviço	5	31.25	8	50.00	3	18.75	0	0.00
Grupo B GC < tempo de serviço	9	60.00	3	20.00	3	20.00	0	0.00
Total	16	27.12	29	49.15	14	23.73	0	0.00

A perceção dos educadores de infância em relação à reação da criança na comunicação com os adultos é apresentada na

Tabela 30. De acordo com a escala “totalmente à vontade”, “muito à vontade”, “pouco à vontade” e “nada à vontade” os educadores selecionaram o grau de à vontade apresentado por cada criança. Assim, os dados demonstram que nos grupos de controlo foi descrito maior à vontade das crianças com os adultos do que nos grupos experimentais ($U=216.00, p=.000$).

Tabela 30. Reação da criança na comunicação com os adultos, por grupo e amostra total

	Totalmente à vontade		Muito à vontade		Pouco à vontade		Nada à vontade	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	0	0.00	21	77.78	4	14.81	2	7.41
Grupo C GE > tempo serviço	0	0.00	7	53.85	4	30.77	2	15.38
Grupo D GE < tempo de serviço	0	0.00	14	100.00	0	0.00	0	0.00
Grupos de controlo	14	45.16	14	45.16	3	9.68	0	0.00
Grupo A GC > tempo serviço	5	31.25	9	56.25	2	12.50	0	0.00
Grupo B GC < tempo de serviço	9	60.00	5	33.33	1	6.67	0	0.00
Total	14	24.14	35	60.34	7	12.07	2	3.45

No que diz respeito à percepção dos educadores de infância em relação à reação da criança na comunicação com outras crianças (

Tabela 31. Reação da criança na comunicação com outras crianças), que seguiu o mesmo tipo de escala das tabelas Tabela 29 e

Tabela 30, variando entre “totalmente à vontade” (4) e “nada à vontade” (1) nos grupos de controlo foi descrito maior à vontade das crianças com outras crianças do que nos grupos experimentais ($U=301.50$, $p=.039$).

Tabela 31. Reação da criança na comunicação com outras crianças

	Totalmente à vontade		Muito à vontade		Pouco à vontade		Nada à vontade	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	6	22.22	19	70.37	2	7.41	0	0.00
Grupo C GE > tempo serviço	6	46.15	5	38.46	2	15.38	0	0.00
Grupo D GE < tempo de serviço	0	0.00	14	100.00	0	.00	0	0.00
Grupos de controlo	16	51.61	13	41.94	2	6.45	0	0.00
Grupo A GC > tempo serviço	5	31.25	10	62.50	1	6.25	0	0.00
Grupo B GC < tempo de serviço	11	73.33	3	20.00	1	6.67	0	0.00
Total	22	37.93	32	55.17	4	6.90	0	0.00

Relativamente às circunstâncias em que a criança comunica, os educadores de infância tiveram oportunidade de assinalar a sua perspetiva em relação a cada criança de acordo com as seguintes opções de resposta: “satisfação de necessidades fisiológicas”, “apresentação de ideias/sugestões”, “quando solicitada” e “expressar o desagrado/desconforto”. Os dados da Tabela 32 revelam que a comunicação para satisfação das necessidades fisiológicas é mais frequente nos grupos de controlo (96.77%) do que nos grupos experimentais (75.00%). O teste de Qui-quadrado não foi efetuado por existirem células com frequências esperadas inferiores a cinco.

A comunicação para a apresentação de ideias ou de sugestões acontece com 39.29% das crianças pertencentes aos grupos experimentais e 51.61% aos grupos de controlo, a diferença entre os grupos não foi estatisticamente significativa ($\chi^2(1)=0.90, p=.343$).

Comunicam quando solicitadas 53.57% das crianças integradas nos grupos experimentais e 93.55% nos grupos de controlo, a diferença foi estatisticamente significativa ($\chi^2(1)=12.40, p=.000$).

Todas as crianças dos grupos de controlo expressam desagrado, e isso acontece também com 78.57% das crianças que integram os grupos experimentais. O teste de Qui-

quadrado não foi efetuado por existirem células com frequências esperadas inferiores a cinco.

Tabela 32. Circunstâncias em que a criança comunica por grupo e amostra total

	Satisfação de necessidades fisiológicas		Apresentação de ideias/sugestões		Quando solicitada		Expressar o desagrado/desconforto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupos experimentais	21	75.00	11	39.29	15	53.57	22	78.57
Grupo C GE > tempo serviço	7	50.00	9	64.29	10	71.43	12	85.71
Grupo D GE < tempo de serviço	14	100.00	2	14.29	5	35.71	10	71.43
Grupos de controlo	30	96.77	16	51.61	29	93.55	31	100.00
Grupo A GC > tempo serviço	16	100.00	3	18.75	15	93.75	16	100.00
Grupo B GC < tempo de serviço	14	93.33	13	86.67	14	93.33	15	100.00
Total	51	86.44	27	45.76	44	74.58	53	89.83

No que particularmente se refere ao motivo pelo qual as crianças frequentam a instituição (Tabela 33), a perspetiva dos educadores de infância revela que nos grupos experimentais o motivo mais frequente para a inscrição das crianças na instituição está relacionado com a “frequência de outros familiares” (40.74%). No entanto, nos grupos de controlo o motivo mais frequente deveu-se a “referências de amigos, vizinhos, familiares” (51.72%).

Em nenhum caso foi assinalada a opção “Foi a única instituição com vaga na altura de admissão” ou a “Opção menos dispendiosa do que uma ama”.

Tabela 33. Motivo para a colocação na instituição, por grupo e amostra total

	PAR		PLT		FOF		RAVF	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupo experimental	6	22.22	3	11.11	11	40.74	7	25.93
Grupo C GE > tempo serviço	2	15.38	3	23.08	5	38.46	3	23.08
Grupo D GE < tempo de serviço	4	28.57	0	0.00	6	42.86	4	28.57
Grupo de controlo	6	20.69	3	10.34	5	17.24	15	51.72
Grupo A GC > tempo serviço	6	40.00	3	20.00	2	13.33	4	26.67
Grupo B GC < tempo de serviço	0	0.00	0	0.00	3	21.43	11	78.57
Total	12	21.43	6	10.71	16	28.57	22	39.29

PAR - Proximidade da área de residência; PLT - Proximidade do local de trabalho; FOF -Frequência de outros familiares; RAVF - Referências de amigos, vizinhos, familiares.

Para concluir a caracterização da amostra referente às crianças julgamos importante referir que relativamente à idade, a média situa-se nos 2,51 (idade em anos). A amostra não apresenta uma distribuição do género estatisticamente significativa, seja nos grupos experimentais ou nos grupos de controlo. No que diz respeito ao tempo de permanência na instituição, à semelhança do que se verificou anteriormente, também em relação a este aspeto não foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos experimentais e os grupos de controlo.

No que se refere ao período de adaptação das crianças, no momento de recolha de dados, apenas uma criança se encontrava em fase de adaptação, sendo que, na perspetiva dos educadores de infância, as restantes estavam todas adaptadas. De acordo com os dados recolhidos, o processo de adaptação foi proporcionalmente mais célere nos grupos de controlo do que nos grupos experimentais, verificando-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos de controlo e os grupos experimentais.

Relativamente às características do agregado familiar da amostra e, em particular no que se refere ao estado civil dos pais, foram criadas duas categorias, nomeadamente: a) casados/união de facto e b) divorciados/separados, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de controlo e os grupos experimentais.

No que se refere ao número de irmãos, em média o número de irmãos corresponde a 0.68 (DP = 0.84), porém, a diferença da média não foi estatisticamente significativa entre os grupos de controlo e os grupos experimentais.

Em relação às habilitações académicas dos pais, a maioria apresenta o ensino secundário (16 pais de crianças que integram os grupos experimentais e 10 pais de crianças que fazem parte dos grupos de controlo) e a licenciatura pré-Bolonha (7 pais de crianças que integram os grupos experimentais e 11 pais de crianças que fazem parte dos grupos de controlo). No que se refere às habilitações académicas das mães, e à semelhança do que se verificou com as habilitações académicas dos pais, a maioria apresenta o ensino secundário (13 mães de crianças que fazem parte dos grupos experimentais e 7 mães de crianças que pertencem aos grupos de controlo) e a licenciatura pré-Bolonha (10 mães de crianças que fazem parte dos grupos experimentais e 15 mães de crianças que pertencem aos grupos de controlo).

A caracterização do agregado familiar, em relação à profissão, seja nos grupos experimentais ou nos grupos de controlo, o grupo profissional mais representado refere-se a “especialistas das profissões intelectuais e científicas”, verificando-se esta situação para a profissão dos pais e também para a profissão das mães.

No que diz respeito às características gerais das crianças, de acordo com a conceção dos educadores de infância, foram classificadas como “agitadas” 50.00% das crianças dos grupos experimentais e 48.39% dos grupos de controlo, não se verificando uma diferença estatisticamente significativa. Tal como se verificou em relação às características gerais das crianças, também em relação aos hábitos de sono, as diferenças entre os grupos experimentais e os grupos de controlo não foram estatisticamente significativas, o que significa que 85.71% das crianças que pertencem aos grupos experimentais e 93.55% das crianças integradas nos grupos de controlo adormecem com facilidade.

Relativamente aos hábitos alimentares, verifica-se exatamente a mesma situação descrita anteriormente, ou seja, não se confirmam diferenças estatisticamente significativas

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

entre os grupos experimentais e os grupos de controlo, uma vez que 85.71% das crianças pertencentes aos grupos experimentais e 83.87% das crianças integradas nos grupos de controlo comem com facilidade.

No que se refere aos hábitos de higiene e, em particular ao controlo esfínteriano, verifica-se que nos grupos de controlo há um número superior de crianças com esta aquisição consolidada. Em relação às brincadeiras preferidas pelas crianças, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos experimentais e os grupos de controlo sobretudo no que se refere à preferência por brincarem sozinhas. Relativamente às brincadeiras com adultos também se verifica uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos experimentais (39.29%) e os grupos de controlo (90.32%).

No que se refere à perceção dos educadores de infância em relação à situação desenvolvimental das crianças e particularmente em relação à área da linguagem há apenas quatro crianças, dos grupos experimentais, a apresentar-se numa fase de estagnação no período de recolha de dados. Relativamente à área psicomotora todas as crianças da amostra estavam num período de evolução, sendo que na área afetivo-relacional também se verifica a mesma situação. Em relação à área cognitiva encontram-se apenas duas crianças, pertencentes aos grupos experimentais, numa fase de estagnação.

Em relação à situação da criança em grande grupo e, de acordo com a perceção dos educadores de infância, foi descrito maior à vontade das crianças em grande grupo, nos grupos de controlo do que nos grupos experimentais. A mesma situação também se verificou na relação com os adultos e na relação com outras crianças, ou seja, as crianças dos grupos de controlo apresentaram maior à vontade na relação com os adultos e com outras crianças do que as crianças pertencentes aos grupos experimentais.

Concluída a caracterização da amostra no que se refere às crianças, debruçar-nos-emos, agora, na caracterização dos educadores de infância (N= 4), sendo que os dados da Tabela 34 apresentam a caracterização da referida amostra por grupo, género, idade, estado civil e área de residência.

Tabela 34. Caracterização dos educadores de infância por grupo, género, idade, estado civil e área de residência

Grupo	Género	Idade	Estado civil	Área de residência
Educador de infância Grupo A	Feminino	42	Casada	Oliveira do Bairro
Educador de infância Grupo B	Masculino	31	Solteiro	Coimbra
Educador de infância Grupo C	Feminino	39	Casada	Santa Maria da Feira
Educador de infância Grupo D	Feminino	30	Divorciada	Coimbra

De acordo com os dados da Tabela 34 três educadores de infância são do género feminino e um do género masculino. Atendendo a que foi nosso objetivo controlar o percurso profissional e académico dos educadores de infância, os educadores com idade superior são também os que apresentam mais tempo de serviço. No que particularmente se refere à formação académica dos educadores de infância, a Tabela 35 faz referência às habilitações académicas, à instituição de formação inicial e ao ano de conclusão da formação inicial.

Tabela 35. Formação académica dos educadores de infância

Grupo	Habilitações académicas	Instituição de formação inicial	Ano de conclusão da formação inicial
Educador de infância Grupo A	Bacharelato	Escola Superior de Educação Paula Frassinetti	1993
Educador de infância Grupo B	Licenciatura	Escola Superior de Educação de Bragança	2009
Educador de infância Grupo C	Bacharelato	Escola Superior de Educação Jean Piaget	1995
Educador de infância Grupo D	Licenciatura	Escola Superior de Educação de Coimbra	2005

De acordo com a informação da Tabela 35 há duas educadoras com Bacharelato e dois educadores com Licenciatura.

Em relação ao tempo de serviço, a Tabela 36 faz referência ao tempo de serviço, em anos, de cada educador de infância e ao tempo de serviço prestado em creche, também em anos, de cada educador de infância.

Tabela 36. Tempo de serviço dos educadores de infância

Grupo	Tempo de serviço	Tempo de serviço em creche
Educador de infância Grupo A	16 anos	8 anos
Educador de infância Grupo B	3 anos	3 anos
Educador de infância Grupo C	16 anos	9 anos
Educador de infância Grupo D	5 anos	5 anos

Tendo em consideração os dados da Tabela 35. Formação académica dos educadores de infância e da Tabela 36. Tempo de serviço dos educadores de infância:

- Educador de infância do **Grupo A** com percurso profissional e académico próximo ao do educador de infância do **Grupo C**;
- Educador de infância do **Grupo B** com percurso profissional e académico próximo ao do educador de infância do **Grupo D**.

O educador de infância do **Grupo A** é do género feminino, a sua idade situa-se no intervalo entre os 41-50 anos (42 anos), é casada e vive no Concelho de Oliveira do Bairro, na freguesia de Oiã. Em relação às suas habilitações académicas, é detentora do grau

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

de Bacharelato em Educação de Infância (pré-Bolonha), tendo concluído essa formação em 1993 na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

O educador de infância do **Grupo B** é do género masculino, a sua idade situa-se no intervalo entre os 31-40 anos (34 anos), é solteiro e vive no Concelho de Coimbra, na freguesia de Santo António de Olivais. Em relação às suas habilitações académicas, é detentor do grau de Licenciatura em Educação de Infância (pré-Bolonha), tendo concluído essa formação em 2009 na Escola Superior de Educação de Bragança.

O educador de infância do **Grupo C** é do género feminino, a sua idade situa-se no intervalo entre os 41-50 anos (39 anos), é casada e vive no Concelho de Santa Maria da Feira, na freguesia de Souto. Em relação às suas habilitações académicas, é à semelhança da educadora do Grupo A, detentora do grau de Bacharelato em Educação de Infância (pré-Bolonha), tendo concluído essa formação em 1995 na Escola Superior de Educação Jean Piaget.

O educador de infância do **Grupo D** é do género feminino, a sua idade situa-se no intervalo entre os 20-30 anos (29 anos), é divorciada e vive no Concelho de Coimbra, na freguesia de Santo António de Olivais. Em relação às suas habilitações académicas, é detentora do grau de Licenciatura em Educação de Infância (pré-Bolonha), tendo concluído essa formação em 2005 na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Caraterização das instituições

No que especificamente se refere às instituições onde os educadores de infância desempenham funções apresentar-se-á, de seguida, a perceção dos educadores de infância em relação a cada instituição.

A instituição onde a educadora de infância do **Grupo A** (grupo de controlo > ts) desempenha funções é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no concelho de Oliveira do Bairro na freguesia de Oiã, tendo sido fundada em 1958. A instituição tem como valências de apoio à Infância a Creche, o Jardim de Infância e o

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

C.A.T.L. (Centro de Atividade dos Tempos Livres), e no apoio à Terceira Idade o Lar e o Centro de Dia.

Relativamente às valências de apoio à infância, a creche é constituída por três salas, nomeadamente: berçário, com capacidade para 10 crianças entre os 4 meses e a aquisição da marcha; sala de transição, com capacidade para 15 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses e a sala de 2 anos, com capacidade para 20 crianças entre os 24 e os 36 meses de idade. O jardim-de-infância é igualmente constituído por três salas (sala dos 3 anos, sala dos 4 anos e sala dos 5 anos) e o C.A.T.L. (Centro de Atividades de Tempos Livres) funciona em apenas uma sala.

No que diz respeito ao pessoal técnico e de apoio às salas a instituição em questão tem uma técnica de serviço social, cinco educadoras de infância e onze auxiliares de ação educativa.

Em relação ao horário de funcionamento, varia consoante se trate da valência de creche (7h30m às 19h), jardim-de-infância (7h30m às 18h30m) ou C.A.T.L. (7h30m às 19h30m).

A proposta de intervenção educativa do Centro Social de Oiã centra-se na temática “crescer a brincar”, baseando-se do Princípio VII da Declaração dos Direitos da Criança⁷, com o objetivo de favorecer o crescimento global e harmonioso de cada criança no âmbito pessoal e social.

A instituição onde os educadores de infância do **Grupo B** (grupo de controlo < ts) e do **Grupo D** (grupo de experimental < ts) desempenham funções situa-se no concelho de Coimbra, na freguesia de Santa Cruz, e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que está registada como Fundação de Solidariedade Social do foro canónico e civil na Direção Geral de Ação Social. A sua criação remonta a 1962 e atualmen-

⁷ A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.

O interesse superior da criança deve ser o princípio diretivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais.

A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

te tem como objetivo “Educar hoje, construir O amanhã”. Neste sentido a instituição apresenta uma resposta pedagógica, centrada no projeto de desenvolvimento pessoal e social da criança, com vista ao seu sucesso educativo e tem como missão estabelecer uma ação com as famílias que permita contribuir para a melhoria da qualidade de vida social das mesmas e ajudá-las a formarem-se no aspeto humano e a viverem segundo o espírito da Sagrada Família de Nazaré. “Quanto mais cedo for dado à criança um ambiente de bem-estar...no qual a criança se sinta acolhida, amada e respeitada...tanto mais será PESSOA feliz.” O Centro de Bem-estar Social da Sagrada Família é um estabelecimento que prossegue fins de infância e juventude através das valências de creche (berçário, aquisição de marcha e 24 a 36 meses), de jardim-de-infância e A.T.L.

A instituição onde o educador do **Grupo C** (grupo de experimental > ts) presta serviço situa-se no concelho de Oliveira de Azeméis, na freguesia de Macinhata da Seixa, e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social da Igreja Católica e tem como missão apoiar a comunidade desenvolvendo respostas qualificadas e humanizadas no âmbito do apoio a crianças, jovens, pessoas idosas e famílias. Iniciou a sua atividade a 1 de Fevereiro de 1989 tendo sido construído um edifício de raiz nos terrenos da paróquia. Numa fase inicial a instituição funcionou apenas com as respostas sociais de Creche e Jardim-de-infância, só posteriormente, em Junho de 1990, foi dado início às Atividades dos Tempos Livres (A.T.L.) e a partir de Setembro de 2007 começou a funcionar como C.A.T.L. (Centro de Atividades de Tempos Livres) para extensões de horário e interrupções letivas sem almoço. Este Centro Paroquial e Social é constituído também pelo Centro de Dia, aberto desde 1997. No ano de 2006 surgiu o Apoio Domiciliário que consiste na prestação de cuidados individualizados e personalizados aos idosos no domicílio.

Caraterização das salas de atividades e espaços utilizados pelas crianças

A sala de atividades destinada ao **Grupo A** (grupo de experimental > ts) possui, de acordo com a perspetiva da educadora de infância, espaço suficiente para crianças e adultos; encontra-se em bom estado de conservação, limpo e em bom estado de manutenção; possui mobiliário suficiente para crianças e adultos em bom estado de conservação; a

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

iluminação da sala é suficiente, sendo possível regular a entrada de luz natural (Ex. cortinas ou estores); usufrui de boa ventilação e possui equipamento que permite regular a temperatura. Ainda em relação ao espaço da sala, permite a circulação de pessoas e crianças sem perturbar as crianças que estão a brincar; dentro de cada área (área da casinha, área dos jogos e área da leitura), os materiais encontram-se ao alcance das crianças; há, em cada área, materiais não estruturados possíveis de serem utilizados de várias formas; há, em cada área, materiais suficientes para várias crianças brincarem ou trabalharem em simultâneo; há materiais culturalmente relevantes; os espaços para exposição das produções das crianças não ficam ao seu nível; existe, para cada criança, um espaço de arrumação individual que não se encontra ao alcance das crianças; troca-se ou acrescenta-se material à sala ao longo do ano; as crianças nem sempre decidem sobre a disposição de novos materiais e o dormitório não funciona na sala de atividades.

No que se refere às instalações sanitárias utilizadas pelas crianças do **Grupo A**, apresentam condições sanitárias fáceis de manter; apresentam sanitas e lavatórios em número suficiente e adaptado às idades; encontram-se limpas e em bom estado de manutenção; a iluminação do espaço é suficiente e usufrui de boa ventilação. No entanto, estas instalações não possuem qualquer tipo de equipamento que permita regular a temperatura. As crianças são incentivadas a utilizar as instalações sanitárias de forma autónoma e a lavar as mãos após a utilização das instalações sanitárias e antes das refeições.

Em relação à área das refeições destinada a este grupo, as refeições são servidas em local próprio; esta área destina-se, também, a outros grupos; possui espaço suficiente para crianças e adultos; encontra-se em bom estado de conservação, limpo e em bom estado de manutenção; possui mobiliário suficiente, adaptado às crianças e em bom estado de conservação; a iluminação é suficiente, sendo possível regular a entrada de luz natural (Ex. cortinas ou estores); usufrui de boa ventilação e possui equipamento que permite regular a temperatura.

Relativamente ao espaço exterior é adequado ao desenvolvimento de jogos psicomotores e/ou exploração autónoma; encontra-se em bom estado de conservação e manutenção e está equipado com uma variedade de superfícies que permite desenvolver diferentes tipos de atividades lúdicas.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Em relação à sala de atividades destinada ao **Grupo B** (grupo de controlo < ts) possui espaço suficiente para crianças e adultos; encontra-se em bom estado de conservação, limpo e em bom estado de manutenção; possui mobiliário suficiente para crianças e adultos em bom estado de conservação; a iluminação da sala é suficiente, sendo possível regular a entrada de luz natural (Ex. cortinas ou estores); usufrui de boa ventilação e possui equipamento que permite regular a temperatura.

O espaço da sala permite a circulação de pessoas e crianças sem perturbar as crianças que estão a brincar; dentro de cada área (área da casinha, área dos jogos, área polivalente, área da leitura e área de reunião), os materiais encontram-se ao alcance das crianças; há, em cada área, materiais não estruturados possíveis de serem utilizados de várias formas; há, em cada área, materiais suficientes para várias crianças brincarem ou trabalharem em simultâneo; há materiais culturalmente relevantes; os espaços para exposição das produções das crianças não ficam ao seu nível; existe, para cada criança, um espaço de arrumação individual; o espaço de arrumação individual encontra-se ao alcance das crianças; troca-se ou acrescenta-se material à sala ao longo do ano; as crianças nem sempre decidem sobre a disposição de novos materiais; o dormitório não funciona na sala de atividades.

No que particularmente diz respeito às instalações sanitárias utilizadas pelas crianças do **Grupo B**, apresentam condições sanitárias fáceis de manter; apresentam sanitas e lavatórios em número suficiente e adaptado às idades; encontram-se limpas e em bom estado de manutenção; a iluminação do espaço é suficiente; usufruem de boa ventilação e possui equipamento que permite regular a temperatura. As crianças são incentivadas a utilizar as instalações sanitárias de forma autónoma e a lavar as mãos após a utilização das instalações sanitárias e antes das refeições.

Relativamente à área das refeições destinada a este grupo, as refeições são servidas em local próprio; esta área destina-se, também, a outros grupos; possui espaço suficiente para crianças e adultos; encontra-se em bom estado de conservação, limpo e em bom estado de manutenção; possui mobiliário suficiente, adaptado às crianças e em bom estado de conservação; a iluminação é suficiente, sendo possível regular a entrada de luz natural (Ex. cortinas ou estores); usufrui de boa ventilação e possui equipamento que permite regular a temperatura.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Relativamente ao espaço exterior é adequado ao desenvolvimento de jogos psicomotores e/ou exploração autónoma; encontra-se em bom estado de conservação e manutenção e está equipado com uma variedade de superfícies que permite desenvolver diferentes tipos de atividades lúdicas.

Em relação à sala de atividades destinada ao **Grupo C** (grupo experimental > ts) possui espaço suficiente para crianças e adultos; encontra-se em bom estado de conservação, limpo e em bom estado de manutenção; possui mobiliário suficiente para crianças e adultos em bom estado de conservação; a iluminação da sala é suficiente, sendo possível regular a entrada de luz natural (Ex. cortinas ou estores); usufrui de boa ventilação e possui equipamento que permite regular a temperatura.

O espaço da sala permite a circulação de pessoas e crianças sem perturbar as crianças que estão a brincar. A sala está organizada em seis áreas (área da casinha, área da garagem, área dos jogos, área polivalente, área da leitura e área de reunião) e dentro de cada área, os materiais encontram-se ao alcance das crianças; há, em cada área, materiais não estruturados possíveis de serem utilizados de várias formas; há, em cada área, materiais suficientes para várias crianças brincarem ou trabalharem em simultâneo; há materiais culturalmente relevantes; os espaços para exposição das produções das crianças ficam, tanto quanto possível, ao seu nível; existe, para cada criança, um espaço de arrumação individual; o espaço de arrumação individual encontra-se ao alcance das crianças; troca-se ou acrescenta-se material à sala ao longo do ano; as crianças decidem sobre a disposição dos novos materiais; o dormitório funciona na sala de atividades.

Relativamente às instalações sanitárias utilizadas pelas crianças do **Grupo C**, apresentam condições sanitárias fáceis de manter; apresentam sanitas e lavatórios em número suficiente e adaptado às idades; encontram-se limpas e em bom estado de manutenção; a iluminação do espaço é suficiente; usufruem de boa ventilação e possui equipamento que permite regular a temperatura. As crianças são incentivadas a utilizar as instalações sanitárias de forma autónoma e a lavar as mãos após a utilização das instalações sanitárias e antes das refeições.

No que particularmente diz respeito à área das refeições destinada a este grupo, as refeições são servidas em local próprio; esta área destina-se, também, a outros grupos; pos-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

sui espaço suficiente para crianças e adultos; encontra-se em bom estado de conservação, limpo e em bom estado de manutenção; possui mobiliário suficiente, adaptado às crianças e em bom estado de conservação; a iluminação é suficiente, sendo possível regular a entrada de luz natural (Ex. cortinas ou estores); usufrui de boa ventilação e possui equipamento que permite regular a temperatura.

Relativamente ao espaço exterior é adequado ao desenvolvimento de jogos psicomotores e/ou exploração autónoma; encontra-se em bom estado de conservação e manutenção e está equipado com uma variedade de superfícies que permite desenvolver diferentes tipos de atividades lúdicas.

A sala de atividades destinada ao **Grupo D** (grupo experimental < ts) possui espaço suficiente para crianças e adultos; encontra-se em bom estado de conservação, limpo e em bom estado de manutenção; possui mobiliário suficiente para crianças e adultos, que se encontra em bom estado de conservação; a iluminação da sala é suficiente, podendo ser regulada a entrada de luz natural; a sala usufrui de boa ventilação e possui equipamento que permite regular a temperatura. A sala de atividades está organizada em três grandes áreas – área da casinha, área da manta (área de reunião) e área dos jogos de mesa – sendo que as áreas são flexíveis ao ponto de ser possível desenvolver outro tipo de atividades/experiências para além das habitualmente aí organizadas. Em cada área é possível brincar, em simultâneo, até 5 crianças. O espaço da sala permite a circulação de pessoas e crianças sem perturbar as crianças que estão a brincar; dentro de cada área, os materiais encontram-se ao alcance das crianças; há, em cada área, materiais não estruturados possíveis de serem utilizados de várias formas; há, em cada área, materiais suficientes para várias crianças brincarem ou trabalharem em simultâneo; há materiais culturalmente relevantes; os espaços para exposição das produções das crianças não se encontram ao seu nível; existe, para cada criança, um espaço de arrumação individual; o espaço de arrumação individual encontra-se ao alcance das crianças; troca-se ou acrescenta-se material à sala ao longo do ano; o dormitório não funciona na sala de atividades.

Em relação às instalações sanitárias utilizadas pelas crianças **Grupo D**, apresentam condições sanitárias fáceis de manter; sanitas e lavatórios em número suficiente e adaptado às idades; o espaço encontra-se limpo e em bom estado de manutenção; a ilumina-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

ção do espaço é suficiente; usufrui de boa ventilação e possui equipamento que permite regular a temperatura.

Relativamente à área de refeições utilizada pelas crianças deste grupo, o espaço é partilhado, ou seja, destina-se, também, a outros grupos. No entanto, a área de refeições possui espaço suficiente para crianças e adultos; encontra-se em bom estado de conservação, limpo e em bom estado de manutenção; possui mobiliário suficiente e adaptado às crianças e em bom estado de conservação; a iluminação da área das refeições é suficiente, sendo possível regular a entrada de luz natural; usufrui de boa ventilação e possui equipamento que permite regular a temperatura.

No que diz respeito ao espaço exterior utilizado pelas crianças, adequa-se ao desenvolvimento de jogos psicomotores e/ou exploração autónoma, encontra-se em bom estado de conservação e manutenção e equipado com uma variedade de superfícies que permite desenvolver diferentes tipos de atividades lúdicas.

4.2. Instrumentos e procedimentos

4.2.1. Instrumentos

Após a delimitação dos objetivos do estudo empírico e definição dos instrumentos de recolha de dados recorreremos ao inquérito por entrevista com base num guião (Anexo 1) destinado aos educadores de infância; à utilização de uma grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico das crianças 2-3 anos (Anexo 5) que foi aplicada na fase de pré-teste e pós-teste às crianças dos grupos experimentais e dos grupos de controlo; a um questionário sociodemográfico e de dados sobre características e comportamentos da criança destinado a todas as crianças participantes (Anexo 3); à elaboração de um programa de intervenção para implementar aos grupos experimentais; e, por fim, a um inquérito por entrevista com base num guião com o propósito de avaliar a perceção dos educadores responsáveis pelos grupos experimentais acerca da implementação do programa de intervenção (Anexo 4).

4.2.1.1. Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista destinou-se aos educadores de infância intervenientes no estudo, com o propósito de conhecer as suas práticas e representações, face ao serviço prestado nos contextos de creche e à sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças. No que particularmente se refere a este instrumento, trata-se sobretudo de um método preponderante e interativo na recolha de dados, apresentando como grande vantagem a possibilidade de permitir atingir um elevado grau de profundidade dos elementos a recolher, na medida em que o entrevistador tem maior facilidade em conseguir compreender o sentido que o entrevistado atribui às suas práticas e às situações com que se vê confrontado. Para além desta importante vantagem, permite também uma grande flexibilidade, dado que o contacto mantido de forma direta permite que o entrevistador, no decurso da entrevista, vá modificando, exemplificando e esclarecendo melhor as perguntas, em função dos objetivos que pretende atingir e, por sua vez, o entrevistado vá respondendo com maior profundidade e clareza a essas questões. De acordo com Briggs

(1986, p. 1) “interviewing has become a powerful force in modern society”. Amado & Ferreira (2013, p. 207) corroboram com esta perspetiva na medida em que consideram que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. [...] É pois, um método, por excelência, de recolha de informação” e de acordo com Pardal & Lopes (2011, p. 85) “[...] possibilita a obtenção de uma informação mais rica [...]”. Uma entrevista é, então, uma espécie de discussão que envolve uma interação entre investigador/entrevistador e o entrevistado, em que o primeiro procura extrair o máximo de informação possível do segundo (Thomas, 2013; Yin, 2011). A entrevista assume características distintas consoante a sua estrutura, podendo ser classificada como: 1) entrevista estruturada ou diretiva; 2) entrevista semiestruturada ou semidiretiva; 3) entrevista não estruturada ou não-diretiva e 4) entrevista informal – conversação. Tendo em conta que as entrevistas que realizámos se enquadram na classificação de entrevista semiestruturada ou semidiretiva apenas nos referiremos às características destas. Assim, no âmbito desta classificação as questões foram previamente organizadas num guião (Anexo 1) para obter a informação pretendida, embora tenha sido dada liberdade de resposta aos entrevistados. A entrevista semiestruturada ou semidiretiva é um dos “[...] principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante [...]” (Amado & Ferreira, 2013, p. 209; Coutinho, 2013; Patton, 2002; Riquoy, 1997).

No que especificamente se refere ao guião da entrevista “[...] além de ser um instrumento que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões e relações” (Amado & Ferreira, 2013, p. 214), foi organizado com o propósito de recolher informação diretamente relacionada com os objetivos da investigação, de auxiliar a investigadora a centrar-se no tema e a avançar de forma sistemática. Assim, e uma vez que estamos a referir-nos a uma entrevista semiestruturada ou semidiretiva a principal preocupação na construção do guião foi a de o organizar para que permitisse obter o máximo de informação possível com o mínimo de perguntas. A elaboração do guião baseou-se em conhecimentos adquiridos anteriormente acerca da temática, na revisão de literatura sobre

áreas de incidência do estudo, na ITERS-R, na ECERS-R e em elementos do Manual de Processos-Chave da Creche - Segurança Social.

Tratando-se de um instrumento fundamental para uma correta condução da entrevista realizámos dois testes-ensaio a elementos do universo a estudar, mas que não se incluíam no grupo de sujeitos da investigação. Após esses testes-ensaio foi necessário fazer algumas correções de modo a clarificar algumas questões. Voltou a ser testado com outra educadora e novamente reformulado. O guião é composto por questões do tipo “abertas” (que não impõe respostas), “fechadas” (previamente tipificadas), “singulares” (que não contêm mais do que uma ideia) e, perguntas de opinião, de conhecimento e que se relacionam com experiência/comportamento. Assim sendo, o guião é composto por questões relacionadas com:

- a) Caracterização pessoal do educador de infância (género, idade, estado civil, área de residência, habilitações literárias, instituição de formação inicial, ano de conclusão da formação inicial);
- b) Caracterização profissional do educador de infância (tempo de serviço; instituição onde desempenha funções; horário de trabalho; perceção acerca da sala de atividades, das instalações sanitárias infantis, da área de refeições e do espaço exterior; e características da instituição);
- c) Caracterização da auxiliar de ação educativa que acompanha o educador de infância (idade, tempo de serviço, habilitações académicas e outras características);
- d) Perspetiva do educador de infância acerca dos objetivos, vantagens da educação de infância;
- e) Perspetiva do educador de infância acerca dos objetivos, vantagens da educação de crianças dos 0 aos 3 anos;
- f) Perspetiva do educador de infância acerca de um programa curricular para crianças dos 0 aos 3 anos;
- g) Caracterização geral do grupo de crianças que o educador de infância acompanha (idade das crianças, número de crianças, etc.);
- h) Caracterização geral do trabalho desenvolvido pelo educador de infância;
- i) Caracterização específica da intervenção educativa desenvolvida pelo educador de infância (fundamentos científicos que norteiam a intervenção educativa; prio-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

ridades mais valorizadas na sua intervenção; tipo de atividades/experiências proporcionadas às crianças; organização do ambiente educativo, etc.).

Os dados recolhidos com as entrevistas foram analisados com recurso a técnicas quantitativas e qualitativas. O aspeto mais importante da análise qualitativa é o facto de permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens, através da sua codificação e classificação por categorias ou subcategorias, a captação do seu pleno sentido, com base em inferências interpretativas advindas de quadros de referência teóricos (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

A análise de conteúdo das entrevistas engloba, de acordo com Bardin (1994), uma pré-análise, que se refere à organização e tem como objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais; a exploração dos resultados, esta fase diz respeito a operações de codificação, desconto ou enumeração, de acordo com regras formuladas antecipadamente; e tratamento e interpretação dos resultados, nesta fase há lugar ao tratamento dos resultados, tornando-os significativos e válidos. “A operação intelectual básica de uma análise qualitativa de materiais de entrevistas consiste essencialmente em descobrir «categorias», quer dizer, classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos. Seguidamente trata-se de definir as suas propriedades específicas e de conseguir construir um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes” (Maroy, 1997, p. 118 e 119).

4.2.1.2. Grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico das crianças 2-3 anos (pré-teste e pós-teste)

A grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico das crianças 2-3 anos (Anexo 5) (Pinho, 2008) refere-se a um instrumento de recolha de dados, sobre o desenvolvimento psicológico de crianças entre os 2 e os 3 anos de idade, e foi o instrumento utilizado para recolher dados desenvolvimentais das crianças que fizeram parte do nosso estudo, pertencentes aos grupos experimentais e de controlo nas fases de pré-teste e pós-teste. Com base na utilização da grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico das crianças 2-3 anos é possível identificar a existência ou não de competências em diferentes domínios do desenvolvimento psicológico da criança, permitindo a apreciação deste último, trata-se assim de um instrumento de observação

que organiza o processo observacional e monitoriza as práticas. A grelha de observação/apreciação em questão contempla o desenvolvimento psicomotor (motricidade global e motricidade fina), o desenvolvimento da linguagem (linguagem recetiva e linguagem expressiva), o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo-relacional. Este instrumento foi realizado com base em Bluma *et al.* (1994), Rigolet (2000), Gleitman, Fridlund & Reisberg (2011), Doan-Sampon, Wollenburg & Campbell (1999), Cró (1994, 2006) e em itens que integram o COR (Child Observation Record) e a checklist do programa *Portage*. Optámos por não recorrer à utilização do COR (Child Observation Record) e da checklist do *Portage* porque ambos os instrumentos, de acordo com os seus autores, determinam que a sua aplicação/utilização em contexto educativo pressupõe que os seus utilizadores passem por um período de formação e por um período de treino. No entanto, a utilização da grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico das crianças 2-3 anos, exigiu uma explicação pormenorizada para a sua aplicação e segue os mesmos procedimentos de implementação que o *Portage* ou o *COR*, apenas se encontra numa versão mais abreviada. A grelha em questão foi validada numa investigação realizada durante o curso de mestrado em Ciências da Educação – Formação Pessoal e Social (Pinho, 2008).

O desenvolvimento das crianças não é diretamente acessível à observação é-o, indiretamente, para comportamentos, que se trata de manifestações exteriores desse desenvolvimento, uma vez que, e de acordo com Cró (2006), o desenvolvimento define-se com base num conjunto de comportamentos, o que significa que é necessário relevar os comportamentos/sinais/manifestações em todos os seus aspetos. Neste sentido, a nossa investigação deve ser vista em função da operacionalização do desenvolvimento psicológico no que particularmente se refere às áreas: psicomotora (motricidade global e motricidade fina), cognitiva, afetivo-relacional e linguagem (linguagem recetiva e linguagem expressiva).

Com base numa pedagogia intervencionista (Cró, 2006) convém atuar de forma a colmatar as lacunas de aprendizagem e de desenvolvimento prevenindo a estagnação e englobando todas as dimensões da personalidade.

4.2.1.3. Questionário sociodemográfico e de dados sobre características e comportamentos da criança

O questionário sociodemográfico e de dados sobre características e comportamentos da criança destinado às crianças intervenientes, à semelhança do guião da entrevista foi alvo de dois testes-ensaio, com duas educadoras de infância e posteriormente foi reformulado. Voltou a ser testado com outra educadora de infância e novamente reformulado. A sua elaboração baseou-se em elementos do Manual de Processos-Chave da Creche - Segurança Social (ISS), e pressupunha a obtenção de dados pessoais que permitissem a melhor caracterização do seu perfil. Compreender o que pode afetar o desenvolvimento das crianças foi o nosso principal objetivo quando propusemos aos educadores de infância o preenchimento do questionário sociodemográfico e de dados sobre características e comportamentos da criança. Deste modo, e atendendo a que vários elementos e contextos podem implicar de forma direta ou indireta o seu desenvolvimento, procurámos recolher dados referentes ao contexto familiar, ao contexto educativo e às características pessoais, uma vez que a “[...] compreensão das condições que influenciam a forma como as crianças se desenvolvem [...]” (Portugal, 2009c, p. 274) conduz a um conhecimento mais aprofundado da importância atribuída às experiências em idade precoce, do tipo de experiências proporcionadas, do apoio prestado no processo de desenvolvimento, sendo que da “[...] análise ecológica do desenvolvimento, sabe-se bem que quando as circunstâncias em que a família se insere e o modo de vida que geram afecta as relações de confiança e segurança emocional entre os membros da família, quando se torna difícil para os pais desfrutarem plenamente da relação com os filhos, quando se torna difícil conciliar trabalho e família, quando o tempo dedicado à criança significa limitações na progressão da carreira profissional, na realização pessoal e profissional, sentimentos de culpabilidade, quando não existem condições que permitam levar a cabo condignamente o trabalho de educar uma criança... o desenvolvimento e bem-estar da criança é afectado” (Portugal, 2009c, p. 281).

1. Caracterização da criança

- 1.1. Género
- 1.2. Nacionalidade
- 1.3. Área de residência
- 1.4. Data de nascimento

- 1.5. Data de admissão da criança na instituição
- 1.6. Horário de frequência
- 1.7. Frequência de outra resposta social
- 1.8. Adaptação à instituição: reação
- 1.9. Período de adaptação: reação

2. Caracterização do agregado familiar

- 2.1. Estado civil dos pais
- 2.2. Criança a cargo de
- 2.3. Composição do agregado familiar
- 2.4. Idade dos elementos que compõe o agregado
- 2.5. Irmãos a frequentar a instituição
- 2.6. Habilitações académicas (pai, mãe, padrasto/madrasta)
- 2.7. Profissão (pai, mãe, padrasto/madrasta)
- 2.8. Tipo de habitação

3. Situação de saúde

- 3.1. Doenças que a criança já teve
- 3.2. Sofre de alguma doença
- 3.3. Tem algum tipo de alergia
- 3.4. Tem medicação continuada
- 3.5. Necessidades educativas especiais

4. Características gerais da criança

- 4.1. A criança é
- 4.2. Hábitos de sono
- 4.3. Hábitos alimentares
- 4.4. Hábitos de higiene
- 4.5. Brincadeiras preferidas
- 4.6. Situação desenvolvimental
- 4.7. Como reage em situações de grande grupo
- 4.8. Como se apresenta quando comunica com os adultos
- 4.9. Como se apresenta quando comunica com outras crianças
- 4.10. Em que circunstâncias comunica
- 4.11. Motivo pelo qual os encarregados de educação promovem a frequência da criança nesta instituição

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Os dados recolhidos com questionário sociodemográfico, à semelhança dos dados recolhidos com o pré-teste e o pós-teste, também foram alvo de uma análise estatística.

4.2.1.4. Avaliação da implementação do programa de intervenção

O guião para a avaliação da implementação do programa de intervenção (Anexo 4) foi elaborado com o objetivo de perceber se as educadoras dos grupos experimentais conheciam a especificidade da abordagem curricular *High-Scope*, se já tinham adotado esta abordagem em outros momentos, e como avaliam a sua aplicação no contexto de creche. Para além destes objetivos, também pretendemos conhecer a perceção das educadoras em relação ao programa de intervenção e especificamente se facilitou:

- a) O desenvolvimento de níveis superiores de cooperação entre as crianças
- b) A liberdade de escolha
- c) O desenvolvimento da motricidade global
- d) O desenvolvimento da motricidade fina
- e) O desenvolvimento da linguagem recetiva
- f) O desenvolvimento da linguagem expressiva
- g) O desenvolvimento cognitivo
- h) O desenvolvimento afetivo-relacional
- i) A evolução do brincar ao “faz-de-conta”
- j) Um nível superior de envolvimento
- k) O aumento da concentração, persistência e entusiasmo
- l) O desenvolvimento da imaginação e criatividade
- m) O desenvolvimento da consciência si próprio
- n) O estabelecimento de relações sociais seguras
- o) O desenvolvimento de competências de comunicação e linguagem
- p) A aprendizagem sobre o meio
- q) O desenvolvimento da noção do espaço
- r) O desenvolvimento da noção do tempo

1. De nenhuma das crianças do grupo

2. De algumas crianças do grupo
3. De metade das crianças do grupo
4. Da maior parte das crianças do grupo
5. De todas as crianças do grupo

Foi ainda questionado às educadoras dos grupos experimentais o nível de envolvimento das crianças; se o programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da intervenção educativa; qual a possibilidade de vir adotar esta abordagem curricular; se a estrutura física da sala facilitou ou não a implementação do programa de intervenção; se a auxiliar de ação educativa percebeu e apoiou o desenvolvimento do programa de intervenção; se as crianças, na sua maioria, aderiram às propostas de atividades apresentadas; se as famílias colaboraram e apoiaram o desenvolvimento do programa de intervenção; se houve dificuldades impeditivas à plena implementação do programa e de que âmbito; e se a abordagem curricular High/Scope se coaduna com os principais objetivos e funções da Educação de Infância, e mais especificamente com as crianças dos 0 aos 3 anos.

4.2.2. Fundamentação da escolha do programa de intervenção

Habitualmente as áreas em que as salas de atividades de contextos educativos se dividem são definidas pelos adultos de acordo com o material disponível, o espaço físico, o desenvolvimento das crianças, a perspetiva acerca da criança e da educação, etc. Deste modo, e como a área da casinha das bonecas é mencionada na perspetiva curricular High/Scope, como sendo uma área fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança, optámos por programar a possibilidade de as crianças participarem ativamente na sua conceção.

Neste ponto debruçar-nos-emos nos elementos que justificaram e fundamentaram as decisões tomadas em torno do programa de intervenção, que se relaciona com a problemática da organização do meio ambiente em contexto de creche e mais especificamente com a organização do espaço, uma vez que, de acordo com a abordagem curricular

High/Scope, já tratada anteriormente no enquadramento conceitual, é um aspeto crucial para o desenvolvimento da aprendizagem ativa da criança. Foi também com base nessa abordagem e na reorganização de uma área da sala de atividades que realizámos o nosso estudo empírico. Assim, e tendo em conta que “num programa High/Scope para bebés e crianças pequenas, as pessoas que prestam cuidados organizam e equipam o ambiente de modo a proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa. Este tipo de ambiente não limita desnecessariamente a inclinação natural das crianças para esbracejarem, espernearem, rebolarem, gatinharem, andarem no andarilho, baloiçarem, darem os primeiros passos, andarem, treparem e correrem, nem incentiva as crianças a fazerem coisas antes de estarem preparadas para tal; as crianças podem perseguir os seus interesses e agir de acordo com os seus níveis individuais de desenvolvimento. O mobiliário e os materiais são, em muitos casos, orientados e dimensionados para a criança, proporcionando e são adequados tanto para as crianças como para os educadores. Dentro das fronteiras físicas do contexto, quer no interior quer no exterior, bebés e crianças pequenas conseguem movimentar-se, explorar, criar, comunicar e resolver problemas com tanta liberdade quanto for possível. Os adultos com formação em desenvolvimento infantil interagem livremente com as crianças e dão-lhes plena atenção” (Post & Hohmann, 2011, p. 100). Assim sendo, o ambiente educativo e em particular o espaço físico para se tornar aliado da educação, deve ser cuidadosamente planeado para promover aprendizagens significativas, facilitar interações e permitir que as crianças realizem as próprias escolhas em relação às experiências e atividades. Deste modo, o espaço deve ser seguro, confortável e estimulante pois afeta a atuação da criança, a sua perceção em relação à realidade, altera as suas atividades e a forma como utiliza os materiais, interfere com a sua capacidade de escolha e transforma as interações com as outras crianças e com os adultos (Zamberlan, Basani & Araldi, 2007; Abramowicz & Wajskop, 1999), o que significa que os adultos devem criar um espaço de forma a propiciar ao máximo a escolha de atividades por parte das crianças, dentro de um padrão de segurança, de estímulo à autonomia e à cooperação. O que determina que uma organização do espaço pensada previamente torna a atividade da criança mais prazerosa e autónoma.

A organização educativa em creche compreende o espaço, tanto numa perspetiva física e material como numa perspetiva humana, dado que a disposição de elementos e o ambiente de aprendizagem mediatizam a intervenção educativa (Rodríguez, 2009). Deste modo, conceber a educação ou qualquer fenómeno educativo sem considerar a organização educativa, e em particular o espaço físico dificulta e pode até comprometer essa organização. Conforme refere Rodríguez (2009, p. 12 e 13) em relação ao espaço educativo, “ello nos acerca a la necesidad que tenemos en educación de concebir el espacio no sólo como el ámbito en el que suceden los procesos sino también el sitio, contexto o lugar en el que las personas se desenvuelven y se realizan como personas; razón por la cual no podemos seguir pensando que los espacios participan en el proceso de configuración de las identidades de las personas sin revisar y reconstruir el potencial educativo del que disponem”. Assim, e tendo em consideração a perspetiva deste autor, o posicionamento ou ocupação de um determinado espaço leva a que posteriormente o sujeito desenvolva um sentimento de identificação com esse espaço que determina, em simultâneo, a possibilidade de construir a sua própria identidade, isto porque, embora os espaços possam de alguma forma limitar, oferecem também oportunidades de interação e relação.

Importantes investigações em torno desta problemática têm demonstrado os benefícios de uma conveniente organização espacial dos contextos educativos, nos comportamentos lúdicos das crianças e conseqüentemente no seu desenvolvimento global, isto porque “materiais acessíveis e espaços acolhedores, de preferência pequenos e íntimos, provocam mais quantidade e melhor qualidade de jogo e de brincadeira” (Post & Hohmann, 2011; Pessanha 2001, p. 91). Na linha de pensamento de Pessanha (2001) as investigações neste âmbito têm demonstrado que nos contextos educativos em que a organização do espaço e o seu equipamento é realizada de forma qualitativamente superior, os adultos de referência e mais precisamente os educadores de infância, revelam-se mais disponíveis, amistosos e sensíveis na sua relação com as crianças, o que se traduz, também, num apoio mais rigoroso às iniciativas das crianças. A este propósito, e conforme tem vindo a ser destacado há vários anos por inúmeros especialistas, a criança, mesmo em idade precoce deve ser incentivada a realizar as próprias escolhas e a estabelecer as próprias relações (Levine & Munsch, 2014; Post & Hohmann, 2011; Pessanha, 2001). Des-

te modo, quanto mais e melhor organizado estiver o espaço físico, mais facilidade a criança terá em desenvolver atividades de forma autónoma sem estar completamente dependente da atitude dos adultos. É pois, no espaço físico que a criança é capaz de estabelecer relações com o mundo e com pessoas, sendo que o espaço passa a ser o cenário onde se desenvolvem também emoções (Horn, 2004).

À semelhança de Pessanha (2001), Meneghini & Campos-de-Carvalho (2003), Brooker (2014) e Rutanen (2014) destacam igualmente a influência da organização do espaço no comportamento apresentado pelas crianças. Embora a organização do ambiente educativo, espaço físico e social, seja da incumbência do educador de infância e reflita os seus objetivos pessoais, estabelecidos com base nas suas expectativas sociais e culturais em relação ao comportamento e desenvolvimento na infância, a criança desempenha também um papel ativo, sobretudo através das relações que vai estabelecendo com o ambiente físico e social. Assim a criança explora, descobre e realiza ações no seu ambiente e, para além desta atuação, acaba por ter oportunidade de em simultâneo fazer escolhas, em relação a colegas, a objetos ou brinquedos e a locais para desenvolver as suas atividades, alterando o seu comportamento em função do ambiente. Ainda no que se refere à organização do espaço, é de destacar que em contextos coletivos de educação é importante que a organização espacial promova o desenvolvimento de interações entre as crianças, uma vez que acabam por desempenhar um papel tão importante com as interações que são estabelecidas entre adulto-criança (Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003).

Horn (2004), no seguimento do que tem vindo a ser abordado acerca do ambiente educativo, refere que a atuação do educador nesse âmbito é reveladora de uma conceção pedagógica ou, como mencionam Silva & Araújo (2009), demonstra a intencionalidade educativa, clarificando também a conceção de aprendizagem e desenvolvimento que defende, bem como a perspetiva em relação ao que é a infância e a educação. No fundo, e conforme perspetivam Sumsion, Stratigos & Bradley (2014) o espaço não é simplesmente um local onde existem objetos e onde é desenvolvida uma prática, dado que se constitui como base em interações recíprocas, influências e correntes. A este propósito, já em 1999 Abramowicz & Wajskop (1999) salientaram que os espaços das creches

deviam refletir os princípios educativos em que se baseiam e a prática adotada pelos profissionais de educação. “É preciso pensar o espaço enquanto um conceito multiforme, que se destina a qualificar situações, ambientes, estruturas, distâncias, extensões, lugares” (Silva & Araújo, 2009, p. 47). Deste modo, é importante perspetivar o espaço não apenas como um espaço físico, mas também, e sobretudo, como um ambiente do qual emerge um vasto conjunto de dimensões humanas. Por outras palavras, o espaço diz respeito ao local onde decorrem as atividades e é composto por objetos, mobiliário, materiais didáticos, etc. O ambiente refere-se ao espaço físico e às relações que aí se estabelecem. É, assim, “[...] um todo indissociável de objetos, pessoas, sons que se relacionam dentro de uma estrutura física e que fala, ainda que nos mantenhamos calados” (Silva & Araújo, 2009, p. 47).

A importância que o espaço desempenha no desenvolvimento da criança tem merecido, por parte da psicologia alguma atenção, uma vez que a função que as experiências espaciais primárias desempenham nas crianças é fundamental para a construção das suas estruturas sensoriais (Horn, 2004). Neste sentido, não é suficiente a criança estar simplesmente integrada num espaço organizado, este deve apresentar-se de modo a desafiar as suas competências e, para que tal aconteça, é imprescindível que a criança interaja intencionalmente com ele, o que significa que as experiências aí vivenciadas se estruturam em torno de uma rede de relações que se expressam em diversos papéis que vai desempenhando, em função da organização espacial, das suas vivências pessoais, da intervenção do educador, etc. Há, portanto, uma íntima relação entre as interações sociais e as aprendizagens das crianças mediadas pelo ambiente onde estão inseridas, cenário onde decorre o processo e onde a criança aplica as condutas de que dispõe. Assim sendo, planejar a vivência do espaço, supõe a planificação de atividades ajustadas à faixa etária e uma organização criteriosa dos móveis, materiais e brinquedos que contribuirão para o desenvolvimento da criança. Em relação aos objetos e brinquedos, de acordo com Poag, Goodnight & Cohen (1985), a variedade de objetos inanimados e em particular de brinquedos, surge como um importante fator no desenvolvimento cognitivo. “The variety of inanimate objects, especially toys, appears to be a factor strongly related to cognitive development”. Ainda em relação à vivência do espaço, e considerando que as crianças se desenvolvem em interação com os seus pares, como já mencionámos, é pre-

mente que a planificação e organização do espaço tenha esse aspeto em consideração “[...] permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis [...]” aprendendo a conhecer-se melhor (Horn, 2004, p. 18). É, pois, no espaço físico que a brincadeira se desenvolve e se constitui como atividade em que a criança aprende a atuar a um nível cognitivo superior, determinado pelas motivações internas, desenvolvendo deste modo um conjunto de aprendizagens significativas. Assim, “[...] é fundamental a criança ter um espaço povoado de objectos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar [...]” (Horn, 2004, p. 19). Deste modo, quando o espaço se encontra equipado com um vasto leque de objetos e materiais que desafiem a criança para atuar, transformar e criar o seu desenvolvimento é automaticamente ativado. Assim a forma como o espaço é organizado interfere significativamente nas aprendizagens das crianças, o que significa que quanto mais desafiador e promotor de atividades significativas, mais facilmente permite que as crianças se descentrem da figura do adulto e atuem de forma independente e autónoma. Para as crianças em idade de creche atividades físicas como correr, saltar, rebolar, etc., são extremamente importantes para o seu desenvolvimento. É necessário que a organização espacial contemple atividades desta natureza, adequando o mobiliário e os materiais disponíveis e que tenha em linha de conta propostas curriculares “[...] Froebel e Montessori foram os grandes precursores da importância da organização do espaço na metodologia do trabalho com crianças pequenas” (Horn, 2004, p. 29). Montessori afirmava que a organização do espaço deveria minimizar a necessidade de vigilância e de intervenção do adulto, isto porque, na organização do ambiente, o desafio provocado pelos objetos e a harmonia devem ser suficientemente estimulantes para a criança agir, o que significa que se constitui como uma estrutura de oportunidades que deve fomentar na criança a autonomia, a necessidade de privacidade, a curiosidade, a iniciativa e o ímpeto exploratório. O que significa que, tal como Zamberlan, Basani & Araldi (2007, p. 245) perspetivam, “os ambientes construídos para crianças devem atender a funções relativas ao desenvolvimento infantil, com o intuito de promover: identidade pessoal [...], desenvolvimento de competências, oportunidades para o crescimento [...]”. As investigações em torno da organização do espaço em contextos educativos indicam que, por um lado, quanto mais indefinida for a estruturação do espaço mais será a concentração das crianças em torno do educador e, por outro lado, a organização do espaço em diferentes áreas possibilita à criança visualizar o adulto sem necessitar dele para realizar qualquer ativi-

dade. Esta forma de organizar o espaço possibilita também que a criança explore o espaço de forma segura e confiante, estabeleça contactos sociais e vivencie momentos de privacidade. É por este motivo que o espaço não pode ser considerado neutro, sobretudo a partir do momento em que é entendido como estimulante e não como limitador das aprendizagens, bem como, pelo facto de a presença ou ausência de determinados elementos no espaço e a sua organização transmitirem sempre uma mensagem. “Space is never neutral: the presence or absence of some elements and their organization always transmits a message directly or indirectly to space users” (Campos-de-Carvalho, 2004, p. 41). O espaço é, também, socialmente construído e organizado e reflete normas sociais, representações culturais, hábitos que demonstram experiências vividas (Horn, 2004).

Horn (2004) e Zamberlan, Basani & Araldi (2007) referem que a organização do espaço físico em contextos educativos deve poder ser transformado de modo a que se torne num ambiente plural, deve atender às necessidades das crianças e ao seu ritmo de desenvolvimento, devendo também, contemplar o jogo, o brincar e o despertar da imaginação infantil. De acordo com os autores em análise, a organização do espaço físico em áreas ou zonas semiabertas pode facilitar ao educador um controle superior sobre todas as crianças, uma vez que este deixa de ser o centro de toda a atividade realizada no contexto educativo. O espaço organizado em diferentes áreas favorece a interação entre as crianças, promove o desenvolvimento da identidade pessoal, o desenvolvimento de competências e habilidades e, portanto, a construção da autonomia moral e intelectual. Ainda em relação à organização do espaço em diferentes áreas, favorece a exploração ativa da criança, uma vez que possibilita o descentramento da figura do adulto. “[...] Um espaço que atenda às necessidades da criança, de brincar, jogar, desenhar, ou seja, contexto naturalmente desafiador, é fundamental para o seu desenvolvimento [...]” (Horn, 2004, p. 98). No entanto, o facto de o espaço se organizar em áreas e de a figura do adulto ficar mais descentralizada não minimiza o seu papel no processo educativo, pelo contrário, valoriza e ressalta a sua atuação, sendo que o seu papel principal é ativar de forma indireta as competências das crianças, com base na organização espacial que promove.

Field (1980) a propósito da organização espacial dos contextos educativos concluiu que as crianças que estavam integradas em salas que se encontravam divididas em áreas, apresentavam níveis sociais e cognitivos mais elevados do que as crianças que estavam integradas em espaços amplos e totalmente abertos. O que significa que “é preciso garantir espaços diferenciados para repouso, alimentação, higiene corporal, brincadeiras de faz-de-conta, atividades físicas e expressivas, leitura e escrita, jogos de mesa e de construção” (Abramowicz & Wajskop, 1999, p. 39). Deste modo, a organização espacial deve privilegiar um ambiente acolhedor, com áreas equipadas com diversos materiais onde “[...] o *Jogo da Fantasia ou sociodramático* possa surgir espontaneamente com mais e melhor qualidade no comportamento lúdico” (Pessanha, 2001, p. 93). A concepção do espaço deve obedecer a princípios de delimitação, dado que a criança necessita de perceber os limites da área em que se encontra; a princípios de autenticidade, sendo que os materiais e objetos devem ser reais e de uso quotidiano adaptados ao mundo da criança; a princípios de familiaridade, que se relacionam com os princípios de autenticidade e que requerem que os materiais e objetos sejam conhecidos e familiares; e ainda a princípios de agregação, o que significa que o equipamento deve ser selecionado em torno de um tema ou de um conteúdo. De acordo com as perspetivas que consideram a importância do espaço se organizar em diferentes áreas, é importante destacar, também, que no mesmo local e em momentos diferentes as crianças têm oportunidades de vivenciar um vasto conjunto de experiências que são proporcionadas pelas várias áreas disponíveis.

No que particularmente se refere às áreas a organizar nas salas entre os 2 e os 3 anos, é premente organizar na sala um espaço que favoreça a brincadeira de faz-de-conta, porque está muito presente nesta faixa etária e também porque “dramatic play could almost be described as «dream work»”(Abramowicz & Wajskop, 1999; Kennedy, 1991, p. 41; Zamberlan, Basani & Araldi, 2007). Destacaremos apenas esta área por se tratar da área em que o estudo empírico teve implicação direta e por se tratar, também, de uma área contemplado no modelo curricular High/Scope.

A terminar relevamos que o espaço da instituição é para a criança o local onde decorrem ações com outros e onde ocorre transformação através do encontro com esses que não

são, necessariamente, seus familiares. “The space of the institution [...] is the space of the ethical and the transcendent, where privacy, intimacy, and choice are forgone in the interests of cooperation, competition, disciplined work, and festival. In the institution, one shares space with the stranger, who is one’s brother or sister in the human family. For children it is a place of transformation through meeting with non-kin, including teachers and peers” (Kennedy, 1991, p. 43).

4.2.2.1. Programa de intervenção

O programa de intervenção foi elaborado com o objetivo de ser aplicado durante um período de 6 a 8 semanas, nos grupos experimentais, com o propósito de: basear a intervenção educativa dos educadores de infância em teorias do desenvolvimento psicológico da criança; apontar orientações pedagógicas de qualidade que contribuam para o desenvolvimento psicológico das crianças de acordo com os domínios abaixo referidos; perspetivar soluções educativas que permitam superar a visão assistencialista da creche e, por outro lado, evitar a pré-escolarização desse contexto educativo; implementar uma observação rigorosa das crianças, a reflexão, e a avaliação; e de estruturar a intervenção educativa.

O programa de intervenção baseou-se nos princípios da aprendizagem ativa e em experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*, nomeadamente: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem; cognição; compreensão do espaço e tempo; noção precoce da quantidade e do número (também com integração de reflexões dos estudos de Morgado, 1988, 1993, relativos a fases etárias posteriores) (Post & Homann, 2011) bem como no modelo *Portage*: desenvolvimento motor, autocuidados, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da linguagem, socialização, autonomia e estimulação infantil (específica para bebés de 0 a 4 meses) (Williams & Aiello, 2009), operacionalizados em abrangentes domínios de aprendizagem destinados a crianças de 2 a 3 anos.

O desenvolvimento e implementação do programa (Esquema 4 - Programa de intervenção e Tabela 37. Fases de implementação do programa de intervenção) considerou a importância da formação participada dirigida aos educadores dos grupos experimentais, com análise e reflexão sobre a sua construção. Na fase de aplicação do programa houve

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

lugar para a reflexão e análise dos procedimentos a cada 15 dias, com participação dos educadores, implementando-se assim uma prática reflexiva.

Esquema 4 - Programa de intervenção

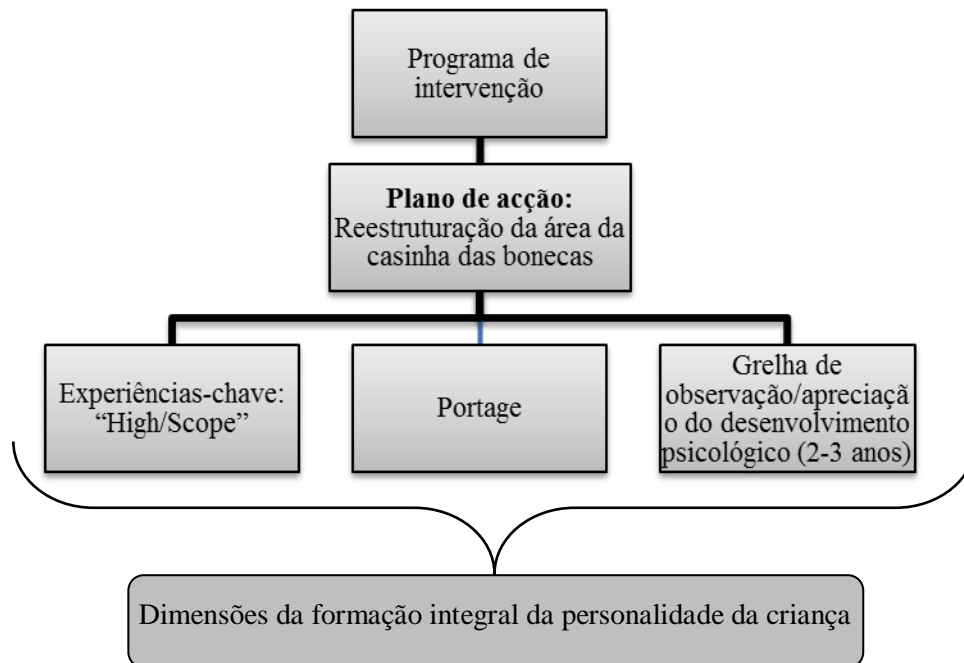


Tabela 37. Fases de implementação do programa de intervenção

Fases do programa de intervenção	
Fase 1	<ul style="list-style-type: none"> Formação participada dos educadores intervenientes (High/Scope, Portage, Grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico);
Fase 2	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação do programa de intervenção: Reestruturação da área da casinha das bonecas; Preenchimento da tabela: "Equipamento a constar na área da casinha das bonecas" Reflexão e análise dos procedimentos; Reflexão e análise dos registos dos educadores; Registo elementos significativos.
Fase 3	<ul style="list-style-type: none"> Após cerca de 8 semanas aplicação do pós-teste (Grelha de observação/avaliação do desenvolvimento psicológico 2-3 anos); Realização da avaliação do programa de intervenção curricular (Questionário de verificação).

Programa de intervenção:

Reestruturação da área da casinha das bonecas⁸

De acordo com a perspectiva High/Scope, em relação à área da casinha das bonecas, trata-se de um local onde é possível explorar um vasto conjunto de objetos relacionados com o dia-a-dia da criança e, também, de um espaço onde cada criança pode apropriar-se a sua própria realidade e convertê-la para o campo do brincar ao “faz-de-conta”, através da imitação da atuação dos adultos. Nesta área as crianças podem simular, desempenhar papéis, atribuir novos significados aos objetos e entender e “vivenciar” a perspectiva dos adultos.

Para Post & Hohmann (2011), Hohmann & Weikart (2011) e Hohmann, Banet & Weikart (1995) esta área é um local privilegiado para o desenvolvimento de vários domínios: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, comunicação e linguagem, cognição, compreensão do espaço e noção da quantidade e do número.

Sentido curricular da área da casinha das bonecas segundo Zabalza (2001a):

- Converte-se no centro de jogos de simulação;
- Nesta área as crianças exprimem, atuam de acordo com o que lhes é familiar, próximo e significativo do seu meio (papéis, situações, pessoas, conflitos);
- Tudo que a criança desenvolve nesta área dá sentido às suas experiências;
- Esta área permite o trabalho em equipa, o comentário de situações, a expressão de sentimentos e ideias;
- Desenvolvem-se atividades cognitivas como: dramatizar, explorar, experienciar, imaginar, utilizar instrumentos adequados para cada função, passar o tempo (dançando/tocando; enchendo/esvaziando; agitando/misturando; enrolando/dobrando; escovando; vestindo-se/penteando-se, etc.).

⁸ Expressão utilizada por Post & Hohmann (2011); Hohmann & Weikart (1995).

Objetivos específicos do programa de intervenção:

- Criar uma oportunidade de “[...] crescimento individual e colectivo, integradora de todas as áreas de desenvolvimento e potencializadora de uma experiência rica, vivida de forma autenticamente educativa, participada, coerente, estética e lúdica” (Rigolet, 2006, p. 16).
- Promover a ativação do desenvolvimento psicológico das crianças;
- Fomentar o desenvolvimento da aprendizagem ativa;
- Explorar em profundidade um processo de intervenção educativa de qualidade superior;
- Avaliar a influência do programa comparando rigorosa e sistematicamente a qualidade da intervenção antes e após a aplicação do programa;
- Aumentar/favorecer a relação educativa entre educador-criança, educador-famílias e criança-criança;
- Consciencializar o educador para o processo de ensino/aprendizagem e a necessidade de o acompanhar de forma crítica e reflexiva;
- Favorecer o desenvolvimento de experiências significativas;
- Envolver as crianças em situações seguras, confortáveis e que favoreçam o seu bem-estar físico e emocional;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo, intensificando a relação instituição-família.

Plano de ação (sugestão de atividades/atuações)

- 1) Apresentar às crianças uma história de literatura infantil. Sugestão: “A casa da mosca fosca⁹”, “A maior casa do mundo¹⁰”. O educador deverá decidir a história que melhor se adequa ao grupo de crianças.**

⁹ Mejuto, Eva & Mora, Sérgio (2010). A casa da mosca fosca. Matosinhos: Kalandraka.

¹⁰ Lionni, Leo (2008). A maior casa do mundo. Matosinhos: Kalandraka.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Iniciámos o plano de ação com a sugestão da apresentação de uma história de literatura infantil porque, de acordo com Pascal & Bertram (1999, p. 47) “as crianças envolvem-se frequentemente em jogos de «faz-de-conta» depois de ouvirem uma história”.

- Possíveis experiências-chave – “**High/Scope**”: COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM (apreciar histórias; ouvir e responder; comunicar verbalmente) e RELAÇÕES SOCIAIS (estabelecer vinculação com a educador responsável).
- Operacionalização da área de socialização – “**Portage**”: prestar atenção a histórias.

2) Sugerir às crianças a exploração da área da casinha (organização de pequenos grupos para a exploração autónoma);

- Possíveis experiências-chave – “**High/Scope**”: SENTIDO DE SI PRÓPRIO (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar, fazer coisas por si próprio); RELAÇÕES SOCIAIS (criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, desenvolver jogo social); REPRESENTAÇÃO CRIATIVA (imitar e brincar ao “faz-de-conta”); movimento (movimentar partes do corpo, manipular objetos); COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente); EXPLORAR OBJETOS (explorar objetos com as mãos, explorar e reparar nas diferenças existentes entre os objetos); ESPAÇO (explorar e reparar na localização dos objetos).
- Possibilidades de operacionalização da área de socialização – “**Portage**”: brincar ao “faz-de-conta”; demonstrar sentimentos (Ex. amor, tristeza, raiva, alegria, etc.) e emitir pelo menos duas palavras que expressem sentimentos diferentes.
- Possibilidades de operacionalização da área cognitiva – “**Portage**”: nomear pelo menos quatro objetos comuns; agrupar objetos pela textura; distinguir os conceitos “pequeno” e “grande”; agrupar objetos pela cor; montar brinquedos; relatar as próprias ações; identificar o próprio género.
- Possibilidades de operacionalização da área da linguagem – “**Portage**”: combinar substantivos ou adjetivos e substantivos em frases de duas palavras (Ex. prato mesa,

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

minha cadeira); combinar substantivos e verbos em frases de duas palavras (Ex. pai vai); combinar verbo ou substantivo com “acolá” ou “aqui” em frases de duas palavras; combinar duas palavras para expressar posse (meu chapéu); formar frases de duas ou três palavras contendo a palavra “não”; responder a perguntas: “o que estás a fazer?”, “onde?”; reproduzir sons familiares; dar mais do que um objeto quando se usa o plural na sua solicitação; referir-se a si próprio utilizando pronomes (eu, meu, minha...); conhecer a função dos objetos; obedecer à sequência de duas ordens relacionadas; empregar formas regulares do plural; fazer perguntas do tipo: “o que é isso/isto?”; controlar o volume da voz; empregar “este/esta”, “esse/essa”, “aquele/aquela”; empregar “é” e “está” em frases simples; responder à pergunta “quem?” dando um nome; empregar artigos como: o, a, os, as, um, uma, uns, umas; usar alguns substantivos que indicam grupo ou categoria; usar os verbos “ser”, “estar”, e “ter” no presente; perceber os conceitos “aberto” e “fechado”.

- Possibilidades de operacionalização da área de autocuidados – “**Portage**”: descalçar e calçar sapatos; despir e vestir roupas simples.
- Possibilidades de operacionalização da área de desenvolvimento motor – “**Portage**”: desenroscar brinquedos que se encaixem por sistema de roscas.

3) Dialogar com as crianças, após todas terem explorado a área, acerca de uma possível remodelação/reorganização;

- Possíveis experiências-chave – “**High/Scope**”: SENTIDO DE SI PRÓPRIO (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros); RELAÇÕES SOCIAIS (estabelecer vinculação com a educadora responsável, estabelecer relações com os outros adultos, expressar emoções); COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente).
- Possibilidades de operacionalização da área de socialização – “**Portage**”: fazer escolhas.
- Possibilidades de operacionalização da área cognitiva – “**Portage**”: nomear pelo menos quatro objetos comuns; agrupar objetos; distinguir os conceitos “pequeno” e

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

“grande”; agrupar objetos pela cor; conhecer os conceitos “dentro”, “em cima” e “em baixo”; nomear objetos/brinquedos.

- Possibilidades de operacionalização da área da linguagem – **“Portage”**: combinar substantivos ou adjetivos e substantivos em frases de duas palavras (Ex. prato mesa, minha cadeira); combinar substantivos e verbos em frases de duas palavras (Ex. pai vai); combinar verbo ou substantivo com “acolá” ou “aqui” em frases de duas palavras; combinar duas palavras para expressar posse (meu chapéu); formar frases de duas ou três palavras contendo a palavra “não”; responder à pergunta “onde?”; referir-se a si próprio utilizando pronomes (eu, meu, minha...); conhecer a função dos objetos; obedecer à sequência de duas ordens relacionadas; empregar formas regulares do plural; fazer perguntas do tipo: “o que é isso/isto?”; controlar o volume da voz; empregar “este/esta”, “esse/essa”, “aquele/aquela”; empregar “é” e “está” em frases simples; responder à pergunta “quem?” dando um nome; empregar artigos como: o, a, os, as, um, uma, uns, umas; usar alguns substantivos que indicam grupo ou categoria; usar os verbos “ser”, “estar”, e “ter” no presente; perceber os conceitos “aberto” e “fechado”.

4) Sugerir uma nova exploração da área para identificar elementos presentes (organização de pequenos grupos para a exploração orientada);

- Possíveis experiências-chave – **“High/Scope”**: SENTIDO DE SI PRÓPRIO (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar, fazer coisas por si próprio); RELAÇÕES SOCIAIS (estabelecer vinculação com a educadora responsável, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, desenvolver jogo social); REPRESENTAÇÃO CRIATIVA (imitar e brincar ao “faz-de-conta”); MOVIMENTO (movimentar partes do corpo, manipular objetos); COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente); EXPLORAR OBJETOS (explorar objetos com as mãos, explorar e reparar nas diferenças existentes entre os objetos); ESPAÇO (explorar e reparar na localização dos objetos); NOÇÃO PRECOCE DA QUANTIDADE E DE NÚMERO (experimentar “mais”, explorar o número de coisas); espaço (explorar e reparar na localização dos objetos).

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Possibilidades de operacionalização da área de socialização – “**Portage**”: brincar ao “faz-de-conta”; demonstrar sentimentos (Ex. amor, tristeza, raiva, alegria, etc.) e emitir pelo menos duas palavras que expressem sentimentos diferentes.
- Possibilidades de operacionalização da área cognitiva – “**Portage**”: nomear pelo menos quatro objetos comuns; agrupar objetos pela textura; distinguir os conceitos “pequeno” e “grande”; agrupar objetos pela cor; montar brinquedos; relatar as próprias ações; identificar o próprio gênero.
- Possibilidades de operacionalização da área da linguagem – “**Portage**”: combinar substantivos ou adjetivos e substantivos em frases de duas palavras (Ex. prato mesa, minha cadeira); combinar substantivos e verbos em frases de duas palavras (Ex. pai vai); combinar verbo ou substantivo com “acolá” ou “aqui” em frases de duas palavras; combinar duas palavras para expressar posse (meu chapéu); formar frases de duas ou três palavras contendo a palavra “não”; responder à pergunta “onde?”; referir-se a si próprio utilizando pronomes (eu, meu, minha...); conhecer a função dos objectos; obedecer à sequência de duas ordens relacionadas; empregar formas regulares do plural; fazer perguntas do tipo: “o que é isso/isto?”; controlar o volume da voz; empregar “este/esta”, “esse/essa”, “aquele/aquela”; empregar “é” e “está” em frases simples; responder à pergunta “quem?” dando um nome; empregar artigos como: o, a, os, as, um, uma, uns, umas; usar alguns substantivos que indicam grupo ou categoria; usar os verbos “ser”, “estar”, e “ter” no presente; perceber os conceitos “aberto” e “fechado”.
- Possibilidades de operacionalização da área de autocuidados – “**Portage**”: descalçar e calçar sapatos; despir e vestir roupas simples.
- Possibilidades de operacionalização da área de desenvolvimento motor – “**Portage**”: desenroscar brinquedos que se encaixem por sistema de roscas.

5) Realização de um inventário. Solicitar que as crianças nomeiem e identifiquem todos os elementos presentes, recorrendo à contagem, classificação... Registrar as nomeações das crianças (registrar nome da criança e elementos mencionados por cada uma);

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Possíveis experiências-chave – **“High/Scope”**: **RELAÇÕES SOCIAIS** (estabelecer vinculação com a educadora responsável, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares); **COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM** (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente); **EXPLORAR OBJETOS** (explorar objetos com as mãos, descobrir a permanência do objeto, explorar e reparar nas diferenças existentes entre os objetos); **NOÇÃO PRECOCE DA QUANTIDADE E DE NÚMERO** (experimentar “mais”, explorar o número de coisas); **ESPAÇO** (explorar e reparar na localização dos objetos).
 - Possibilidades de operacionalização da área cognitiva – **“Portage”**: nomear pelo menos quatro objetos comuns; agrupar objetos pela textura; distinguir os conceitos “pequeno” e “grande”; agrupar objetos pela cor; nomear ações.
 - Possibilidades de operacionalização da área da linguagem – **“Portage”**: combinar substantivos ou adjetivos e substantivos em frases de duas palavras (Ex. prato mesa, minha cadeira); combinar substantivos e verbos em frases de duas palavras (Ex. pai vai); combinar verbo ou substantivo com “acolá” ou “aqui” em frases de duas palavras; combinar duas palavras para expressar posse (meu chapéu); formar frases de duas ou três palavras contendo a palavra “não”; responder à pergunta “onde?”; referir-se a si próprio utilizando pronomes (eu, meu, minha...); conhecer a função dos objetos; empregar formas regulares do plural; fazer perguntas do tipo: “o que é isso/isto?”; controlar o volume da voz; empregar “este/esta”, “esse/essa”, “aquele/aquela”; empregar “é” e “está” em frases simples; responder à pergunta “quem?” dando um nome; empregar artigos como: o, a, os, as, um, uma, uns, umas; usar alguns substantivos que indicam grupo ou categoria; usar os verbos “ser”, “estar”, e “ter” no presente; perceber os conceitos “aberto” e “fechado”.
- 6) Após a análise do espaço deve ser solicitado a cada criança que estabeleça uma comparação com as suas casas, nomeando características comuns e elementos inexistentes num ou noutra espaço (sugere-se que se realize esta atividade individualmente);**
- Possíveis experiências-chave – **“High/Scope”**: **RELAÇÕES SOCIAIS** (estabelecer vinculação com a educadora responsável, expressar emoções); **COMUNICAÇÃO E LINGUA-**

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

GEM (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente); EXPLORAR OBJETOS (reparar nas diferenças existentes entre os objetos); NOÇÃO PRECOCE DA QUANTIDADE E DE NÚMERO (experimentar “mais”, explorar o número de coisas); espaço (reparar na localização dos objetos).

- Possibilidades de operacionalização da área cognitiva – “**Portage**”: nomear pelo menos quatro objetos comuns; agrupar objetos pela textura; distinguir os conceitos “pequeno” e “grande”; agrupar objetos pela cor; nomear ações.
 - Possibilidades de operacionalização da área da linguagem – “**Portage**”: combinar substantivos ou adjetivos e substantivos em frases de duas palavras (Ex. prato mesa, minha cadeira); combinar substantivos e verbos em frases de duas palavras (Ex. pai vai); combinar verbo ou substantivo com “acolá” ou “aqui” em frases de duas palavras; combinar duas palavras para expressar posse (meu chapéu); formar frases de duas ou três palavras contendo a palavra “não”; responder à pergunta “onde?”; referir-se a si próprio utilizando pronomes (eu, meu, minha...); conhecer a função dos objetos; empregar formas regulares do plural; fazer perguntas do tipo: “o que é isso/isto?”; controlar o volume da voz; empregar “este/esta”, “esse/essa”, “aquele/aquela”; empregar “é” e “está” em frases simples; responder à pergunta “quem?” dando um nome; empregar artigos como: o, a, os, as, um, uma, uns, umas; usar alguns substantivos que indicam grupo ou categoria; usar os verbos “ser”, “estar”, e “ter” no presente; perceber os conceitos “aberto” e “fechado”.
- 7) Sugerir uma reorganização do espaço de acordo com as características e elementos mais presentes nas casas das crianças (o educador deve compilar o que as crianças mencionaram e apresentar-lhes posteriormente. Deve, também, apoiar a criança no sentido de se acrescentarem, na sala de atividades, outras divisões da casa para além da cozinha e do quarto; ex: hall; sala de estar; despensa, para armazenar utensílios utilizados na atividade de “faz-de-conta”; etc.);**
- Possíveis experiências-chave – “**High/Scope**”: SENTIDO DE SI PRÓPRIO (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar, fazer coisas por si próprio);RELAÇÕES SOCIAIS (estabelecer vincula-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

ção com a educadora responsável, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, desenvolver jogo social); REPRESENTAÇÃO CRIATIVA (explorar materiais de construção e de expressão artística); MOVIMENTO (movimentar partes do corpo, movimentar o corpo todo, manipular objetos); COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente); EXPLORAR OBJETOS (explorar objetos com as mãos, explorar e reparar nas diferenças existentes entre os objetos); ESPAÇO (explorar e reparar na localização dos objetos, observar pessoas e coisas sob várias perspectivas, desmontar coisas e juntá-las de novo); NOÇÃO PRECOCE DA QUANTIDADE E DE NÚMERO (experimentar “mais”, explorar o número de coisas).

- Possibilidades de operacionalização da área cognitiva – “**Portage**”: nomear pelo menos quatro objetos comuns; distinguir os conceitos “pequeno” e “grande”; agrupar objetos pela cor.
- Possibilidades de operacionalização da área da linguagem – “**Portage**”: combinar substantivos ou adjetivos e substantivos em frases de duas palavras (Ex. prato mesa, minha cadeira); combinar substantivos e verbos em frases de duas palavras (Ex. pai vai); combinar verbo ou substantivo com “acolá” ou “aqui” em frases de duas palavras; combinar duas palavras para expressar posse (meu chapéu); formar frases de duas ou três palavras contendo a palavra “não”; responder à pergunta “onde?”; referir-se a si próprio utilizando pronomes (eu, meu, minha...); conhecer a função dos objetos; empregar formas regulares do plural; controlar o volume da voz; empregar “este/esta”, “esse/essa”, “aquele/aquela”; empregar “é” e “está” em frases simples; responder à pergunta “quem?” dando um nome; empregar artigos como: o, a, os, as, um, uma, uns, umas; usar alguns substantivos que indicam grupo ou categoria; usar os verbos “ser”, “estar”, e “ter” no presente.

8) Afixar na parede listagem das características e elementos mais presentes;

- Possíveis experiências-chave – “**High/Scope**”: NOÇÃO PRECOCE DA QUANTIDADE E DE NÚMERO (experimentar “mais”, explorar o número de coisas).

9) Sugerir que se altere o espaço de acordo com a listagem e assinalar os itens que forem sendo alterados;

- Possíveis experiências-chave – “**High/Scope**”: NOÇÃO PRECOCE DA QUANTIDADE E DE NÚMERO (experimentar “mais”, explorar o número de coisas).

10) Definir o que fazer em relação aos elementos ou características apresentados:

- i. Equipar a área com mais objetos / elementos?
- ii. Retirar objetos /elementos que não tenham sido mencionados?
- iii. Trazer objetos /elementos de casa?
- iv. Realizar objetos /elementos?
- v. Comprar objetos /elementos?
- vi. Pedir objetos / elementos a outras salas da instituição?

“[...] Direito de negociar, em grupo, de optar verdadeiramente, de criar ao seu gosto e, sobretudo, conforme as suas reais necessidades, precisamente estas que serão «extravassadas» no jogo de faz-de-conta” (Rigolet, 2006, p. 12).

- Possíveis experiências-chave – “**High/Scope**”: SENTIDO DE SI PRÓPRIO (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara, fazer coisas por si próprio);RELAÇÕES SOCIAIS (estabelecer vinculação com a educadora responsável, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros); COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente).
- Possibilidades de operacionalização da área da linguagem – “**Portage**”: combinar substantivos ou adjetivos e substantivos em frases de duas palavras; combinar substantivos e verbos em frases de duas palavras; combinar verbo ou substantivo com “acolá” ou “aqui” em frases de duas palavras; combinar duas palavras para expressar posse; formar frases de duas ou três palavras contendo a palavra “não”; responder à pergunta “onde?”; referir-se a si próprio utilizando pronomes (eu, meu, minha...); conhecer a função dos objetos; empregar formas regulares do plural; controlar o volume da voz; empregar “este/esta”, “esse/essa”, “aquele/aquela”; empregar “é” e “es-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

tá” em frases simples; responder à pergunta “quem?” dando um nome; empregar artigos como: o, a, os, as, um, uma, uns, umas; usar alguns substantivos que indicam grupo ou categoria; usar os verbos “ser”, “estar”, e “ter” no presente.

11) Definir materiais a utilizar no caso de haver objetos/elementos ou características apresentadas, possíveis de serem construídos pelas crianças:

- i. Papel (Ex: para realizar desenhos para decorar a área – “Quadros” – as crianças podem realizar na sala de atividades ou em casa em colaboração com as famílias, retratando uma imagem que tenham afixada na cozinha; realização de um padrão de azulejos (favorecer o raciocínio matemático) – promover a capacidade de observação – regularidade apresentada pelos padrões);
 - ii. Caixotes de cartão (Ex: construir frigorífico, fogão, micro-ondas, etc.);
 - iii. Embalagens vazias (Ex: caixas de cereais, pacotes de leite, copos de iogurte, garrafas, etc.);
 - iv. Barro, pasta de modelar, plasticina (Ex: para fazer alimentos, frutos, legumes, etc. tendo como base elementos reais – alertar para a importância de uma alimentação saudável).
- Possíveis experiências-chave – **“High/Scope”**: SENTIDO DE SI PRÓPRIO (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar, fazer coisas por si próprio); RELACIONAMENTOS SOCIAIS (estabelecer vinculação com a educadora responsável, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros); REPRESENTAÇÃO CRIATIVA (explorar materiais de construção e de expressão artística); MOVIMENTO (movimentar partes do corpo, manipular objetos); COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente, explorar livros de imagens e revistas); EXPLORAR OBJETOS (explorar objetos com as mãos, explorar e reparar nas diferenças existentes entre os objetos); ESPAÇO (explorar e reparar na localização dos objetos, observar pessoas e coisas sob várias perspetivas, desmontar coisas e juntá-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

las de novo); NOÇÃO PRECOCE DA QUANTIDADE E DE NÚMERO (experimentar “mais”, explorar o número de coisas).

- Possibilidades de operacionalização da área de socialização – “**Portage**”: entregar ou pedir objetos/materiais aos seus pares; utilizar “por favor” e “obrigado”; ajudar os colegas na elaboração de determinada tarefa; fazer escolhas.
- Possibilidades de operacionalização da área cognitiva – “**Portage**”: desenhar uma linha vertical imitando um adulto; desenhar uma linha vertical imitando um adulto; copiar um círculo; desenhar (+) imitando um adulto.
- Possibilidades de operacionalização da área da linguagem – “**Portage**”: combinar substantivos ou adjetivos e substantivos em frases de duas palavras (Ex. prato mesa, minha cadeira); combinar substantivos e verbos em frases de duas palavras (Ex. pai vai); combinar verbo ou substantivo com “acolá” ou “aqui” em frases de duas palavras; combinar duas palavras para expressar posse (meu chapéu); formar frases de duas ou três palavras contendo a palavra “não”; responder à pergunta “onde?”; referir-se a si próprio utilizando pronomes (eu, meu, minha...); conhecer a função dos objetos; empregar formas regulares do plural; controlar o volume da voz; empregar “este/esta”, “esse/essa”, “aquele/aquela”; empregar “é” e “está” em frases simples; responder à pergunta “quem?” dando um nome; empregar artigos como: o, a, os, as, um, uma, uns, umas; usar alguns substantivos que indicam grupo ou categoria; usar os verbos “ser”, “estar”, e “ter” no presente.
- Possibilidades de operacionalização da área de autocuidados – “**Portage**”: obter água a partir de uma torneira; lavar as mãos e a cara.
- Possibilidades de operacionalização da área de desenvolvimento motor – “**Portage**”: desembrulhar objetos pequenos; dobrar papéis ao meio; fazer modelagem; segurar o lápis entre o polegar e o indicador, apoiando-o sobre o médio; fazer desenhos.

12) Refletir em conjunto acerca do projeto desenvolvido

- Possíveis experiências-chave – “**High/Scope**”: SENTIDO DE SI PRÓPRIO (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara, fazer

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

coisas por si próprio);RELAÇÕES SOCIAIS (estabelecer vinculação com a educadora responsável, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros); COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente).

- Possibilidades de operacionalização da área da linguagem – **“Portage”**: combinar substantivos ou adjetivos e substantivos em frases de duas palavras; combinar substantivos e verbos em frases de duas palavras; combinar verbo ou substantivo com “acolá” ou “aqui” em frases de duas palavras; combinar duas palavras para expressar posse; formar frases de duas ou três palavras contendo a palavra “não”; responder à pergunta “onde?”; referir-se a si próprio utilizando pronomes (eu, meu, minha...); conhecer a função dos objetos; empregar formas regulares do plural; controlar o volume da voz; empregar “este/esta”, “esse/essa”, “aquele/aquela”; empregar “é” e “está” em frases simples; responder à pergunta “quem?” dando um nome; empregar artigos como: o, a, os, as, um, uma, uns, umas; usar alguns substantivos que indicam grupo ou categoria; usar os verbos “ser”, “estar”, e “ter” no presente.

4.2.3. Procedimentos

Tendo já anteriormente sido referidos os procedimentos gerais da pesquisa, apresenta-se agora a Planificação de Procedimentos que se seguiu:

1. Entrevista aos educadores de infância realizada em Janeiro de 2012;
2. Recolha de dados em documentos como: Projeto Educativo; Projeto Curricular; Plano Anual de Atividades; Projeto Pedagógico e outros;
3. Formação dos educadores de infância para preenchimento dos questionários sociodemográficos e de dados sobre características e comportamentos da criança;

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

4. Formação dos educadores de infância para aplicação da grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico dos 2-3 anos (na fase de pré-teste);
5. Formação dos educadores de infância dos grupos experimentais para implementação do programa de intervenção;
6. Aplicação do pré-teste: Grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico (5 crianças por dia);
7. Acompanhamento semanal/quinzenal dos educadores de infância dos grupos experimentais, com oportunidades de reflexão sobre os procedimentos e conteúdos da pesquisa, de forma a integrar essa informação no âmbito do estudo;
8. Aplicação do programa de intervenção durante 6 a 8 semanas;
9. Aplicação do pós-teste: Grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico (5 crianças por dia);
10. Avaliação final do programa de intervenção curricular, através de inquérito aos educadores.

No que se refere à formação participada junto dos educadores, pretendeu-se:

- . Familiarizar os educadores de infância responsáveis pelos grupos de controlo e grupos experimentais com o instrumento de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico (pré-teste e pós-teste) introduzindo assim a noção de avaliação formativa;
- . Familiarizar os educadores de infância responsáveis pelos grupos experimentais com os princípios do modelo curricular High/Scope, especificamente em relação às experiências-chave, e também, com elementos do Portage.
- . Transmitir os objetivos da implementação do programa de intervenção aos educadores responsáveis pelos grupos experimentais;

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Comunicar as fases de implementação do programa de intervenção aos educadores responsáveis pelos grupos experimentais;
- Esclarecer a forma de implementação do programa aos educadores responsáveis pelos grupos experimentais;
- Apresentar a calendarização de todas as etapas a desenvolver.

A investigadora leu, junto de cada educador de infância, todo o documento, havendo o cuidado de clarificar o melhor possível as situações apresentadas e a forma de preenchimento. Nesta fase foi dada oportunidade para que fossem colocadas todas as dúvidas e distribuídos pré-testes em número suficiente para todas as crianças dos grupos, sendo que os educadores receberam indicação que o preenchimento do pré-teste deveria iniciar-se em Janeiro e terminar no final do mesmo mês, que coincidiu exatamente com o momento em que nos grupos experimentais foi iniciada a implementação do programa curricular.

A intervenção nos grupos experimentais não se limitou apenas ao objetivo de produzir eventuais alterações ao nível do desenvolvimento psicológico, entre os grupos experimentais e de controlo, na medida em que a intervenção nos grupos experimentais teve igualmente como objetivos produzir alterações na intervenção educativa dos educadores de infância com base numa permanente prática reflexiva e avaliação de resultados.

Assim a intervenção levada a cabo, teve o carácter de investigação-ação com objetivos de investigação, de mudança e de inovação das intervenções educativas. De investigação, porque tem em vista a produção de conhecimento sobre a realidade educativa em contexto de creche; de mudança e de inovação, porque tem como objetivo promover modificações quer na intervenção educativa dos educadores, quer no desenvolvimento das crianças.

Em jeito de conclusão, e a propósito dos procedimentos e das opções metodológicas adotadas, importa referir que foram definidas com base numa reflexão e análise exaustiva das várias opções e, sobretudo, que considerámos que se adaptavam ao nosso objeto de estudo, aos contextos específicos e aos objetivos que pretendíamos alcançar. A investigação-ação, por se tratar de um método que, na nossa perspetiva, e no que especificamente se refere ao ambiente educativo, “[...] visa a mudança de uma situação de educa-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

ção com a participação de intervenientes e investigadores implicados num mesmo projecto” (Cró, 2004, p. 151), alia a a pesquisa e a reflexão à intervenção propriamente dita.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

5. Resultados

Começaremos por apresentar, numa fase inicial, os dados analisados de forma qualitativa, seguindo-se a apresentação dos dados quantitativos e, por fim, a discussão dos resultados.

No que se refere ao tratamento estatístico dos dados, os cálculos foram efetuados com recurso ao pacote estatístico SPSS 19.0.

Na apresentação dos resultados seguimos de perto as normas da American Psychological Association (American Psychological Association, 2001; Nicol, Pexman & American Psychological Association, 1999).

5.1. Análise qualitativa dos dados relativos às entrevistas

Os dados relativos às entrevistas realizadas aos educadores de infância participantes foram analisados de forma qualitativa, com base na definição de temas, categorias e indicadores (Tabela 38. Tabela de categorização).

Tabela 38. Tabela de categorização

Tema	Categorias/indicadores
Formação inicial, formação contínua e formação em contexto	1. Formação de e para educadores de infância
	1.1. Formação inicial com conteúdos relativos à educação de crianças dos 0 aos 3 anos
	1.2. Participação em ações de formação
	1.3. Participação em ações de formação no âmbito da intervenção educativa em creche
Representação da educação de infância e da educação de crianças dos 0 aos 3 anos	2. Educação de infância
	2.1. Conceito de infância
	2.2. Objetivos e funções da educação de infância
	2.3. Educação de crianças dos 0 aos 3 anos

	2.4. Objetivos e funções da educação de crianças dos 0 aos 3 anos
	2.5. Vantagens dos contextos de creche
	2.6. Qualidade dos contextos de creche

Programa de intervenção (Ex. Abordagem curricular)	3.Programa de intervenção
	3.1. Programa de intervenção
	3.2. Aspectos fundamentais a contemplar num programa de intervenção
	3.3. Envolvimento das crianças nas experiências/atividades

Intervenção educativa em contexto de creche	4.Intervenção educativa
	4.1. Fundamentos científicos da intervenção educativa
	4.2. Prioridades valorizadas na intervenção
	4.3. Principais dificuldades da intervenção educativa
	4.4. Atividades e experiências proporcionadas (frequência)
	4.5. Organização do ambiente educativo
	4.6. Tipo de contato estabelecido com as crianças
	4.7. Incentivos frequentemente apresentados às crianças

Com base na tabela de categorização é possível verificar a definição de quatro temas, nomeadamente:

1. Formação inicial, formação contínua e formação em contexto
2. Representação da educação de infância e da educação de crianças dos 0 aos 3 anos
3. Programa de intervenção (Ex. Abordagem curricular)

4. Intervenção educativa em contexto de creche

Na sequência dos quatro temas definidos foram delineadas as seguintes categorias:

- **Formação de e para educadores de infância**, sendo que o objetivo pressupunha conhecer conteúdos da formação inicial, a frequência de formação contínua e seus conteúdos;
- **Educação de infância**, cujo objetivo consistiu em saber quais as representações que os educadores de infância participantes no estudo apresentam acerca da infância, dos objetivos e funções da educação de infância;
- **Programa de intervenção**, com a pretensão de perceber o que representa um programa de intervenção, em que poderá traduzir-se a ausência de um programa de intervenção em contexto educativo de creche e aspetos fundamentais a abordar num programa de intervenção para o contexto educativo de creche;
- **Intervenção educativa**, com o propósito de conhecer aprofundadamente o tipo de intervenção adotado pelos educadores de infância, nomeadamente: fundamentos científicos da intervenção educativa, prioridades mais valorizadas, principais dificuldades da intervenção educativa, atividades e experiências proporcionadas, frequência de atividades e experiências, organização do ambiente educativo (espaço físico e rotinas diárias), tipo de contacto que estabelece com as crianças e incentivos que são apresentados frequentemente às crianças.

Em relação à “*Categoria 1 – Formação de e para educadores de infância*” (Tabela 39. Categoria 1 – Formação de e para educadores de infância é possível perceber que o indicador “*Formação inicial com conteúdos relativos à educação de crianças dos 0 aos 3 anos*” apenas foi assinalado por um dos educadores inquiridos (25%), que corresponde à educadora do Grupo D (GE < tempo serviço), o que significa que durante a sua formação inicial frequentou uma unidade curricular denominada: *Intervenção Precoce e Atendimento à 1ª Infância*, que tinha como objetivo analisar e refletir acerca das características das modalidades de atendimento à primeira infância. Os restantes inquiridos, educadores de infância dos Grupos A, B e C (75%) não tiveram oportunidade de apro-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

fundar conhecimentos acerca da prática educativa adequada a crianças em idade de creche, o que vem justificar a perspectiva de Vasconcelos (2011, p. 18033) quando refere que “[...] a actual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche [...]”.

Relativamente ao indicador “*Participação em ações de formação*”, apenas um dos educadores inquiridos (25%), educadora do Grupo A (GC > tempo serviço), referiu não participar com muita assiduidade em ações de formação, uma vez que, pelo facto de desempenhar funções numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com poucos recursos, nem sempre tem dispensa para se ausentar do seu posto de trabalho. No entanto, os restantes 75% têm participado em formações subordinadas à temática da qualidade, diretamente relacionadas com a implementação das diretrizes presentes no Manual de Gestão da Qualidade da Resposta Social “Creche” do Instituto da Segurança Social, I.P.

A terminar a análise da “*Categoria 1 – Formação de e para educadores de infância*” e especificamente no que se refere ao indicador “*Participação em ações de formação no âmbito da intervenção educativa em creche*”, tal como nos indicadores anteriores, apenas um dos inquiridos (25%), educadora do Grupo D (GE < tempo serviço), assinalou ter participado em uma ação de formação subordinada ao tema: “Práticas de creche”, mas que, no seu entender, não foi de grande relevância para a reorganização da sua intervenção educativa, o que vem corroborar com o pensamento de Oliveira (2011), na medida em que considera que a formação dos educadores nesta área tem sido extremamente pobre ou inexistente, muito por força do modelo familiar/materno da prestação de cuidados e de educação a crianças dos 0 aos 3 anos, negando, portanto, a necessidade de formação a este nível educativo.

Considerando a pertinência da formação, e para melhor entender a necessidade de formação e os processos de ensino e aprendizagem, a perspectiva de Tavares (2000, p. 58; 2005) contribui para aclarar esta necessidade, na medida em que os processos de ensino e aprendizagem enquanto uma verdadeira construção pessoal e social ou co construção do conhecimento em que os educadores terão que envolver-se nas suas tarefas diárias pressupõe “reflectir, pensar, aprender a pensar, conhecer, metaconhecer, aprender, aprender a aprender, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente são ideias recorrentes cada vez mais revisitadas e actuaentes na vida [...]”.

Tabela 39. Categoria 1 – Formação de e para educadores de infância

Indicadores	n	% Sim	% Não	Total%
Formação inicial com conteúdos relativos à educação de crianças dos 0 aos 3 anos	4	25%	75%	100%
			Ed. Grupo A	
			Ed. Grupo B	
			Ed. Grupo C	
Participação em ações de formação	4	75%	25%	100%
			Ed. Grupo B	
			Ed. Grupo C	
			Ed. Grupo D	
Participação em ações de formação no âmbito da intervenção educativa em creche	4	25%	75%	100%
			Ed. Grupo A	
			Ed. Grupo B	
			Ed. Grupo C	

No que diz respeito à “*Categoria 2 – Educação de infância*” e particularmente ao “*Indicador: Conceito de infância*” (Tabela 40. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Conceito de infância) as afirmações que obtiveram maior frequência (50% cada) referem que a infância é uma fase da vida em que se adquirem bases para aprendizagens futuras e foi selecionada pelos educadores do Grupo B (GC < tempo serviço) e do Grupo C (GE > tempo serviço). Para além desta afirmação, os educadores do Grupo B (GC < tempo serviço) e do Grupo D (GE < tempo serviço) consideram, também, que se trata de uma fase em que é imprescindível ter em linha de conta o bem-estar físico e emocional da criança, o que significa que de facto há uma perceção de infância que reside na ideia de que a criança é um ser social (Prout, 2010), que é produto de um vasto conjunto de fatores, que implicam uma intervenção atempada e de qualidade para que seja possível, posteriormente, integrar e intervir adequadamente na sua própria sociedade. No caso particular dos educadores inquiridos, a perceção que apresentam sobre a infância está relacionada, também, com a própria formação académica, formação contínua e experiência profissional e segue a linha de pensamento de Engle (2010) e Powell (2010),

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

na medida em que os inquiridos consideram que a infância se refere a um período crítico durante o qual pode ser ativado ou comprometido o desenvolvimento de aprendizagens futuras a todos os níveis. No fundo, o conceito de infância, estabelecido por educadores pioneiros, como uma fase distinta a considerar no desenvolvimento humano (Wood, 2013), veio revolucionar as perspetivas tradicionais e procurar assegurar “in order to survive and develop to their full potencial, children need health care, nutritious food, education that nurtures their minds and equips them with useful knowledge and skills, freedom from violence and exploitation, and the time and space to play” (UNICEF, 2014, p. 5).

Tabela 40. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Conceito de infância

Indicador: Conceito de infância	n	Educador de infância	Frequência %
Fase da vida em que se adquirem bases para aprendizagens futuras	2	Ed. Grupo B Ed. Grupo C	50%
Fase em que é imprescindível ter em linha de conta o bem-estar físico e emocional da criança	2	Ed. Grupo B Ed. Grupo D	50%
Etapas de desenvolvimento físico e psíquico da criança	1	Ed. Grupo A	25%

Ainda em relação à “*Categoria 2 – Educação de infância*”, mas no que se refere ao “*Indicador: Objetivos e funções da educação de infância*”, conforme é possível verificar na Tabela 41, a promoção do desenvolvimento positivo e equilibrado foi mencionada por 75% dos inquiridos, correspondendo aos educadores do Grupo A, do Grupo C e do Grupo D. Deste modo é possível perceber que estes educadores reconhecem que as crianças em idade precoce necessitam do acompanhamento de educadores capazes de promover a ativação do seu desenvolvimento, sendo que, em consonância com as reflexões de Oliveira (2011), o estabelecimento de relações próximas estáveis desenvolve na criança formas cada vez mais complexas de agir em relação a objetos, de estabelecer relações sociais, de perceber as suas próprias necessidades, etc.

Tabela 41. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Objetivos e funções da educação de infância

Indicador: Objetivos e funções da educação de infância	n	Educador de infância	Frequência %
Assegurar o bem-estar e a segurança da criança	1	Ed. Grupo D	25%
Promover um desenvolvimento positivo e equilibrado	3	Ed. Grupo A Ed. Grupo C Ed. Grupo D	75%
Proporcionar momentos de diversão através do brincar espontâneo	1	Ed. Grupo D	25%
Garantir a aquisição de bases para a resolução dos próprios problemas	1	Ed. Grupo B	25%

O “Indicador: Educação de crianças dos 0 aos 3 anos” da “Categoria 2 – Educação de infância” apresenta, de acordo com a Tabela 42 que a “promoção da autonomia a vários níveis” com uma frequência de 50%. O que significa que os educadores do Grupo B e do Grupo D consideram a autonomia como um elemento fundamental na educação de crianças dos 0 aos 3 anos, o que vem reforçar a perspetiva de Hendrick (2010), que defende a necessidade de a autonomia ser promovida de forma apropriada por se tratar de uma forma de independência que emancipa as crianças de tenra idade a todos os níveis de desenvolvimento.

Tabela 42. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Educação de crianças dos 0 aos 3 anos

Indicador: Educação de crianças dos 0 aos 3 anos	n	Educador de infância	Frequência %
Fase da vida fase extremamente importante	1	Ed. Grupo B	25%
Fase em que é imprescindível ter em linha de conta o bem-estar emocional da criança	1	Ed. Grupo D	25%
Uma educação maternal, como complemento da educação familiar	1	Ed. Grupo A	25%
Promoção da autonomia a vários níveis	2	Ed. Grupo B Ed. Grupo D	50%
Estabelecimento de relações afetivas seguras	1	Ed. Grupo C	25%

Em relação ao “Indicador: Objetivos e funções da educação de crianças dos 0 aos 3 anos” referente à “Categoria 2 – Educação de infância”, os dados da

Tabela 43 aproximam-se dos dados da Tabela 42. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Educação de crianças dos 0 aos 3 anos, dado que o objetivo com uma frequência superior (75%) diz respeito à promoção do desenvolvimento harmonioso e global, tendo sido selecionado pelos educadores do Grupo A, Grupo B e Grupo C. Trata-se, então, de considerar que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da criança, determinando o seu sucesso ou fracasso futuro (Obidike & Enemu, 2013).

Ainda relativamente aos objetivos e funções da educação de crianças dos 0 aos 3 anos, a educadora do Grupo D (GE < tempo serviço) destacou também que se trata de uma fase em que é imprescindível ter em linha de conta o bem-estar físico e emocional da criança, promover o desenvolvimento da autonomia e da independência, treinar o controlo esfinteriano, proporcionar momentos de brincadeira livre e garantir a aquisição de bases para a resolução dos próprios problemas. O educador do Grupo B (GC < tempo serviço) referiu que é importante, também, incentivar a exploração autónoma das próprias habilidades.

Tabela 43. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Objetivos e funções da educação de crianças dos 0 aos 3 anos

Indicador: Objetivos e funções da educação de crianças dos 0 aos 3 anos	n	Educador de infância	Frequência %
Assegurar o bem-estar físico e emocional da criança	1	Ed. Grupo D	25%
Promover o desenvolvimento da autonomia e da independência	1	Ed. Grupo D	25%
Treinar o controlo esfinteriano	1	Ed. Grupo D	25%
Promover o desenvolvimento harmonioso e global	3	Ed. Grupo A Ed. Grupo B Ed. Grupo C	75%

Proporcionar momentos de brincadeira livre	1	Ed. Grupo D	25%
Incentivar a exploração autónoma das próprias habilidades	1	Ed. Grupo B	25%
Garantir a aquisição de bases para a resolução dos próprios problemas	1	Ed. Grupo D	25%

Ainda em relação à “*Categoria 2 – Educação de infância*”, mas particularmente ao indicador “*Vantagens dos contextos de creche*” a

Tabela 44. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Vantagens dos contextos de creche apresenta quatro vantagens dos contextos de creche e todas foram selecionadas pelos quatro educadores de infância, nomeadamente: o desenvolvimento psicológico; complementar e equilibrar a educação familiar; facilitar uma integração plena e saudável da criança em níveis de ensino seguintes e o desenvolvimento ulterior da personalidade. No entanto, tal como referiu a educadora do Grupo D (GE < tempo serviço), os contextos de creche apresentam inúmeras vantagens desde que seja adotada uma intervenção educativa de qualidade, pois, quando não se verifica este princípio as desvantagens para a criança podem superar as vantagens. No fundo trata-se de implementar um conjunto de práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em contexto de creche (Obidike & Enemu, 2013), sendo que a adoção de práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças refere-se à aplicação de fundamentos teóricos de como as crianças aprendem e se desenvolvem e, também, a decisões educativas apropriadas à idade das crianças, o que determina que a intervenção educativa seja baseada no que atualmente se sabe e compreende acerca do que é ser criança. “Everything that has been learned through research and formulated into theory about how children develop and learn at various ages and stages and in particular contexts is used to create learning environments that match their abilities and developmental tasks. This means that DAP is based only on what is presently known and understood about children. It is not based on what adults wish children were like, hope they will be like, or even surmise they might be like. [...] DAP is based on the accumulation of data and facts of what children are like” (Gestwicki, 2013, p. 8 e 9).

Tabela 44. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Vantagens dos contextos de creche

Indicador: Vantagens dos contextos de creche	n	Educador de infância	%
Desenvolvimento psicológico	4	Ed. Grupo A Ed. Grupo B Ed. Grupo C Ed. Grupo D	100%
Complementar e equilibrar a educação familiar	4	Ed. Grupo A Ed. Grupo B Ed. Grupo C Ed. Grupo D	100%
Facilita uma integração plena e saudável da criança em níveis de ensino seguintes.	4	Ed. Grupo A Ed. Grupo B Ed. Grupo C Ed. Grupo D	100%
Desenvolvimento ulterior da personalidade	4	Ed. Grupo A Ed. Grupo B Ed. Grupo C Ed. Grupo D	100%

Para finalizar a análise da “*Categoria 2 – Educação de infância*” fica a faltar a reflexão em torno do indicador “*qualidade dos contextos de creche*”, sendo que os dados da Tabela 45 referem que a totalidade dos inquiridos indicou que a qualidade dos contextos de creche depende essencialmente dos recursos humanos, particularmente do rácio adulto-criança. Já vários autores se debruçaram sobre esta problemática, mas em termos práticos continua a existir, no nosso país, um elevado número de crianças por adulto, o que impede a implementação de uma intervenção educativa individualizada e contraria a perspetiva de Brandth & Gislason (2011, p. 132) quando referem que “[...] it is clear that as long as the number of children is not too high, this creates more time, energy and

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

peace, which again is good for children's long-term, positive development of their cognitive and social skills and health”.

Tabela 45. Categoria 2 - Educação de Infância / Indicador: Qualidade dos contextos de creche

Indicador: Qualidade dos contextos de creche	n	Educador de infância	Frequência %
Material didático	1	Ed. Grupo C	25%
Recursos humanos (rácio adulto-criança)	4	Ed. Grupo A Ed. Grupo B Ed. Grupo C Ed. Grupo D	100%
Recursos físicos	2	Ed. Grupo A Ed. Grupo D	50%
Desempenho dos adultos	1	Ed. Grupo D	25%

Ainda no que se refere ao indicador “*qualidade dos contextos de creche*”, a Tabela 46 faz referência a aspetos que influenciam a qualidade dos contextos educativos de creche. Assim, o conhecimento aprofundado das características desenvolvimentais da criança, o rácio adulto-criança, o atendimento às necessidades e interesses das crianças e o conhecimento das características sociais e culturais dos contextos em que as crianças vivem foram os aspetos que reuniram maior consenso e que, na perspetiva dos educadores de infância inquiridos, afetam de forma mais significativa os índices de qualidade dos contextos de creche. Estes relacionam-se diretamente com as crianças, o que pode significar que os educadores inquiridos procuram conhecer cada uma aprofundadamente, de modo a adequar o mais possível a sua intervenção. No entanto, a qualidade e

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

quantidade de equipamentos e materiais e a organização do espaço também são aspetos que interferem na qualidade dos contextos de creche.

Tabela 46. Aspetos influentes na qualidade dos contextos de creche

A qualidade dos contextos educativos de creche é influenciada por:					
	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Conhecimento aprofundado das características desenvolvimentais da criança	0	0	0	50%	50%
Rácio adulto-criança	0	0	0	50%	50%
Qualidade e quantidade de equipamentos e materiais	0	0	25%	50%	25%
Organização do espaço	0	0	25%	50%	25%
Atendimento às necessidades e interesses das crianças	0	0	0	25%	75%
Conhecimento das características sociais e culturais dos contextos em que as crianças vivem	0	0	0	75%	25%

No que diz respeito à “*Categoria 3 – Programa de intervenção*” e especificamente ao indicador “*programa de intervenção*”, a

Tabela 47 apresenta a percepção dos educadores inquiridos acerca desta temática. Deste modo, todos os educadores consideram que um programa de intervenção se refere à orientação de toda a intervenção, no sentido de uniformizar as práticas educativas. Para 75% dos educadores, nomeadamente os educadores do Grupo A, Grupo B e Grupo C, a ausência de um programa de intervenção não dificulta a implementação de uma prática educativa de qualidade em creche, porque consideram que o facto de a intervenção educativa em creche estar envolta num conjunto de rotinas diárias e “cheia de imprevistos” não compromete a qualidade da intervenção. No entanto, para a educadora do Grupo C

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

a ausência de um programa de intervenção pode comprometer e dificultar a implementação de uma prática de qualidade justamente pelo facto de o dia-a-dia na creche se desenvolver em torno de rotinas diárias.

Tabela 47. Categoria 3 – Programa de intervenção / Indicador: Programa de intervenção

Indicador: Programa de intervenção	n	Educador de infância	Frequência %
Orientação de todo o trabalho (uniformização de práticas)	4	Ed. Grupo A Ed. Grupo B Ed. Grupo C Ed. Grupo D	100%
Ausência de um programa de intervenção não dificulta a implementação de uma prática educativa de qualidade	3	Ed. Grupo A Ed. Grupo B Ed. Grupo D	75%
Ausência de um programa de intervenção dificulta a implementação de uma prática educativa de qualidade	1	Ed. Grupo C	25%

Ainda no seguimento da “*Categoria 3 – Programa de intervenção*”, mas particularmente em relação ao indicador “*aspectos fundamentais a contemplar na adequação de um programa de intervenção*”, de acordo com a Tabela 48, o aspeto que reuniu maior consenso, com uma frequência de 100%, refere-se à adequação do programa às necessidades das crianças. O estado desenvolvimental, a faixa etária, os interesses e o envolvimento das crianças foram aspetos seleccionados por 75% dos educadores inquiridos.

As educadoras do Grupo A e do Grupo C consideraram que o nível social, económico e cultural das crianças, assim como o meio social e cultural em que a instituição está inserida seriam também aspetos fundamentais a ter em linha de conta nos programas de intervenção. De facto, e à semelhança do que tem vindo a ser abordado por vários especialistas, tudo o que rodeia a criança tem impacto no seu desenvolvimento e, por esse motivo é crucial contemplar a adequação do programa de intervenção de acordo com o maior número possível de aspetos. “[...] No contexto educativo tudo está inter-

relacionado e [...] existem [...] dimensões educativas que poderão impedir ou facilitar o trabalho central em torno de atividades e projetos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013c, p. 84).

Tabela 48. Categoria 3 – Programa de intervenção / Indicador: Aspetos a contemplar na adequação de um programa de intervenção

Indicador: Aspetos fundamentais a contemplar na adequação de um programa de intervenção	n	Educador de infância	Frequência %
Estado desenvolvimental das crianças	3	Ed. Grupo B Ed. Grupo C Ed. Grupo D	75%
Faixa etária das crianças	3	Ed. Grupo A Ed. Grupo B Ed. Grupo C Ed. Grupo D	75%
Interesses das crianças	3	Ed. Grupo A Ed. Grupo C Ed. Grupo D	75%
Necessidades das crianças	4	Ed. Grupo A Ed. Grupo B Ed. Grupo C Ed. Grupo D	100%
Envolvimento das crianças	3	Ed. Grupo B Ed. Grupo C Ed. Grupo D	75%
Nível social, económico e cultural das crianças	2	Ed. Grupo A Ed. Grupo C	50%
Meio social e cultural em que a instituição está inserida	2	Ed. Grupo A Ed. Grupo C	50%

Para terminar a análise da “*Categoria 3 – Programa de intervenção*” foi solicitado aos educadores de infância que descrevessem o modo como avaliam o envolvimento das crianças nas experiências/atividades (indicador – “*envolvimento das crianças nas experiências/atividades*”) (Tabela 49. Categoria 3 - Programa de intervenção / Indicador: Envolvimento das crianças nas experiências/atividades). Cada educador apresentou uma perspetiva diferente. Assim a educadora do Grupo A avalia o **empenho** das crianças; o educador do Grupo B procura perceber o índice de **atenção** das crianças, a educadora do Grupo C analisa o tipo de **participação** e a educadora do Grupo D avalia a **recetividade** das crianças. De acordo com a perspetiva de Laevers *et al.* (2005) e Laevers (2004, 1994) o envolvimento refere-se a uma característica da atividade humana, que é: a) reconhecida pela concentração e persistência; b) caracterizada pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinada pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicadora de que o desenvolvimento está a acontecer. Ainda em relação ao envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes e, para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo, definida por Vygotsky. Com base nas respostas dos educadores é possível referir que as suas perspetivas se enquadram nas características definidas por Laevers *et al.* (2005) e Laevers (2004, 1994).

Tabela 49. Categoria 3 - Programa de intervenção / Indicador: Envolvimento das crianças nas experiências/atividades

Indicador: Envolvimento das crianças nas experiências/atividades	n	Educador de infância	Frequência %
Recetividade	1	Ed. Grupo D	25%
Empenhamento	1	Ed. Grupo A	25%
Atenção	1	Ed. Grupo B	25%
Participação	1	Ed. Grupo C	25%

Relativamente à intervenção educativa, “*Categoria 4*” e particularmente ao indicador: “*fundamentos científicos da intervenção educativa*” (Tabela 50), os educadores dos Grupos A e D referem não adotar uma abordagem curricular específica, bem como a educadora do Grupo C, que refere adotar um “modelo eclético”. O único educador a adotar uma abordagem curricular é a educador do Grupo B, nomeadamente, a pedagogia de projeto. A este propósito, gostaríamos de destacar que se trata de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989). Esta metodologia promove o desenvolvimento intelectual das crianças e em simultâneo dos educadores, na medida em que colocam questões, procuram resolução para os problemas, atribuem sentidos e significados e desenvolvem a capacidade de continuar a aprender permanentemente.

Tabela 50. Categoria 4 – Intervenção educativa / Fundamentos científicos da intervenção educativa

Indicador: Fundamentos científicos da intervenção educativa	n	Educador de infância	Frequência %
Pedagogia de projeto	1	Ed. Grupo B	25%
Modelo “eclético”	1	Ed. Grupo C	25%
Não adota numa abordagem curricular	2	Ed. Grupo A Ed. Grupo D	50%

Ainda a propósito da intervenção educativa, “*Categoria 4*” e especificamente ao indicador “*prioridades mais valorizadas na intervenção educativa*” (

Tabela 51), 75% dos educadores, nomeadamente a educadora do Grupo A, o educador do Grupo B e a educadora do Grupo D, valorizam essencialmente a autonomia, corroborando, desta forma com a perspetiva de Blandford & Knowles (2013, p. 147) quando referem: “having a feeling of independence and autonomy enhances a child’s desire and

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

ability to be self-motivated”. A socialização e o desenvolvimento harmonioso e global foram seleccionados cada um por 50% dos educadores, já o bem-estar (físico e emocional) apenas foi seleccionado pela educadora do Grupo D.

Tabela 51. Categoria 4 – Intervenção educativa / Prioridades mais valorizadas na intervenção educativa

Indicador: Prioridades mais valorizadas na intervenção educativa	n	Educador de infância	Frequência %
Autonomia	3	Ed. Grupo A Ed. Grupo B Ed. Grupo D	75%
Socialização	2	Ed. Grupo B Ed. Grupo D	50%
Desenvolvimento harmonioso e global	2	Ed. Grupo A Ed. Grupo C	50%
Bem-estar (físico e emocional)	1	Ed. Grupo D	25%

Relativamente ao indicador “*principais dificuldades na intervenção educativa*” da categoria 4 “*Intervenção educativa*” (Tabela 52), a ausência de tempo para individualizar a intervenção foi a dificuldade mais assinalada, com uma frequência de 50%, destacada pelo educador do Grupo B e pela educadora do Grupo C. A educadora do Grupo C referiu também que a acumulação de funções, especificamente com o cargo de diretora técnica, e o facto do pessoal não docente ser em número insuficiente são também situações que dificultam a sua intervenção educativa.

A educadora do Grupo A referiu como principal dificuldade a integração tardia de crianças no grupo e a educadora do Grupo D destacou como principal dificuldade o temperamento das crianças.

Tabela 52. Categoria 4 – Intervenção educativa / Indicador: Principais dificuldades na intervenção educativa

Indicador: Principais dificuldades na intervenção educativa	n	Educador de infância	Frequência%
Integração tardia de crianças no grupo	1	Ed. Grupo A	25%
Ausência de tempo para individualizar a intervenção	2	Ed. Grupo C Ed. Grupo B	50%
Temperamento das crianças	1	Ed. Grupo D	25%
Acumulação com o cargo de diretor(a) técnico(a)	1	Ed. Grupo C	25%
Pessoal não docente em número insuficiente	1	Ed. Grupo C	25%

Ainda no que se refere à categoria 4 “*Intervenção educativa*”, a Tabela 53 apresenta a frequência das atividades/experiências que os educadores de infância propõem. Assim, de um conjunto de várias atividades/experiências foi solicitado aos inquiridos que indicassem a frequência com que as organizam, sendo que as opções de resposta variavam entre diariamente e nunca (diariamente, uma vez por semana, duas vezes por semana, mais do que duas vezes por semana, esporadicamente e nunca). A situação particular dos jogos e outras atividades no exterior não apresenta qualquer frequência, dado que, a sua organização depende essencialmente das condições climáticas, embora todos os inquiridos tenham referenciado que sempre que as condições são favoráveis organizam frequentemente atividades/experiências no exterior.

No que diz respeito às atividades assinaladas com uma frequência superior destacam-se: os jogos de movimento, com uma frequência diária assinalada por 75% dos inquiridos, bem como os puzzles e os jogos de mímica (ex: identificação de ações através de gestos). As brincadeiras de faz-de-conta, as canções, a exploração de literatura infantil, exercícios de linguagem, as reuniões de grande grupo, a manipulação de livros, brincadeiras com carros e atividades livres são diariamente organizadas/propostas por todos os educadores (100%).

Em relação às atividades/experiências com menor frequência ou frequência nula destacam-se os enfiamentos, que nunca foram propostos às crianças por nenhum dos educadores e a televisão, Dvd com uma frequência esporádica de 100%.

A organização das restantes atividades/experiências varia de frequência consoante a disponibilidade de material, o tipo de intervenção educativa, o número de crianças presente, etc.

Tabela 53. Categoria 4 – Intervenção educativa / Indicador: Frequência de atividades e experiências proporcionadas

Indicador: Atividades e experiências proporcionadas	Frequência em %					
	Diariamente	1 vez por semana	2 vezes por semana	+ que 2 vezes por semana	Esporadicamente	Nunca
Jogos e atividades no exterior						
Jogos de movimento	75%	25%	0	0	0	0
Jogos com bolas	0	75%	0	0	25%	0
Manipulação de pequenos blocos	75%	0	0	25%	0	0
Brincadeiras de “faz-de-conta”	100%	0	0	0	0	0
Canções	100%	0	0	0	0	0
Colagens	0	25%	0	25%	50%	0
Pintura livre	0	25%	25%	0	25%	25%
Colorir imagens	0	0	25%	25%	0	50%
Desenho livre	25%	50%	25%	0	0	0
Registo de atividades/experiências	0	25%	25%	0	50%	0
Digitinta	0	25%	0	0	50%	25%
Dramatizações	0	50%	0	0	25%	25%
Jogos de raciocínio	25%	0	25%	0	50%	0

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Enfiamentos	0	0	0	0	0	100%
Formação de conjuntos	25%	25%	0	0	50%	0
Exploração de literatura infantil	100%	0	0	0	0	0
Jogos de mímica (Ex: identificação de ações através de gestos)	75%	0	0	0	0	25%
Imitação de gestos e expressões faciais	50%	25%	0	0	0	25%
Manipulação de instrumentos musicais	0	75%	0	0	25%	0
Jogos de encaixe	50%	25%	0	25%	0	0
Blocos de construção	50%	0	0	25%	0	25%
Modelagem	0	0	50%	0	50%	0
Exercícios de linguagem	100%	0	0	0	0	0
Puzzles	75%	0	0	0	25%	0
Rasgagem	0	25%	0	0	50%	25%
Danças	0	75%	0	25%	0	0
Recorte com tesoura	0	0	0	0	25%	75%
Manipulação de fantoches	0	50%	0	0	0	50%
Reuniões de grande grupo	100%	0	0	0	0	0
Reuniões de pequeno grupo	50%	50%	0	0	0	0
Manipulação de livros	100%	0	0	0	0	0
Brincadeiras com carros	100%	0	0	0	0	0
Atividades livres	100%	0	0	0	0	0
Televisão, DVD	0	0	0	0	100%	0

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

No que diz respeito ao indicador: organização do ambiente educativo (espaço físico da sala de atividades) da categoria 4 “*Intervenção educativa*” (

Tabela 54), a área da casinha bem como a área dos jogos assumem uma frequência de 100%, o que significa que em todas as salas há estes dois espaços destinados às atividades das crianças. Para além destas áreas as salas apresentam também a área de leitura e a área de reunião, com uma frequência de 75%; a área polivalente com uma frequência de 50% e a área da garagem com uma frequência de 25%.

Tabela 54. Categoria 4 - Intervenção educativa / Indicador: Organização do ambiente educativo (espaço físico da sala de atividades)

	Áreas	Grupos	Frequência %
Indicador: Organização do ambiente educativo (espaço físico da sala de atividades)	Área da casinha	Grupo A	100%
		Grupo B	
		Grupo C	
		Grupo D	
	Área da leitura	Grupo A	75%
		Grupo B	
		Grupo C	
	Área dos jogos	Grupo A	100%
Grupo B			
Grupo C			
Grupo D			
Área polivalente	Grupo B	50%	
	Grupo C		
Área da garagem	Grupo C	25%	
Área de reunião	Grupo B	75%	
	Grupo C		
	Grupo D		

Ainda em relação à Categoria 4 – Intervenção educativa /Indicador: Organização do ambiente educativo (Rotina diária) (Tabela 55), de um modo geral a rotina diária descrita pelos vários educadores de infância é transversal às várias instituições, na medida em que decorre ao longo de vários períodos do dia e de acordo com o cumprimento de um conjunto de várias atividades. Assim, todos os educadores mencionaram como elementos da rotina diária do seu grupo momentos como: acolhimento, reunião de grande grupo, atividades orientadas, higiene pessoal, almoço, sesta, lanche, atividades livres e prolongamento.

Tabela 55. Categoria 4 – Intervenção educativa /Indicador: Organização do ambiente educativo (Rotina diária)

Período da manhã	Acolhimento Reunião de grande grupo Atividades orientadas Higiene pessoal
	Almoço Higiene pessoal
Período da tarde	Sesta Higiene pessoal Lanche Atividades livres Prolongamento

No que diz respeito ao indicador contacto adultos-crianças, da categoria 4 – intervenção educativa (Tabela 56), os educadores referem que para estabelecer contacto com as crianças, de acordo com as opções de resposta: nunca, raramente, por vezes, frequentemente, sempre, e com uma frequência de 100%, os adultos recorrem **sempre** a um tom

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

de voz natural; estabelecem sempre contacto físico; apoiam **sempre** as crianças nas suas necessidades e na concretização dos seus planos e respondem **sempre** com empatia.

Tabela 56. Categoria 4 - Intervenção educativa/Indicador: Contacto adultos-crianças

Para estabelecer contacto com as crianças os adultos:					
	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
Recorrem a um tom de voz natural	0	0	0	0	100%
Colocam-se ao seu nível físico	0	0	0	75%	25%
Escutam com atenção o que as crianças dizem	0	0	0	25%	75%
Estabelecem contacto físico	0	0	0	0	100%
Procuram prestar um apoio individualizado	0	0	0	25%	75%
Dão sugestões	0	0	0	25%	75%
Apoiam nas suas necessidades	0	0	0	0	100%
Apoiam na concretização dos seus planos	0	0	0	0	100%
Respondem com empatia	0	0	0	0	100%

Ainda relativamente à categoria 4 e especificamente ao indicador: “As crianças são incentivadas a...” (Tabela 57) de acordo com as opções de resposta: nunca, raramente, por vezes, frequentemente e sempre, e com uma frequência de 100% as crianças são **sempre** incentivadas a arrumar os materiais e/ou brinquedos após a sua utilização; com

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

uma frequência de 75% as crianças são **sempre** incentivadas a resolver os próprios problemas; a apoiar os seus colegas e a participar ativamente na dinâmica da sala.

Tabela 57. Categoria 4 – Intervenção educativa/Indicador: As crianças são incentivadas a...

As crianças são incentivadas a:					
	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
Fazer opções	0	0	0	75%	25%
Descrever as suas ações	0	0	0	75%	25%
Estabelecer comparações	0	0	50%	50%	0
Interpretar situações	0	0	25%	25%	50%
Resolver os próprios problemas	0	0	0	25%	75%
Fazer descobertas por si própria	0	0	0	50%	50%
Arrumar os materiais e/ou brinquedos, após a sua utilização	0	0	0	0	100%
Apoiar os seus colegas	0	0	0	25%	75%
Participar ativamente na dinâmica da sala	0	0	0	25%	75%

No que diz respeito à avaliação do programa de intervenção, os dados relativos às entrevistas realizadas aos educadores de infância dos grupos experimentais, após a implementação do programa de intervenção, foram analisados de forma qualitativa, com base na definição de temas, categorias e indicadores (Tabela 58. Tabela de categorização).

Tabela 58. Tabela de categorização

Tema	Categorias/indicadores	
Abordagem curricular	<p>1. Abordagem curricular High/Scope</p> <p>1.1. Familiaridade com a abordagem curricular High/Scope</p> <p>1.2. Experiência na implementação da abordagem curricular</p> <p>1.3. Implementação da abordagem curricular</p>	
	Programa de intervenção baseado na abordagem curricular High/Scope	<p>2. Programa de intervenção</p> <p>2.1. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento de níveis superiores de cooperação entre as crianças</p> <p>2.2. O programa de intervenção facilitou a liberdade de escolha</p> <p>2.3. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da motricidade global</p> <p>2.4. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da motricidade fina</p> <p>2.5. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da linguagem receptiva</p> <p>2.6. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da linguagem expressiva</p> <p>2.7. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento cognitivo</p> <p>2.8. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento afetivo-relacional</p> <p>2.9. O programa de intervenção facilitou a evolução do brincar ao “faz-de-conta”</p> <p>2.10. O programa de intervenção facilitou um nível de envolvimento superior</p> <p>2.11. O programa de intervenção facilitou o aumento da concentração, persistência e entusiasmo</p> <p>2.12. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da imaginação e da criatividade</p> <p>2.13. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da consciência de si próprio</p> <p>2.14. O programa de intervenção facilitou o estabelecimento de relações so-</p>

	ciais seguras
	2.15. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento de competências de comunicação e linguagem
	2.16. O programa de intervenção facilitou a aprendizagem sobre o meio
	2.17. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da noção do espaço
	2.18. O programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da noção do tempo
	2.19. Fatores que interferiram no nível de envolvimento das crianças
	2.20. O programa de intervenção facilitou a intervenção educativa

Abordagem curricular vs programa de intervenção	3. Abordagem curricular High/Scope vs programa de intervenção
	3.1. Adoção da abordagem curricular High/Scope na intervenção educativa
	3.2. Especificidade da abordagem curricular High/Scope e da implementação do programa

Relativamente à “*Categoria 1 – Abordagem curricular High/Scope*” e especificamente ao “*Indicador: Familiaridade com a abordagem curricular High/Scope*” ambas as educadoras já conheciam a abordagem curricular em destaque. De acordo com a educadora do Grupo C o conhecimento acerca desta abordagem foi aprofundado numa formação, de curta duração, em que participou. Relativamente à educadora do Grupo D, a abordagem em questão foi estudada no seu curso de formação inicial.

Ainda em relação à Categoria 1 “*Abordagem curricular High/Scope*”, mas especialmente em relação ao “*Indicador: Experiência na implementação da abordagem curricular*” a educadora do Grupo C referiu já ter implementado a abordagem curricular em questão em contexto de jardim-de-infância. No entanto, a educadora do Grupo D referiu que nunca a adotou.

Para finalizar a análise em torno da Categoria 1 e particularmente em relação ao “*Indicador: Implementação da abordagem curricular*”, as educadoras avaliam de forma po-

sitiva a implementação da abordagem High/Scope no contexto profissional, uma vez que facilita a organização da intervenção educativa.

Em relação à Categoria 2 “*Programa de intervenção*” e respectivos indicadores o programa de intervenção facilitou: o desenvolvimento de níveis superiores de cooperação entre as crianças; a liberdade de escolha; o desenvolvimento da motricidade global; o desenvolvimento da motricidade fina; o desenvolvimento da linguagem receptiva; o desenvolvimento da linguagem expressiva; o desenvolvimento cognitivo; o desenvolvimento afetivo-relacional; a evolução do brincar ao “faz-de-conta”; um nível de envolvimento superior; o aumento da concentração, persistência e entusiasmo; o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; o desenvolvimento da consciência de si próprio; o estabelecimento de relações sociais seguras; o desenvolvimento de competências de comunicação e linguagem; a aprendizagem sobre o meio; o desenvolvimento da noção do espaço; e o desenvolvimento da noção do tempo. Para cada um destes indicadores foi solicitado às educadoras dos grupos experimentais que assinalassem ganhos obtidos nas diversas dimensões, nomeadamente: 1) de nenhuma das crianças do grupo; 2) de algumas crianças do grupo; 3) de metade das crianças do grupo; 4) da maior parte das crianças do grupo e 5) de todas as crianças do grupo.

De acordo com o Gráfico 2 o Grupo D (grupo experimental < tempo de serviço) foi o que obteve ganhos superiores, em relação ao Grupo C (grupo experimental > tempo de serviço). Assim, após a implementação do programa de intervenção junto do Grupo C (grupo experimental > tempo de serviço) a educadora de infância referiu que o programa de intervenção facilitou: a liberdade de escolha, a evolução do brincar ao “faz-de-conta”, um nível superior de envolvimento e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade de metade das crianças. As restantes dimensões distribuem-se pelos dois primeiros níveis, ou seja, de nenhuma das crianças do grupo e de algumas crianças do grupo.

Em relação ao Grupo D (grupo experimental < tempo de serviço) a educadora verificou que o programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da linguagem receptiva, o desenvolvimento cognitivo, um nível superior de envolvimento, o estabelecimento de relações sociais seguras, a aprendizagem sobre o meio, o desenvolvimento da noção do espaço de todas as crianças do grupo; e que a maior parte das crianças do grupo desenvolveu níveis superiores de cooperação entre as crianças, a liberdade de escolha, o de-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

desenvolvimento da motricidade fina, o desenvolvimento afetivo-relacional, a evolução do brincar ao “faz-de-conta”, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, o desenvolvimento da consciência de si próprio e o desenvolvimento de competências de comunicação e linguagem.



Gráfico 2. Percepção das educadoras dos grupos experimentais acerca dos ganhos obtidos nas diversas dimensões com a implementação do Programa

Ainda no que diz respeito à Categoria 2 “Programa de intervenção” a educadora do Grupo C referiu que o nível de envolvimento das crianças poderia ter sido superior se o horário de entrada na instituição fosse cumprido pelos familiares, o que interrompeu o desenvolvimento de algumas atividades e conseqüentemente o nível de atenção e de envolvimento das crianças que já se encontravam na instituição e das que iam chegando. Relativamente ao Grupo D, a educadora referiu que o programa de intervenção promoveu o desenvolvimento de níveis de envolvimento superiores de todas as crianças por ter havido espaço para a realização de um diálogo partilhado, o que significa que o facto

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

de as crianças terem oportunidade de falar acerca das várias temáticas motivou o envolvimento nas propostas sugeridas.

Para concluir a análise da Categoria 2 “*Programa de intervenção*” foi referido pelas educadoras que o programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da intervenção educativa, na medida em que o Grupo C passou a brincar de uma forma mais organizada na área da casinha. Relativamente ao Grupo D, de acordo com a perspetiva da educadora, o programa de intervenção motivou as crianças a brincar na área da casinha mais frequentemente e de uma forma bastante mais lúdica, verificando-se uma evolução muito significativa nas brincadeiras de faz-de-conta; o facto de se terem definido regras para brincar na área da casinha também levou à definição de regras para as restantes áreas da sala, o que promoveu o desenvolvimento do “saber estar” e do “saber fazer” adequados a cada área; e, por fim, a estimulação para a utilização da área da casinha permitiu ativar um vasto conjunto de competências em todas as crianças.

Tendo em consideração o carácter de investigação-ação do nosso estudo e a componente *quasi-experimental*, com aspetos de natureza qualitativa e quantitativa, o processo de investigação desenvolveu-se de uma forma participada e construída com todos os intervenientes, aliando investigação, intervenção e reflexão. Deste modo, podemos avançar com o facto de as educadoras dos grupos experimentais terem participado na alteração de algumas sugestões apresentadas no programa de intervenção. Assim sendo, o lançamento do programa baseava-se na apresentação de uma das seguintes histórias de literatura infantil: “A casa da mosca fosca”¹¹ e “A maior casa do mundo”¹². No entanto, a educadora do Grupo D optou por fazer o lançamento do programa com a história “Lar doce lar”¹³ por considerar que as sugeridas seriam demasiado extensas para o índice de concentração do grupo. A educadora do Grupo C aceitou a sugestão e realizou o lançamento da implementação do programa de intervenção com a história “A casa da mosca fosca”, sendo que a apresentou várias vezes ao grupo.

Após o lançamento do programa de intervenção com as histórias de literatura infantil, as educadoras seguiram os procedimentos sugeridos no programa até ao momento que se

¹¹Mejuto, Eva & Mora, Sérgio (2010). *A casa da mosca fosca*. Matosinhos: Kalandraka.

¹²Lionni, Leo (2008). *A maior casa do mundo*. Matosinhos: Kalandraka.

¹³ Tagg, Christine & Bolton, Bill (2003). *Lar doce lar*. Porto: Ambar.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

destinava ao preenchimento da lista: “Equipamento a constar na área da casinha das bonecas” (Anexo 2) sugerida por Post & Hohmann (2011).

De acordo com a indicação da educadora do Grupo C havia, relativamente às bonecas e acessórios: bonecas bebês (com corpo macio, refletindo identidades étnicas e raciais); roupas de boneca simples; cobertores de bonecas; cama de bonecas (suficientemente grande e forte para uma criança caber lá dentro) disponíveis e em número suficiente. Em relação à mobília de cozinha a sala de atividades dispunha de fogão de tamanho próprio para crianças; lava-louça de tamanho próprio para crianças; mesas e cadeiras de tamanho próprio para crianças e telefone de brincar e/ou verdadeiro em número suficiente. Uma vez que a sala não dispunha de frigorífico de tamanho próprio para crianças, a educadora em conjunto com as crianças decidiu solicitar a colaboração de uma família para trazer uma caixa de cartão grande a partir da qual foi possível construir e decorar, com a participação das crianças, um frigorífico. Relativamente à louça e utensílios (verdadeiros) a sala dispunha de: tachos e panelas pequenos; utensílios: espátula, batedor, passador de chá, colheres de pau, copos e colheres de medida, escova para limpar frascos; copos, tigelas, pratos de plástico e talheres em número suficiente. No entanto não dispunha de embalagens de comida vazias e de rolhas e conchas a fingir comida, tendo ficado decidido que as crianças trariam de casa.

No que particularmente se refere a roupas e acessórios para mascarar não havia em número suficiente chapéus; sapatos; blusas, casacos, vestidos curtos; lenços, écharpes; malas (com pegas ou tiras curtas), carteiras; pastas de executivo; chaves em correntes; lancheiras; pulseiras sem fechos e espelho de corpo inteiro (inquebrável), sendo que a auxiliar e a educadora se disponibilizaram para trazer

Em relação às plantas não tóxicas, que também não existiam na sala, foi solicitado às auxiliares de serviços gerais que preparassem todos os materiais necessários para as crianças poderem, elas próprias, fazer a plantação de algumas plantas, para posteriormente serem colocadas na sala, na área da casinha das bonecas.

No que diz respeito à arrumação, a sala de atividades dispunha de estantes baixas, caixas e cestos. No entanto, não dispunha de ganchos de madeira e argolas para pendurar tachos e panelas, tendo ficado decidido que não iriam ser adquiridos.

No que se refere a outros materiais, nomeadamente: panos e toalhas (pintados pelas crianças); balde, esfregona, vassoura...; tapete/carpete; eletrodomésticos (Ex: máquinas de lavar, ferro de engomar, televisão, etc.); biberão de brincar; gravatas; alimentos: fatias de pão, ovos cozidos, ovos estrelados, folhas de alface, bifes, massas (alimentos dos vários grupos da “roda de alimentos”); livros de receitas; armários e relógio despertador não havia em número suficiente, tendo ficado decidido que iriam ser comprados.

Em relação ao equipamento para a área da casinha do Grupo D, havia em número suficiente bonecas bebês (com corpo macio, refletindo identidades étnicas e raciais); roupas de boneca simples; cobertores de bonecas; cama de bonecas (suficientemente grande e forte para uma criança caber lá dentro). Relativamente à mobília de cozinha a sala de atividades dispunha de fogão de tamanho próprio para crianças; lava-louça de tamanho próprio para crianças; mesas e cadeiras de tamanho próprio para crianças e telefone de brincar e/ou verdadeiro em número suficiente. No entanto não dispunha de frigorífico de tamanho próprio para crianças, tendo ficado decidido que não iriam adquirir. Em relação à louça e utensílios (verdadeiros) a sala dispunha de: tachos e panelas pequenos; utensílios: espátula, batedor, passador de chá, colheres de pau, copos e colheres de medida, escova para limpar frascos; copos, tigelas, pratos de plástico e talheres em número suficiente. No entanto não dispunha de embalagens de comida vazias, tendo ficado decidido que iriam pedir na cozinha da instituição. Relativamente às rolhas e conchas a fingir comida, a educadora considerou que se tratariam de objetos perigosos e por esse motivo não iriam ser trazidos para a sala.

No que especificamente se refere a roupas e acessórios para mascarar não havia em número suficiente chapéus; sapatos; blusas, casacos, vestidos curtos; lenços, écharpes e malas (com pegas ou tiras curtas) sendo que ficou decidido que se pediria às famílias. Em relação às carteiras; pastas de executivo; chaves em correntes; lancheiras e pulseiras sem fechos ficou decidido que não iriam ser adquiridos.

No que diz respeito às plantas não tóxicas, que não existiam na sala, ficou decidido que iriam solicitar à direção da instituição.

Relativamente à arrumação, a sala de atividades dispunha de estantes baixas, caixas, cestos. No entanto, ficou decidido que apesar de a sala não dispor de ganchos de madeira e argolas para pendurar tachos e panelas não iriam ser adquiridos.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

No que se refere a outros materiais, nomeadamente: panos e toalhas (pintados pelas crianças) e balde, esfregona, vassoura... ficou decidido que iriam ser comprados; o tapete/carpete decidiu-se que se pediria à auxiliar de serviços gerais; em relação a eletrodomésticos decidiram que iriam construir uma televisão; o biberão de brincar, armários e alimentos: fatias de pão, ovos cozidos, ovos estrelados, folhas de alface, bifes, massas (alimentos dos vários grupos da “roda de alimentos”) já existiam na sala; relativamente às gravatas, livros de receitas e relógio despertador ficou decidido que não iriam ser adquiridos.

No que particularmente se refere à “*Categoria 3 – Abordagem curricular High/Scope vs programa de intervenção*” e especificamente ao “*Indicador: Adoção da abordagem curricular High/Scope na intervenção educativa*”, as educadoras dos grupos experimentais consideram possível a adoção da abordagem curricular High/Scope na intervenção educativa, com crianças em idade de creche.

Para concluir a análise da “*Categoria 3 – Abordagem curricular High/Scope vs programa de intervenção*” e particularmente do “*Indicador: Especificidade da abordagem curricular High/Scope e da implementação do programa*”, as educadoras em análise consideraram que atendendo à especificidade da abordagem curricular High/Scope e, tendo em conta o programa de intervenção que implementaram que: a estrutura física da sala facilitou a sua implementação, na medida em que foi possível alterar a estrutura da sala de atividades; a auxiliar de ação educativa percebeu e apoiou o desenvolvimento do programa de intervenção; que as crianças, na sua maioria, aderiram às propostas de atividades apresentadas; que as famílias colaboraram e apoiaram o desenvolvimento do programa de intervenção; que as dificuldades impeditivas à plena implementação do programa se prenderam essencialmente com a ausência de tempo provocada pela exigência do cumprimento de uma rotina diária; e que abordagem curricular High/Scope se coaduna com os principais objetivos e funções da Educação de Infância, e mais especificamente com a educação de crianças dos 0 aos 3 anos.

5.2. Análise quantitativa dos dados

5.2.1. Estudo de diferenças entre grupos no pré e pós-teste

Motricidade global

Na Tabela 59 são apresentadas as médias e os desvios-padrão, valores máximos e mínimos para os grupos experimentais (GE), para os subgrupos GE > tempo serviço (GE>ts) (Grupo C) e GE < tempo de serviço (GE<ts) (Grupo D), para os grupos de controlo (GC) e para os subgrupos GC > tempo serviço (GC>ts) (Grupo A) e GC < tempo de serviço (GC<ts) (Grupo B) nos dois momentos de avaliação, pré-teste e pós-teste acerca da área da motricidade global. A representação gráfica das médias dos grupos experimentais e de controlo no pré e pós teste são apresentadas no Gráfico 3. Para os subgrupos as médias têm a sua representação no Gráfico 4.

Tabela 59. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Global

Grupo	n	Pré-teste				Pós-teste			
		Mínimo	Máximo	Média	DP	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	28	3	18	10.96	3.67	5	19	14.50	3.14
Grupo C GE > tempo serviço	14	3	18	9.07	3.85	5	18	13.43	3.59
Grupo D GE < tempo de serviço	14	10	16	12.86	2.32	13	19	15.57	2.28
Grupos de controlo	31	12	21	17.81	3.75	9	21	18.03	4.28
Grupo A GC > tempo serviço	16	12	21	15.56	3.44	9	20	15.38	4.56
Grupo B GC < tempo de serviço	15	12	21	20.20	2.34	19	21	20.87	0.52

De acordo com o Gráfico 3 são evidentes as diferenças entre as médias dos grupos experimentais e dos grupos de controlo no pré-teste e no pós-teste que são apresentadas na Tabela 59. Os grupos de controlo apresentam médias superiores aos grupos experimentais, tanto no pré-teste como no pós-teste. No entanto, fica também evidente que no espaço de tempo decorrido entre o pré-teste e o pós-teste os grupos de controlo não incrementaram de forma relevante a pontuação no que se refere à área da Motricidade Global, mas tal aconteceu com os grupos experimentais.

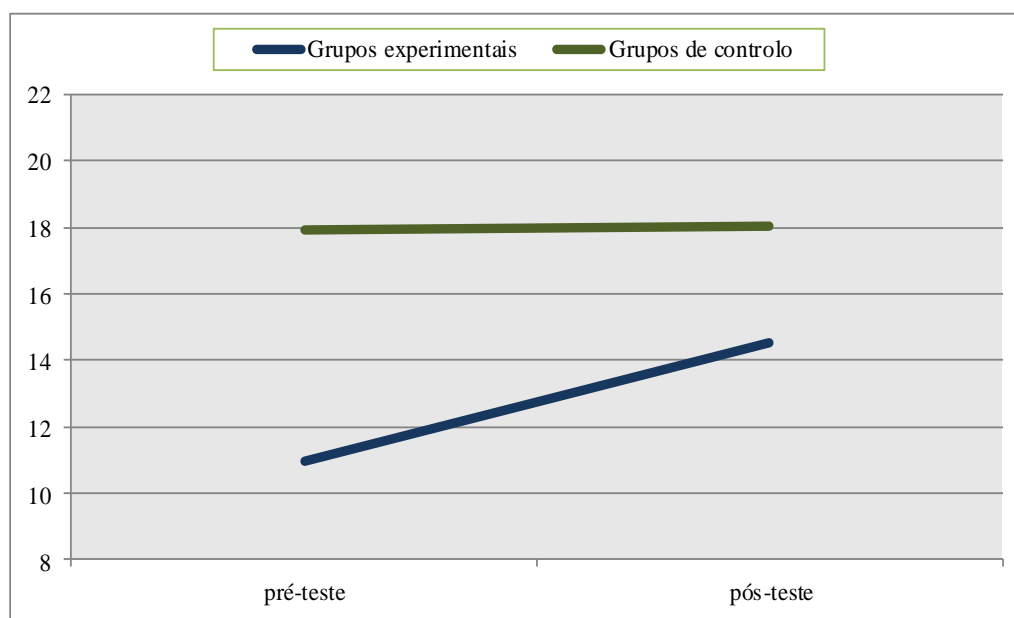


Gráfico 3. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Global

Quando consideramos os subgrupos (Gráfico 4) verificamos que tanto para os grupos de controlo como para os grupos experimentais os subgrupos >tempo de serviço (Grupo A e Grupo C) são, dentro de cada grupo, inferiores aos subgrupos <tempo de serviço (Grupo B e Grupo D). Ambos os subgrupos dos grupos experimentais sobem as pontuações do pré-teste para o pós-teste.

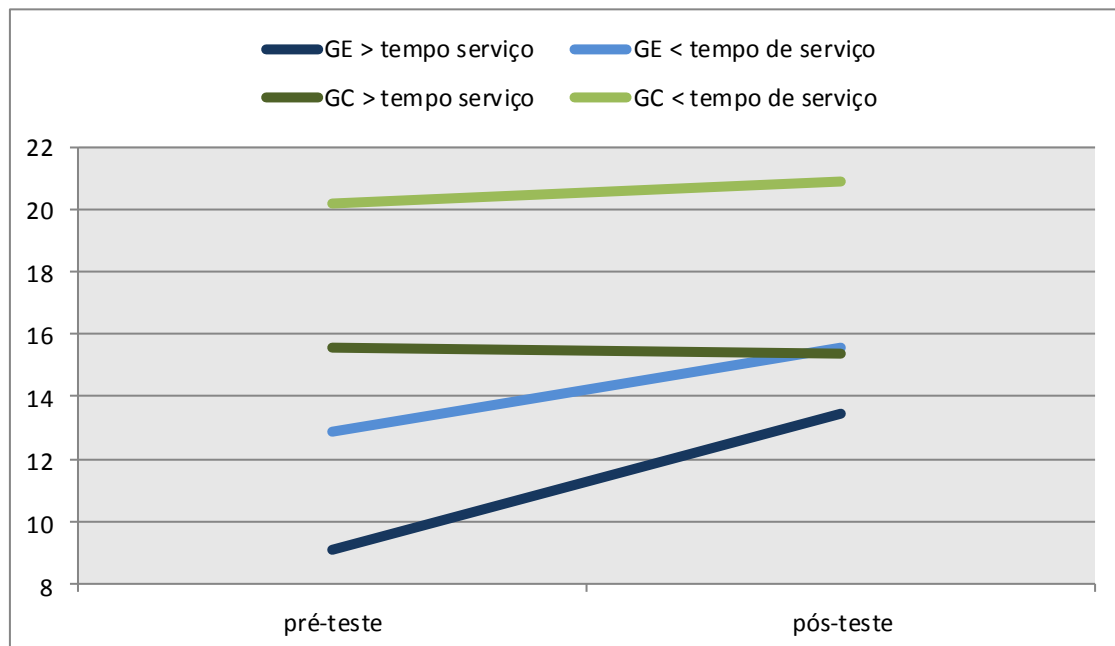


Gráfico 4. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) na Motricidade Global

Em contexto educativo não é possível fazer a designação aleatória dos sujeitos pelas condições experimentais, procedimento que teoricamente garantia a equivalência entre os grupos. Por este motivo, para além da MANOVA de medidas repetidas foram efetuados outros cálculos para complementar e melhor compreender os resultados e fundamentar as conclusões. Com este objetivo avaliamos a equivalência dos grupos no pré-teste, estudamos a mudança e a estabilidade da mudança.

Passando então à análise inferencial, começamos por testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no pré-teste. Para testar a diferença entre médias foi utilizada a prova estatística Análise de Variância (ANOVA).

A ANOVA é uma prova paramétrica que testa diferenças entre médias de dois ou mais grupos. A sua utilização pressupõe que a variável dependente tenha um nível de mensuração intervalar, que a distribuição é aproximada à curva normal¹⁴ e que existe homocedasticidade entre os grupos a comparar (Howell, 2010).

A variável Motricidade Global no pré-teste obteve uma assimetria padronizada de -0.53, para $p < .05$, a sua distribuição não se afasta significativamente da distribuição normal.

¹⁴ Trata-se de uma prova robusta a violações moderadas desta assunção.

A assimetria padronizada consiste no rácio assimetria/erro da assimetria. Se o valor obtido for inferior a 2 então podemos considerar que a distribuição da variável em estudo não se afasta significativamente da distribuição normal, para $p < .05$ (Cramer, 1997).

Para a Motricidade Global os grupos experimentais obtiveram no pré-teste uma média de 10.96 ($DP=3.67$) enquanto que os grupos de controlo obtiveram uma média de 17.81 ($DP=3.75$), a diferença foi estatisticamente significativa ($F(1, 57)=50.087, p=.000$). O teste de Levene não foi significativo ($F_L(1,57)=0.880, p=.352$).

Como foi dito atrás a ANOVA pressupõe a existência de homocedasticidade. A homocedasticidade refere-se à igualdade de variâncias. A homogeneidade das variâncias significa que tendo dois grupos a comparar a sua variância não difere estatisticamente, $\sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \sigma^2$ (Lim & Loh, 1996). O teste de Levene foi usado para testar a homocedasticidade (Tabachnick & Fidell, 2007).

Considerados os quatro grupos, os dois grupos experimentais apresentam médias inferiores aos dois grupos de controlo. Tanto no grupo experimental como no grupo de controlo as médias dos subgrupos <tempo de serviço foram superiores às médias dos subgrupos >tempo de serviço dentro dos respetivos grupos. A diferença entre os grupos foi estatisticamente significativa ($F_{BF}(3, 45.70)=33.976, p=.000$). Foi considerada a correção de Brown-Forsythe por o teste de Levene ser significativo ($F_L(3, 55)=2.813, p=.048$).

Quando o teste de Levene é significativo tal é indicador de heterocedasticidade, e neste caso não está cumprida uma das assunções da ANOVA. A correção de Brown-Forsythe permite colmatar os eventuais enviesamentos decorrentes da heterocedasticidade (Vallejo & Escudero, 2000).

Para identificar entre que subgrupos as diferenças foram estatisticamente significativas foram calculados testes *post hoc*¹⁵, e porque o teste de Levene foi significativo foi utilizada a prova Games-Howell (Howell, 2010; Hochberg & Tamhane, 1987). Lembremos que as médias cresceram no sentido Grupo C (GE>ts) → Grupo D (GE<ts) → grupo A (GC>ts) → Grupo B (GC<ts). O Grupo C (GE>ts) foi o que obteve a média mais

¹⁵ A ANOVA informa sobre a existência de diferenças estatisticamente significativas no conjunto dos grupos a comparar, mas não entre que grupos essa diferença existe. Uma comparação par a par incorreria no erro tipo I e por isso são necessárias estratégias adequadas para que não se verifique acumulação de erro. Este procedimento é denominado testes *post hoc*.

baixa na Motricidade Global e difere significativamente do grupo que apresentou a média mais próxima, o Grupo D (GE<ts) ($p=.023$). O Grupo D (GE<ts) não diferiu em média do Grupo A (GC>ts) ($p<.075$), mas diferiu significativamente do Grupo B (GC<ts) ($p=.000$). O Grupo A (GC>ts) obteve resultados significativamente inferiores ao Grupo B (GC<ts) ($p=.001$).

As diferenças entre os grupos no pré-teste e no pós-teste foram testadas com recurso a prova MANOVA com medidas repetidas¹⁶ (Tabachnick & Fidell, 2007). O grupo foi considerado como variável independente *between-subjects* e o momento de avaliação como variável independente *within subjects*, pré-teste e pós-teste, com medidas repetidas.

Algumas variáveis, principalmente no pré-teste obtiveram assimetrias padronizadas superiores a 2, é o caso da Motricidade Global com $AP=-2.20$. Neste caso não foram possíveis as transformações logarítmicas para a correção da assimetria (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995) porque no pré-teste apenas uma variável (Linguagem Recetiva) obteve uma assimetria padronizada superior a 2, enquanto no pós-teste tal aconteceu com cinco variáveis. A transformação logarítmica implica alterar a métrica da variável e tratando-se de medidas repetidas as variáveis em pré e pós teste têm de estar na mesma métrica. A aplicação da transformação logarítmica numa variável não assimétrica prejudica a simetria da distribuição.

Existem alternativas não paramétricas à ANOVA, nomeadamente o Quade's test (Derac, García, Molina & Herrera, 2011; Quade, 1982; Quade, 1967) ou a estatística L desenvolvida por Puri & Sen (1969) baseadas em *rank order*¹⁷ (Maxwell, O'Callaghan & Delaney, 1993). Estas alternativas não estão disponíveis no SPSS 19 e também não as encontramos em softwares alternativos. Para Tabachnick & Fidel (2007) e Rutherford (2001) esta prova é robusta a violações não severas da normalidade no caso de não existência de *outliers*¹⁸. Quer isto dizer, que enviesamentos nos resultados da prova podem ser esperados não devido ao incumprimento da assunção de normalidade mas devido à existência de *outliers*. Foram considerados *outliers* valores que se afastassem 2.5DP da

¹⁶ São consideradas medidas repetidas quando o mesmo sujeito é avaliado duas ou mais vezes. Os sujeitos foram avaliados na sua Motricidade Global em dois momentos temporais: pré-teste e pós-teste. Procedimento General Linear Model (GLM) do SPSS 19.

¹⁷ Ordenação de postos.

¹⁸ Valores extremos.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

média ($M \pm 2.5DP$). Estes valores foram acomodados através do procedimento de *winsorização* (winsorising ou winsorization) que consiste na transformação linear dos valores extremos da distribuição mantendo a sua posição relativa (Howell, 2011).

O teste de Box foi usado para testar a assunção de homogeneidade das matrizes e no caso de este teste ser significativo foi considerada a correção Pillai's Trace (Tabachnick & Fidel, 2007).

Foi verificada interação entre os grupos (Grupos Experimentais vs. Grupos de Controlo) e o momento de avaliação (Pré-teste vs. Pós-teste) ($F(1, 57)=11.646, p=.001$). Não foi observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 57)=0.077, p=.782$). Foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(1, 57)=30.340, p=.000$).

Considerados os quatro grupos foi verificada interação entre o grupo e o momento de avaliação ($F(3, 55)=5.905, p=.001$). Não foi observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 55)=0.108, p=.743$). Foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(3, 55)=26.514, p=.000$).

A análise descritiva dos resultados em pré e pós-teste foi atrás apresentada em tabela e com recurso a representação gráfica. Em seguida iremos analisar se o incremento observado nos grupos difere estatisticamente. Ou seja, vamos avaliar se a mudança ocorrida entre o pré-teste e o pós-teste diferiu significativamente entre os grupos.

A mudança entre o pré-teste e o pós-teste foi obtida subtraindo à pontuação no pós-teste a pontuação obtida no pré-teste. Se a diferença for igual a zero, então não ocorreu mudança entre o pré e o pós-teste. Se a diferença for de sinal negativo, o sujeito diminuiu a sua pontuação do pré para o pós-teste, ou seja, a pontuação no pré-teste foi superior à do pós-teste. Por fim, se a diferença tiver sinal positivo então ocorreu um acréscimo do pré-teste para o pós-teste. Quanto maior a diferença (em módulo) maior o acréscimo ou decréscimo.

A tabela que se segue (Tabela 60) apresenta as médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e para os grupos de controlo na área da Motricidade Global.

Tabela 60. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Global

Grupo	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	0	9	3.54	2.59
Grupo C GE > tempo serviço	0	9	4.36	3.25
Grupo D GE < tempo de serviço	0	4	2.71	1.38
Grupos de controlo	-4	8	0.23	2.62
Grupo A GC > tempo serviço	-4	8	-0.19	3.19
Grupo B GC < tempo de serviço	0	7	0.67	1.84

Na Motricidade Global verificamos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo tendo havido uma diferença estatisticamente significativa ($F(1,57)=23.777, p=.000$).

Comparados os subgrupos a diferença foi também ela significativa, assim como o teste de Levene que também foi significativo ($F_L(3, 55)=4.422, p=.007$), tendo sido considerada a correção de Brown-Forsythe ($F_{BF}(3, 40.797)=9.555, p=.000$). O Grupo C (GE>ts) obteve uma média significativamente superior ao Grupo A (GC>ts) ($p=.003$) e ao Grupo B (GC<ts) ($p=.007$). O Grupo D (GE<ts) obteve uma média significativamente superior ao Grupo A (GC>ts) ($p=.016$) e ao Grupo B (GC<ts) ($p=.011$).

De seguida é apresentada a representação gráfica (Gráfico 5. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE>ts, GE<ts; GC>ts e GC<ts na Motricidade Global) da mudança ocorrida em cada um dos quatro grupos em estudo. Cada coluna representa um sujeito, e a magnitude da mudança observada para cada sujeito. A leitura do gráfico pode ser complementada com a informação fornecida na tabela de síntese (Tabela 61. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Global) em

que é indicado, por grupo, quantos sujeitos aumentaram as suas pontuações, mantiveram e diminuíram.

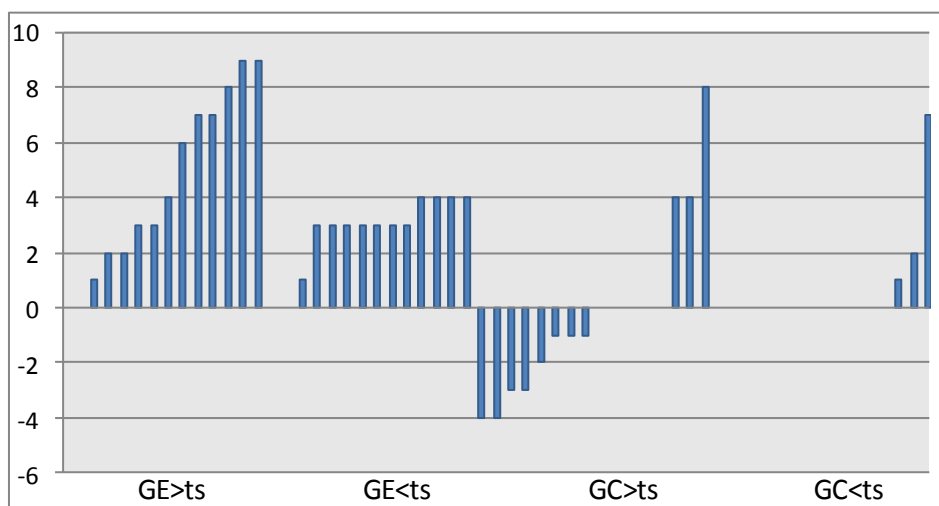


Gráfico 5. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE>ts, GE<ts; GC>ts e GC<ts na Motricidade Global

Nos grupos experimentais 85.71% das crianças aumentou a sua pontuação na Motricidade Global, enquanto nos grupos de controlo apenas se observou incremento em 19.35% das crianças.

Tabela 61. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Global

Grupo	Baixou		Manteve		Aumentou	
	n	%	n	%	n	%
Grupos experimentais	0	0.00	4	14.29	24	85.71
Grupo C GE > tempo serviço	0	0.00	2	14.29	12	85.71
Grupo D GE < tempo de serviço	0	0.00	2	14.29	12	85.71
Grupos de controlo	8	25.81	17	54.84	6	19.35
Grupo A GC > tempo serviço	8	50.00	5	31.25	3	18.75
Grupo B GC < tempo de serviço	0	0.00	12	80.00	3	20.00

Para averiguar se existiu estabilidade na mudança recorreremos à correlação intraclassas (Portney & Watkins, 2000; McGraw & Wong, 1996). Mais exatamente pretendemos avaliar a existência de estabilidade normativa (Taris, 2000), ou seja, se na mudança observada entre o pré-teste e o pós-teste os sujeitos mantêm a sua ordenação.

Existe estabilidade na mudança se os sujeitos alteraram a sua pontuação entre avaliações mas mantêm as suas posições relativas. Por exemplo, todos melhoraram a sua Motricidade Global nos Grupos Experimentais mas os que tinham tido piores resultados no pré-teste tendem a manter-se na mesma posição e obtêm pior resultado no pós-teste, os que tinham tido melhores resultados no pré-teste continuam a ser aqueles com melhores resultados no pós-teste.

Na Motricidade Global a correlação intraclassas foi para os grupos experimentais de .713 e para os grupos de controlo foi .788.

Estes resultados vão no sentido da existência de estabilidade na mudança verificada entre o pré-teste e o pós-teste. Dito de outra forma, o ponto de partida da criança evidenciou-se relevante para explicar o resultado no pós-teste.

Motricidade fina

No que particularmente se refere à motricidade fina, a Tabela 62 apresenta as pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e para os grupos de controlo na motricidade fina. Na tabela em questão também estão contemplados os subgrupos dos grupos experimentais: Grupo C (GE > tempo serviço) e Grupo D (GE < tempo de serviço) e os subgrupos dos grupos de controlo: Grupo A (GC > tempo serviço) e Grupo B (GC < tempo de serviço) nos dois momentos de avaliação, pré-teste e pós-teste. A representação gráfica das médias dos grupos experimentais e dos grupos de controlo no pré e pós teste são apresentadas no Gráfico 6. Para os subgrupos as médias têm a sua representação no Gráfico 7.

A apresentação do teste de diferenças entre grupos no pré e pós-teste para a área da Motricidade Fina seguirá a mesma ordem e opções estatísticas já explicitadas aquando da apresentação da área da Motricidade Global.

Tabela 62. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Fina

Grupo	n	Pré-teste				Pós-teste			
		Mínimo	Máximo	Média	DP	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	28	3	16	12.21	3.50	5	19	15.25	3.32
Grupo C GE > tempo serviço	14	3	16	11.86	4.31	5	19	15.21	4.74
Grupo D GE < tempo de serviço	14	9	15	12.57	2.56	14	16	15.29	.61
Grupos de controlo	31	8	21	16.90	3.40	14	21	18.74	2.48
Grupo A GC > tempo serviço	16	8	19	15.31	3.75	14	20	17.13	2.25
Grupo B GC < tempo de serviço	15	13	21	18.60	1.92	17	21	20.47	1.25

No Gráfico 6 verificamos que o ponto de partida dos grupos experimentais é inferior ao ponto de partida dos grupos de controlo. Tanto os grupos experimentais como os grupos de controlo aumentam as suas pontuações médias do pré-teste para o pós-teste.

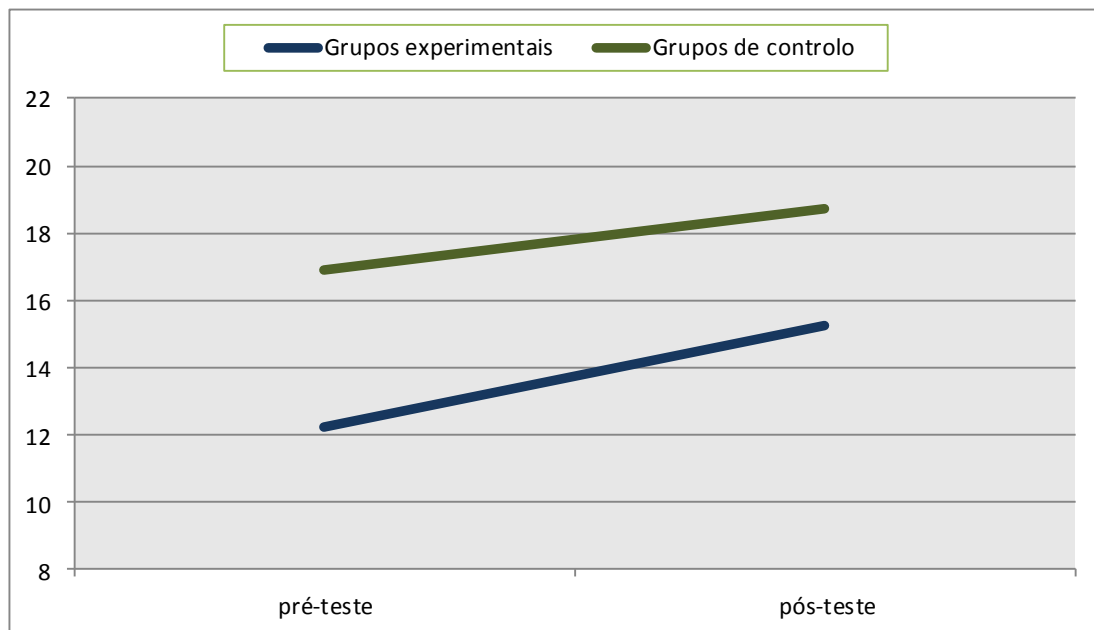


Gráfico 6. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Fina

Quando consideramos os quatro grupos (Gráfico 7) verificamos que os dois grupos experimentais (Grupo C e Grupo D) obtiveram tanto no pré-teste como no pós-teste pontuações médias muito próximas. No caso dos grupos de controlo, o Grupo B (GC<ts) obteve pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A (GC>ts).

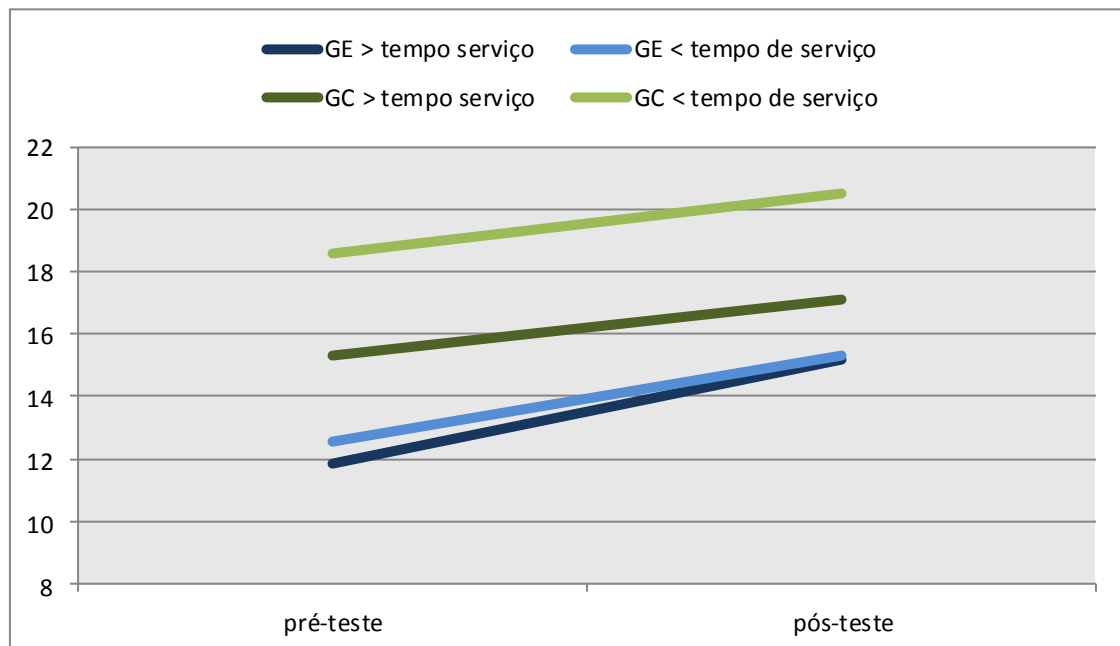


Gráfico 7. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) na Motricidade Fina

Para a Motricidade Fina os grupos experimentais obtiveram no pré-teste uma média de 12.21 ($DP=3.50$) enquanto os grupos de controlo obtiveram uma média de 16.90 ($DP=3.40$), a diferença foi estatisticamente significativa ($F(1, 57)=27.216, p=.000$). O teste de Levene não foi significativo ($F_L(1,57)=0.014, p=.906$).

A diferença entre os quatro grupos (GE<ts; GE>ts; GC<ts, GC>ts) foi estatisticamente significativa ($F_{BF}(3, 41.550)=12.749, p=.000$). Foi considerada a correção de Brown-Forsythe por o teste de Levene ser significativo ($F_L(3, 55)=5.109, p=.003$). Nos testes *post hoc* o Grupo B (GC<ts) obteve uma média estatisticamente superior ao Grupo C (GE>ts) ($p=.000$), ao Grupo D (GE<ts) ($p=000$) e ao Grupo A (GC>ts) ($p=.025$).

Não foi verificada interação entre o grupo e o momento de avaliação ($F(1, 57)=0.114, p=.737$). Não foi observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 57)=0.633, p=.430$). Foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(1, 57)=26.232, p=.000$).

Considerados os quatro grupos não foi verificada interação entre o grupo e o momento de avaliação ($F(3, 55)=0.333, p=.802$). Não foi observado um efeito estatisticamente

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 55)=0.595, p=.444$). No entanto, foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(3, 55)=20.018, p=.000$).

De seguida, na

Tabela 63, apresentam-se as médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo relativamente à área da motricidade fina.

Tabela 63. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Fina

Grupo	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	1	7	3.04	2.01
Grupo C GE > tempo serviço	1	7	3.36	1.82
Grupo D GE < tempo de serviço	1	6	2.71	2.20
Grupos de controlo	-1	6	1.84	1.88
Grupo A GC > tempo serviço	-1	6	1.81	2.34
Grupo B GC < tempo de serviço	0	4	1.87	1.30

De acordo com

Tabela 63 na área da motricidade fina verificamos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo e que a diferença foi estatisticamente significativa ($F(1,57)=5.584, p=.022$; $F_L(3, 55)=1.142, p=.290$).

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Comparados os quatro grupos a diferença não foi significativa, no entanto, os resultados do teste de Levene foram significativos ($F_L(3, 55)=3.013, p=.038$). Foi considerada a correção de Brown-Forsythe ($F_{B-F}(3, 48.483)=2.088, p=.114$).

O gráfico que se segue (Gráfico 8) representa a diferença entre os grupos experimentais e os grupos de controlo, relativamente à área da motricidade fina.

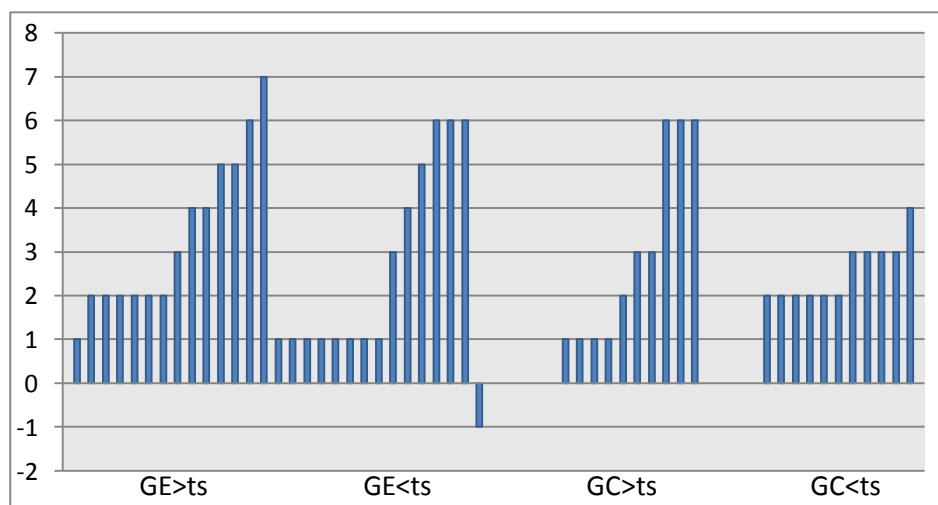


Gráfico 8. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE>ts, GE<ts; GC>ts e GC<ts na Motricidade Fina

De acordo com os dados da Tabela 64. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Fina. Assim, é possível verificar que nos grupos experimentais 100% das crianças aumentou a sua pontuação na área da Motricidade Fina, enquanto nos grupos de controlo se observou incremento em 67.74% das crianças.

Tabela 64. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Fina

Grupo	Baixou		Manteve		Aumentou	
	n	%	n	%	n	%
Grupos experimentais	0	0.00	0	0.00	28	100.00
Grupo C GE > tempo serviço	0	0.00	0	0.00	14	100.00
Grupo D GE < tempo de serviço	0	0.00	0	0.00	14	100.00
Grupos de controlo	1	3.23	9	29.03	21	67.74
Grupo A GC > tempo serviço	1	6.25	5	31.25	10	62.50
Grupo B GC < tempo de serviço	0	0.00	4	26.67	11	73.33

Na Motricidade Fina a correlação intraclases foi para os grupos experimentais de .826 e para os grupos de controlo foi .800.

Estes resultados vão no sentido da existência de estabilidade na mudança verificada entre o pré-teste e o pós-teste.

Linguagem Recetiva

No que se refere à linguagem recetiva, na Tabela 65, são apresentadas as médias e os desvios-padrão, valores máximos e mínimos para os grupos experimentais e para os grupos de controlo total nos dois momentos de avaliação, pré-teste e pós-teste. A representação gráfica das médias dos grupos experimentais e dos grupos de controlo no pré e pós teste são apresentadas no Gráfico 9. Para os subgrupos as médias têm a sua representação no

Gráfico 10.

Tabela 65. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Recetiva

Grupo	n	Pré-teste				Pós-teste			
		Mínimo	Máximo	Média	DP	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	28	5	21	14.43	4.88	7	21	17.43	3.54
Grupo C GE > tempo serviço	14	5	21	14.36	6.73	7	21	17.14	4.62
Grupo D GE < tempo de serviço	14	12	17	14.50	2.03	15	20	17.71	2.13
Grupos de controlo	31	10	21	18.90	3.49	12	21	19.87	2.29
Grupo A GC > tempo serviço	16	11	21	18.00	3.74	14	21	19.38	2.22
Grupo B GC < tempo de serviço	15	10	21	19.87	3.02	12	21	20.40	2.32

A apresentação do teste de diferenças entre grupos no pré e pós-teste para a área da Linguagem Recetiva seguirá a mesma ordem e opções estatísticas já explicitadas atrás.

No Gráfico 9 verificamos que o ponto de partida dos grupos experimentais é inferior ao ponto de partida dos grupos de controlo. Tanto os grupos experimentais como os grupos de controlo aumentam as suas pontuações médias do pré-teste para o pós-teste.

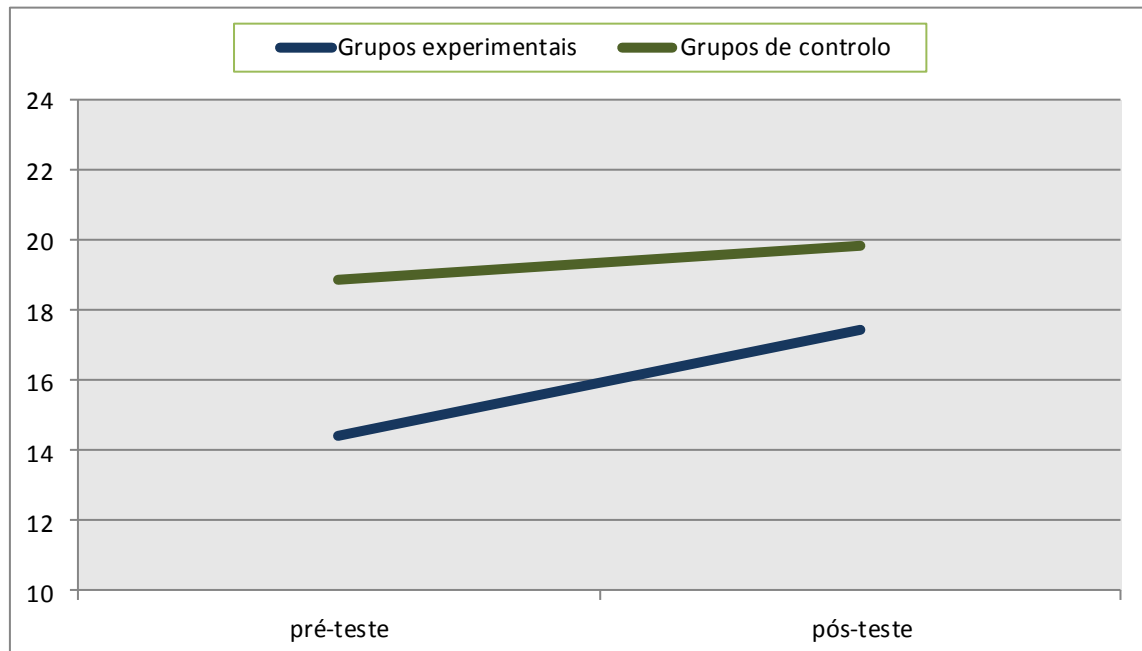


Gráfico 9. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Recetiva

Quando consideramos os quatro grupos (

Gráfico 10. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) na Linguagem Recetiva) verificamos que os grupos experimentais obtiveram tanto no pré-teste como no pós-teste pontuações médias muito próximas. No caso dos grupos de controlo o Grupo B (GC < ts) obteve pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A (GC > ts). Nas pontuações dos grupos experimentais verifica-se um incremento entre o pré e o pós-teste. No Grupo A (GC > ts) as pontuações também aumentam entre o pré e o pós-teste mas com aceleração inferior aos grupos experimentais.

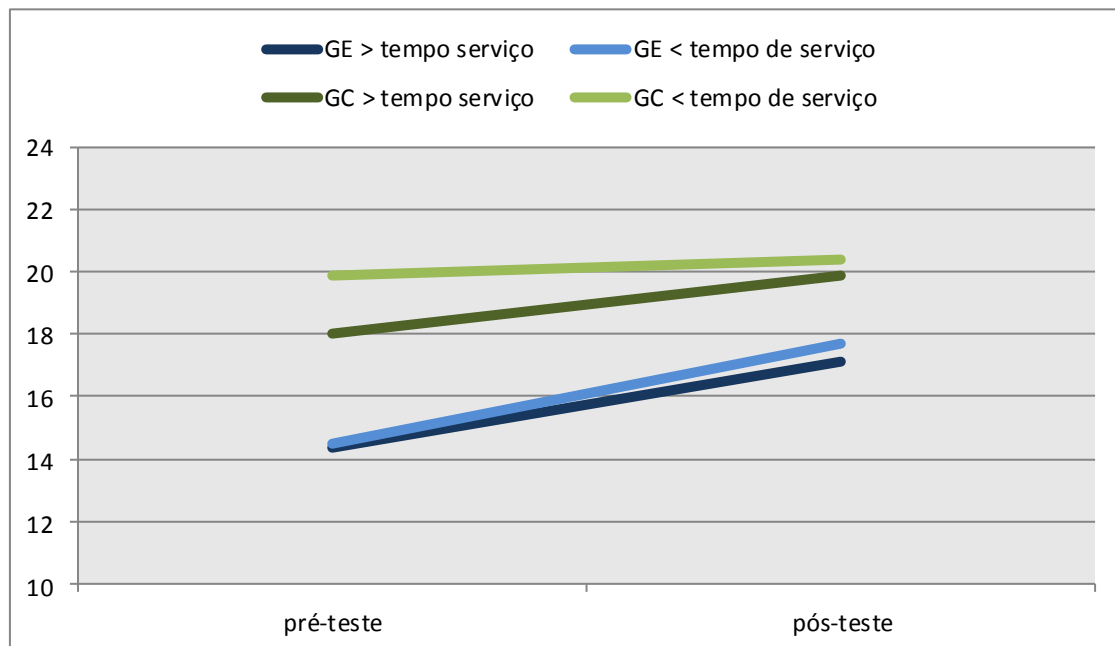


Gráfico 10. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) na Linguagem Recetiva

Nos casos em que a assimetria da variável foi muito acentuada ($AP > 2$) a prova estatística ANOVA foi substituída pelas suas equivalentes não paramétricas, U de Mann-Whitney quando estão a ser comparados dois grupos e Kruskal-Wallis quando são comparados os quatro grupos (Corder & Foreman, 2009). Para comparações *post-hoc* na sequência de um resultado significativo no Kruskal-Wallis foi utilizada a prova estatística Dwass-Steel- Critchlow-Fligner (Dwass, 1960; Steel, 1960; Critchlow & Fligner, 1991; Corder & Foreman, 2009; Rublik, 2005) disponível no pacote estatístico Systat 13.0.

Para a Linguagem Recetiva os grupos experimentais obtiveram no pré-teste uma média de 14.43 ($DP=4.88$) enquanto os grupos de controlo obtiveram uma média de 18.90 ($DP=3.49$) e uma $AP=-2.496$, a diferença foi estatisticamente significativa ($U=218.500$, $p=.000$).

A diferença entre os quatro grupos (GE<ts; GE>ts; GC<ts, GC>ts) foi estatisticamente significativa ($K-W(3)=15.163$, $p=.002$). Nos testes *post hoc* o Grupo A (GC>ts) obteve uma média estatisticamente superior ao Grupo D (GE<ts) ($H=6.539$, $p=.001$) e ao Grupo C (GE>ts) ($H=5.335$, $p=.001$).

Não foi verificada interação entre o grupo e o momento de avaliação ($F(1, 57)=3.869$, $p=.054$). Não foi observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 57)=0.230$, $p=.633$). Foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(1, 57)=14.208$, $p=.000$).

Considerados os quatro grupos não se verificou interação entre o grupo e o momento de avaliação ($F(3, 55)=1.367$, $p=.263$). Não foi observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 55)=0.214$, $p=.645$). No entanto, foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(3, 55)=5.153$, $p=.003$).

A tabela que se segue (Tabela 66) refere-se às médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e para os grupos de controlo na linguagem recetiva.

Tabela 66. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Recetiva

Grupo	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	0	11	3.00	2.60
Grupo C GE > tempo serviço	0	11	2.79	3.62
Grupo D GE < tempo de serviço	1	4	3.21	0.89
Grupos de controlo	0	6	0.97	1.72
Grupo A GC > tempo serviço	0	6	1.38	1.96
Grupo B GC < tempo de serviço	0	5	0.53	1.36

Na Linguagem Recetiva verificamos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa ($U=218.500$, $p=.000$).

Comparados os subgrupos a diferença foi significativa ($K-W(3)=16.592$, $p=.001$). O (Grupo D) GE<ts obteve um resultado inferior ao Grupo B (GC<ts) ($H=-4.783$, $p=.004$).

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

A representação gráfica que se apresenta de seguida (Gráfico 11) expõe a diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos experimentais e nos grupos de controlo relativamente à linguagem recetiva.

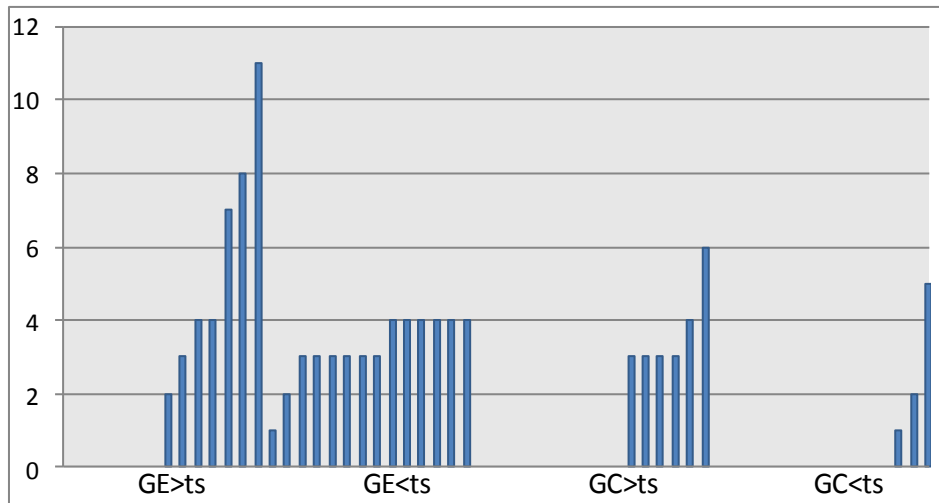


Gráfico 11. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE>ts, GE<ts; GC>ts e GC<ts na Linguagem Recetiva

De acordo com os dados apresentados na Tabela 67, nos grupos experimentais 75% das crianças aumentou a sua pontuação na Linguagem Recetiva, enquanto nos grupos de controlo se observou incremento em apenas 29.03% das crianças.

Tabela 67. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Recetiva

Grupo	Baixou		Manteve		Aumentou	
	n	%	n	%	n	%
Grupos experimentais	0	0.00	7	25.00	21	75.00
Grupo C GE > tempo serviço	0	0.00	7	50.00	7	50.00
Grupo D GE < tempo de serviço	0	0.00	0	0.00	14	100.00
Grupos de controlo	0	0.00	22	70.97	9	29.03
Grupo A GC > tempo serviço	0	0.00	10	62.50	6	37.50
Grupo B GC < tempo de serviço	0	0.00	12	80.00	3	20.00

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Na Linguagem Recetiva a correlação intraclassas foi para o grupo experimental foi de .815 e para o grupo de controlo foi .830. Estes resultados vão no sentido da existência de estabilidade na mudança verificada entre o pré-teste e o pós-teste.

Linguagem expressiva

No que particularmente se refere à linguagem expressiva, os dados da Tabela 68 referem-se às pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e para os grupos de controlo relativamente à área da linguagem expressiva. A representação gráfica das médias dos grupos experimentais e dos grupos de controlo no pré e pós teste são apresentadas no Gráfico 12. Para os subgrupos as médias têm a sua representação no Gráfico 13.

Tabela 68. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Expressiva

Grupo	n	Pré-teste				Pós-teste			
		Mínimo	Máximo	Média	DP	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	28	1	20	10.21	5.40	3	20	14.29	3.59
Grupo C GE > tempo serviço	14	1	20	10.14	7.75	3	20	14.29	5.04
Grupo D GE < tempo de serviço	14	9	11	10.29	0.61	13	16	14.29	1.14
Grupos de controlo	31	3	21	15.23	6.08	5	21	17.13	5.35
Grupo A GC > tempo serviço	16	6	18	12.56	4.76	7	21	14.81	5.47
Grupo B GC < tempo de serviço	15	3	21	18.07	6.18	5	21	19.60	4.07

De acordo com o Gráfico 12 verificamos que o ponto de partida dos grupos experimentais é inferior ao ponto de partida dos grupos de controlo. Tanto os grupos experimentais como os grupos de controlo aumentam e aproximam as suas pontuações médias do pré-teste para o pós-teste.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

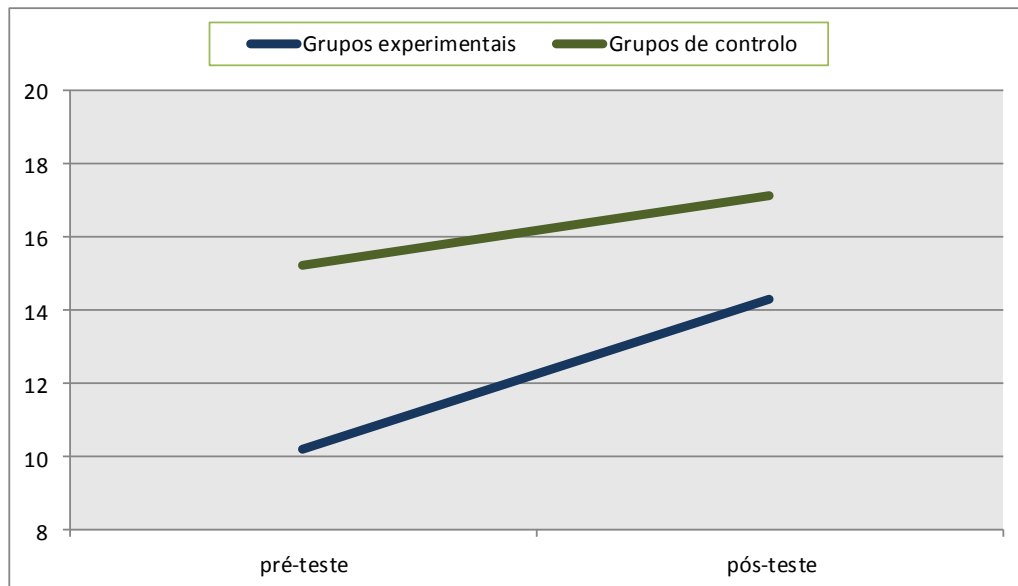


Gráfico 12. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Expressiva

Quando consideramos os quatro grupos (Gráfico 13) verificamos que os grupos experimentais obtiveram tanto no pré-teste como no pós-teste pontuações médias muito próximas. No caso dos grupos de controlo, o Grupo B (GC<ts) obteve pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A (GC>ts) aproximando-se no pós-teste.

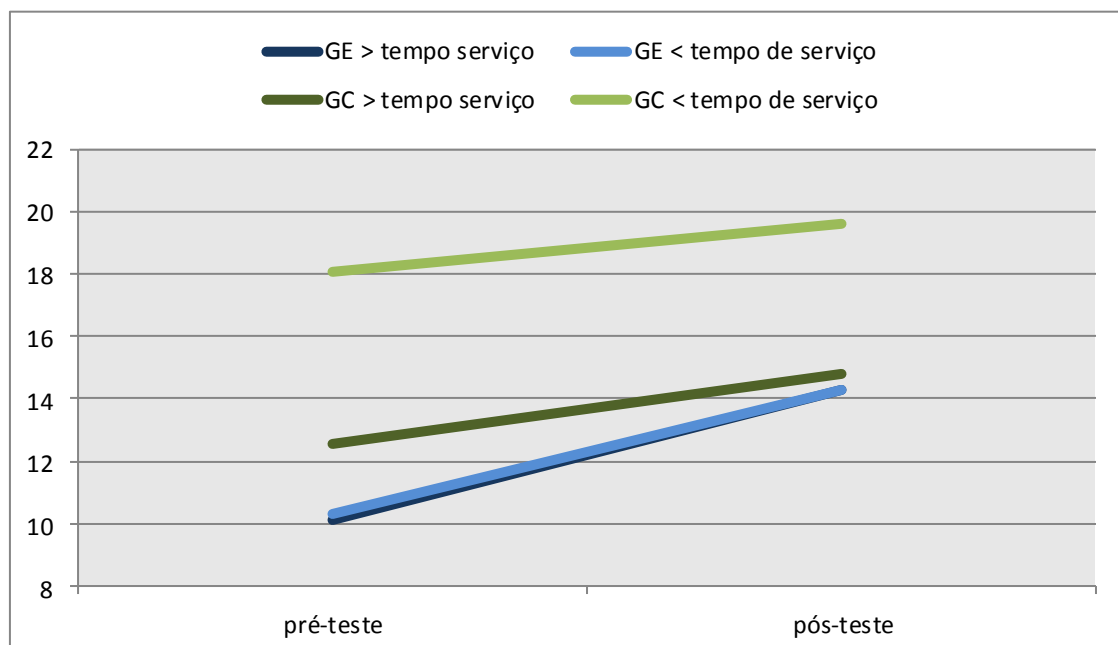


Gráfico 13. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) na Linguagem Expressiva

Para a Linguagem Expressiva os grupos experimentais obtiveram no pré-teste uma média de 10.21 ($DP=5.40$) enquanto que os grupos de controlo obtiveram uma média de 15.23 ($DP=6.08$), a diferença foi estatisticamente significativa ($F(1, 57)=11.107, p=.002$). O teste de Levene não foi significativo ($F_L(1,57)=1.983, p=.165$).

A diferença entre os quatro grupos ($GE<ts$; $GE>ts$; $GC<ts$, $GC>ts$) foi estatisticamente significativa ($F_{BF}(3, 34.918)=6.628, p=.001$). Foi considerada a correção de Brown-Forsythe por o teste de Levene ser significativo (Levene: $F_L(3, 55)=15.431, p=.000$). Nos testes post hoc o Grupo B ($GC<ts$) obteve uma média estatisticamente superior ao Grupo C ($GE>ts$) ($p=.027$) e ao Grupo D ($GE<ts$) ($p=.001$).

Não foi verificada interação entre o grupo e o momento de avaliação ($F(1, 57)=2.560, p=.115$), nem foi observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 57)=0.033, p=.856$). No entanto, foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(1, 57)=8.754, p=.004$).

Considerados os quatro grupos não foi verificada interação entre o grupo e o momento de avaliação ($F(3, 55)=0.983, p=.407$), nem foi observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 55)=0.038, p=.847$). No entanto, foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(3, 55)=6.546, p=.001$).

De seguida, na Tabela 69, é feita referência às médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e para os grupos de controlo no que se refere à Linguagem Expressiva.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Tabela 69. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Expressiva

Grupo	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	0	9	4,07	2,61
Grupo C GE > tempo serviço	0	9	4,14	3,68
Grupo D GE < tempo de serviço	3	5	4,00	0,78
Grupos de controlo	-1	17	1,90	3,60
Grupo A GC > tempo serviço	-1	8	2,25	2,84
Grupo B GC < tempo de serviço	0	17	1,53	4,34

Na Linguagem Expressiva verificamos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa ($U=210.000$, $p=.001$).

Comparados os subgrupos a diferença também foi estatisticamente significativa (K-W(3)=13.744, $p=.003$). O Grupo D (GE<ts) obteve uma média superior ao Grupo B (GC<ts) ($H=-4.825$, $p=.004$).

O gráfico que se segue (Gráfico 14) representa a diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos quatro grupos relativamente à Linguagem Expressiva.

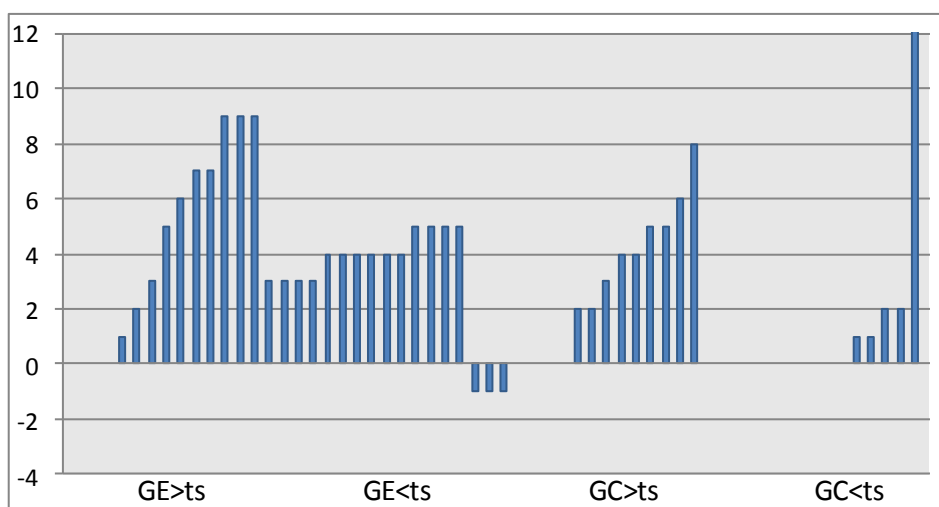


Gráfico 14. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE>ts, GE<ts; GC>ts e GC<ts na Linguagem Expressiva

De acordo com os dados apresentados na Tabela 70. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Expressiva, nos grupos experimentais 85.71% das crianças aumentou a sua pontuação na Linguagem Expressiva, enquanto nos grupos de controlo se observou incremento em 45.16% das crianças.

Tabela 70. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Expressiva

Grupo	Baixou		Manteve		Aumentou	
	n	%	n	%	n	%
Grupos experimentais	0	0.00	4	14.29	24	85.71
Grupo C GE > tempo serviço	0	0.00	4	28.57	10	71.43
Grupo D GE < tempo de serviço	0	0.00	0	0.00	14	100.00
Grupos de controlo	3	9.68	14	45.16	14	45.16
Grupo A GC > tempo serviço	3	18.75	4	25.00	9	56.25
Grupo B GC < tempo de serviço	0	0.00	10	66.67	5	33.33

Na Linguagem Expressiva a correlação intraclasses foi para o grupo experimental foi de .838 e para o grupo de controlo foi .802.

Estes resultados vão no sentido da existência de estabilidade na mudança verificada entre o pré-teste e o pós-teste.

Desenvolvimento cognitivo

Relativamente ao Desenvolvimento Cognitivo na Tabela 71 são apresentadas as médias e os desvios-padrão, valores máximos e mínimos para os grupos experimentais e para os grupos de controlo nos dois momentos de avaliação, pré-teste e pós-teste. A representação gráfica das médias dos grupos experimentais e dos grupos de controlo no pré e pós teste são apresentadas no Gráfico 15. Para os subgrupos as médias têm a sua representação no Gráfico 16.

Tabela 71. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo no Desenvolvimento Cognitivo

Grupo	n	Pré-teste				Pós-teste			
		Mínimo	Máximo	Média	DP	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	28	1	15	8.57	4.53	2	19	12.04	3.86
Grupo C GE > tempo serviço	14	1	15	7.21	5.59	2	19	11.21	4.74
Grupo D GE < tempo de serviço	14	6	14	9.93	2.70	11	17	12.86	2.66
Grupos de controlo	31	3	21	17.29	4.56	6	21	18.71	4.03
Grupo A GC > tempo serviço	16	9	20	15.56	3.93	12	21	17.50	3.90
Grupo B GC < tempo de serviço	15	3	21	19.13	4.58	6	21	20.00	3.87

De acordo com o gráfico que se segue (Gráfico 15), tal como nos testes anteriores as pontuações dos grupos de controlo foram superiores às dos grupos experimentais. Tanto os grupos de controlo como os grupos experimentais aumentam em média as pontuações do pré-teste para o pós-teste.

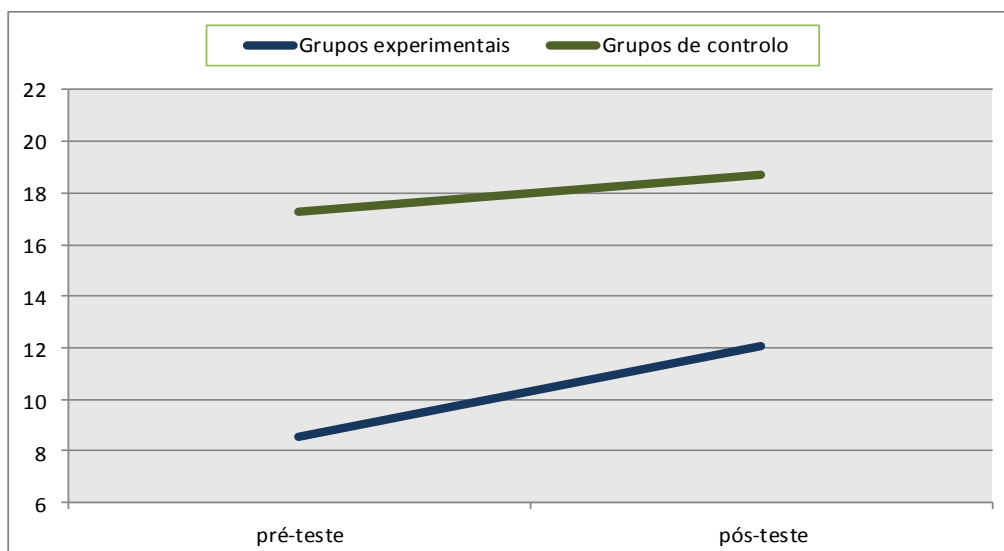


Gráfico 15. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e de controlo no Desenvolvimento Cognitivo

Quando consideramos os quatro grupos (Gráfico 16) verificamos que o Grupo B (GC<ts) obteve pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A (GC>ts), padrão idêntico surge nos grupos experimentais com o Grupo C (GE>ts) a obter pontuações inferiores ao Grupo D (GE<ts).

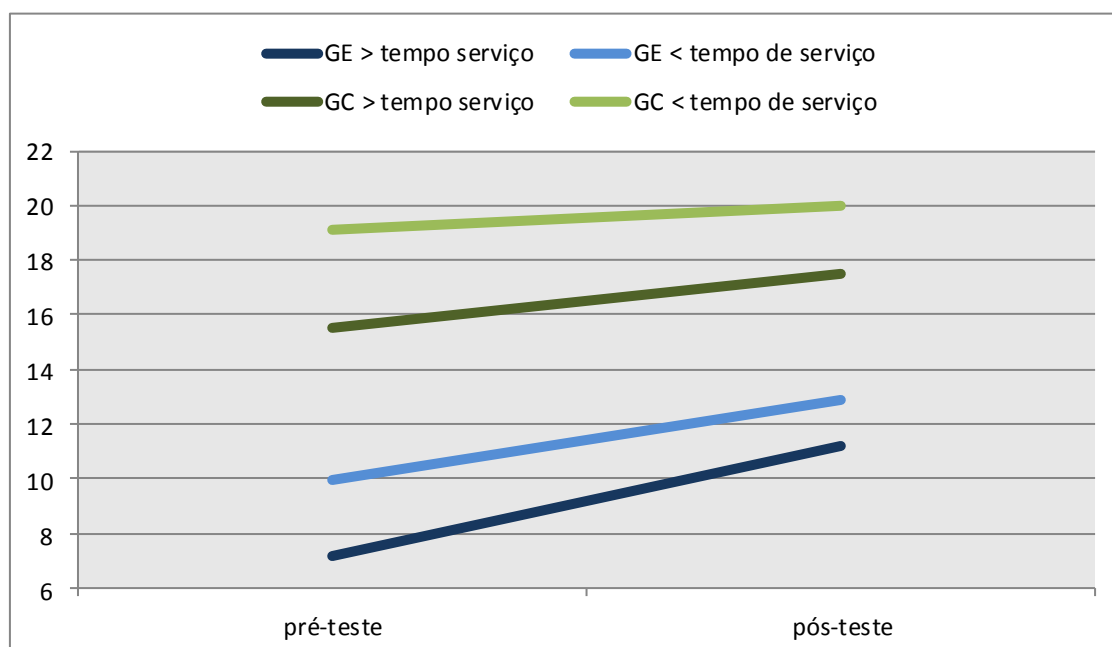


Gráfico 16. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) no Desenvolvimento Cognitivo

Para o Desenvolvimento Cognitivo os grupos experimentais obtiveram no pré-teste uma média de 8.57 ($DP=4.53$) enquanto os grupos de controlo obtiveram uma média de 17.29 ($DP=4.56$), a diferença foi estatisticamente significativa ($F(1, 57)=54.150, p=.000$). O teste de Levene não foi significativo ($F_L(1,57)=0.232, p=.632$).

A diferença entre os quatro grupos ($GE<ts$; $GE>ts$; $GC<ts$, $GC>ts$) foi estatisticamente significativa ($F_{BF}(3, 44.027)=22.523, p=.000$). Foi considerada a correção de Brown-Forsythe por o teste de Levene ser significativo (Levene: $F_L(3, 55)=4.523, p=.007$). Nos testes post hoc o Grupo C ($GE>ts$) obteve uma média significativamente inferior ao Grupo A ($GC>ts$) ($p=.001$) e ao Grupo B ($GC<ts$) ($p=.001$). No caso do Grupo D ($GE<ts$) o padrão foi idêntico tanto relativamente ao Grupo A ($GC>ts$) ($p=.000$) como ao Grupo B ($GC<ts$) ($p=.000$).

Foi verificada interação entre o grupo e o momento de avaliação ($F(1, 57)=11.747, p=.001$).

Foi observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 57)=66.999, p=.000$) e também foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(1, 57)=51.815, p=.000$).

Considerados os quatro grupos foi verificada interação entre o grupo e o momento de avaliação ($F(3, 55)=5.106, p=.003$), tendo sido observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 55)=68.013, p=.000$). Foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(3, 55)=20.950, p=.000$).

A tabela que se segue (Tabela 72. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo no Desenvolvimento Cognitivo) faz referência às médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o

pós-teste para os grupos experimentais e para os grupos de controlo no que se refere ao Desenvolvimento Cognitivo.

Tabela 72. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo no Desenvolvimento Cognitivo

Grupo	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	-1	11	3.46	3.04
Grupo C GE > tempo serviço	-1	11	4.00	4.13
Grupo D GE < tempo de serviço	1	5	2.93	1.21
Grupos de controlo	0	4	1.42	1.29
Grupo A GC > tempo serviço	0	4	1.94	1.18
Grupo B GC < tempo de serviço	0	3	0.87	1.19

No Desenvolvimento Cognitivo verificamos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa ($U=242.50$, $p=.003$).

Comparados os quatro grupos a diferença não foi significativa ($K-W(3)=12.770$, $p=.005$). O Grupo D (GE<ts) obteve uma média superior ao Grupo B (GC<ts) ($H=-4.085$, $p=.020$) e o Grupo B (GC<ts) obteve um resultado superior ao Grupo A (GC>ts) ($H=-4.150$, $p=0.018$).

O gráfico que se segue (Gráfico 17) apresenta a diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos experimentais e nos grupos de controlo relativamente ao Desenvolvimento Cognitivo.

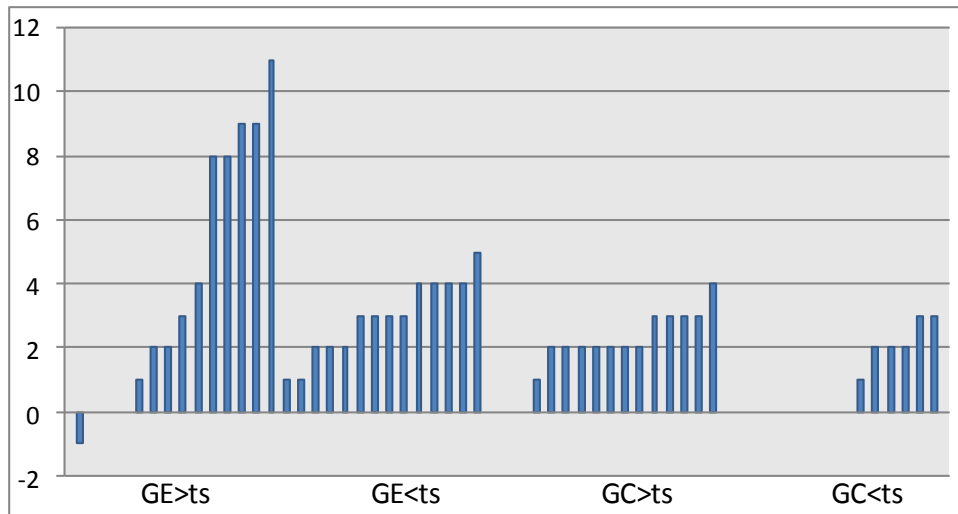


Gráfico 17. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE>ts, GE<ts; GC>ts e GC<ts no Desenvolvimento Cognitivo

De acordo com os dados apresentados na tabela seguinte (Tabela 73. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e para os grupos de controlo no Desenvolvimento Cognitivo), nos grupos experimentais 85.71% das crianças aumentou a sua pontuação na área do Desenvolvimento Cognitivo, e nos grupos de controlo observou-se incremento em 61.29% das crianças.

Tabela 73. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e para os grupos de controlo no Desenvolvimento Cognitivo

Grupo	Baixou		Manteve		Aumentou	
	n	%	n	%	n	%
Grupos experimentais	1	3.57	3	10.71	24	85.71
Grupo C GE > tempo serviço	1	7.14	3	21.43	10	71.43
Grupo D GE < tempo de serviço	0	0.00	0	0.00	14	100.00

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Grupos de controlo	0	0.00	12	38.71	19	61.29
Grupo A GC > tempo serviço	0	0.00	3	18.75	13	81.25
Grupo B GC < tempo de serviço	0	0.00	9	60.00	6	40.00

Na Desenvolvimento Cognitivo a correlação intraclassas para os grupos experimentais foi de .740 e para os grupos de controlo foi .955.

Estes resultados vão no sentido da existência de estabilidade na mudança verificada entre o pré-teste e o pós-teste.

Desenvolvimento Afetivo-Relacional

Relativamente ao Desenvolvimento Afetivo-Relacional na Tabela 74 são apresentadas as médias e os desvios-padrão, valores máximos e mínimos para os grupos experimentais e para os grupos de controlo total nos dois momentos de avaliação, pré-teste e pós-teste. A representação gráfica das médias dos grupos experimentais e dos grupos de controlo no pré e pós teste são apresentadas no Gráfico 18. Para os subgrupos as médias têm a sua representação no Gráfico 19.

Tabela 74. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo no Desenvolvimento Afetivo-Relacional

Grupo	n	Pré-teste				Pós-teste			
		Mínimo	Máximo	Média	DP	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	28	4	14	10.21	3.27	6.00	20.00	15.04	4.26
Grupo C GE > tempo serviço	14	4	13	7.71	2.87	6.00	16.00	11.36	2.82
Grupo D GE < tempo de serviço	14	12	14	12.71	0.73	17.00	20.00	18.71	0.83
Grupos de controlo	31	7	21	16.29	5.14	7.00	21.00	17.71	3.93
Grupo A GC > tempo serviço	16	7	19	13.38	4.72	11.00	18.00	15.50	2.80
Grupo B GC < tempo de serviço	15	7	21	19.40	3.56	7.00	21.00	20.07	3.61

De acordo com os dados do Gráfico 18 podemos verificar que as pontuações dos grupos de controlo foram superiores às dos grupos experimentais. Tanto os grupos experimentais como os grupos de controlo aumentaram em média as pontuações do pré-teste para o pós-teste.

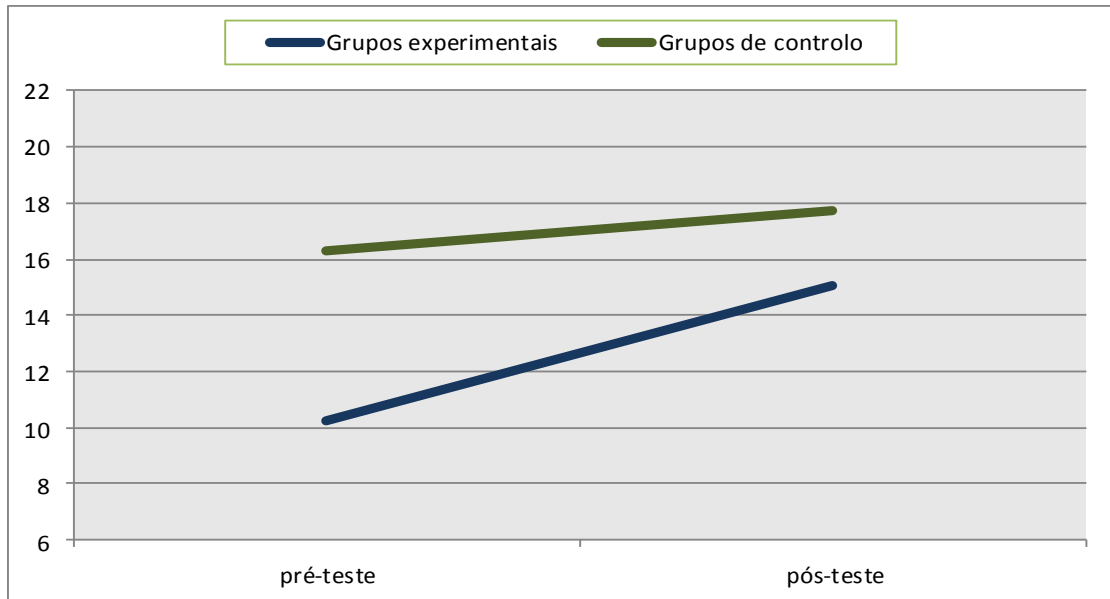


Gráfico 18. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais e para os grupos de controlo no Desenvolvimento Afetivo-Relacional

Quando consideramos os quatro grupos (Gráfico 18) verificamos que os grupos experimentais obtiveram tanto no pré-teste como no pós-teste pontuações médias próximas. No caso dos grupos de controlo, O Grupo B (GC<ts) obteve pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A (GC>ts).

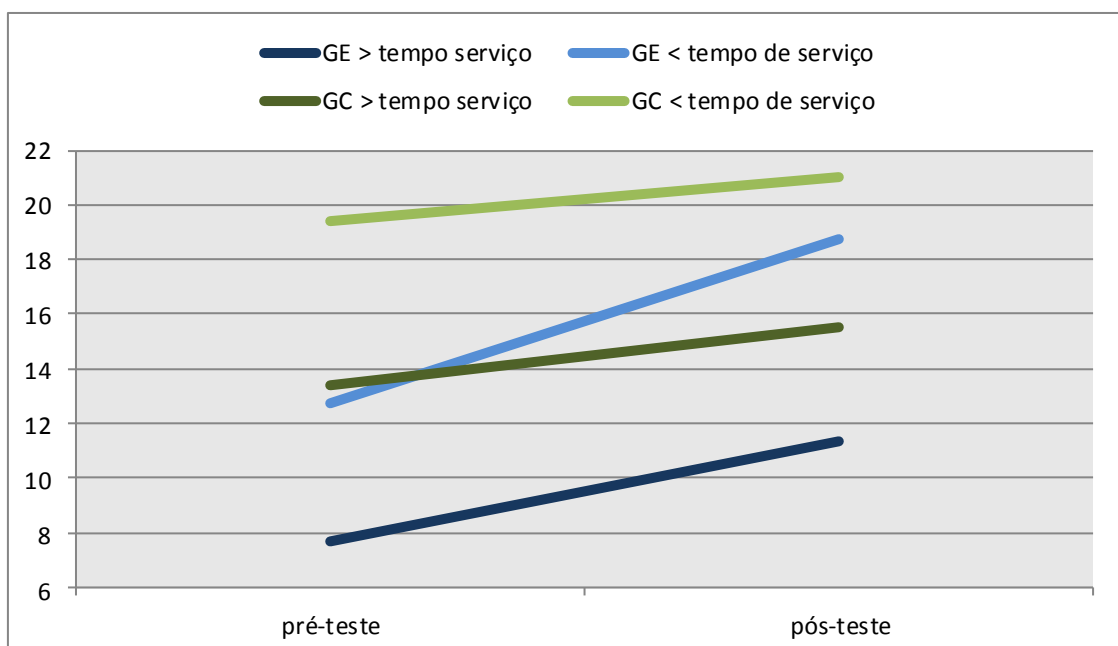


Gráfico 19. Pontuações médias no pré e pós-teste para os grupos experimentais (GE > tempo serviço; GE < tempo de serviço) e de controlo (GC > tempo serviço; GC < tempo de serviço) no Desenvolvimento Afetivo-Relacional

Para o Desenvolvimento Afetivo-Relacional os grupos experimentais obtiveram no pré-teste uma média de 10.21 ($DP=3.27$) enquanto os grupos de controlo obtiveram uma média de 16.29 ($DP=5.14$), a diferença foi estatisticamente significativa ($F_{BF}(1, 51.438)=29.919, p=.000$). O teste de Levene foi significativo ($F_L(1,57)=7.331, p=.009$).

A diferença entre os quatro grupos ($GE<ts$; $GE>ts$; $GC<ts$, $GC>ts$) foi estatisticamente significativa ($F_{BF}(3,38.814)=30.888, p=.000$). Foi considerada a correção de Brown-Forsythe por o teste de Levene ser significativo (Levene: $F_L(3, 55)=8.679, p=.000$). Nos testes post hoc o Grupo C ($GE>ts$) obteve uma média significativamente inferior ao Grupo A ($GC>ts$) ($p=.002$), ao Grupo B ($GC<ts$) ($p=.000$) e ao Grupo D ($GE<ts$) ($p=.000$). No caso do Grupo D ($GE<ts$) a média foi inferior ao Grupo B ($GC<ts$) ($p=.000$).

Foi verificada interação entre o grupo e o momento de avaliação ($F(1, 57)=19.375, p=.000$). Não foi observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 57)=0.050, p=.824$). Foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(1, 57)=15.537, p=.000$).

Considerados os quatro grupos foi verificada interação entre o grupo e o momento de avaliação ($F(3, 55)=20.135, p=.000$). Não foi observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós teste ($F(1, 55)=0.069, p=.793$). Foi observado um efeito estatisticamente significativo entre grupos ($F(3, 55)=29.788, p=.000$).

A tabela que se segue (Tabela 75) faz referência às médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e para os grupos de controlo no Desenvolvimento Afetivo-Relacional.

Tabela 75. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e para os grupos de controlo no Desenvolvimento Afetivo-Relacional

Grupo	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	0	7	4.82	2.07
Grupo C GE > tempo serviço	0	7	3.64	2.17
Grupo D GE < tempo de serviço	4	7	6.00	1.11
Grupos de controlo	-1	6	1.42	2.09
Grupo A GC > tempo serviço	-1	6	2.13	2.60
Grupo B GC < tempo de serviço	0	2	0.67	0.98

No Desenvolvimento Afetivo-Relacional verificamos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, a diferença foi estatisticamente significativa ($F(1,57)=39.191, p=.000$; $F_{(L)1,57}=0.025, p=.875$).

Comparados os quatro grupos a diferença foi igualmente significativa ($F(3, 38.056)=22.155, p=.000$; $F_{(L)3,55}=7.587, p=.000$).

De seguida é representada graficamente a diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos experimentais e nos grupos de controlo no que particularmente se refere ao Desenvolvimento Afetivo-Relacional (Gráfico 20).

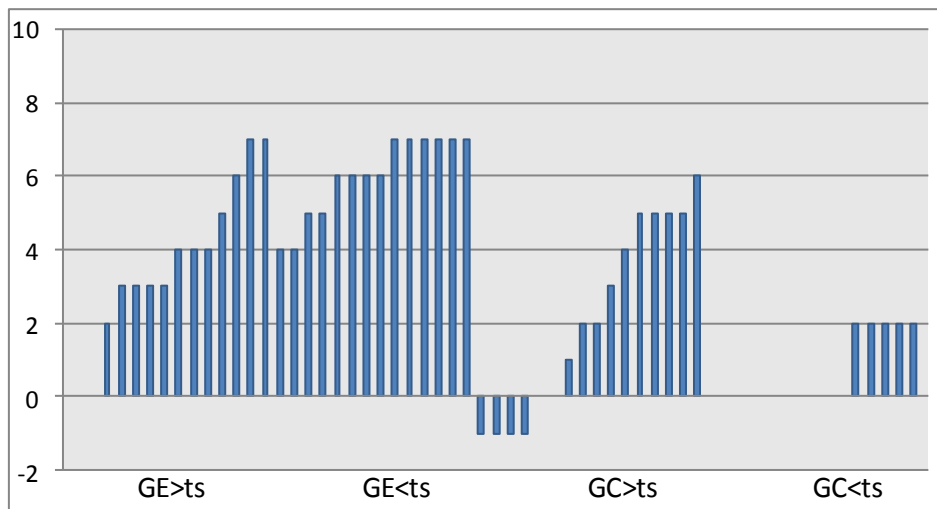


Gráfico 20. Diferença entre a pontuação obtida no pré-teste e no pós-teste nos grupos GE>ts, GE<ts, GC>ts e GC<ts no Desenvolvimento Afetivo-Relacional

De acordo com os dados apresentados na Tabela 76, nos grupos experimentais 75% das crianças aumentou a sua pontuação na Linguagem Expressiva, enquanto nos grupos de controlo se observou incremento em apenas 29.03% das crianças.

Tabela 76. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo no Desenvolvimento Afetivo-Relacional

Grupo	Baixou		Manteve		Aumentou	
	n	%	n	%	n	%
Grupos experimentais	0	.00	2	7.14	26	92.86
Grupo C GE > tempo serviço	0	.00	2	14.29	12	85.71
Grupo D GE < tempo de serviço	0	.00	0	.00	14	100.00
Grupos de controlo	4	12.90	12	38.71	15	48.39
Grupo A GC > tempo serviço	4	25.00	2	12.50	10	62.50
Grupo B GC < tempo de serviço	0	.00	10	66.67	5	33.33

No Desenvolvimento Afetivo-Relacional a correlação intraclassas foi para os grupos experimentais de .851 e para os grupos de controlo foi .895. Estes resultados vão no

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

sentido da existência de estabilidade na mudança verificada entre o pré-teste e o pós-teste.

Para concluir a análise em torno das diferenças apresentadas pelos grupos experimentais e grupos de controlo nas fases de pré-teste e pós-teste, é de salientar que relativamente ao desenvolvimento da Motricidade Global foi evidente que no período que decorreu entre o pré-teste e o pós-teste os grupos experimentais incrementaram de forma relevante a pontuação. No entanto, nos grupos de controlo não se verificou essa tendência.

Ainda em relação ao desenvolvimento da Motricidade Global os grupos experimentais obtiveram na fase de pré-teste resultados médios inferiores aos grupos de controlo, verificando-se uma diferença estatisticamente significativa.

O Grupo C (GE > tempo de serviço) foi o grupo que apresentou resultados médios mais baixos, no que se refere ao desenvolvimento da Motricidade Global, diferindo significativamente do grupo que apresentou resultados médios mais próximos, o Grupo D (GE < tempo de serviço), que também diferiu significativamente do Grupo B (GC < tempo de serviço).

Ao nível do desenvolvimento da Motricidade Fina, os grupos experimentais apresentam um ponto de partida inferior aos grupos de controlo. No entanto, tanto os grupos experimentais como os grupos de controlo aumentaram as suas pontuações médias do pré-teste para o pós-teste.

Considerando cada grupo em particular, relativamente à área da Motricidade Fina, o Grupo C (GE > tempo de serviço) e o Grupo D (GE < tempo de serviço) obtiveram no pré-teste e no pós-teste pontuações médias muito próximas. No caso dos grupos de controlo, o Grupo B (GC < tempo de serviço) apresentou pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A (GC > tempo de serviço). A diferença entre os quatro grupos foi estatisticamente significativa. No que diz respeito aos grupos experimentais 100% das crianças aumentou a sua pontuação no pós-teste enquanto nos grupos de controlo observou-se o incremento em 67.74% das crianças.

Em relação à Linguagem Recetiva o ponto de partida dos grupos experimentais foi notoriamente inferior ao ponto de partida dos grupos de controlo. No entanto, tanto os grupos experimentais como os grupos de controlo aumentaram as suas pontuações mé-

dias do pré-teste para o pós-teste. Considerando os dois grupos experimentais (Grupo C > tempo de serviço e Grupo D < tempo de serviço), as pontuações médias obtidas tanto no pré-teste como no pós-teste foram muito próximas. Em relação aos grupos de controlo, o Grupo B (CG< tempo de serviço) obteve pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A (GC> tempo de serviço). Nas pontuações apresentadas pelos grupos experimentais verifica-se um incremento entre o pré-teste e o pós-teste. No Grupo A (GC> tempo de serviço) também se verificou um aumento do pré-teste para o pós-teste, mas inferior relativamente aos grupos experimentais.

Ainda no que se refere à Linguagem Recetiva, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa. Em termos percentuais, 75% das crianças pertencentes aos grupos experimentais aumentou a sua pontuação ao nível da Linguagem Recetiva, já nos grupos de controlo apenas 29.03% das crianças aumentou a sua pontuação.

Relativamente à Linguagem Expressiva, os dados recolhidos com o pré-teste determinam que os grupos de controlo apresentam resultados superiores, o que significa que o ponto de partida dos grupos experimentais é inferior ao ponto de partida dos grupos de controlo. No entanto, os grupos experimentais e os grupos de controlo aproximaram as suas pontuações médias do pré-teste para o pós-teste. Os dois grupos experimentais, nomeadamente o Grupo C (GE> tempo serviço) e o Grupo D (GE< tempo serviço), tanto na fase de pré-teste como na fase de pós-teste, obtiveram pontuações médias muito próximas. No caso dos grupos de controlo, Grupo A (GC> tempo serviço) e Grupo B (GC< tempo serviço), o Grupo B apresentou, na fase de pré-teste, pontuações ligeiramente superiores às apresentadas pelo Grupo A. No entanto, na fase de pós-teste verificou-se uma aproximação dos resultados obtidos pelo Grupo A em relação aos resultados apresentados pelo Grupo B. Assim sendo, e uma vez que os grupos experimentais obtiveram uma pontuação média de 10.21 no pré-teste e os grupos de controlo obtiveram uma pontuação média de 15.23, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa. A diferença entre os quatro grupos foi igualmente estatisticamente significativa. Em média a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa. O Grupo D (GE> tempo serviço) obteve uma média superior ao Grupo B (GC< tempo serviço).

A concluir a abordagem à Linguagem Expressiva importa referir que nos grupos experimentais 85.71% das crianças aumentou a sua pontuação enquanto nos grupos de controlo apenas se observou um incremento de 45.16% das crianças.

Tal como se tem verificado nas anteriores áreas de desenvolvimento, também em relação ao desenvolvimento Cognitivo as pontuações dos grupos de controlo, na fase de pré-teste, foram superiores às pontuações dos grupos experimentais. No entanto, tanto os grupos experimentais como os grupos de controlo aumentaram em média as pontuações a fase de pré-teste para a fase de pós-teste.

No que particularmente se refere aos grupos de controlo, o Grupo B (GC< tempo serviço) apresentou pontuações ligeiramente superiores relativamente ao Grupo A (GC> tempo serviço). Esta situação repete-se, igualmente, nos grupos experimentais, o que significa que o Grupo D (GE< tempo serviço) apresentou pontuações ligeiramente superiores em relação ao Grupo C (GE> tempo serviço).

Relativamente ao desenvolvimento Cognitivo dos grupos experimentais, obtiveram no pré-teste uma média de 8.57 enquanto os grupos de controlo obtiveram uma média de 17.29, o que determinou a existência de uma diferença estatisticamente significativa. A diferença entre os quatro grupos também foi estatisticamente significativa.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento Cognitivo verificou-se que em média a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa. O Grupo D (GE< tempo serviço) obteve uma média superior ao Grupo B (GC< tempo serviço) e o Grupo B obteve um resultado superior ao Grupo A (GC> tempo serviço). Nos grupos experimentais 85.71% das crianças aumentou a sua pontuação enquanto nos grupos de controlo apenas se observou o de 61.29% das crianças.

Em relação ao desenvolvimento Afetivo-relacional os grupos de controlo apresentaram na fase de pré-teste pontuações superiores às apresentadas pelos grupos experimentais. Tanto os grupos de controlo como os grupos experimentais aumentaram em média as pontuações do pré-teste para o pós-teste. No entanto, os grupos experimentais obtiveram na fase de pré-teste e pós-teste pontuações médias próximas. No caso dos grupos de controlo, o Grupo B (GC< tempo serviço) obteve pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A (GC> tempo serviço). Os grupos experimentais obtiveram no pré-teste uma

média de 10.21 enquanto os grupos de controlo obtiveram uma média de 16.29, verificando-se uma diferença estatisticamente significativa. Entre os quatro grupos também se verificou uma diferença estatisticamente significativa. Em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa. Nos grupos experimentais 92.86% das crianças aumentou a sua pontuação, enquanto nos grupos de controlo apenas se verificou o aumento da pontuação de 48.39% das crianças.

5.3. Discussão dos resultados

Neste ponto serão apresentados e discutidos os principais resultados da nossa investigação, bem como algumas implicações práticas e teóricas. Deste modo, e tendo em consideração a revisão bibliográfica apresentada no enquadramento concetual e os dados recolhidos, abordados no estudo empírico, procuraremos analisar e refletir sobre atitudes, reações, desempenho e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em considerando um programa de intervenção específico.

Este estudo cujo objetivo pressupunha perceber a importância para a ativação do desenvolvimento psicológico das crianças da sua permanência, em idades precoces, em contextos educativos de creche, alicerçando a intervenção educativa num programa elaborado com base nas diretrizes da abordagem curricular *High-Scope* (aprendizagem ativa e experiências-chave) assim como no modelo *Portage*.

Após a análise dos resultados, podemos afirmar que, de acordo com a nossa **hipótese geral**, *a aplicação, em contexto de creche, de um programa de intervenção específico (Variável Independente) revela-se como um fator importante para a ativação do desenvolvimento psicológico das crianças (Variável Dependente)*, tendo-se verificado que, com base na implementação de um programa de intervenção estruturado, as crianças dos grupos experimentais se desenvolveram mais, a vários níveis, do que as crianças dos grupos de controlo, os quais apresentaram magnitude de mudança inferior, apesar de o seu ponto de partida, no pré-teste, ter sido em diversos aspetos superior ao dos grupos experimentais. Uma das formas principais de verificação desta influência consistiu assim em comparar grupos experimentais com grupos de controlo, antes e depois da implementação do programa de intervenção a que os primeiros foram sujeitos. Através da comparação dos grupos experimentais no momento inicial com o momento final, avaliando o incremento ou magnitude da mudança após implementação do programa, procurámos aferir os efeitos do programa de intervenção sobre o desenvolvimento psicológico das crianças, comparando também o incremento com o verificado nos grupos de controlo. Considera-se que nestes a ausência do programa de intervenção, traça essencialmente um perfil desenvolvimental natural, assente numa intervenção normal em contexto de creche.

Com efeito, e como seria de esperar de acordo com o avançado na sequência da revisão de literatura apresentada no enquadramento concetual deste estudo, desde idades precoces, a adequada estruturação da promoção do desenvolvimento parece ter um efeito muito positivo em diversos domínios do desenvolvimento e a frequência de contextos educativos de qualidade favorece, também, o desenvolvimento de níveis de interação social, de cooperação entre pares e com adultos, além de se verificarem índices de desenvolvimento cognitivo e de linguagem superiores (Cardoso & Mendes, 2014).

Tendo em consideração a amostra do nosso estudo, no que se refere às crianças, esta apresenta uma idade média de 2,51 (idade em anos), verificando-se que a distribuição do género não revela diferenças estatisticamente significativas nos diferentes grupos e que o tempo de permanência das crianças nas instituições variou entre as 6.50h e as 10.85h, sendo que nos grupos experimentais o tempo médio de permanência foi de 8.62h (DP= 0.86) e nos grupos de controlo foi de 8.81h (DP= 0.81), o que revela que, também em relação a este aspeto não se verificou uma diferença estatisticamente significativa. Relativamente à adaptação das crianças, de acordo com a perspetiva dos educadores de infância, apenas uma criança estava em fase de adaptação e pertencia ao Grupo B (GC < tempo serviço). No que se refere às características do agregado familiar, particularmente em relação ao estado civil dos pais, ao número de irmãos, às habilitações académicas e à profissão de ambos os progenitores, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de controlo e os grupos experimentais. No que diz respeito às características gerais das crianças e especificamente em relação aos hábitos de sono e aos hábitos alimentares, também não se verifica uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos experimentais e os grupos de controlo. No entanto, relativamente aos hábitos de higiene verifica-se que há maior proporção de crianças dos grupos de controlo a apresentar o controlo esfinteriano consolidado do que de crianças dos grupos experimentais. Em relação ao tipo de brincadeiras preferidas pelas crianças, de acordo com a perspetiva dos educadores de infância, os grupos experimentais apresentam um número superior de crianças a preferir brincar sozinhas do que os grupos de controlo, que apresentam um número superior de crianças a preferir brincar com adultos. No que particularmente se refere à perceção dos educadores de infância em relação à situação desenvolvimental das crianças, na fase de pré-teste, de um modo geral, e como seria de esperar, a amostra encontrava-se em evolução, havendo um

número mínimo de crianças dos grupos experimentais a apresentar estagnação na área da linguagem e na área cognitiva. Relativamente à situação das crianças em grande grupo e, tendo em consideração a perspectiva dos educadores de infância, foi descrito que as crianças dos grupos de controlo se apresentam com maior à vontade do que as crianças dos grupos experimentais. Esta tendência também se verificou na relação com os adultos e com outras crianças, o que significa que as crianças dos grupos de controlo se apresentam com maior à vontade na relação com os adultos e com outras crianças do que as crianças dos grupos experimentais. Para concluir as considerações acerca da caracterização da amostra, reconhecemos que as diferenças existentes entre os grupos experimentais e os grupos de controlo não são suficientes para condicionar o estado desenvolvimental das crianças. Neste sentido podemos dizer que no início da experiência os grupos experimentais e os grupos de controlo eram relativamente homogéneos em relação a características que pudessem condicionar o seu estado desenvolvimental.

Ainda no que se refere à amostra, mas particularmente aos educadores de infância importa destacar que foi nosso objetivo controlar as variáveis: habilitação académica e tempo de serviço. Deste modo, constituiu-se um grupo experimental e um grupo de controlo em que os seus educadores apresentavam como habilitação académica o bacharelato e cerca de 16 anos de tempo de serviço e um grupo experimental e um grupo de controlo em que os seus educadores eram licenciados e tinham até 5 anos de tempo de serviço.

Vejam os seguidamente alguns dos dados fundamentais do presente estudo relativamente às mudanças observadas ao nível do desenvolvimento psicológico das crianças nos diferentes grupos da investigação.

Em relação à Motricidade Global e Motricidade Fina, áreas em que o desenvolvimento das crianças foi apreciado/avaliado antes e após o programa de intervenção, no caso dos grupos experimentais, relativamente aos grupos de controlo, exatamente no mesmo período em que os grupos experimentais foram apreciados/avaliados, verificámos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais comparativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa. Este facto encontra-se de acordo com a nossa hipótese. Para além disso, comparados todos os grupos, a diferença também foi significativa. Assim, o Grupo C (GE>ts) obteve uma média significativamente superior ao Grupo A (GC>ts) e ao Grupo B (GC<ts). O

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Grupo D (GE<ts) obteve uma média significativamente superior ao Grupo A (GC>ts) e ao Grupo B (GC<ts). Entre os grupos experimentais também se verificaram diferenças na fase de pós-teste, sendo que o Grupo D apresentou pontuações superiores ao Grupo C e, no que se refere aos grupos de controlo, o Grupo B apresentou pontuações superiores ao Grupo A, da fase de pré-teste para a fase de pós-teste. Em relação a estes resultados importa destacar que efetivamente houve, como avançámos na sequência da revisão bibliográfica apresentada no enquadramento concetual, uma evolução desenvolvimental mais evidente nas crianças sujeitas ao programa de intervenção, e que os grupos de crianças tutelados pelos educadores com licenciatura e com menor tempo de serviço foram os que apresentaram melhores resultados.

Tendo em consideração o “Modelo de Ativação do Desenvolvimento Psicológico” mencionado anteriormente, a ativação da área da motricidade (global e fina) pressupõe, de acordo com Cró (2006), Sousa (1998), Tavares (1995) e Bonboir (1995, 1988, 1987, 1985) o conhecimento do potencial real de desenvolvimento, o nível de maturidade, e exige deliberação e intencionalidade da intervenção educativa e, também, que as atividades ou experiências a desenvolver considerem o estado desenvolvimental da criança para poder adequar o nível de dificuldade da atividade ou experiência. No que particularmente se refere às atividades ou experiências, o programa de intervenção apresentou um conjunto de propostas que permitiam ativar especificamente a área da motricidade global, com a possibilidade de operacionalizar experiências-chave do modelo curricular *High/Scope* e áreas de desenvolvimento do programa *Portage*, nomeadamente:

- Exploração autónoma da área da casinha e posteriormente exploração orientada da área da casinha, com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: representação criativa (imitar e brincar ao “faz-de-conta”); movimento (movimentar partes do corpo, manipular objetos); explorar objetos (explorar objetos com as mãos, explorar e reparar nas diferenças existentes entre os objetos); espaço (explorar e reparar na localização dos objetos) e operacionalização da área de autocuidados (descalçar e calçar sapatos; despír e vestir roupas simples) e da área de desenvolvimento motor (desenroscar brinquedos que se encaixem por sistema de roscas) do programa *Portage*;
- Realização de um inventário, com a possibilidade de operacionalizar as experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: representação criativa (imitar e brincar

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

ao “faz-de-conta”); movimento (movimentar partes do corpo, manipular objetos); explorar objetos (explorar objetos com as mãos, explorar e reparar nas diferenças existentes entre os objetos); espaço (explorar e reparar na localização dos objetos);

- . Construção de objetos/elementos, possibilitando a operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: representação criativa (explorar materiais de construção e de expressão artística); movimento (movimentar partes do corpo, manipular objetos); explorar objetos (explorar objetos com as mãos, descobrir a permanência do objeto, explorar e reparar nas diferenças existentes entre os objetos); espaço (explorar e reparar na localização dos objetos) e a operacionalização da área de desenvolvimento motor do programa *Portage*: desembrulhar objetos pequenos; dobrar papéis ao meio; fazer modelagem; segurar o lápis entre o polegar e o indicador, apoiando-o sobre o médio; fazer desenhos.

De acordo com o referido anteriormente aquando da revisão bibliográfica, as atividades sugeridas possibilitam o desenvolvimento de capacidades físicas sendo que, em consonância com a perspetiva de Fonseca (2008, p. 124), “[...] é através da motricidade que a criança não só organiza as suas condutas, mas também desenvolve as estruturas do seu sistema nervoso, estruturas, aliás, pelas quais, mais tarde, pode comunicar, pensar e ajuizar, isto é, aprender”. Adolph & Berger (2011) e Portugal (2009a) corroboram esta perspetiva referindo que as capacidades físicas se relacionam, também, com o desenvolvimento ao nível da perceção, cognição e emoção, o que significa que as ações motoras facilitam, também, novas oportunidades de aprendizagem.

Como já foi indicado, os dados apresentados pelos grupos experimentais revelam que a magnitude da mudança foi superior à dos grupos de controlo, com uma diferença estatisticamente significativa. Importa referir, no entanto, que a perceção dos educadores de infância dos grupos experimentais revela que o programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da motricidade global de apenas algumas crianças do grupo, no caso do Grupo C (GE > tempo serviço), e de metade das crianças do grupo, no caso do Grupo D (GE < tempo serviço), o que reflete também o facto de o Grupo C apresentar uma pontuação inferior na fase de pós-teste.

Em relação à área da Motricidade Fina, à semelhança da área da Motricidade Global, ela foi também apreciada/avaliada antes e após o programa de intervenção, no caso dos grupos experimentais e, no caso dos grupos de controlo, estes foram aprecia-

dos/avaliados exatamente no mesmo período em que os grupos experimentais também foram. Verificámos, tal como em relação à Motricidade Global, que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa. Nos grupos experimentais 100% das crianças aumentou a sua pontuação na Motricidade Fina, enquanto nos grupos de controlo se observou incremento de apenas 67.74% das crianças, o que significa que, conforme decorre da revisão bibliográfica, a evolução desenvolvimental observada nas crianças foi impulsionada pela implementação do programa de intervenção. Deste modo, deve sublinhar-se que a ativação da Motricidade Fina foi realizada com base nos pressupostos do “Modelo de Ativação do Desenvolvimento Psicológico”, na operacionalização de experiências-chave do modelo curricular *High/Scope* e na operacionalização da área de desenvolvimento motor do programa *Portage*, tendo sido desenvolvidas atividades no âmbito do desenvolvimento físico-motor já apresentadas anteriormente, aquando da apresentação da possibilidade de ativar a área da motricidade global.

De acordo com a perspetiva das educadoras de infância dos grupos experimentais, a educadora do Grupo D (GE < tempo serviço) refere que o programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da motricidade fina da maior parte das crianças do grupo. No entanto, a educadora do Grupo C (GE > tempo serviço) refere que o programa de intervenção facilitou o desenvolvimento da motricidade fina de apenas algumas crianças. Os resultados indicam que tanto no pré-teste como no pós-teste os dois grupos experimentais obtiveram pontuações muito próximas. No caso dos grupos de controlo, o Grupo B apresentou da fase de pré-teste para a fase de pós-teste pontuações ligeiramente superiores às do Grupo A. Em relação a estes resultados importa destacar que o grupo de controlo tutelado pelo educador de infância com licenciatura e com menor tempo de serviço foi o que apresentou melhores resultados. Apesar de este dado não ser relevante para testar a nossa hipótese geral, pois a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais, independentemente da habilitação e experiência do educador, pode indicar-nos caminhos importantes em termos de estudos futuros.

Os dados revelam ainda que os grupos de crianças tutelados pelos educadores com licenciatura e com menos tempo de serviço (Grupo B e Grupo D) foram os que apresentaram resultados superiores. Em relação a este aspeto referir-nos-emos em particular a questões que relacionem o educador do Grupo B com esses resultados, uma vez que a

educadora do Grupo D implementou o programa de intervenção proposto e que este pode induzir uma leitura positiva do seu efeito no desenvolvimento das crianças. Relativamente às questões que podem justificar o facto de as crianças do Grupo B apresentarem resultados superiores às crianças do Grupo A e do Grupo C relativamente à área da motricidade global e da motricidade fina, julgamos que podem estar diretamente relacionadas, em primeiro lugar, com o facto de o educador ser detentor de uma licenciatura pré-Bolonha e com o facto de se tratar de uma habilitação académica terminada num período de tempo relativamente recente. O contrário acontece precisamente com as educadoras dos Grupos A e C, que já terminaram as suas habilitações académicas – bacharelato – há cerca de vinte anos. Outro aspeto que também pode estar relacionado com o facto de as crianças do Grupo B apresentarem resultados superiores às crianças do Grupo A e do Grupo C ao nível da área da motricidade global e da motricidade fina pode estar diretamente relacionado com a intervenção educativa promovida pelo educador em questão, uma vez que durante a entrevista a que foi sujeito referiu que diariamente organiza atividades psicomotoras desafiantes. Por fim, outro aspeto que pode contribuir de igual forma para o facto de as crianças do Grupo B apresentarem resultados superiores às crianças do Grupo A e do Grupo C ao nível da área da motricidade fina e da motricidade global pode relacionar-se com a participação frequente em ações de formação, no âmbito da implementação da qualidade, ainda que a sua temática não seja especificamente dedicada a conteúdos relativos ao contexto de creche, ou a conteúdos relacionados com a otimização da motricidade global e motricidade fina. No entanto, a participação em ações de formação permite, na maior parte das vezes, refletir acerca da própria intervenção e frequentemente reajustá-la. Neste sentido, em futuras investigações, interessa aprofundar o efeito de aspetos relacionados com a formação e, mesmo, características pessoais dos educadores, tais como, por exemplo, a sua motivação e iniciativa, para além dos efeitos do programa de desenvolvimento em estudo.

Relativamente à Linguagem o desenvolvimento das crianças foi apreciado/avaliado em relação à Linguagem Recetiva e em relação à Linguagem Expressiva. De acordo com o avançado no enquadramento concetual, logo nos primeiros seis meses de vida o bebé desenvolve um elevado reportório de vocalizações como o choro e balbucios que Tavares *et al.* (2011) apelidam de discurso pré-linguístico, precursor do discurso linguístico. Desta forma, ao nível da Linguagem Recetiva apurámos que, em média, a magnitude da

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, sendo que a diferença foi estatisticamente significativa. Nos grupos experimentais 75% das crianças aumentou a sua pontuação na Linguagem Recetiva, enquanto nos grupos de controlo se observou incremento em apenas 29.03% das crianças.

No que ainda à Linguagem Recetiva diz respeito, o programa de intervenção apresentou um vasto conjunto de atividades com o intuito de promover a sua ativação, com base no “Modelo de Ativação do Desenvolvimento Psicológico” já referido, que pressupõe, de acordo com Cró (2006), Sousa (1998), Tavares (1995) e Bonboir (1995, 1988, 1987, 1985) o conhecimento do potencial real de desenvolvimento, o nível de maturidade, requer deliberação e intencionalidade da intervenção educativa e, ainda, que as atividades ou experiências a desenvolver considerem o estado desenvolvimental da criança para poder adequar o nível de dificuldade da atividade ou experiência, confirmando, desta forma, que é crucial compreender que as experiências promovidas nos primeiros anos de vida são particularmente formativas e estabelecem os fundamentos da linguagem. Tal significa que estimulações verbais positivas promovidas nos primeiros anos de vida desencadeiam um impacto extremamente positivo ao nível das competências linguísticas, ideia que se encontra implícita na perspetiva de Pocinho (2011a), na medida em que considera que a língua materna deve ser percecionada como uma componente básica a que todos os cidadãos têm direito e, também, na medida em que salienta que as instituições educativas a devem facultar. A propósito das instituições educativas, Portugal (2010) refere que a capacidade de comunicar (capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de ser compreendido e de compreender os outros) é um atributo fundamental a considerar em contexto de creche, tendo sido realçada, também, pela organização americana “Zero to Three – National Center for Infants, Toddlers and Families”. Deste modo, cabe sublinhar que as atividades propostas no programa de intervenção para a ativação desta área possibilitavam a operacionalização de experiências-chave do modelo curricular *High/Scope* e de áreas de desenvolvimento do programa *Portage*, dividindo-se em:

- Apresentação de uma história de literatura infantil com a possibilidade de operacionalizar as experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem (apreciar histórias; ouvir e responder) e relações sociais (estabelecer vincu-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

lação com a educadora responsável) e operacionalização da área de socialização do programa *Portage* (prestar atenção a histórias);

- Exploração autónoma da área da casinha e posteriormente exploração orientada da área da casinha, com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente) e operacionalização da área da linguagem do programa *Portage*.
- Dialogar com as crianças, após todas terem explorado a área, acerca de uma possível remodelação/reorganização com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: acima referidas no que diz respeito à comunicação e linguagem e operacionalização da área da linguagem do programa *Portage*;
- Sugerir que se altere o espaço de acordo com a listagem e assinalar os itens que forem sendo alterados com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente) e operacionalização da área da linguagem do programa *Portage*;
- Definir o que fazer em relação aos elementos ou características apresentadas com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente) e operacionalização da área da linguagem do programa *Portage*.
- Definir materiais a utilizar no caso de haver objetos/elementos ou características apresentados, possíveis de serem construídos pelas crianças com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente) e operacionalização da área da linguagem do programa *Portage*;
- Refletir em conjunto acerca do projeto desenvolvido com a possibilidade de operacionalizar as experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na co-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

municação, comunicar verbalmente) e operacionalização da área da linguagem do programa *Portage*.

De acordo com a perspectiva das educadoras de infância dos grupos experimentais, as atividades propostas para a execução do programa de intervenção facilitaram o desenvolvimento da Linguagem Recetiva de todas as crianças do Grupo D (GE < tempo serviço) e de apenas algumas crianças do Grupo C (GE > tempo serviço). No entanto, os dados revelam que 75% das crianças pertencentes aos grupos experimentais aumentou a sua pontuação da fase de pré-teste para a fase de pós-teste. De acordo com os resultados, os dois grupos experimentais obtiveram na fase de pré-teste e na fase de pós-teste pontuações muito próximas. No caso dos grupos de controlo, o Grupo B (GC < tempo serviço) apresentou da fase de pré-teste para a fase de pós-teste pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A (GC > tempo serviço). Verifica-se novamente que o grupo de controlo tutelado pelo educador de infância com licenciatura e com menor tempo de serviço foi o que apresentou melhores resultados. Nos testes *post hoc* o Grupo B obteve uma média estatisticamente superior ao Grupo C (GE > tempo serviço), ao Grupo D (GE < tempo serviço) e ao Grupo A (GC > tempo serviço), facto que demonstra novamente a importância de se ter em conta variáveis referentes ao tipo de formação académica e, eventualmente, a características dos educadores, tais como iniciativa ou motivação para a profissão. Importará também saber com rigor em que medida algumas das atividades propostas no âmbito do programa aqui testado não são já, em parte, desenvolvidas como consequência de uma formação mais recente e atualizada.

Relativamente à Linguagem Expressiva constatámos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, sendo que a diferença foi estatisticamente significativa, tal como se esperava de acordo com a nossa hipótese geral. Comparados os quatro grupos a diferença foi também estatisticamente significativa. O Grupo D (GE<ts) obteve uma média superior ao Grupo B (GC<ts). Nos grupos experimentais 85.71% das crianças aumentou a sua pontuação na Linguagem Expressiva, enquanto nos grupos de controlo se observou incremento em apenas 45.16% das crianças.

À semelhança do que ocorreu com a Linguagem Recetiva, o programa de intervenção também contemplou um conjunto de atividades com o objetivo de ativar o desenvolvimento da Linguagem Expressiva que, de acordo com o que referimos no enquadramento concetual, assume um papel fundamental na aprendizagem do indivíduo, na medida em que materializa várias funções humanas (Pocinho & Rodrigues, 2011). Relembre-se as atividades que procuraram ativar o desenvolvimento da Linguagem Expressiva:

- Exploração autónoma da área da casinha e posteriormente exploração orientada da área da casinha, com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope: comunicação e linguagem* (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação, comunicar verbalmente) e operacionalização da área da linguagem do programa *Portage*;
- Dialogar com as crianças, após todas terem explorado a área da casinha, acerca de uma possível remodelação/reorganização com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope: comunicação e linguagem* e operacionalização da área da linguagem do programa *Portage* combinar substantivos ou adjectivos e substantivos em frases de duas palavras (Ex. prato mesa, minha cadeira); combinar substantivos e verbos em frases de duas palavras (Ex. pai vai); combinar verbo ou substantivo com “acolá” ou “aquí” em frases de duas palavras; combinar duas palavras para expressar posse (meu chapéu); formar frases de duas ou três palavras contendo a palavra “não”; responder a perguntas: “o que estás a fazer?”, “onde?”; reproduzir sons familiares; dar mais do que um objeto quando se usa o plural na sua solicitação; referir-se a si próprio utilizando pronomes (eu, meu, minha...); conhecer a função dos objetos; obedecer à sequência de duas ordens relacionadas; empregar formas regulares do plural; fazer perguntas do tipo: “o que é isso/isto?”; controlar o volume da voz; empregar “este/esta”, “esse/essa”, “aquele/aquela”; empregar “é” e “está” em frases simples; responder à pergunta “quem?” dando um nome; empregar artigos como: o, a, os, as, um, uma, uns, umas; usar alguns substantivos que indicam grupo ou categoria; usar os verbos “ser”, “estar”, e “ter” no presente; perceber os conceitos “aberto” e “fechado”;
- Sugerir uma nova exploração da área da casinha para identificar elementos presentes (organização de pequenos grupos para a exploração orientada) com a possibilidade

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem e da área da linguagem do programa *Portage*;

- Realização de um inventário, com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem e da área da linguagem do programa *Portage*;
- Solicitar que cada criança estabeleça uma comparação com as suas casas, nomeando características comuns e elementos inexistentes num ou noutra espaço, com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem e da área da linguagem do programa *Portage*;
- Definir o que fazer em relação aos elementos ou características apresentadas, com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem e da área da linguagem do programa *Portage*;
- Definir materiais a utilizar no caso de haver objetos/elementos ou características apresentadas, possíveis de serem construídos pelas crianças, com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem e da área da linguagem do programa *Portage*;
- Refletir em conjunto acerca do projeto desenvolvido, com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: comunicação e linguagem e da área da linguagem do programa *Portage*.

A perceção das educadoras de infância dos grupos experimentais em relação ao programa de intervenção determina que facilitou o desenvolvimento da Linguagem Expressiva de metade das crianças do Grupo D (GE < tempo serviço) e de apenas algumas crianças do Grupo C (GE > tempo serviço). No entanto, conforme já foi indicado, nos grupos experimentais 85.71% das crianças aumentou a sua pontuação, enquanto nos grupos de controlo apenas se observou um incremento em 45.16% das crianças. Os dados revelam que a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente ao grupos de controlo, tendo sido verificada uma diferença estatisticamente significativa. Os dados revelam, ainda, que os dois grupos experimentais obtiveram na fase de pós-

teste pontuações muito próximas, mas o ponto de partida, fase de pré-teste, é superior no Grupo D (GE < tempo serviço) . Podemos referir que o programa de intervenção influencia efetivamente um desenvolvimento positivo nas crianças, de acordo com o que previmos, e que as variáveis tempo de serviço e habilitação académica podem ser também importantes, uma vez que o grupo tutelado pela educadora com licenciatura e com até cinco anos de tempo de serviço apresentou, logo na fase de pré-teste, resultados superiores aos do Grupo C, tutelado por uma educadora com bacharelato e com cerca de 16 anos de tempo de serviço. Ainda no que se refere aos resultados apresentados pelas crianças do Grupo D, podemos acrescentar que a vantagem de a educadora participar com frequência em ações de formação, no âmbito da qualidade, ainda que os seus conteúdos não se debrucem essencialmente sobre o contexto de creche mas, conforme já indicámos, as ações de formação permitem, na grande maioria dos casos, refletir e reajustar a intervenção educativa. A este aspeto acresce o facto de as crianças terem apresentado resultados positivos ao nível da motricidade global e da motricidade fina, pois, de acordo com Adolph & Berger (2011), Portugal (2009a) e Fonseca (2008) é através das capacidades físicas que a criança organiza as suas condutas, mas em simultâneo desenvolve níveis superiores de comunicação, de perceção, de cognição e de emoção. No fundo, o desenvolvimento motor facilita o desenvolvimento de outras áreas e, neste caso em particular, pode ter ativado o desenvolvimento da linguagem recetiva e da linguagem expressiva.

No caso dos grupos de controlo, o Grupo B apresentou da fase de pré-teste para a fase de pós-teste pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A.

À semelhança do que aconteceu com as áreas da motricidade global e da motricidade fina, também em relação às áreas da linguagem recetiva e da linguagem expressiva verifica-se que o grupo de controlo tutelado pelo educador de infância com menos tempo de serviço e detentor de uma licenciatura (Grupo B) apresentou melhores resultados que o grupo de controlo tutelado pela educadora com mais tempo de serviço e com bacharelato (Grupo A). A justificação para a apresentação destes resultados assemelha-se aos aspetos que justificam os resultados apresentados pelo Grupo D, com a exceção de este grupo não ter sido sujeito ao programa de intervenção. Deste modo, podemos referir que tem uma relação muito próxima com o tipo de intervenção educativa adotada pelo educador, e também, por ser detentor de uma licenciatura pré-Bolonha completada recen-

temente, pelo facto de frequentar ações de formação assiduamente e por promover diariamente atividades que ativem o desenvolvimento da linguagem, pode ainda estar relacionado com a questão de as crianças apresentarem um bom nível desenvolvimental na área da motricidade global e da motricidade fina, pois, conforme referimos acima, desenvolve níveis superiores de comunicação, de perceção, de cognição e de emoção facilitando o desenvolvimento de outras áreas. Isto é, as atividades já desenvolvidas pelo educador do grupo de controlo com formação mais recente parecem ir ao encontro de pelo menos uma parte das propostas no âmbito do programa aqui estudado.

No que se refere ao Desenvolvimento Cognitivo, à semelhança das áreas de desenvolvimento anteriores, este foi também apreciado/avaliado antes e após o programa de intervenção, no caso dos grupos experimentais e, no caso dos grupos de controlo, foram apreciados/avaliados exatamente no mesmo período em que isto aconteceu nos grupos experimentais. Verificámos, de acordo com a nossa hipótese, que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa. No entanto, comparados os quatro grupos a diferença não foi significativa, sendo que o Grupo D (GE<ts) obteve uma média superior ao Grupo B (GC<ts) e o Grupo B (GC<ts) revelou um resultado superior ao Grupo A (GC>ts). Nos grupos experimentais 85.71% das crianças aumentou a sua pontuação no Desenvolvimento Cognitivo, e nos grupos de controlo observou-se incremento em 61.29% das crianças. Tal como já foi mencionado anteriormente, no enquadramento concetual, os primeiros anos são determinantes para o desenvolvimento cognitivo (Barros *et al.*, 2011), sendo que, para Osofsky & Thomas (2012) este desenvolvimento ocorre essencialmente no contexto de interações sociais responsivas. A propósito do estabelecimento destas relações, Gonzalez-Mena & Eyer (2012) referem que a qualidade destas é vital para o desenvolvimento cognitivo, assim como a promoção de experiências precoces (Gomes-Pedro, 2004). Ainda em relação ao desenvolvimento cognitivo, e tendo em linha de conta os princípios do “Modelo de Ativação do Desenvolvimento Psicológico”, é importante promover uma intervenção educativa que procure provocar o conflito cognitivo, perspetivado por Piaget (Mitchell & Ziegler, 2013; Cró, 2001), e sócio cognitivo, proposto por Vygotsky (Ivic, 2010; Bodrova, 2008; Kozulin 2001). Deste modo, e com o objetivo de promover a ativação do desenvolvimento cognitivo, as atividades/ experiências definidas no programa de intervenção, e

que parecem ter sido importantes para as mudanças nos grupos experimentais, dividiram-se em:

- Sugerir às crianças a exploração autónoma da área da casinha e posteriormente exploração orientada da mesma área, com a possibilidade de operacionalização da área cognitiva do programa *Portage* (nomear pelo menos quatro objetos comuns; agrupar objetos pela textura; distinguir os conceitos “pequeno” e “grande”; agrupar objetos pela cor; montar brinquedos; relatar as próprias ações; identificar o próprio género);
- Diálogo com as crianças, após todas terem explorado a área da casinha, acerca de uma possível remodelação/reorganização, possibilitando a operacionalização da área cognitiva do programa *Portage*;
- Sugerir uma nova exploração da área para identificar elementos presentes (organização de pequenos grupos para a exploração orientada), possibilitando a operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: explorar objetos (explorar objetos com as mãos, explorar e reparar nas diferenças existentes entre os objetos) e noção precoce da quantidade e de número (experimentar “mais”, explorar o número de coisas); espaço (explorar e reparar na localização dos objetos) e operacionalização da área cognitiva do programa *Portage* (nomear pelo menos quatro objetos comuns; agrupar objetos; distinguir os conceitos “pequeno” e “grande”; agrupar objetos pela cor; montar brinquedos; relatar as próprias ações; identificar o próprio género);
- Realização de um inventário. Solicitar que as crianças nomeiem e identifiquem todos os elementos presentes na área da casinha, recorrendo à contagem, classificação... Registrar as nomeações das crianças (registar nome da criança e elementos mencionados por cada uma) possibilitando a operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: explorar objetos; noção precoce da quantidade e de número e de operacionalização da área cognitiva do programa *Portage*;
- Solicitar a cada criança que estabeleça uma comparação com as suas casas, nomeando características comuns e elementos inexistentes num ou noutra espaço, com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: explorar objetos; noção precoce da quantidade e de número; espaço e de operacionalização da área cognitiva do programa *Portage*;

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- . Sugerir uma reorganização do espaço de acordo com as características e elementos mais presentes nas casas das crianças, com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: explorar objetos; noção precoce da quantidade e de número; espaço e de operacionalização da área cognitiva do programa *Portage*;
- . Afixar na parede listagem das características e elementos mais presentes, com a possibilidade de operacionalização da experiência-chave do modelo curricular *High/Scope*: noção precoce da quantidade e de número;
- . Sugerir que se altere o espaço de acordo com a listagem e assinalar os itens que forem sendo alterados, com a possibilidade de operacionalização da experiência-chave do modelo curricular *High/Scope*: noção precoce da quantidade e de número;
- . Definir materiais a utilizar no caso de haver objetos/elementos ou características apresentados, possíveis de serem construídos pelas crianças, com a possibilidade de operacionalização da experiência-chave do modelo curricular *High/Scope*: noção precoce da quantidade e de número e de operacionalização da área cognitiva do programa *Portage*.

De acordo com a perspectiva dos educadores de infância dos grupos experimentais, o programa de intervenção facilitou o Desenvolvimento Cognitivo de todas as crianças, no caso do Grupo D, e de apenas algumas crianças no caso do Grupo C. O que é justificado também pelos resultados, uma vez que, o Grupo C obteve, na fase de pré-teste e na fase de pós-teste uma pontuação inferior ao Grupo D. Relativamente aos grupos de controlo, o Grupo B apresentou da fase de pré-teste para a fase de pós-teste pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A. Importa referir, também, que em média a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, conforme esperado, tendo em conta a nossa hipótese.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo é possível referir que os dados recolhidos apontam que os grupos de crianças tutelados pelos educadores licenciados com menor tempo de serviço apresentam ganhos superiores, relativamente aos grupos de crianças tutelados pelas educadoras com bacharelato e com tempo de serviço superior. Deste modo, parece evidente que a habilitação académica terminada recentemente pode ter uma influência superior no desenvolvimento das crianças por comparação com a habili-

tação, a experiência ou tempo de serviço apresentados pelas educadoras do Grupo A e do Grupo C. Para além deste aspeto, é de referir que a participação dos educadores em ações de formação favorece a reorganização da intervenção educativa, ajustando-a às reais necessidades das crianças. Assim, o facto de as crianças do Grupo B e do Grupo D apresentarem bons resultados desenvolvimentais ao nível da área da motricidade global e da área da motricidade fina, e conforme já referimos anteriormente, de acordo com Adolph & Berger (2011), Portugal (2009a) e Fonseca (2008), um desenvolvimento adequado das capacidades motoras constitui as bases para o desenvolvimento de outras áreas e, neste caso em particular, pode ter otimizado o desenvolvimento cognitivo. Ainda em relação a estes resultados em particular, outro aspeto que os pode ter influenciado pode estar relacionado com o facto de ambos os educadores de afirmarem como não sendo educadores de dias festivos, ou seja, durante as suas entrevistas estes educadores referiram que a sua intervenção não se baseia na comemoração das festividades do calendário anual. Outra justificação está relacionada com a adoção da pedagogia de projeto que, conforme já referimos, é uma metodologia que procura promover o desenvolvimento intelectual das crianças, na medida em que são colocadas questões, procuradas soluções para os problemas e é desenvolvida a capacidade de continuar a aprender permanentemente (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Em relação ao Desenvolvimento Afetivo-Relacional apurámos, na abordagem teórica, que o estabelecimento de relações afetivas com pessoas, objetos, espaços e ambientes determinarão a aprendizagem e evolução das restantes áreas de desenvolvimento (Dias & Correia, 2012; Tavares *et al.*, 2011; Child Development Division, California Department of Education, 2006; Stamback, 2000; Gomes-Pedro, 1986) o que pressupõe, na perspetiva de Coménio, considerado desde o século XX pela UNESCO e pelo Conselho da Europa como o grande educador europeu a partir da Idade Moderna, uma intervenção educativa afável, assente numa proximidade emocional e em comportamentos acolhedores, atraentes, ativos, eficazes e atenciosos. Assim sendo, é importante assegurar logo nos primeiros anos de vida da criança o desenvolvimento da inteligência emocional, que depende essencialmente das experiências proporcionadas no âmbito de relações afetivas seguras e saudáveis (St. John, Thomas & Noroña, 2012; Cohen, Oser & Quigley, 2012; Cohen, Cole & Szrom, 2011; Vandell *et al.*, 2010). A propósito do desenvolvimento da inteligência emocional, de acordo com a perspetiva de Queirós (2014, p. 26) “a inteli-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

gência emocional conquista-se através da educação e do desenvolvimento de competências emocionais que contribuem para um melhor bem-estar pessoal e social”. No que particularmente se refere ao programa de intervenção, e especificamente ao âmbito do Desenvolvimento Afetivo-Relacional, as atividades dividiram-se em:

- Apresentação de uma história de literatura infantil com a possibilidade de operacionalizar a experiência-chave do modelo curricular *High/Scope*: relações sociais (estabelecer vinculação com a educadora responsável) e operacionalização da área de socialização do programa *Portage* (prestar atenção a histórias);
- Exploração autónoma da área da casinha e posteriormente exploração orientada da área da casinha, com a possibilidade de operacionalização das experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: sentido de si próprio (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar, fazer coisas por si próprio); relações sociais (criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, desenvolver jogo social) e operacionalização da área de socialização do programa *Portage*, nomeadamente: brincar ao “faz-de-conta”; demonstrar sentimentos (Ex. amor, tristeza, raiva, alegria, etc.) e emitir pelo menos duas palavras que expressem sentimentos diferentes;
- Diálogo com as crianças, após todas terem explorado a área, acerca de uma possível remodelação/reorganização, com a possibilidade e de operacionalizar as experiências-chave do modelo curricular *High/Scope* sentido de si próprio (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros) e relações sociais (estabelecer vinculação com a educadora responsável, estabelecer relações com os outros adultos, expressar emoções) e de operacionalização da área de socialização (fazer escolhas) do programa *Portage*;
- Sugerir uma nova exploração da área para identificar elementos presentes (organização de pequenos grupos para a exploração orientada), com a possibilidade e de operacionalizar as experiências-chave do modelo curricular *High/Scope* sentido de si próprio (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar, fazer coisas por si próprio) e relações sociais (estabelecer vinculação com a educadora responsável, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sen-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

timentos e necessidades dos outros, desenvolver jogo social) e de operacionalização da área de socialização (brincar ao “faz-de-conta”; demonstrar sentimentos como: amor, tristeza, raiva, alegria, etc. e emitir pelo menos duas palavras que expressem sentimentos diferentes) do programa *Portage*;

- Realização de um inventário. Solicitar que as crianças nomeiem e identifiquem todos os elementos presentes, recorrendo à contagem, classificação... Registrar as nomeações das crianças (registrar nome da criança e elementos mencionados por cada uma), com a possibilidade e de operacionalizar da experiência-chave do modelo curricular *High/Scope* relações sociais e de operacionalização da área de socialização (fazer escolhas) do programa *Portage*;
- Após a análise do espaço deve ser solicitado a cada criança que estabeleça uma comparação com as suas casas, nomeando características comuns e elementos inexistentes num ou noutro espaço (sugere-se que se realize esta atividade individualmente), com a possibilidade e de operacionalizar da experiência-chave do modelo curricular *High/Scope* relações sociais (estabelecer vinculação com a educadora responsável, expressar emoções);
- Sugerir uma reorganização do espaço de acordo com as características e elementos mais presentes nas casas das crianças (o educador deve compilar o que as crianças mencionaram e apresentar-lhes posteriormente. Deve, também, apoiar a criança no sentido de se acrescentarem, na sala de atividades, outras divisões da casa para além da cozinha e do quarto; ex: hall; sala de estar; despensa, para armazenar utensílios utilizados na atividade de “faz-de-conta”; etc.), com a possibilidade e de operacionalizar da experiência-chave do modelo curricular *High/Scope* relações sociais;
- Definir o que fazer em relação aos elementos ou características apresentados, com a possibilidade e de operacionalizar da experiência-chave do modelo curricular *High/Scope* relações sociais;
- Definir materiais a utilizar no caso de haver objetos/elementos ou características apresentados, possíveis de serem construídos pelas crianças, com a possibilidade e de operacionalizar da experiência-chave do modelo curricular *High/Scope* relações sociais e de operacionalização da área de socialização (entregar ou pedir objec-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

tos/materiais aos seus pares; utilizar “por favor” e “obrigado”; ajudar os colegas na elaboração de determinada tarefa; fazer escolhas) do programa *Portage*.

- Refletir em conjunto acerca do projeto desenvolvido, com a possibilidade de operacionalizar as experiências-chave do modelo curricular *High/Scope*: sentido de si próprio (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara, fazer coisas por si próprio); relações sociais.

Ainda no que se refere ao estabelecimento de relações afetivas positivas, de acordo com Luijk *et al.* (2010) e Cassidy (1994), este desempenha uma influência significativa na regulação fisiológica dos níveis de stress, pois os relacionamentos responsivos são desenvolvimentalmente esperados e biologicamente essenciais, sendo que, a sua ausência constitui uma ameaça ao bem-estar da criança (National Scientific Council on the Developing Child, 2012). Importa referir também que, em relação ao estabelecimento de relações afetivas seguras, saudáveis e estimulantes, as crianças que vivenciam relações com estas características apresentam-se mais maduras e positivas no desenvolvimento afetivo-relacional, do que as que experienciam relações pouco próximas e sensíveis. No seguimento destas considerações destacamos também Gonzalez-Mena & Eyer (2012) que realçam a qualidade das relações estabelecidas como um dos princípios educativos a tomar em linha de conta na intervenção educativa.

De acordo com os nossos resultados e tal como se esperava, verificámos, que em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa. Comparados os quatro grupos a diferença foi significativa. Nos grupos experimentais, 92.86% das crianças aumentou a sua pontuação ao nível do Desenvolvimento Afetivo-Relacional, enquanto nos grupos de controlo se observou um incremento em 48.39% das crianças.

Os dados revelam que os dois grupos experimentais obtiveram na fase de pré-teste e na fase de pós-teste pontuações muito próximas. No caso dos grupos de controlo, o Grupo B apresentou da fase de pré-teste para a fase de pós-teste pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A, uma vez mais sobressaindo o interesse em se aprofundar futuramente o impacto da formação do educador na sua prática profissional e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança.

A perspectiva dos educadores de infância dos grupos experimentais revela que o programa de intervenção facilitou o Desenvolvimento Afetivo-Relacional da maior parte das crianças, no caso do Grupo D, e de apenas algumas crianças no caso do Grupo C. Mais uma vez é notório que as crianças dos grupos tutelados pelos educadores com licenciatura e com menos tempo de serviço são as que apresentam melhores resultados. Relativamente à justificação para o sucesso desenvolvimental das crianças do Grupo D pode dizer-se que se relacionam especificamente com o facto de terem sido sujeitas ao programa de intervenção e que a intervenção da educadora, com licenciatura terminada há relativamente pouco tempo, parece ter favorecido a otimização do programa. No que diz respeito aos resultados apresentados pelas crianças do Grupo B, prendem-se, como já referimos, com o facto de o educador possuir uma licenciatura concluída há relativamente pouco tempo; com a participação do educador em ações de formação, que favorece a reorganização da intervenção educativa, ajustando-a às reais necessidades das crianças; com o facto de as crianças apresentarem bons resultados desenvolvimentais ao nível da área da motricidade global e da área da motricidade fina, que constituem as bases para o desenvolvimento de outras áreas de desenvolvimento; com o facto do educador se afirmar como não sendo um educador de dias festivos, o que significa que a sua intervenção não se baseia simplesmente na comemoração das festividades do calendário anual; com a adoção da pedagogia de projeto que procura promover o desenvolvimento intelectual das crianças; e com o facto de a instituição onde desempenha funções apresentar uma proposta educativa centrada no projeto de desenvolvimento pessoal e social de cada criança, estabelecendo, para tal, uma parceria muito próxima com as famílias. Este último aspeto é comum à educadora do Grupo D, o que pode ter induzido favoravelmente os resultados apresentados pelas crianças.

A concluir, importa destacar que os resultados obtidos parecem indicar que a implementação de um programa de intervenção pode trazer benefícios extremamente positivos, melhorando o nível desenvolvimental das crianças, uma vez que as atividades apresentadas têm correspondência com as necessidades e interesses dessas mesmas crianças; promove uma intervenção educativa de qualidade superior; os grupos de crianças tutelados por educadores com licenciatura terminada recentemente apresentam melhores resultados; e as crianças com um nível de desenvolvimento psicomotor adequado apresentam bons resultados em outras áreas de desenvolvimento.

Relativamente às implicações práticas que este estudo pode indicar, prendem-se essencialmente com a possibilidade de elevar qualitativamente a intervenção educativa em contexto de creche, uma vez que, e conforme já referimos, “são evidentes os efeitos benéficos dos serviços de acolhimento de qualidade [...]” (Vandekerckhove, 2014, p. 183); com a possibilidade de uniformizar a intervenção educativa do contexto, excluindo por completo as tentativas de escolarização e a adoção de modelos pré-fabricados, rígidos e canónicos; com a possibilidade de reestruturar o *design* curricular da formação inicial de educadores de infância, de modo a contemplar conteúdos específicos do contexto de creche e do desenvolvimento na infância; com a possibilidade de reestruturar, também, a formação contínua e de alargar a formação em contexto a mais profissionais; de projetar/perspetivar um currículo para o contexto de creche. A este propósito, o estudo permite salientar a necessidade de haver uma atenção particular em torno das questões curriculares, de modo a ativar o desenvolvimento psicológico das crianças.

No que especificamente se refere às implicações teóricas deste estudo, consideramos que é possível afirmar que os modelos específicos (modelo curricular *High/Scope* e programa *Portage*) parecem ser adequados para orientar a ativação do desenvolvimento psicológico das crianças. Assim, e em articulação com uma das importantes implicações práticas, é premente perspetivar um currículo para o contexto educativo de creche com base nos modelos que aqui foram mencionados. Conforme referimos anteriormente, as vantagens da existência de um currículo são inúmeras pois, um planeamento atempado da intervenção atribui-lhe um sentido de continuidade e de multidimensionalidade (multiplicidade e/ou polivalência das áreas formativas) (Zabalza, 1998). A perspetivação de um currículo para o contexto em questão supõe, também, a definição de prioridades em função do desenvolvimento e das iniciativas das crianças, “[...] dada a natureza particularmente sensível e marcante deste período de vida do ser humano[...]” sendo “[...] imprescindível que o educador seja de facto um profissional crítico e reflexivo, com sólidos conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico da criança” (Sousa & França, 2014, p. 42; Pinho, Cró & Vale-Dias, 2013). O aspeto relacionado com o conhecimento em torno do desenvolvimento psicológico da criança garante uma intervenção de qualidade, uma vez que, e de acordo com a perspetiva de Kramer (2014), é com base neste conhecimento que é possível, com condições concretas, refletir, redigir, modificar, adequar o currículo, avaliando atividades e projetos para reorientar a interven-

ção educativa. Como já destacámos anteriormente, o currículo em contexto educativo de creche deve ser perspectivado com o propósito de responder às reais necessidades de cada criança, sendo que a sua concretização ocorre ao longo de várias interações que são estabelecidas, seja em momentos de prestação de cuidados ou em momentos de jogo/atividade lúdica. Trata-se essencialmente de definir prioridades baseadas num conjunto de oportunidades que promovam a ativação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em idade precoce.

Relativamente à possibilidade de replicar ou aprofundar este estudo, poderíamos pensar na possibilidade de alargar a amostra, de o reproduzir com outras populações (por exemplo, de regiões diferentes); de recorrer a outras abordagens curriculares para comparar o seu efeito com o do atual programa; de controlar de forma mais rigorosa a qualidade das instituições, avaliando as instituições com base na *ITERS-R*; de utilizar outros instrumentos de apreciação/avaliação do desenvolvimento psicológico das crianças, nomeadamente o *COR* e/ou o *Portage* a utilizar pelos educadores de infância ou outros especialistas devidamente treinados para a sua aplicação; de constituir uma equipa multidisciplinar de especialistas em educação e em psicologia para desenvolver a investigação.

Considerando as limitações do nosso estudo, cabe dizer que, tratando-se de uma amostra de conveniência, os dados obtidos não podem ser extrapolados para a população geral de crianças a frequentar a creche. Será interessante, por isso, tentar realizar este estudo recorrendo a uma amostra maior e mais representativa da população. Cabe ainda referir que fatores individuais (por exemplo, o temperamento ou a história aprofundada do desenvolvimento das crianças) e fatores familiares (por exemplo, a dinâmica familiar ou os estilos parentais), entre outros, não foram considerados nesta investigação. Para além disso, as ilações referem-se a um programa específico, uma vez que não confrontámos o efeito do programa aplicado com os de outros eventuais programas que tenham por base orientações teóricas diferentes. Este aspeto iria permitir um confronto de modelos, objetivo que, na verdade, aqui não foi delineado.

A finalizar, importa referir ainda que acreditamos que os aspetos curriculares podem ser definidos em função do que as práticas adequadas ao desenvolvimento em idade precoce determinam como princípios, ou seja, que os diferentes domínios do desenvolvimento e da aprendizagem – físico, social, emocional e cognitivo – são importantes e que se

encontram relacionados, o que significa que o desenvolvimento e a aprendizagem num domínio influenciam e são influenciados pelo desenvolvimento nos outros domínios; que o desenvolvimento ocorre numa sequência relativamente ordenada e previsível em que as aquisições mais recentes (capacidades, competências, conhecimentos) assentam nas anteriores; que o ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem varia, quer em termos interindividuais (de criança para criança), como intraindividuais (ao nível do funcionamento em domínios diferentes); que o desenvolvimento e a aprendizagem resultam de uma interação dinâmica e contínua entre a maturação biológica e a experiência vivenciada; que as experiências precoces têm efeitos profundos, cumulativos e prolongados no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, existindo períodos mais favoráveis para alguns tipos de desenvolvimento e de aprendizagem, designados por “períodos críticos” ou “períodos sensíveis”; que o desenvolvimento se orienta no sentido de uma maior complexidade, da auto-regulação e de capacidades simbólicas e representacionais; que as crianças se desenvolvem melhor quando estabelecem relações seguras e consistentes com adultos responsivos e quando têm oportunidades para se relacionarem de forma positiva com os seus pares, pois as crianças aprendem mais e melhor com as pessoas de quem gostam; que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem em e são influenciados por contextos sociais e culturais diversos; que as crianças são ativas, no sentido em que constroem a sua própria compreensão do mundo que as rodeia, aprendendo de diversas formas; que o jogo é um importante veículo para o desenvolvimento da auto-regulação, assim como para a promoção da linguagem, da cognição e da competência social; que o desenvolvimento e a aprendizagem evoluem e se complexificam quando as crianças são desafiadas a apresentar um desempenho num nível acima do seu nível atual; e que as experiências das crianças moldam a sua motivação e a forma como aprendem, nomeadamente a persistência, a iniciativa e a flexibilidade, sendo que, estas disposições e comportamento, por seu lado, afetam a sua aprendizagem e o desenvolvimento.

Conclusões gerais

O presente estudo, para além de influências da literatura científica recente, encerra em si diversas perspectivas clássicas de vários teóricos como John Amos Comenius (1592-1670), John Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), John Dewey (1859-1952) e Claparède (1873-1940) que, ainda em períodos muito conturbados da história, atribuíram à infância e à educação da infância um papel de grande relevância. Deste modo, de acordo com a conceção de John Amos Comenius, desde a infância que é possível ensinar tudo a todos, na nossa perspectiva, tendo em conta a adaptação das estratégias e conteúdos ao nível do desenvolvimento dos sujeitos. Para John Locke, a infância seria o início de uma jornada que se completaria até a criança atingir a maturidade. Tomando como referência a ótica rousseauiana, a infância possui um valor incalculável. Para este filósofo notável do século das luzes, a infância tratava-se de uma “idade de ouro” por ser uma etapa especializada na vida humana. John Dewey, filósofo e pedagogo, perspetivou a necessidade de as crianças serem sujeitas precocemente a experiências cuidadosamente orientadas de modo a potenciar os seus interesses e capacidades. Para Claparède, a educação da criança deveria considerar as suas manifestações naturais e privilegiar o brincar.

A pertinência deste estudo reside, essencialmente, na demonstração da possibilidade de ativar o desenvolvimento psicológico de crianças em idade de creche, mais especificamente com 2 anos de idade, com base na implementação de um programa de intervenção organizado a partir da abordagem curricular *High-Scope* e do modelo *Portage*. Há, no entanto, necessidade de a implementação do programa ser realizada de forma rigorosa e em ambiente educativo de qualidade, para que seja possível atingir um sucesso educativo superior, pois de acordo com o que tem vindo a ser alvo de investigação por parte de vários especialistas, sempre que o sistema biológico e psicológico é adequadamente fortalecido com experiências iniciais positivas, há maior probabilidade de as crianças se tornarem em adultos saudáveis. Pelo contrário, experiências adversas que ocorrem na infância podem desencadear consequências para o resto da vida, seja ao nível do bem-estar físico como ao nível do bem-estar emocional. Assim sendo, perturbações de desenvolvimento ou biológicas nos primeiros anos de vida podem levar ao enfraqueci-

mento de respostas fisiológicas, nomeadamente debilidade no sistema imunitário, sendo que, quanto maior é a exposição a situações adversas nos primeiros anos de vida, maior é a probabilidade de desenvolver problemas de saúde (físicos e mentais) posteriormente.

O estudo apresentado constitui-se como pioneiro em relação à implementação de um programa de intervenção junto de crianças de dois anos no país, o que impossibilitou a sua confrontação com outros estudos; outras limitações deste estudo prendem-se com o facto de a amostra ter sido reduzida e de se ter focado em poucas dimensões, o que pode ter comprometido alguns resultados, e com o facto de o acompanhamento não ter coberto um período suficientemente longo para captar possíveis repercussões da experiência promovida, que podem ter sido manifestados mais tarde. No entanto, este estudo reveste-se de um conjunto de potencialidades que permite basear a intervenção educativa em teorias do desenvolvimento psicológico da criança; aponta orientações pedagógicas de qualidade que contribuem para o desenvolvimento psicológico das crianças nos vários domínios; perspetiva soluções educativas que permitem superar a visão assistencialista da creche; promove a implementação de uma observação rigorosa das crianças, a reflexão, e a avaliação de toda a intervenção; estrutura a intervenção educativa de modo a que se torne qualitativamente superior; e provoca uma reflexão em torno do que é educar em contexto de creche, de tal modo que são considerados os já abordados períodos sensíveis, na medida em que as propostas de atividades procuraram adequar-se ao nível desenvolvimental das crianças, uma vez que, é precisamente durante os períodos sensíveis de crescimento e desenvolvimento, nos primeiros anos de vida, que a arquitetura cerebral se encontra em constante evolução e extremamente recetiva à mais variada gama de experiências, sejam positivas ou negativas.

Atendendo a que a função educativa dos contextos de creche tem vindo a ser amplamente reconhecida, mesmo quando ainda não se encontra contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo, o que apraz registar a propósito deste contexto educativo é que uma intervenção educativa de elevada qualidade ativa o desenvolvimento psicológico das crianças. A nossa perspetiva em relação à intervenção educativa de elevada qualidade diz respeito à implementação de um currículo, de programas, estratégias, princípios e práticas adequadas ao desenvolvimento de crianças em idade precoce, entrando, desta forma, em rutura com práticas tradicionais de hiperestimulação precoce, como o caso de tentativas de escolarização, frequentemente implementadas neste contexto, com o esta-

belecimento de relações pouco seguras, com a valorização excessiva da decoração do ambiente educativo em função de festividades. Ainda no que se refere à qualidade da intervenção educativa, importa considerar o baixo rácio adulto-criança, para que a intervenção possa ser mais individualizada; a resposta às crescentes necessidades das crianças; a promoção da autonomia; a organização de atividades/experiências diversificadas e desafiantes; a criação de ambientes educativos intelectualmente responsivos, que promovam o envolvimento ativo da criança favorecendo o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem; e, também como essencial, o estabelecimento de relações afetivas seguras. Deste modo, e reforçando, de alguma forma, as recomendações da conselheira Teresa Vasconcelos (Vasconcelos, 2011), que nos parecem apontar uma direção correta para melhorar a qualidade dos serviços prestados às crianças até aos três anos, por ser precisamente na primeira infância que se edificam as bases para o desenvolvimento global da criança, consideramos que a intervenção em creche baseada neste pressuposto implica que a formação inicial de educadores de infância contemple esta etapa educativa (Pinho, Cró & Vale-Dias, 2013). Assim, o aluno-educador deve ser elucidado, desde cedo, do papel preponderante que tem na prossecução da qualidade desse contexto. As crianças em idade de creche constituem um grande desafio para as instituições que as recebem, mas sobretudo para os educadores de infância, pela sua especificidade desenvolvimental, o que determina a importância de investir no estabelecimento de relações seguras e de confiança com as crianças, no conhecimento aprofundado das teorias que se debruçam sobre o desenvolvimento da criança, na implementação/concretização de um currículo adaptado a cada especificidade contextual, da organização estrutural do ambiente educativo, etc.

Em termos gerais, no âmbito das considerações proferidas, esta investigação pretende demonstrar: que a creche pode ser um contexto verdadeiramente educativo; que é possível ativar o desenvolvimento psicológico da criança, em idade precoce, em contexto de creche de qualidade; que organizar um contexto de creche de elevada qualidade é relativamente acessível; que a intervenção educativa em contexto de creche deve pautar-se pela intencionalidade e pela adequação às etapas desenvolvimentais das crianças; que intervir de forma qualitativamente superior, em contexto de creche, pressupõe uma sólida formação pessoal e social e que, na perspetiva de Tavares (1992, p. 7), “efectivamente, não é possível, falar de sucesso educativo e, por conseguinte, de desenvolvimento

peçoal e social, isto é, de desenvolvimento humano, sem adquirir e construir conhecimento de um modo efectivo, sem produzir saberes que possibilitem aos sujeitos uma nova visão do mundo e da vida que lhes permita agir em termos de opção e decisão com discernimento”; e, por fim, que adotar uma intervenção qualitativamente superior para o contexto de creche supõe uma rigorosa planificação, observação e avaliação de todo o processo. A nossa convicção vai no sentido de considerar que os educadores sensíveis em relação ao aperfeiçoamento das suas intervenções são capazes, mediante formação adequada, de as aprimorar e de tecer considerações sobre o assunto; que “a formação inicial e contínua dos [...] educadores pode fazer deles práticos «científicos», isto é, capazes de avaliar e gerir a sua própria acção como faria um investigador profissional, operando a um nível de investigação que o situe directamente na acção ou face à acção em situação natural” (Cró, 2006). Consideramos ainda que a implicação direta dos profissionais em exercício, numa prática cientificamente fundamentada e controlada, pode levar à anulação da diferença entre formação teórica e prática profissional.

A principal conclusão a respeito dos contextos de creche como promotores do desenvolvimento psicológico é que os seus efeitos são complexos e variam em função da intervenção oferecida. É a qualidade que determina a existência ou não de ganhos importantes ou de riscos para as crianças. Em investigações futuras seria interessante também identificar os processos através dos quais o tempo de permanência em creche constitui algum tipo de risco para as crianças. Seria ainda desejável adotar de preferência um estudo de carácter longitudinal, na medida em que só dessa forma será possível identificar ganhos desenvolvimentais a longo prazo.

A convicção de que quanto mais cedo se investir na promoção do desenvolvimento da criança maior e mais positivo será o retorno para ela própria e para a sociedade esteve sempre presente ao longo do estudo, saindo reforçada. Deste modo, considera-se que é premente a sociedade assegurar que a criança aceda a condições ideais e necessárias aos seus sistemas biológico e psicológico para resultados positivos ao nível do bem-estar físico e psicológico, uma vez que oferecer condições para o desenvolvimento na infância é mais favorável e menos dispendioso do que remediar, posteriormente, os efeitos das adversidades precoces.

Chegado o fim desta dissertação, importa salientar que os dados obtidos, bastante positivos, do ponto de vista do que parece ser a promoção do desenvolvimento psicológico

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

em contexto de creche, referem-se especificamente à ativação desse desenvolvimento com base na implementação de um programa de intervenção específico.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Referências bibliográficas

A

- Aamodt, S. & Wang, S. (2011). *Welcome to Your Child's Brain: How the Mind Grows from Conception to College*. New York: Bloomsbury.
- Abbott, L. (1997). 'I know i can do it' – training to work with the under-threes. In: L. Abbott & H. Moylett (Eds), *Working with the under-threes: training and professional development* (pp.13-34). Buckingham: Open University Press.
- Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1999). *Educação infantil: creches – atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Editora Moderna.
- Adão, A. (2012a). Republicanismo, municipalismo e ensino primário: entre desígnios e condicionalismos. In A. Adão, C. M. Silva, & J. Pintassilgo (Org.), *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal* (pp. 25-42). Lisboa: Universidade de Lisboa/ Instituto de Educação. Acedido em janeiro, 23, 2014, em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/342673.PDF>
- Adão, A. (2012b). *A Educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945-1969). Um repertório cronológico, temático e onomástico*. In A. Adão (Dir.) Lisboa: Universidade de Lisboa/ Instituto de Educação. Acedido em janeiro, 23, 2014, em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/424227.PDF>
- Adolph, K. E. & Berger, S. E. (2011). Physical and motor development. In: M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Cognitive development: an advanced textbook* (pp. 257-318). New York: Psychology Press.
- Afonso, A. J. (2012). Educação, direitos humanos e exclusão social: apontamentos a partir da realidade portuguesa. In T. Brabo & M. Reis (Org.), *Educação, direitos humanos e exclusão social* (pp. 13-22). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Afonso, N. (2009). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In Conselho Nacional de Educação (Org.); I. Alarcão (Coord.); M. I. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 91-109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Aguiar, C.; Bairrão, J.& Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Infância e Educação: investigação e práticas*, 5, 7-28.

- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2004). *Child Care and Its Impact on Young Children (2-5)*. USA: National Institute of Child Health and Human Development.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 331-341.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In Conselho Nacional de Educação (Org.); I. Alarcão (Coord.); M. I. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (2013). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Albuquerque, A. M. & Santos, A. M. (1997). O olhar e o desenvolvimento psicológico: mensagem ou massagem? In: M. F. Patrício (Org.) *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (261-271). Porto: Porto Editora.
- Almeida, I.; Corte, A.; Rato, C.; Silvestre, A.; Grande, M.; Gil, G. & Martins, C. (2005). Modelo de Intervenção em Saúde Pré-escolar. *PSILOGOS - Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*, 2 (2), 32-55.
- Almeida, I.; Felgueiras, I. ; Pimental, J. & Morgado, V. (1981). O programa portage em Portugal – seu impacto nos pais. In *Comunicações - IV Encontro Nacional de Educação Especial* (pp. 61-73). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, L. & Freire, T (2008). *Psicologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Altheide, D. L. & Johnson, J. M. (2011). Reflection on interpretive adequacy in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 581-594). USA: Sage Publications.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2013). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 187-206). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-221). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.; Costa, A. P. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anastácio, S. & Nobre-Lima, L. (2015). A relação entre a vinculação ao pai e à mãe e a empatia no início da adolescência. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 6 (1), 109-123.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*. 2 (XXVIII), 255-267.
- American Psychological Association (2001). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Araújo, S. B. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A transformação do ambiente físico em contexto de creche: um estudo de caso praxiológico. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo. *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo. *Educação em creche: Participação e diversidade*, (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de educación*, 281, 5-17.
- Ariès, P. (1992). *O tempo da história*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Ariès, P. (1994). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Ariès, P. (2010). *Sobre a história da morte no ocidente desde a Idade Média*. Lisboa: Teorema.
- Arnett, J. J. (2012). *Human development: A cultural approach*. New York: Pearson.
- Ary, D.; Jacobs, L.; Sorensen, C. & Walker, D. (2013). *Introduction to research in education*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.

B

- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 7-19.
- Bairrão-Ruivo, J. & Almeida, I. (2002). *Contributos para o estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- Bairrão-Ruivo, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 43-88). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1979). *Modificação do comportamento*. Rio Janeiro: Interamericana.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, J. (2012). Unlocking the brain. *Nature*, 487, 24-26.
- Barnett, S.; Carolan, M. & Johns, D. (2013). Equity and Excellence: African-American Children's Access to Quality Preschool [em linha]. *Center on Enhancing Early Learning Outcomes; National Institute for Early Education Research; Rutgers University*. Web site. Acedido novembro 25, 2012, em <http://nieer.org/publications/policy-reports/equity-and-excellence-african-american-children%E2%80%99s-access-quality>
- Barnett, S.; Carolan, M.; Fitzgerald, J. & Squires, J. (2012). *The state of preschool 2012: state preschool yearbook*. New Jersey: The National Institute for Early Education Research.
- Barnett, W. S. & Nores, M. (2012). Investing in Early Childhood Education: A Global Perspective [em linha]. *National Institute for Early Education Research NIEER*. Web site. Acedido novembro 25, 2012, em <http://nieer.org/publications/nieer-working-papers/investing-early-childhood-education-global-perspective>

- Barnett, W. S. (2013). *Expanding Access to Quality Pre-K is Sound Public Policy*. New Jersey: National Institute for Early Education Research.
- Barros, R. P.; Carvalho, M.; Franco, S.; Mendonça, R. & Rosalém, A. (2011). Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 41 (2), 213-232.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Barros, S. & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 527-535.
- Barros, S., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2006). A escala de avaliação do ambiente de creche – versão revista. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coord.), *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 689-697). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Barroso, J. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 61-78). Porto: Porto Editora.
- Belsky, J. & Pluess, M. (2009). Beyond Diathesis Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Psychological Bulletin*, 135 (6), 885-908.
- Belsky, J. (2013). Differential susceptibility to environmental influences. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7, (2), 15-31.
- Belsky, J.; Jaffee, S. R.; Sligo, J.; Woodward, L. & Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3 year-olds. *Child Development*, 76 (2), 384-396.
- Belsky, J. & Steinberg, L. D. (1978). The effects of day care: A critical review. *Child Development*, 49, 929-949.
- Belsky, J.; Steinberg, L. & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: an evolutionary theory of socialization. *Child Development*, 62 (4), 647-670.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child development*, 55 (1), 83-96.
- Belsky, J. (1990). Developmental Risks Associated with Infant Day Care: Attachment Insecurity, Noncompliance and Aggression? In S. Chehrazi (Ed.), *Psycho-*

- social Issues in Day Care* (pp. 37-68). New York: American Psychiatric Press, Inc.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (3), 413-434.
- Belsky, J. (2001). Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (7), 845-859.
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: major findings of the NICHD study of early child care. *European Journal of Developmental Psychology*, 3 (1), 95-110.
- Belsky, J. (2008). *Quality, Quantity and Type of Child Care: Effects on Child Development in the USA*. Berlin: Liberal Institute.
- Belsky, J. (2009). Classroom composition, childcare history and social development: are childcare effects disappearing or spreading? *Social Development*, 18, 230-238.
- Belsky, J. (2010). Childhood experience and the development of reproductive strategies. *Psicothema*, 22 (1), 28-34.
- Belsky, J. (2011). Cuidados não parentais e seu impacto sobre crianças pequenas (do nascimento até 2 anos de idade). In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* [on-line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development;1-7. Web site. Acedido novembro 25, 2012, em http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/BelskyPRTxp2-Cuidados_na_infancia.pdf.
- Belsky, J. & Haan, M. (2011). Annual research review: parenting and children's brain development: the end of the beginning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52 (4), 409-428.
- Belsky, J.; Bakermans-Kranenburg, M. & Ijzendoorn, M. (2007). For Better and For Worse: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Current directions in psychological science*, 16, (6) 300-304.
- Belsky, J.; Spritz, B. & Crnic, K. (1996). Infant attachment security and affective-cognitive information processing at age 3. *Psychological Science*, 7 (2), 111-114.
- Benetti, I. C.; Vieira, M. L. & Crepaldi, M. A. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicología*, 9 (16), 89-99.

- Bergeron, M. (1974). *Le développement psychologique de l'enfant*. Press Universitaires: Paris.
- Bergeron, M. (1977). *Psicologia da primeira infância*. Dom Quixote.
- Birney, D. P. & Sternberg, R. J. (2011). The Development of Cognitive Abilities. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Cognitive development: an advanced textbook* (pp. 369-404). New York: Psychology Press.
- Blandford, S. & Knowles, C. (2013). *Developing Professional Practice 0-7*. New York: Routledge.
- Bluma, S. & Cooperative Educational Service Agency 12, Portage, WI (1976). *Portage Guide to Early Education, Manual [and] Checklist*. Revised Edition. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A., & Hilliard, J. (1976). *Portage guide to early education*. Portage, MI: Portage Printers.
- Bluma, S.; Shearer, M.; Frohman, A.; Hilliard, J.; White, M. & East, K. (1994). *Programa Portage – Guia de pais para a educação precoce*. Lisboa: Associação Portage.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3), 357-369.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2001). Tools of the mind: a case study of implementing the Vygotskian approach in american early childhood and primary classrooms. Switzerland: International Bureau of Education, UNESCO.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonboir, A. (1985). *La méthode des tests en pédagogie: problèmes d'évaluation et psychométrie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bonboir, A. (1987). *Pédagogie Generale*. Louvain: Université Catholique - Faculté de Psychologie et des Sciences d'Éducation.
- Bonboir, A. (1988). *Introduction au problème d'éducation et d'évaluation*. Cours 1ère Cand. Louvain: Université Catholique.

- Bonboir, A. (1995). *Éducation et development personel. Bref aperçu du cadre théorique de l'activation du développement*. In: J. Tavares & A. Bonboir (Coord.). *Ativação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação* (pp.21-40). Aveiro: Edições CIDInE.
- Bondioli, A. & Mantovani, S. (2003). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Bornstein, M. H. & Lamb, M. E. (2011). Neural, physical, motor, perceptual, cognitive, and language development: an introduction and overview. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Cognitive development: an advanced textbook* (pp. 1-16). New York: Psychology Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *Cuidados Maternos e Saúde Mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Boyd, D. & Bee, H. (2012). *The Developing Child*. New York: Pearson.
- Boyd, J.; Barnett, W. S.; Bodrova, E.; Leong, D. J. & Gomby, D. (2005). Promoting children's social and emotional development through preschool education. *Pre-school Policy Brief*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Brandth, B. & Gislason, I. V. (2011). Family policies and the best interest of children. In I. V. Gislason & G. B. Eydal (Eds.), *Parental leave, childcare and gender equality in the nordic countries* (pp. 109-145). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Brazelton, T. B. (1986). The importance of early intervention. In J. P. Gomes (Org.), *Biopsychology of early parent-infant communication: International Symposium* (pp.15-30). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brazelton, T. B. (1992). *O que todo o bebê sabe*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brazelton, T. B. (2002). Strengths and stresses in today's families: looking toward the future. In: J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.). *The Infant and Family in the Twenty-First Century* (23-30). New York: Brunner Routledge.
- Brazelton, T. B. (2009). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Cramer, B. G. (1989). *A relação mais precoce: os pais, os bebês e a interação precoce*. Lisboa: Terramar.

- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2002). *As necessidades essenciais das crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2009). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2006). *Touchpoints birth to 3: your child's emotional and behavioral development*. Cambridge: Da Capo Press.
- Bréauté, M.; Chauveau, D.; Ersine, M. R.; Ginestar, E.; Landin, M. I.; Naudin, D.; Torres, M. (2000). Une démarche interactive de formation continue à la creche. In: F. Platone & M. Hardy (Ed.) *On n'enseigne pas tout seul: à la crèche, à l'école et au lycée*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Bredenkamp, S. (1997). NAEYC issues revised position statement on developmentally appropriate practice in early childhood programs. *Young Children*, 52 (2), 34-40.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in Early Childhood Programs. Serving children from birth through age 8* (Revised Edition.). Washington, D.C.: NAEYC.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In: R. M. Lerner (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (pp. 993–1028). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol.3. Ed. Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen; G. H. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (2002a). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2002b). Preparing a world for the infant in the twenty-first century: the research challenge. In J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *The Infant and Family in the Twenty-First Century* (45-52). New York: Brunner Routledge.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*. Volume 1 (793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bronfenbrenner, U.; Belsky, J. & Steinberg, L. (1976). *Day Care in Context: an Ecological Perspective on Research and Public Policy. A report to the Department of Health, Education, and Welfare*. Washington, DC: Federal Interagency Day Care Requirements Policy Committee.
- Brooker, L. (2014). Making this my space: infants' and toddlers' use of resources to make a day care setting their own. In L. Harrison & J. Sumsion (Eds.), *Lived spaces of infant-toddler education and care* (pp. 29-42). Dordrecht: Springer.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*. 54, 11-32.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Brunet, O. & Lézine, I. (1971). *Le développement psychologique de la première enfance*. Paris: PUF.
- Bukatko, D. & Daehler, M. (2012). *Child development: a thematic approach*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Burchinal, M. R. & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Burman, E. (1996). Local, global or globalized? Child development and international child rights legislation. *Childhood*, 3, 45-66.
- Bush, J. & Phillips, D. (1996). International approaches to defining quality. In S. Kagan & C. Nancy (Eds.), *Reinventing early care & education: a vision for a quality system* (pp. 65-80). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- C**
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. Lisboa: ASA.
- Cáceres, P. et al. (2002). *Curso de Puericultura 3*. Cacém: CEAC.
- Cadima, J. Aguiar, C. & Barata, M. (2014). Projeto care: desafios de uma avaliação relevante e culturalmente sensível dos contextos educativos a nível europeu. *Interações*, 32, 54-67.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963) Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.
- Campos-de-Carvalho, M. (2004). Use of space by children in day care centers. *Revista de Etologia*, 6 (1) 41-48.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- Cardona, M. J. (2004). Actuais perspectivas na formação de educadores de infância. In *Actas do IX encontro nacional da APEI - "A educação de infância na viragem do século"* (pp. 54-61). Lisboa: APEI.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interacções*, 9, 4-31.
- Cardoso, V. B. & Mendes, P. F. (2014). Cuidados não parentais a crianças com idade inferior a três anos – revisão baseada na evidência. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 45, 302-309.
- Carita, A. & Abreu, I. (1994). *A formação pessoal e social: desenho curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, A. V. (2008). Criança, família e educação infantil: indicadores para uma compreensão histórica. *Conhecimento e Diversidade*, edição especial, 19-34.
- Carvalho, R. (2012). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: influences of attachment relationships. *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 228-249.
- Cassidy, D. J., Buell, M., Pugh-Hoese, S., & Russell, S. (1995). The effect of education on child care teachers' beliefs and classroom quality: year one evaluation of the TEACH early childhood associate degree scholarship program. *Early Childhood Research Quarterly*, 10 (2), 171-183.
- Castelo, T. & Fernandes, B. (2009). Sinais de alarme em desenvolvimento. *Saúde Infantil*, 31 (1), 12-17.
- Cataldo, C. Z. (1983). *Infant and Toddler Programs: A guide to very early childhood education*. Reading (Mass): Addison-Wesley.
- Cauly, O. (1995). *Comenius: o pai da pedagogia moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cavalcanti, L.; Williams, A. & Aiello, A. (2009). *O inventário portage operacionalizado: intervenção com famílias*. São Paulo: Memnon.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2007). A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children [em linha]. *Center on the Developing Child at Harvard University*. Web site. Acedido novembro 25, 2012, em <http://www.developingchild.harvard.edu>

- Center on the Developing Child at Harvard University (2010). The Foundations of Life-long Health Are Built in Early Childhood [em linha]. *Center on the Developing Child at Harvard University*. Web site. Acedido novembro 25, 2012, em <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11* [em linha]. *Center on the Developing Child at Harvard University*. Web site. Acedido novembro 25, 2012, em <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Cerisara, A. B. (2004). Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 35-54). Porto: ASA.
- Chess, S. & Thomas, A. (1987). *Know your child*. New York: Basic Books.
- Child Development Division (2006). *The Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines*. California: California Department of Education.
- Children in Scotland (2010). *Country profile: Portugal – A report for the cross-European programme Working for inclusion: the role of the early years workforce in addressing poverty and promoting social inclusion*. European Community Programme for Employment and Social Solidarity (2007-2013) [em linha]. *Children in Scotland*. Web site. Acedido dezembro 15, 2012, em www.childreninscotland.org.uk/wfi
- Clarke-Stewart, K. A.; Lee, Y.; Allhusen, V. D.; Kim, M. S. & McDowell, D. J. (2010). Observed differences between early childhood programs in the U.S. and Korea: Reflections of 'developmentally appropriate practices' in two cultural contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27 (5), 427-443.
- CNE (2010). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.

- Cohen, J.; Cole, P. & Szrom, P. (2011). *A call to action on behalf of maltreated infants and toddlers*. Englewood, NJ: American Humane Association; Washington, DC: Center for the Study of Social Policy, Child Welfare League of America, Children's Defense Fund, Zero to Three.
- Cohen, J.; Oser, C. & Quigley, K. (2012). *Making It Happen: Overcoming Barriers to Providing Infant-Early Childhood Mental Health*. Washington, DC: Zero to Three.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cole, M. & Packer, M. (2011). Culture in development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds). *Cognitive development: an advanced textbook* (pp. 64-124). New York: Psychology Press.
- Colvard, J. & Szrom, J. (2012). *A developmental approach to child welfare services for infants, toddlers, and their families: A self-assessment tool for states and counties administering child welfare services*. Washington, DC: Zero to Three.
- Coménio, J. A. (2006). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão Europeia (2013). Recomendação da Comissão de 20 de fevereiro de 2013 Investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade. *Jornal Oficial da União Europeia*, 112.
- Comley, L. & Mousmanis, P. (2010) *Improving the Odds – Healthy Child Development. Focus on the Early Years: Neuroscience and Implications for Clinical Practice*. Toolkit: Interdisciplinary MAINPRO CME for Family Physicians and other Primary Healthcare Providers. Toronto: Ontario College of Family Physicians.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). To be na excelente teacher... In C. Copple & S. Bredekamp (Eds.), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8* (pp. 33-52). Washington, DC: NAEYC.
- Corder, G.W. & Foreman, D.I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Corrêa, M. & Filho, L. (2001). Educação a partir do nascimento... ou antes? A importância do período intra-uterino e dos primeiros meses de vida: questões de transdisciplinaridade e multiprofissionalidade. In V. Didonet (Org.), *Educação infantil: a creche um bom começo* (pp.54-69). Brasília: Em Aberto.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2008). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). In J. Ferreira & C. Marto (Org.), *Actas do XIV Colóquio AFIRSE: para um balanço da investigação em Portugal de 1960 a 2007: teorias e práticas* (pp. 1-13). Lisboa: FPCE-UL.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455- 479.
- Cowie, H. (2012). *From birth to sixteen: children's health, social emotional and linguistic development*. New York: Routledge.
- Cramer, D. (1997). *Basic statistics for social research*. London: Routledge.
- Cravo, A. (2004). Promoção da autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma estratégia de investigação-acção. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas* (pp. 131-147). Porto: Porto Editora.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. USA: Sage Publications.
- Critchlow, D. E. & Fligner, M. A. (1991). On Distribution-Free Multiple Comparisons in the One-Way Analysis of Variance. *Communications in Statistics—Theory and Methods*, 20, 127-139.
- Cró, M.L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cró, M.L. (2001). *Activação do desenvolvimento psicológico: coordenadas de análise do processo de activação do desenvolvimento cognitivo, numa perspectiva de formação integral e progressiva da personalidade da criança*. Lisboa: ESEJD.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Cró, M.L. (2004). Uma experiência de investigação em educação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em educação: abordagens conceituais e práticas* (pp.149-165). Porto: Porto Editora.
- Cró, M.L. (2006). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa: ESEJD.
- Cró, M.L. & Pinho, A.M. (2010). L'éducatrice de la Maternelle en contexte de creche. *Journal Plus Education*, VI (2), 57-64.
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2011). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche Versus prática profissional dos educadores de infância. *Reflexão e Acção*, 19, 308-327.
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17 (2), 205-215.
- Cró, M. L. (1987). *A intervenção da educação pré-escolar no desenvolvimento das estruturas cognitivas*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Cró, M.L. (1990). *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico: contributo para a formação inicial e contínua dos educadores e professores do ensino básico do 1º ciclo*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Crosnoe, R.; Leventhal, T.; Wirth, R. J.; Pierce, K. M.; Pianta, R. C. & NICHD, (2010). Family Socioeconomic Status and Consistent Environmental Stimulation in Early Childhood. *Child Development*. 81 (3), 972-987.
- Cunningham, H. (2005). *Children and childhood in western society since 1500*. Harlow, UK: Pearson Longman.
- Cutter-Mackenzie, A.; Edwards, S.; Moore, D. & Boyd, W. (2014). *Young Children's Play and Environmental Education in Early Childhood Education*. Switzerland: Springe.
- D**
- Dacey, J. S. & Travers, J. F. (2002). *Human Development Across the Lifespan*. New York: Mcgraw Hill.
- Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (2009). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Routledge Falmer.

- Dalli, C.; White, E. J.; Rockel, J.; Duhn, I.; Buchanan, E.; Davidson, S.; Ganly, S.; Kus, L. & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. New Zealand: Ministry of Education.
- Damião da Silva, M. H. (2011). A obra pedagógica de João de Deus: sua envolvimento e dimensão inovadora. In A. Concolino, A. Piedade & H. Damião (Orgs), *A atualidade da pedagogia de João de Deus: Conferência do 1º Centenário do 1º Jardim-Escola João de Deus – A mais antiga escola infantil em Portugal* (pp. 19-39). Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.
- Damon, W. & Lerner, R. M. (2008). The Scientific Study of Child and Adolescent Development: Forefront Issues in the Field Today. In W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn, R. S. Siegler & N. Eisenberg (Eds.), *Child and Adolescent Development: An Advanced Course* (pp. 3-15). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Daniels, H. (2010). Vygotsky and psychology. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 673-696). Malden: Wiley Blackwell.
- David, T. (1990). *Under five – under – educated?* Buckingham: Open University Press.
- David, M. & Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: experience del instituto Loczy*. Madrid: Narcea.
- Debesse, M. (1999). *As etapas da educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Delors, J. (2005a). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Delors, J. et al. (2005b). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-22). USA: Sage Publications.
- Derrac, J.; García, S.; Molina, D. & Herrera, F. (2011). A practical tutorial on the use of nonparametric statistical tests as a methodology for comparing evolutionary and swarm intelligence Algorithms. *Swarm and Evolutionary Computation*, 1, 3-18.
- Deusdado, F. (1995). *Educadores portugueses*. Porto: Lello & Irmão.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, DC: Health & Co. Publishers.

- Dias, I. S. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (1), 1-10.
- Dias, I. S.; Correia, S. & Marcelino, P. (2009). A primeira infância na formação inicial de educadores. In B. Silva, L. Almeida, Alfonso Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 740-750). Braga: Universidade do Minho.
- Dias, R.; Correia, J. A. & Pereira, M. F. (2011). A creche como direito das crianças à educação: a legitimidade construída pela experiência de pais e mães com filhos na creche. In C. S. Reis & F. S. Neves (Coord.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. 2, 166 (365-374). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003). Lisboa: Temas e Debates.
- Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24 (2), 597-622.
- Division of Child Development (2012). *Infant-Toddler Zone Handbook, Revised*. North Carolina: Child Development, Department of Health and Human Services.
- Doan-Sampon, M. A.; Wollenburg, K. & Campbell, A. (1999). *Crescer do nascimento aos três anos: guia para o desenvolvimento*. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Dorigon, T. & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3, (5), 8-22.
- Dourado, A. C. (2009). *História da infância e direitos da criança*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância.
- Duarte, M. L. & Meireles-Coelho, C. (2011). Escola nova de Faria de Vasconcelos: uma utopia no séc. XX para a educação no séc. XXI. In C. S. Reis & F. S. Neves (Coord.). *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. 4, 314 (247-252). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Duarte, M. L. (2010). *À descoberta da escola nova de Faria de Vasconcelos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Educação, Aveiro.
- Dubreucq, F. (2010). *Jean-Ovide Decroly*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

Dwass, M. (1960). Some k-Sample Rank-Order Tests. In I. Olkin, S. G. Ghurye, W. Hoeffding, W. G. Madow & H. B. Mann (Eds.), *Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling*, (pp. 198-202). Stanford, CA: Stanford University Press.

Dyson, A. H. & Genishi, C. (2010). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

E

Engle, P. (2010). Infant Development in the Developing World. In J. G. Bremner & T. D. Wachs (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development* (pp. 140-162). Oxford: Blackwell Publishing.

Engler, B. (2014). *Personality theories*. Belmont: Cengage Learning.

Epstein, A. S. (2009). *Me, you, us: Social-emotional learning in preschool*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.

Epstein, A. S. (2014). Social-Emotional Learning in Early Childhood: setting the stage for academic success. *ReSource Spring*, 5-10.

Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. New York: Norton & Company.

Erikson, E. H. (1994). *Insight and Responsibility*. New York: Norton & Company.

Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *CADERNOS de Educação de Infância*, 52, 27-35.

Estrela, M. T. & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001a). Introdução. In M. T. Estrela & A. Estrela (Orgs.), *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de Caso* (pp. 9-12) Porto: Porto Editora

Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001b). Antecedentes do Projecto IRA – Origem e evolução de um projecto de formação. In: M. T. Estrela & A. Estrela (Orgs.), *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de Caso*. (pp. 15-31) Porto: Porto Editora.

Evans, E. (1982). Curriculum models and early childhood education. In Spodek, B. (Org.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York: The Free Press.

F

Felgueiras, I. & Bairrão-Ruivo, J. (1991). Um modelo de intervenção precoce: o programa Portage para pais. *Noesis*, 20, 38-42.

Fernandes, R. & Felgueiras, M. L. (2002). História social da infância em Portugal: Um território em construção. In J. G. Gondra (Org.), *História, infância e escolarização* (pp.11-28). Rio de Janeiro: 7 Letras.

Fernandes, R. (2000). Orientações pedagógicas das “casas de asilo da infância desvalida” (1834-1840). *Cadernos de Pesquisa*, 109, 89-114.

Ferreira, A. G. (2007). Crianças, alunos e menores: elementos para uma compreensão social da infância em Portugal. In Pintassilgo, J.; Alves, L. A.; Correia, L. G. & Felgueiras, M. L. (Orgs.), *A história da educação em Portugal: balanço e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

Ferreira, A. G. (2010). A criança e o seu desenvolvimento em discursos médicos e pedagógicos que circularam no contexto português (séculos XVIII a XX). *Educação em revista*, 26 (1), 215-234.

Ferreira, A. G. A. & Gondra, J. G. (2006). Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 87 (16), 119-134.

Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, S. L. (2011). *Envolvimento parental e práticas dos educadores na rede privada*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro – Departamento de Educação, Aveiro.

Festas, M. I. (2011). Revisitação da Cartilha Maternal à luz da psicologia cognitiva da leitura. In: A. Concolino, A. Piedade & H. Damião (Orgs), *A atualidade da pedagogia de João de Deus: Conferência do 1º Centenário do 1º Jardim-Escola João de Deus – A mais antiga escola infantil em Portugal* (pp. 41-50). Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.

Field, T. M. (1980). Preschool play: effects of teacher/child ratios and organisation of classroom space. *Child Study Journal*, 10, 191-205.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Figueira, M. (2004). *Um roteiro da educação nova em Portugal: escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Figuerola, A. (2005). *Connecticut's Guidelines for the Development of Infant and Toddler Early Learning: A Handbook For Caregivers of Young Children*. Connecticut Department of Social Services and Zero to Three Infant Toddler Initiative.
- Finkelstein, B. (1986). La incorporación de la infancia a la historia de la educación. *Revista de educación*, 281, 19-46.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Formiga, C.; Pedrazzoni, E.; Silva, F. & Lima, C. (2004). Eficácia de um programa de intervenção precoce com bebês pré-termo. *Paideia*, 14 (29), 301-311.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 26-60). Viseu: Psicossoma.
- Formosinho, J. (2008). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In M. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp.169-188). São Paulo: Cortez.
- Frabboni, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: M. A. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil*. (pp. 63-92). Porto Alegre: Artmed.
- Freinet, E. (1969). *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*. Paris: François Maspero.
- Freud, S. (1991). *On Metapsychology: The Theory Of Psychoanalysis: 'Beyond The Pleasure Principle' 'The Ego And The Id' And Other Works*. New York: Penguin Freud library.
- Freud, S. (1999). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Friedman-Krauss, A. & Barnett, S. (2013). Early childhood education: pathways to better health. *Preschool Policy Brief*, 25. New Brunswick: National Institute for Early Education Research NIEER.

Fulghum, R. (2004). *All i really need to know i learned in kindergarten*. New York: Ballantttine Books.

Fusaro, M. & Nelson, C. A. (2009). Developmental cognitive neuroscience and education practice. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 57-77). New York: Guilford Press.

G

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2011). *Educação em Números-Portugal 2011*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Garcês, S.; Pocinho, M. & Jesus, S. N. (2013). Predição da criatividade e saúde mental. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14 (2), 272-279.

Gélis, J. (1990). A individualização da criança. In: P. Ariès & G. Duby (Dir.). *História da vida privada: Do Renascimento ao Século das Luzes*. Vol. 3, (pp. 311-329). Porto: Edições Afrontamento.

Gerhardt, S. (2004). *Why love matters: how affection shapes a baby's brain*. Hove, England. Brunner-Routledge.

Gestwicki, C. (2013). *Developmentally appropriate practice: curriculum and development in early education*. Belmont: Cengage Learning.

Giacomini, M. K. & Cook, D. J. (2000). Users' guides to the medical literature: XXIII. Qualitative research in health care A. Are the result of the study valid? Evidence-Based Medicine Working Group. *JAMA: The journal of the American Medical Association*, 284 (3), 357-362.

Gillespie, L. G. (2006). Cultivating good relationships with families can make hard times easier! *Young Children*, 61 (5), 53-55.

Gleitman, H.; Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2011). *Psicologia*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Glink, P. (2012). The Irving Harris Foundation's Investment in the Professional Development Network. *Journal of Zero to three: National Center for Infants, toddlers, and Families*, 33 (2), 5-8.

Góis, S. & Portugal, G. (2009). A Avaliação da Qualidade num Contexto de Educação de Infância. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 213-230). Aveiro: Universidade de Aveiro.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Elfer, P.; Goldschmied, E. & Selleck, D. (2003). *Key persons in the nursery: Building Relationships for Quality Provision*. Oxford: David Fulton.
- Golschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, J. F. (1995). *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, Z. & Pocinho, M. (2011). Satisfação Laboral dos Profissionais em Arte na Região Autónoma da Madeira (RAM). *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 1, 125-140.
- Gomes-Pedro, J. (1985). O comportamento do recém-nascido (2): os processos sensoriais. *Jornal de psicologia*, 4 (3), 8-17.
- Gomes-Pedro, J. (1986). Competências e comportamentos do recém-nascido: modo e significado da sua avaliação. *Acta Médica Portuguesa*, 7, 207-214.
- Gomes-Pedro, J. (1998). Intervir a favor da criança. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Intervir em Pediatria* (pp. 9-10). Lisboa: Monografia Beecham.
- Gomes-Pedro, J. (2002). The child in the twenty-first century. In: J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *The Infant and Family in the Twenty-First Century* (pp. 3-22). New York: Brunner Routledge.
- Gomes-Pedro, J. (2004). O que é ser criança? Da genética ao comportamento. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 33-42.
- Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um sentido de coerência na criança*. Mem Martins: Europa América.
- Gomes-Pedro, J. (2006). O papel dos avós no século XXI. In A. Matos & M. Lages (Dir.) *Povos e culturas – Os avós como educadores* (pp. 11-24). Lisboa: CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa. Universidade Católica Portuguesa.
- Gonzales-Mena, J. & Eyer, D.W. (2001). *Infants, toddlers, and caregivers*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Gonzalez-Mena, J. & Bhavnagri, N. P. (2003). Diversity and Infant/Toddler Caregiving In C. Copple (Ed). *A World of Difference Readings on Teaching Young Children in a Diverse Society* (35-38). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children Diversity and Infant/Toddler Caregiving.

Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D.W. (2012). *Infants, toddlers, and caregivers: a curriculum of respectful, responsive, relationship – based care and education*. New York: McGraw-Hill.

Gordon, E. E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goodman, M. & Tomasello, M. (2008). Baby steps on the road to society: shared intentionality in the second year of life. *The developing mind*, 28 (5), 21-25.

Gratiot-Alfandéry, H. (2010). *Henri Wallon*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Gray, C. & MacBlain, S. (2012). *Learning theories in childhood*. London: Sage Publications.

Greene, S. (2002). Child development: old themes and new directions. J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young, T. B. Brazelton (Eds.) *The Infant and Family in the Twenty-First Century (173-188)*. New York: Brunner-Routledge.

H

Hair, J.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L. & Black, W. (1995). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.

Hameline, D. (2010). *Édouard Claparède*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

Harms, T.; Cryer, D. & Clifford, R. (1990). *Infant/toddler environmental rating scale*. New York: Teachers College Press.

Harms, T.; Cryer, D. & Clifford, R. (2003). *Infant/toddler environmental rating scale – Revised edition (ITERS-R)*. New York: Teachers College Press.

Harris, V. (1996). O recreio: aprendizagem num ambiente exterior. In Brickman, N. A. & Taylor, L. S. *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens* (pp. 167-173). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hartmann, D. P.; Pelzel, K. E. & Abbott, C. B. (2011). Design, measurement, and analysis in developmental research. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds), *Cognitive development: an advanced textbook* (pp. 125-213). New York: Psychology Press.

Hawley, T. & Gunner, M. (2000). *Starting smart: how early experiences affect brain development*. New York: Zero to Three.

- Heckman, J. J. (2000). *The real question is how to use the available funds wisely. The best evidence supports the policy prescription: Invest in the Very Young*. Chicago: Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School of Public Policy Studies.
- Heiland, H. (2010). *Friedrich Fröbel*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Helm, J. H. & Katz, L. G. (2010). *Young investigators: the project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Henderson, A. M.; Gerson, S. & Woodward, A. L. (2008). The birth of social intelligence. *The developing mind*, 28 (5), 13-20.
- Hendrick, J. (2010). *Law and ethics in children's nursing*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- High/Scope Educational Research Foundation (2008). *Child Observation Record (COR): information for decision makers*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- High/Scope Educational Research Foundation (2004). *The HighScope Preschool Educational Approach: A Prospectus for Pre-Kindergarten Programs*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Hochberg, Y. & Tamhane, A. C. (1987). *Multiple Comparison Procedures*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Banett, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Oxford. Blackwell Science.
- Holmes, J. (2014). *John Bowlby and attachment theory*. New York: Routledge.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Howell, D. (2010). *Statistical methods for psychology*. Duxbury: Pacific Grove.
- Howell, D. (2011). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth.

Hunt, J. (1961). *Intelligence and Experience*. Nova York: Ronald Press.

I

Child Development Division, California Department of Education, (2006). *Infant/Toddler Learning & Development Program Guidelines*. Sacramento: California Department of Education.

Instituto da Segurança Social (2014). *Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais* [em linha]. Instituto da Segurança Social, IP. Web site. Acedido janeiro 23, 2014, em <http://www4.seg-social.pt/programa-de-cooperacao-para-o-desenvolvimento-da-qualidade-e-seguranca-das-respostas-sociais>

Istance, D. (2009). The international OECD perspective. In Conselho Nacional de Educação (Org.); I. Alarcão (Coord.); M. I. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 309-316). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

J

Jackson, S. L. (2011). *Research methods: a modular approach*. Belmont: Cengage Learning.

Jackson, S. L. (2012). *Research methods and statistics: a critical thinking approach*. Belmont: Cengage Learning.

Janssen-Vos, F. (2003). Basic development: developmental education for young children. In B. V. Oers (Ed.) *Narratives of childhood* (pp. 93-109). Amsterdam: VU University Press.

Janssen-Vos, F. & Pompert, B. (2012). Developmental education for young children: basic development. In B. V. Oers (Ed.) *Developmental education for young children: concept, practice and implementation* (pp. 41-63). Netherlands: Springer.

Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Jesus, S. N. (1999). *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a Indisciplina dos Alunos?* Porto: ASA Editores.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto

Jesus, S. N. (2011). Training intervention to promote motivation and well-being. *Análisis y Modificación de Conducta*, 155-156, 31-41.

Jesus, S. N. & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, 15 (3), 131-137.

Jolibert, B. (2010). *Sigmund Freud*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Johnson, M. H. (2011). Developmental neuroscience, psychophysiology, and genetics. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds), *Cognitive development: an advanced textbook* (pp. 217-256). New York: Psychology Press.

K

Kail, R. & Cavanaugh, J. (2013). *Human Development: A Life-Span View*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Katz, L. (2010). Stem in the early years [em linha]. *Early Childhood Research and Practice*. Web site. Acedido março 19, 2013, em <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/katz.html>

Keenan, T. & Evans, S. (2009). *An introduction to child development*. SAGE Foundations of Psychology series

Kennedy, D. (1991). The young child's experience of space and child care center design: a practical meditation. *Children's Environments Quarterly*, 8 (1), 37-48.

King, M L. (2007). Concepts of childhood: what we know and where we might go. *Renaissance Quarterly*, 60 (2), 371-407.

Kinsella, E. A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: a continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. In E. A. Kinsella & A. Pitman (Eds.), *Phronesis as professional knowledge: practical wisdom in the professions* (pp. 35-52). Rotterdam: Sense Publishers.

Kishimoto, T. (2008). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil In M. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp.107-115). São Paulo: Cortez.

Kishimoto, T.; Santos, M. & Basílio, D. (2007). Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e pesquisa*, 33 (3), 427-444.

Knudsen, E. I.; Heckman, J. J.; Cameron, J. L. & Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future work-

force. *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences)*, 103, (27), 10155-10162.

Köhls, H. (2010). *Maria Montessori*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Kozulin, A. (2001). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard University Press.

Kramer, S. (1989). O papel social da pré-escola – 1985. In F. Rosemberg (Org.) *Creche* (pp. 20-27). São Paulo: Cortez Editora.

Kramer, S. (2014). Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. *Interações*, 32, pp. 5-26.

Kreader, J. L.; Ferguson, D. & Lawrence, S. (2005a). *Infant and Toddler Child Care Arrangements*. New York: Columbia University Mailman School of Public Health - National Center for Children in Poverty.

Kreader, J. L.; Ferguson, D. & Lawrence, S. (2005b). *Infant and Toddler Child Care Quality*. New York: Columbia University Mailman School of Public Health - National Center for Children in Poverty.

Kreader, J. L.; Ferguson, D. & Lawrence, S. (2005c). *Impact of Training and Education for Caregivers of Infants and Toddlers*. New York: Columbia University Mailman School of Public Health - National Center for Children in Poverty.

Krogh, S. & Slentz, K. (2010). *Early childhood education: yesterday, today, and tomorrow*. New York: Routledge.

L

Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and video tape, Experiential Education Series, 1*. Leuven: Centre for Experiential Education.

Laevers, F. (1998). Understanding the world of objects and of people: intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Educational Research*, 29, 69-86.

Laevers, F. (2003). Experiential education - Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 13-24). Leuven: University Press.

- Laevers, F. (2004). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4 (1), 57-69.
- Laevers, F.; Daems, M.; Debruyckere, G.; Declercq, B.; Moons, J.; Silkens, K.; Snoeck, G. & Van Kessel, M. (2005). *SICs [ZICo] Well-Being and Involvement in Care. A processoriented self-evaluation instrument for care settings*. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Lally, J. R. (2009). The Science and Psychology of Infant–Toddler Care: How an understanding of early learning has transformed child care. *Zero to three*, 47-53.
- Lally, J. R.; Griffin, A.; Fenichel, E.; Segal, M.; Szanton, E. & Weissbourd, B. (2007). Developmentally appropriate practice for infants and toddlers. In S. Bredekamp & C. Copple (Eds.), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs- revised edition*. Washington, D. C.: NAEYC.
- Langston, A. & Abbott, L. (2005). Quality matters. In L. Abbott & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters: supporting the framework of effective practice* (pp.68-78). London: Open University Press.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Porto: Edições ASA.
- Leach, P. (2011). *Children first: what society must do – and is not doing – for children today*. New York: Vintage Books.
- Leandro, M. (2000). Irene Lisboa: educadora construção da identidade pessoal e profissional processos de autoformação. *Infância e Educação – Investigação e Práticas. Revista do GEDEI* (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), 1, 30-60.
- Lefrancois, G. (2011). *Theories of Human Learning: What the Professor Said*. Belmont: Wadsworth.
- Legrand, L. (2010). *Célestin Freinet*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

- Leite, E.; Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lerner, R. M.; Lewin-Bizan, S. & Warren, A. E. (2011). Concepts and Theories of Human Development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds). *Cognitive development: an advanced textbook* (pp. 19-66). New York: Psychology Press.
- Levine, L. & Munsch, J. (2014). *Child development: an active learning approach*. Califórnia: Sage Publications.
- Lewthwaite, B. (2011). *University of Manitoba Centre for Research in Youth, Science Teaching and Learning: applications and utility of Urie Bronfenbrenner's bio-ecological theory*. Canada: Manitoba Education Research Network (MERN) Monograph Series.
- Lim, T. S., & Loh, W. Y. (1996). A Comparison of Tests of Equality of Variances, *Computational Statistics and Data Analysis*, 22 (3), 287-301.
- Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 7-29.
- Linberg, T.; Baeumer, T. & Rossbach, H. G. (2013). Data on Early Child Education and Care Learning Environments in Germany. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7 (1), 24-42.
- Lockhart, S. (2011). Active Learning for Infants and Toddlers. *Hightscope Resource*, 30 (1), 5-10.
- Lopes da Silva, I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ludke, M. & André, M. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Luijk, M. P.; Velder, F. P.; Tharner, A.; Van Ijzendoorn, M.; Bakermans-Kranenburg, M. J.; Jaddoe, V. W.; Hofman, A.; Verhulst, F. C. & Tiemeier, H. (2010). FKBP5 and resistant attachment predict cortisol reactivity in Infants: gene-environment interaction. *Psychoneuroendocrinology*, 35(10), 1454-1461.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum Models for Preschool Education: Theories and Approaches to Learning in the Early Years. *Schooling*, 2 (1), 1-6.
- Lurner, J. V. & Castellino, D.V. (2001). Daycare and maternal employment in the 21st century: conflicts and consequences for infant development. In: H. E. Fitzgerald,

K. H. Karraker & T. Luster (Eds), *Infant Development: Ecological Perspectives* (pp. 143-164). New York: Routledge.

Lytle, D. E. (2003). *Play and educational theory and practice*. London: Praeger.

M

Machado, J. (2002). Sobre a ideia de competência. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado & C. D. Alessandrini, *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.137-155). Porto Alegre: Artmed.

Magalhães, J. P. (1997a). Um Contributo para a História da Educação da Infância em Portugal. In M. Pinto & M. J. Sarmiento (Orgs.) *As Crianças: Contextos e Identidades* (pp. 115-145). Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

Magalhães, J. P. (1997b). Para uma história da educação de infância em Portugal. *Saber (e) Educar*, 2, 21-26.

Magalhães, J. P. (2012). República e Regimentação Escolar: O Estatuto Fundante da I.^a Reforma Republicana do Ensino Primário. In A. Adão; C. Silva & J. Pintassilgo (org.) *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: Revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal* (pp. 11-21). Lisboa: Universidade de Lisboa/ Instituto de Educação. Acedido em janeiro 23, 2014, em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/342673.PDF>

Malterud, K. (2001a). The art and science of clinical knowledge: Evidence beyond measures and numbers. *The Lancet*, 358, 397-400.

Malterud, K. (2001b). Qualitative research: Standards, challenges and guidelines. *The Lancet*, 358, 483-488.

Manen, M. V. & Levering, B. (1996). *Childhood's secrets: intimacy, privacy, and the self reconsidered*. New York: Teachers College Press.

Marchão, A. (1998). Do contexto de creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e a articulação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 10-11.

Marchão, A. (2003). Práticas educativas na Creche: questões e problemáticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 14-17.

Marchão, A. (1997). *Formação inicial de educadores de infância e desempenho profissional na creche. Um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.

- Marchão, A. (2012). Ouvir e escutar as educadoras de infância: concepções sobre a creche e perspectivas sobre a formação. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 4-9.
- Marchão, M. J. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo). *Aprender*, 26, 33-40.
- Markova, G. & Legerstee, M. (2008). How infants come to learn about the minds of others. *The developing mind*, 28 (5), 26-31.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.
- Martins, E. C. (2002). As reformas sociais e a protecção da criança marginalizada: estudo histórico do século XIX a meados do século XX. *Infância e Juventude*, 3, 55-93.
- Martins, E. C. (2005). O retrato histórico-educativo da criança abandonada: Monarquia Constitucional e 1.ª República. In R. Fernandes & L. Vidigal (Coords.) *Infantia et puerita: introdução à história da infância em Portugal* (pp. 151-167). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Martins, E. C. (2006). A infância desprotegida portuguesa na primeira metade do século XX. *Infância e juventude*, 4, 93-130.
- Martins, E. C. (2010). A outra educação da infância sem voz expressa na literatura (Séc. XIX-XX). *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, XIV, 99-119.
- Mason, J. M. & Sinha, S. (2010). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In: B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 301-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maxwell, S. E.; O'Callaghan, M. F. & Delaney, H. D. (1993). Analysis of covariance. In L. K. Edwards (Ed.), *Applied analysis of variance in behavioral science* (pp. 63-104). New York: Marcel Dekker.
- Winter, P. (2010). *Engaging Families in the Early Childhood Development Story*. Victoria Australia: MCEECDYA – Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs.

- McGraw, K. O. & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1 (1), 30-46.
- McMullen, M. B. & Apple, P. (2012). Babies (and Their Families) on Board! Directors Juggle the Key Elements of Infant/Toddler Care and Education. In *Developmentally Appropriate Practice for Infants and Toddlers* (42-48). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Medeiros, M. T. (2004). Formação inicial de professores e metodologia de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação em Educação: abordagens conceptuais e práticas* (pp. 39-46). Porto: Porto Editora.
- Meireles-Coelho, C. (1989). *Para uma implementação curricular na educação pré-escolar em Portugal: projecto de investigação*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Meireles-Coelho, C. (2005). *Educação antiga e medieval (até 1415)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, C.; Cotovio, A. & Ferreira, L. (2012). Educação e formação na escola nova de Faria de Vasconcelos. In M. J. Mogarro & M. T. S. Cunha (Orgs.), *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares. IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Livro do Congresso)* (pp. 7293-7304). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Meireles-Coelho, C. & Ferreira, A. B. (2009). Um modelo passado, modelo de futuro para a educação básica em Portugal. M. L. Felgueiras, R. Azevedo, L. A. Alves, A. G. Ferreira, L. G. Correia, A. M. Pessoa & A. Barroso (orgs.). *Cultura escolar, migrações e cidadania. Actas VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* (pp. 1-9). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Mendonça, M. (2000). *A educadora de infância: traço de união entre teoria e prática*. Porto: Edições ASA.
- Meneghini, R. & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo espacial na creche: espaço para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), 367-378.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1991). *Learning in Adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesquita-Pires, C. (2008) - Aprender a ser Educador de Infância: entre a teoria e a prática. In XV Colóquio da AFIRSE/AIPELF Secção Portuguesa: *Complexidade um Novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Lisboa: AFIRSE.

- Mialaret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In: A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação: métodos e técnicas* (pp. 49-58). Lisboa: Educa.
- Migueis, M. R. (2010). *A formação como actividade de aprendizagem docente*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Miguéns, M. I. (2009). Nota prévia. In Conselho Nacional de Educação (Org.); I. Alarcão (Coord.); M. I. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 10-14). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, J. R.; Lerner, R. M.; Schiamberg, L. B. & Anderson, P. M. (2003). *Encyclopedia of human ecology*. Vol. 1. Califórnia: ABC-CLIO.
- Miller, P. H. (2010). Piaget's theory: past, presente, and future. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 649-672). Malden: Wiley Blackwell.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal: Relatório preparatório*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mira, A. M. (1995). *João de Deus e a actualidade do seu método ou arte de leitura*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Mitchell, P & Ziegler, F. (2013). *Fundamentals of developmental psychology*. New York: Psychology Press.
- Mogarro, M. J. (2012). República e Ensino Normal: Sob o Signo da Pedagogia da Escola Nova. In A. Adão; C. Silva & J. Pintassilgo (org.) *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: Revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal* (pp.45-59). Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação. Acedido em janeiro 23, 2014, em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/342673.PDF>
- Molins, M. P. (1994). *Introducción a la educación infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Morgado, L. M. (1981). Perspectiva piagetiana da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 15 (2), 197-227.
- Morgado, L. M. (1987). Em torno da noção de estrutura de conjunto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21 (2), 279-288.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Morgado, L. M. (1988). *Aprendizagem operatória da conservação das quantidades numéricas*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação.

Morgado, L. M. (1990). Teoria geral dos sistemas, teoria da equilibração e psicologia cognitiva. *Psychologica*, 3, 29-38.

Morgado, L. M. (1993). *O ensino da aritmética: perspectiva construtivista*. Coimbra: Livraria Almedina.

Morgado, L. M. (1996). A noção de estádio nos modelos neo-piagetianos: o exemplo de M. H. Bickhard & R. L. Campbell. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30 (2), 159-168.

Morrow, V. (2011). *Understanding Children and Childhood*. Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University.

Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: a story of democracy, experimentation and potentiality*. New York: Routledge.

Moylett, H. & Djemli, P. (2005). Practitioners Matter. In L. Abbott & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters: supporting the framework of effective practice* (56-67). London: Open University Press.

Munari, A. (2010). *Jean Piaget*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

Mussen, P. H. (1979). *The psychological development of the child*. Prentice-Hall: New Jersey

N

NAEYC (1997). *Developmentally Appropriate Practicte in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Naouri, A. (2008). *Éduquer ses enfants: L'urgence aujourd'hui*. Paris: Éditions Odile Jacob.

National Infant & Toddler Child Care Iniciative (2010). *Infant/Toddler Development, Screening, and Assessment*. University of North Carolina at Chapel Hill: National Training Institute for Child Care Health Consultants.

National Scientific Council on the Developing Child. (2004a). Young children develop in an environment of relationships. Working Paper No. 1 [em linha]. *Nation-*

al Scientific Council on the Developing Child. Web site. Acedido abril 28, 2013, em <http://www.developingchild.net>

National Scientific Council on the Developing Child. (2004b). Children's Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains: Working Paper No. 2 [em linha]. *National Scientific Council on the Developing Child*. Web site. Acedido abril 28, 2013, em <http://www.developingchild.net>

National Scientific Council on the Developing Child (2008). Mental Health Problems in Early Childhood Can Impair Learning and Behavior for Life: Working Paper #6 [em linha]. *National Scientific Council on the Developing Child*. Web site. Acedido abril 28, 2013, em <http://www.developingchild.net>

National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper #5* [em linha]. *National Scientific Council on the Developing Child*. Web site. Acedido abril 28, 2013, em <http://www.developingchild.net>

National Scientific Council on the Developing Child (2010). *Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development: Working Paper No. 10* [em linha]. *National Scientific Council on the Developing Child*. Web site. Acedido abril 28, 2013, em <http://www.developingchild.net>

National Scientific Council on the Developing Child (2012). The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain: Working Paper 12 [em linha]. *National Scientific Council on the Developing Child*. Web site. Acedido abril 28, 2013, em <http://www.developingchild.harvard.edu>

Naughton, G. M. (2003). *Shaping early childhood: learners, curriculum and contexts*. Maidenhead: Open University Press.

Nevid, J. (2013). *Psychology: concepts and applications*. Belmont: Cengage Learning.

NICHD & NCATE (2006). *Child and Adolescent Development Research and Teacher Education: Evidence-based Pedagogy, Policy, and Practice*. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) and National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE).

NICHD (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: the NICHD study of early child care. *NICHD early child care research network*, 72 (5), 1478-1500.

NICHD (2000) Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers: National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 116-135.

- NICHD (2002) NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 133-164.
- NICHD (2005) NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 42, (3), 537-570.
- NICHD (2006). *The NICHD Study of early child care and youth development: Findings for Children up to Age 4½ Years*. USA: U.S. Department of Health and Human Services - National Institutes of Health - National Institute of Child Health and Human Development.
- NICHD (2009). *Child Development and Behavior Branch (CDBB): Report to the NA-CHHD Council*. USA: U.S. Department of Health and Human Services - National Institutes of Health - Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development.
- Nicol, A. A.; Pexman, P. M., & American Psychological Association. (1999). *Presenting your findings: A practical guide for creating tables*. Washington, DC: American Psychological Association.
- NIEER (2003). *Preschool matters*. New Brunswick, NJ: National Institute For Early Education Research, 1, (3).
- NIEER (2005). *Preschool matters*. New Brunswick, NJ: National Institute For Early Education Research, 3, (2).
- NIEER (2007). *Preschool matters*. New Brunswick, NJ: National Institute For Early Education Research, 5, (5).
- NIEER (2008). *Preschool matters*. New Brunswick, NJ: National Institute For Early Education Research, 6, (3).
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4 (1), 63-76.
- Nóvoa, A. (2002). Os professores e o novo espaço público da educação. In A. Nóvoa (Dir.), *Espaços de educação, tempos de formação* (237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunes, M. (1996). *João de Deus*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Nutbrown, C.; Clough, P. & Selbie, P. (2008). *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*. London: Sage

O

Obidike, N. D. & Enemu, J. O. (2013). The role of teachers of young children in ensuring developmentally appropriate practice in early childhood education curriculum implementation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 4 (5), 821-826.

OECD (2013). Development Co-operation Report 2013: Ending Poverty [em linha]. OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. Web site. Acedido em janeiro 16, 2014, em <http://dx.doi.org/10.1787/dcr-2013-en>

Oliveira, A. S.; Martins, L. L.; Rodrigues, L. A.; Inácio, P. A. & Pocinho, M. (2012). Avaliação da personalidade em contexto educativo. In L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco (Orgs.), *Atas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 1627-1638). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd) - Instituto de Educação - Universidade Minho.

Oliveira, Z. M.; Mello, A. M.; Vitória, T. & Ferreira, M. C. (1994). *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Editora Vozes.

Oliveira, S. (2001). Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. In V. Didonet (Org.), *Educação infantil: a creche um bom começo* (pp. 89-97). Brasília: Em Aberto.

Oliveira, Z. M. (1997). A criança e seu desenvolvimento nas teorias de Moreno, Vygotsky e Wallon. In: E.F. Puttini & L. M. Lima (Org), *Acções educativas: Vivências com psicodrama na prática pedagógica* (pp.125-138). São Paulo: Àgora.

Oliveira, Z. M. (2011). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013a). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013b). A pedagogia-em-participação em creche: a perspectiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2002). A formação em contexto - a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto (Org.),

Formação em Contexto: uma estratégia de integração (pp.1-40). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-formosinho & R. Gâmbôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996a). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J.Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996b). A construção social da moralidade pela criança pequena: o contributo do projecto infância na sua contextualização do modelo High-Scope. In: J.Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade* (51-74).Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp.14-23). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp.133-167). São Paulo: Cortez.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). A Avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na Educação de Infância. In: T. Bertram & C. Pascal, *Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (9-15). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013c). Educação para a diversidade em contexto de creche: começar desde o nascimento. A pedagogia-em-participação em creche: a perspectiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 75-89). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Azevedo, A. & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a pedagogia-em-participação: um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso* (pp. 80-90). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Osofsky, J. D. & Thomas, K. (2012). What is Infant Mental Health? *Zero to Three: Emerging Issues in Infant Mental Health From the Irving Harris Foundation Professional Development Network*, 33 (2).

P

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Parente, M. C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 32, 168-182.

Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.

Pawl, J. H. (1992). Infants in day care: reflections on experiences, expectations and relationships. In: S. Provence, J. Pawl & E. Fenichel (Eds.). *The zero to three child care anthology 1984-1992* (pp. 7-13). Arlington: National Center for Clinical Infant Programs.

Pedrosa, M. I. (2009). História e concepções do atendimento em creches – A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. In *Educação de crianças em creches* (17-24). Rio de Janeiro: Ministério da Educação – Secretaria de Educação à Distância.

Pellegrini, A. & Boyd, B. (2010). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In B. Spodek (Ed.). *Manual de investigação em educação de infância* (225-264). Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian.

Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Pereira, M.; Azevedo, N. R. & Nascimento, A. T. (2012). Compreender a qualidade da creche sob a perspectiva das famílias e dos profissionais. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 36-39.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem na democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Peterson, S.; Lynn, J. & McGinley, K. A. (2008). *Early Learning Guidelines for Infants and Toddlers: Recommendations for States*. Washington, DC: Zero to Three.
- Petraglia, I. & Dias, E. T. (2010). *Claparède: funcionalista da escola nova*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1973). *Memory and intelligence*. New York: BasicBooks.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (2006). *Psicologia e Pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (2010a). *Jan Amos Comênio*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Piaget, J. (2010b). *Seis estudos de psicologia*. Alfragide: Texto Editores.
- Piaget, J. (2013). *Origin of Intelligence in the Child: Jean Piaget Selected Works*. London: Routledge.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.

- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. Porto: ASA.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho; T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro* (219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pimentel, J. S. (2011). Atendimento e intervenção precoce a crianças em risco dos 0 aos 3 anos: em busca da qualidade. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), A. M. Bettencourt (Dir.) & M. Miguéns (Coord.), *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 121-140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Pinho, A.M. & Cró, M.L. (2009). Perspetivação de um currículo em contexto educativo de creche. In Cró, M.L. (Org./Coord.), *Currículo e Inovação* (pp. 141-148). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Pinho, A.M. & Cró, M.L. (2013). Avaliar o desenvolvimento pessoal e social em contexto educativo de creche: instrumentos e procedimentos. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 4-6.
- Pinho, A.M. (2008). *A avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Pinho, A.M.; Cró, M.L. & Vale-Dias, M.L. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 109-125.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto & M. Sarmiento (Coords.), *As crianças: contextos e identidades* (pp. 33-73). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Platz, D. & Arellano, J. (2011). Time tested early childhood theories and practices. *Education*, 132 (1), 54-63.
- Pluess, M., & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology*, 46, 379-390.
- Pluess, M.; Velders, F. P.; Belsky, J.; Ilzendoom M. H.; Bakermans-Kranenburg, M. H.; Jaddoe, V.; Hofman, A.; Arp, P.; Verhulst, F. & Tiemer, H. (2011). Serotonin transporter polymorphism moderates effects of prenatal maternal anxiety on infant negative emotionality. *Biological Psychiatry*, 69, (6, 15), 520-525.

- Poag, C.K., Goodnight, J.A., & Cohen, R. (1985). The Environments of Children: From Home to School. In R. Cohen (Ed.), *The Development of Spatial Cognition* (pp. 71-113). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pocinho, M. & Capelo, M. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35 (2), 351-367.
- Pocinho, M. & Fragoeiro, J. (2012). Satisfação dos docentes do ensino superior. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (1), 87-97.
- Pocinho, M. & Perestrelo, C. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37 (3), 513-528.
- Pocinho, M. & Rodrigues, S. (2011). Linguagem e inteligência: qual a sua influência na aprendizagem? *Revista Ibero-Americana de Educação*, 56 (2).
- Pocinho, M. (2011a). Psicologia cognitiva, aprendizagem e desenvolvimento da leitura. *Estratégias para uma aprendizagem com sucesso*, 2, (1).
- Pocinho, M. (2011b). O papel dos pais e dos professores no diagnóstico e intervenção de alunos sobredotados. *Revista Diversidades*, 9, (34).
- Ponces de Carvalho, A. (2011). Abertura da conferência. In A. Concolino; A. Piedade & H. Damião (Orgs). *A atualidade da pedagogia de João de Deus: Conferência do 1º Centenário do 1º Jardim-Escola João de Deus – A mais antiga escola infantil em Portugal* (pp. 11-15). Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14 (1), 19-36.
- Portney, L. G. & Watkins, M.P. (2000). *Foundations of clinical research Applications to practice* (pp. 560-567). New Jersey: Prentice Hall.
- Portugal, G. & Santos, P. (2003). A abordagem experiencial em Intervenção Precoce: na formação, supervisão e intervenção. *Psicologia, Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, Vol. XVII (1), 161-177.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia de desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Portugal, G. (1995). *Experienciação da creche: um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.

- Portugal, G. (1998a). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998b). Ecologia do desenvolvimento, qualidade dos contextos e inovação na educação. *Actas I Colóquio Nacional da Secção de Psicologia da Educação: a ciência psicológica nos sistemas de formação*. Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Portugal, G. (1998c). Considerações acerca do alargamento da formação inicial dos educadores de infância a nível da creche – a formação psicológica. *Actas I Colóquio Nacional da Secção de Psicologia da Educação: a ciência psicológica nos sistemas de formação*. Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas, Revista do GEDEI* (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), 1, 85-106.
- Portugal, G. (2001). Da importância de relações precoces nutrientes à aposta na qualidade relacional na creche. *Toques Formativos*. Bragança: Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação.
- Portugal, G. (2009a). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Org.); I. Alarcão (Coord.); M. I. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009b). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.
- Portugal, G. (2009c). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: G. Portugal (Org.), *Ideias, Projectos e Inovação no Mundo das Ciências: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 273-284). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), A. M. Bettencourt (Dir.) & M. Miguéns (Coord.), *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Powell, A. (1996). Reagir e corresponder. In Brickman, N. A. & Taylor, L. S. *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens* (26-34). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Powell, D. R. (2010). Early intervention. In J. G. Bremner & T. D. Wachs (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development* (pp. 339-358). Oxford: Blackwell Publishing.
- Precatado, M. A.; Damião, M. H. & Nascimento, M. A. (2009). Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 125-142.
- Prost, A. (1991). Fronteiras e espaços do privado. In P. Ariès & G. Duby, (Dir.). *História da vida privada: Da Primeira Guerra Mundial aos nossos dias* (pp. 13-115). Porto: Edições Afrontamento.
- Prout, A. (2010). Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In F. Müller (Org.), *Infância em perspectiva: políticas pequisas e instituições* (pp. 21-41). São Paulo: Cortez Editora.
- Puri, M. L. & Sen, P.K. (1969). Analysis of covariance based on general rank scores. *Annals of Mathematical Statistics*, 40, 610-618.

Q

- Quade, D. (1967). Rank analysis of covariance. *Journal of the American Statistical Association*, 62 (320), 1187-1200.
- Quade, D. (1982). Nonparametric Analysis of Covariate by Matching. *Biometrics*, 38, 597-611.
- Quaresma, A.; Dias, I. S. & Correia, S. (2011). Entrevista: uma experiência de avaliação do desenvolvimento profissional docente. In C. S. Reis & F. S. Neves (Coord.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. 2, 125 (pp. 143-146). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência emocional: aprenda a ser feliz*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- Raposo, N. (1991). *O contributo do método João de Deus para a educação pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rapp, R. (2012). A child surrounds this brain: the future of neurological difference according to scientists, parents and diagnosed. In M. Pickersgill & I.V. Keulen (Eds.). *Sociological reflections on the neurosciences* (pp. 3-26). Bingley: Emerald.
- Reizinho, E. (1981). *Introdução à pedagogia: teoria e prática*. Mem-Martins: Europa-América.
- Rey, R. O. (1993). *La psicología genco-dialectica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Oviedo: Universidade de Oviedo.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto editora.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os Três P: Precoce, Progressivo, Positivo - comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a casinha: Um projecto transdisciplinar - como potenciar os recursos no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Ritchie, S.; Maxwell, K. L. & Bredekamp, S. (2009). Rethinking early schooling: Using developmental science to transform children's early school experiences. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 14-37). New York: Guilford Press.
- Rocha, M. B.; Couceiro, M. E. & Madeira, M. I. (1996). *Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Rocha, C.; Ferreira, M. & Vilarinho, M.E. (2002). Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças. In: *Actas do IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Universidade de Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, S. & Garms, G. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre educação*, 14 (15), 123-137.

- Rodríguez, J. M. (2009). Pedagogia de los espáeios. La comprensión del espáicio en el processo de construcción de las identidades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 5-25.
- Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2007). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, 10 (15), 18-42.
- Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a infância? In Conselho Nacional de Educação (Org.); I. Alarcão (Coord.); M. I. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27.
- Rublik, F. (2005). On rank based multiple comparisons for balanced sample sizes. *Measurement Science Review*, 5 (1), 23-26.
- Ruivo, I. (2006a). João de Deus: Método de leitura com sentido. In: *Actas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 66-75). Braga: Universidade do Minho.
- Ruivo, J. B. (2006b). *Monitorização e acompanhamento do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar: estudos de caso - relatório final*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Rutanen, N. (2014). Lived spaces in a toddler group: application of lefebvre's spatial triad. In L. Harrison & J. Sumsion (Eds.), *Lived spaces of infant-toddler education and care* (pp. 29-42). Dordrecht: Springer.

Rutherford, A. (2001). *Introducing ANOVA and ANCOVA: A GLM approach*. London: SAGE.

Ruzek, E.; Burchinal, M.; Farkas, G. & Duncan, G. (2014). The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 12-21.

S

Sá-Chaves, I. & Alarcão I. (2007). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 53-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Art-med.

Sampaio, A. A.; Stobäus, C. D.; Mosquera, J. J. & Jesus, S. N. (2012). Efeitos de um programa de apoio ao bem-estar docente na construção pessoal e profissional [em linha]. IX ANPED Sul. *Seminário de pesquisa em educação da região sul*. Web site. Acedido em janeiro 23, 2013, em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/721/373>

Sanches, M. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro – Departamento de Educação, Aveiro.

Santos, J. (1991). *Ensaio sobre educação I: A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, M. J. M. (1987). A ama de leite na sociedade tradicional - uma leitura de folhetos de cordel. *Revista da Faculdade de Letras*, 4, 213-226.

Santrock, J. (2009). *Psicologia educacional*. São Paulo. McGraw Hill.

Sarmiento, M. J. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. J. Sarmiento (Orgs.), *As crianças: contextos e identidades* (pp. 7-30). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.

- Sarmento, M. J. (2009a). Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação (Org.); I. Alarcão (Coord.); M. I. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 68-90). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sarmento, M. J.; Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmento, T. (2009b). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmento (Org.), *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 43-68). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schweinhart, L. J. (2003). Validity of the high/scope preschool education model [em linha]. *High/Scope Educational Research Foundation*. Web site. Acedido maio 08, 2011, em: http://www.highscope.org/file/Research/high_scope_curriculum/preschool_validity.pdf
- Secretaria de Estado da Segurança Social (1991). *O uso dos espaços em equipamentos para a infância*. Secretaria de Estado da Segurança. Lisboa: Secretaria de Estado da Segurança Social/Direcção de serviços de instalações e equipamentos.
- Shadish, W. R. & Luellen, J. K. (2006). Quasi-experimental design. In: J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds). *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 539-550). USA: American Educational Research Association.
- Shadish, W. R.; Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. New York: Houghton Mifflin.
- Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: childhood & adolescence*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Shaughnessy, J.; Zechmeister, E. & Zechmeister, J. (2012). *Research methods in psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Shohet, C. & Jalgermann, N. (2012). Integrating infant mental health into primary health care and early childhood education settings in Israel: The “Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers” Approach. *Zero to Three: Emerging Is-*

sues in Infant Mental Health From the Irving Harris Foundation Professional Development Network, 33 (2), 55-58.

Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81, 357-367.

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

Shostak, S. & Waggoner, M. (2012). Narration and neuroscience: encountering the social on the “last frontier of medicine”. In M. Pickersgill & I.V. Keulen (Eds.). *Sociological reflections on the neurosciences* (pp. 51-74). Bingley: Emerald.

Siebert, R. (2003). O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In A. Bondioli & S. Mantovani (Eds.), *Manual de educação infantil: De 0 a 3 anos* (pp. 77-87). Porto Alegre: Artmed.

Silva, C.; Martins, J. M. & Portugal, G. (2009). Vinculação precoce e tolerância ao stress na vida adulta: contributos da neurobiologia. In: G. Portugal (Org.), *Ideias e projectos e inovação no mundo das infâncias o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 273-284). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, I. & Miranda, G. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, L. & Araújo, V. (2009). Reflexão crítico-colaborativa na creche: o espaço em discussão. *Educação em Foco*, 3 (2), 45-65.

Silva, A. (2000). *Textos Pedagógicos I*. Lisboa: Âncora Editora.

Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, família e comunidades: as crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. Great Britain: Sage Publications.

Simões, M. C.; Machado, M. T.; Vale-Dias, M. L.; Nobre-Lima, L. I. (2006). *Psicologia do desenvolvimento: Temas de investigação*. Coimbra: Almedina.

Singer, D. G. & Revenson, T. A. (1996). *A Piaget primer: How a child thinks*. USA: Plume.

Singer, E. (1993). Shared care for children. *Theory and psychology*, 3 (4), 129-149.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Singer, E. (1998). Shared care for children. In M. Woodhead, D. Faulkner & k. Littleton (Eds), *Cultural worlds of early childhood* (pp.64-83). London: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Interaction matters. L. Abbott & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters: supporting the framework of effective practice* (pp.140-150). London: Open University Press.
- Sistema Educativo Nacional de Portugal (2003). Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos [em linha]. . Web site. Acedido em 09 julho 2012 em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/#sis2>
- Soares, N. F. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade? In M. Pinto & M. J. Sarmiento (Org.), *As Crianças: contextos e identidades* (pp.75-111). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Society for Neuroscience (2012). *Brain facts: a primer on the brain and nervous system*. Washington, DC: The Kavli Foundation, The Gatsby Charitable Foundation, and Society for Neuroscience.
- Soëtard, M. (2010a). *Jean-Jacques Rousseau*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Soëtard, M. (2010b). *Johann Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Sommers-Flanagan, J. & Sommers-Flanagan, R. (2012). *Counseling and psychotherapy theories in contexto and practice: skills, strategies, and techniques*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sousa, C. (1987). *A noção de proporção em crianças de 6 a 10 anos e o processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Sousa, C. (1993). *Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem: ensino das ciências no 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga.
- Sousa, C. (1995). Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem. In J. Tavares & A. Bonboir (Orgs.), *Ativação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Sousa, C. (1998). Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem: implicações no modelo de activação do desenvolvimento psicológico. In: J. Tavares & L. Almeida (Orgs.). *Conhecer, aprender, avaliar* (76-109). Porto: Porto Editora.

- Sousa, C. (2006). Ativação da aprendizagem no aluno. *Educação*, XXIX, 3 (60), 567-579.
- Sousa, J. M. & França, A. M. (2014). Que avaliação da educação de infância. *Interações*, 32, 40-53.
- Sparrow, J. & Brazelton, T. B. (2006). A developmental approach to the prevention of common behavioral problems. In: T. K. McInerney, H. M. Adam, D. Campbell, D. K. Kamat & K. J. Kelleher (Eds.) *Pediatric Primary Care*. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.
- Spodek, B. & Brown, P. (2010) Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek (Org.) *Manual de investigação em educação de infância* (193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (2006). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. (2007). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- St. John, M.; Thomas, K. & Noroña, C. (2012). Infant mental health professional development together in the struggle for social justice. *Zero to Three: Emerging Issues in Infant Mental Health From the Irving Harris Foundation Professional Development Network*, 33 (2), 13-21.
- Stamback, M. (2000). Donner à tous envie d'apprendre. Le défi du Cresas. In F. Platone, & M. Hardy (Eds.), *On n'enseigne pas tout seul, à la crèche, à l'école, au collège et au lycée* (17-25). Paris: INRP.
- Steel, R. G. D. (1960). A rank sum test for comparing all pairs of treatments. *Technometrics*, 2, 197-207.
- Stiles, J.; Reilly, J.; Levine, S.; Trauner, D. & Nass, R. (2012). *Neural Plasticity and Cognitive Development: Insights from Children with Perinatal Brain Injury*. New York: Oxford University Press.
- Strecht, P. (2001). *Interiores: uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Sumsion, J.; Stratigos, T. & Bradley, B. (2014). Babies in space. In L. Harrison & J. Sumsion (Eds.), *Lived spaces of infant-toddler education and care* (pp. 43-48). Dordrecht: Springer.

Sussman, C. & Gillman, A. (2007). Building early childhood facilities what states can do to create supply and promote quality. *Preschool Policy Brief*. New Brunswick, New Jersey: National Institute for Early Education Research.

Swim, T. J. (2013). *Infants and toddlers: curriculum and teaching*. Belmont, CA: Cengage.

T

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Pearson Education.

Taris, T. W. (2000). *A primer in longitudinal data analysis*. London: Sage.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1984). *Psicologia do desenvolvimento da aprendizagem*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.

Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. (1995). Componentes do processo de activação do desenvolvimento psicológico. In J. Tavares & A. Bonboir (Coord.), *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação* (pp. 42-64). Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 53-66). Porto: Porto Editora.

Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2011). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

The Science of Early Childhood Development (2007). National Scientific Council on the Developing Child [em linha]. *Center on the Developing Child at Harvard University*. Web site. Acedido em junho 01, 2013, em <http://www.developingchild.net>

The Wisconsin Council on Children and Families & The Wisconsin Alliance for Infant Mental Health (2010). *Infants and Toddlers: Crucial Years of Development*.

Great Start Series: Policy Brief #5. Acedido em novembro 11, 2013, em http://www.familyresourcesheboygan.org/EFCC/EFCC8.20.10/great_start_5_infants_toddlers.pdf

Thomas, G. (2013). *How to do your research project: a guide for students in education and applied social sciences*. Great Britain: SAGE Publications.

Thompson, R. A. (2008). Connecting Neurons, Concepts, and People: Brain Development and its Implications. In: Ellen C. Frede & W. Steven Barnett (Eds.), *Preschool Policy Brief*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Thompson, D.; Hognan, J. D. & Clark, P. M. (2012). *Developmental psychology in historical perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Thyer, B. A. (2012). *Quasi-experimental research designs*. New York: Oxford University Press.

Tietze, W. (1993). A Educação Pré-escolar: uma Perspectiva Europeia. In: *Encontro sobre Educação Pré-escolar* (pp. 9-26). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomás, C. (2011). Uma gramática de reflexão sobre a educação das crianças dos 0-3 anos a partir dos direitos da criança. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), A. M. Bettencourt (Dir.) & M. Miguéns (Coord.), *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 147-152). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Tompkins, M. (1996a). Aprendizagem activa: como incorporar o seu programa. In Brickman, N. A. & Taylor, L. S. *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens* (pp. 5-14). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tompkins, M. (1996b). Avaliar: um sistema que trabalha para si, não contra si. In Brickman, N. A. & Taylor, L. S. *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens* (pp. 205-212). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

U

Ulivieri, S. (1986). Historiadores e sociólogos en busca de la infancia: Apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de educación*, 281, 47-86.

UNESCO (1990) *Declaração de Jomtien: Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco.

UNESCO (2007). *Relatório de monitoramento global de educação para todos – relatório conciso: Bases sólidas – educação e cuidados na primeira infância*. Place de Fontenoy: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- UNESCO (2009). *Education for all global monitoring report – overcoming inequality: why governance matters*. Place de Fontenoy: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2014). *Education for all global monitoring report – teaching and learning: achieving quality for all*. Place de Fontenoy: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF (2009). *The state of the world's children - Special edition: Celebrating 20 Years of the Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations Children's Fund.
- UNICEF (2014). *The state of the world's children 2014 in numbers - Every child counts: Revealing disparities, advancing children's rights*. New York: United Nations Children's Fund.
- United Nations (2014). Convention on the rights of the child: concluding observations on the third and fourth periodic reports of Portugal [em linha]. *Committee on the Rights of the Child*. Web site. Acedido em junho 11, 2014, em http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/PRT/CRC_C_PRT_CO_3-4_16303_E.pdf
- Urahn, S. K. & Watson, S. (2007). *The Pew Charitable Trusts Advancing Quality Pre-K for All: Five Years Later*. Washington, DC: Pre-K Now.
- V**
- Vale, V. & Gaspar, M. F. (2004). Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: Percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1,2,3) 337-358.
- Vandekerckhove, A. (2014). Evaluation issues in ECEC: choices and implications for diverse populations. *Interacções*, 32, 183-190.
- Vale-Dias, M. L. (2009). *Em busca do tempo construído. Contributos da perspectiva diacrónica*. Coimbra: Porto Editora.
- Vallejo, G., & Escudero, R. (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. *Psicothema*, 12 (4), 701-711.
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Journal of Developmental Psychology*, 50, (3), 387-414.

- Vandell, D.L. (1997). Child care as a developmental context. *Journal of Developmental Psychology*, 43, (3), 333-339.
- Vandell, D.L.; Belsky, J.; Burchinal, M.; Steinberg, L.; Vandergrift, N. & NICHD Early Child Care (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81 (3), 737-756.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de asilo aos projectos de cidadania: políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância de promoção da coesão social. In Conselho Nacional de Educação (Org.); I. Alarcão (Coord.); M. I. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). CNE – Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 79 – 21 de Abril, 2011.
- Vasconcelos, T., & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In: J. A. Pacheco (Org.) *Organização curricular portuguesa* (pp. 53-84). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, V. (2001). Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. In: V. Didonet (Org.), *Educação infantil: a creche um bom começo* (pp. 98-111). Brasília: Em Aberto.
- Velders, F. P. (2012). Genes, Parental Psychiatric Symptoms and Child Emotional Problems: Nurture versus Nature: There and Back Again [em linha]. *Erasmus University Rotterdam*. Web site. Acedido em agosto 15, 2013, em <http://hdl.handle.net/1765/37564>
- Veyne, P. (1990). O império romano. In: P. Ariès & G. Duby (Dir.). *História da vida privada: Do império romano ao ano mil* (pp.19-224). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, A. (2009). O planear, fazer e rever no quotidiano infantil. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (3199-3217). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, L. & Melo, R. (1989). A creche comunitária “Casinha da Vovó”: prática de manutenção/prática de educação. In: F. Rosemberg (Org.) *Creche* (pp. 135-178). São Paulo: Cortez Editora.

- Vieira, L. S. & Jesus, S. N. (2010) A relação pedagógica e o bem-estar subjectivo dos professores [em linha]. *Revista Educação Skepsis*. Vol. 1, Ano. 0, pp. 292-325. Web site. Acedido em fevereiro 19, 2013, em <http://www.academiaskepsis.org/sumario.php?codedicao=1&cod=1>
- Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vilarinho, M. E. (2001). E... depois da "Paixão"? *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 89-111.
- Vilarinho, M. E. (2004). As crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In: M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 205-244). Porto: ASA.
- Vilarinho, M. E. (2011). *Estado e terceiro sector na construção das políticas educativas para a infância em Portugal: o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010)*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Volling, B. L.; Youngblade, L. M. & Belsky, J. (1997). Young children's social relationships with siblings and friends. *American Journal of Orthopsychiatric*, 67, (1), 102-111.
- Vygotsky, L. (2012). *The problem and the approach: a BIT of thought and language, revised and expanded*. Massachusetts: MIT Press.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores.
- W**
- Wallon, H. (1975a). *Objectivos e Métodos da Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Wallon, H. (1975b). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Warren, H. K; Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2008). The emotional foundations of social understanding. *The developing mind*, 28 (5), 32-39.
- Westermann, G.; Thomas, M. S. & Karmiloff-Smith, A. (2010). Neuroconstructivism. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 723-748). Malden: Wiley Blackwell.
- White, K. (2014). Attachment theory and the John Bowlby memorial lecture 2012: a short history. In K. White (Ed.) *Talking Bodies: How do we Integrate Working with the Body in Psychotherapy from an Attachment and Relational Perspective?* (pp.1-10). London: Karnac Books.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Wietshire, M. (2012). *Understanding the HighScope approach: early years education in practice*. New York: Routledge.

Willis, J.A. (2008). Building a Bridge from Neuroscience to the Classroom. *Phi Delta Kappan. Special Brain Research Issue*, 89, 424-427.

Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Los Angeles, CA: Sage.

Woodhead, M., Ames, P. Vennam, U.; Abebe, W. & Streuli, N. (2009). *Equity and quality? Challenges for early childhood and primary education in Ethiopia, India and Peru*. Working Paper No. 55, Studies in Early Childhood Transitions. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

X e Y

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

Z

Zabalza, M. A. (1996). El reto de la calidad. In M. A. Zabalza (Ed.), *Calidad en la educación infantil* (pp. 33-48). Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2001a). *Didáctica da educação infantil*. Porto: ASA

Zabalza, M. A. (2001b). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.

Zabalza, M. A. & Zabalza, M. A. (2011). *Profesores y profesión docente: entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

Zamberlan, M.; Basani, S. & Araldi, M. (2007). Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. *Educere et educare*, 2 (4), 245-260.

Zero to Three (2003a). *Healthy Minds: Nurturing Your Child's Development from 9 to 12 Months*. Zero to Three & American Academy of Pediatrics.

Zero to Three (2003b). *Healthy Minds: Nurturing Your Child's Development from 18 to 24 Months*. Zero to Three & American Academy of Pediatrics.

Zero to Three (2009). Developmentally appropriate practice in the infant and toddler years ages 0-3. Examples to consider. In C. Copple & S. Bredekamp (Eds.), *Developmentally appropriate practice in Early Childhood Programs. Serving children from birth through age 8* (pp. 75-107). Washington, D.C.: NAEYC.

Zero to Three (2013). *Changing the Course for Infants and Toddlers: A Survey of State Child Welfare Policies and Initiatives*. Washington, DC: Child Trends and Zero to Three.

Legislação consultada:

Lei n. 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I série – N.º 237 – 14 de Outubro, 1986.

Lei n.º 115/97 – Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República, I série-A – N.º 217 – 19 de Setembro, 1997.

Lei n.º 49/2005 - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República, I série A – N.º 166 – 30 de Agosto, 2005.

Lei n.º 85/2009 – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diário da República, 1.ª série — N.º 166 — 27 de Agosto de 2009.

Decreto-Lei n. 43/2007 – Define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio. Diário da República, I série – N.º 38 — 22 de fevereiro de 2007.

Portaria n. 240/2011 – Estabelece as adaptações aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes com uma relação jurídica de emprego público com o Ministério da Educação em exercício efectivo de funções docentes integrados em mapas de pessoal dos estabelecimentos ou instituições de ensino dependentes do Ministério da Defesa Nacional. Diário da República, I série — N.º 118 — 21 de junho de 2011.

Decreto-Lei 241/2001 – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República, I série-A — N.º 201 — 30 de agosto de 2001.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000 – Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento. Diário da República, I série-B — N.º 199 — 29 de agosto de 2000

Decreto Regulamentar n.º 69/83 – Regulamenta o regime de licenciamento e funcionamento dos estabelecimentos com fins lucrativos que prossigam actividades de apoio social a crianças, jovens, deficientes e idosos estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de Dezembro. Diário da República, I série — N.º 162 — 16 de julho de 1983.

Decreto-Lei 519-R2/79 – Aprova o estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância. Diário da República, I série — N.º 299-16ºSUPL — 29 de dezembro de 1979.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Diário da República, I série-A — N.º102 — 4 de maio de 1998.

Decreto-Lei n.º 139-A/90 – Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República - Série I — N.º 98-1.º — 28 de abril de 1990.

Decreto-Lei n.º 158/84 – Estabelece e define o regime jurídico aplicável à atividade que, no âmbito das respostas da segurança social, é exercida pelas amas e as condições do seu enquadramento em creches familiares. Diário da República - Série I — N.º 114 — 17 de maio de 1984.

Despacho Normativo n.º 5/85 – Aprova o regulamento referente às normas orientadoras do exercício da actividade de ama e do seu enquadramento em creches familiares. Diário da República - Série I — N.º 15 — 18 de janeiro de 1985.

Decreto-Lei n.º 249/92 – Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República - Série I-A — N.º 259 — 9 de novembro de 1992.

Decreto-Lei n.º 30/89 – Reforça a capacidade fiscalizadora dos centros regionais e sujeita obrigatoriedade a licenciamento prévio da instalação de funcionamento dos estabelecimentos que desenvolvem atividade de apoio social no âmbito da ação social exercida pela Segurança Social. Diário da República - Série I — N.º 20 — 24 de janeiro de 1989.

Decreto-Lei n.º 344/89 – Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República - Série I — N.º 234 — 11 de outubro de 1989.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Decreto-Lei n.º 542/79 – Estabelece o estatuto dos jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação. Diário da República - Série I — N.º 300 — 31 de dezembro de 1979.

Despacho Normativo n.º 131/84 – Aprova as normas que regulam as condições de instalação e funcionamento dos Infantários e Jardins de Infância com fins lucrativos. Diário da República - Série I — N.º 171 — 25 de julho de 1984.

Despacho Normativo n.º 99/89 – Aprova as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos. Diário da República - Série I — N.º 249 — 27 de outubro de 1989.

Lei n.º 5/97 – Apresenta a lei-quadro que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo Diário da República — Série I-A N.º 34 — 10 de Fevereiro de 1997.

Portaria n.º 262/2011 – Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche, quer seja da iniciativa de sociedades ou empresários em nome individual, quer de instituições particulares de solidariedade social ou equiparadas e outras de fins idênticos e de reconhecido interesse público. Diário da República - Série I — N.º 167 — 31 de Agosto de 2011.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Anexo 1 – Guião de entrevista

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

1. Caracterização pessoal

1.1. Género

Feminino

Masculino

1.2. Idade

Menos de 20
anos

20 – 30 anos

31 – 40 anos

41 – 50 anos

+ de 50 anos

1.3. Estado civil

1.4. Área de residência

Concelho: _____

Freguesia : _____

1.5. Habilitações académicas

Bacharelato (pré-Bolonha)

Licenciatura (pré-Bolonha)

Licenciatura (pós-Bolonha)

Mestrado (pré-Bolonha)

Mestrado (pós-Bolonha)

Doutoramento

Outra

Qual? _____

1.6. Instituição de formação inicial: _____

1.7. Ano de conclusão da formação inicial: _____

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

1.8. Ao longo do curso de formação inicial teve oportunidade de aprofundar conhecimentos acerca da prática educativa adequada a crianças em idade de creche? Especifique em que unidades curriculares (Disciplinas).

1.9. Considera relevante que os cursos de formação inicial possuam uma vertente específica de conteúdos relativos à educação de crianças dos 0 aos 3 anos? Porquê?

1.10. Participa com frequência em ações de formação? Em caso afirmativo, especifique as que foram mais relevantes e que facilitaram a reestruturação da sua prática educativa.

1.11. Frequentou alguma ação de formação no âmbito da intervenção educativa em creche? Como a aprecia?

1.12. Tempo de serviço

Educador(a) de infância

0 – 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	+ de 20 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Educador(a) de infância a desempenhar funções em contexto educativo de creche

0 – 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	+ de 20 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Caracterização profissional

2.1. Instituição onde desempenha funções: _____

2.2. Localização da instituição:

Concelho: _____ Freguesia: _____

2.3. Horário de funcionamento da instituição: _____

2.4. Tipo de instituição em que desempenha funções

- Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)
- Particular e cooperativo
- Santa Casa da Misericórdia
- Outra Qual? _____

2.5. Funções desempenhadas na instituição

- Educador(a) de infância
- Educador(a) de infância e Director(a) Técnico(a)
- Outra Qual? _____

2.6. Tempo de trabalho

- Tempo de trabalho diário _____ horas
- Horário de trabalho _____ às _____ // _____ às _____
- Tempo lectivo _____ horas
- Tempo não lectivo Sim Não

Em caso afirmativo:

- Qual a periodicidade do tempo não lectivo?
- Diária _____ hora(s)
- Semanal _____ hora(s)
- Quinzenal _____ hora(s)
- Mensal _____ hora(s)

2.7. Como caracteriza a instituição em que desempenha funções, considera que apresenta recursos físicos e humanos adequados ao desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade? Explícite.

2.7.1. Sala de atividades:	Sim	Não
2.7.1.1. A sala de atividades possui espaço suficiente para crianças e adultos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

2.7.1.2. O espaço encontra-se em bom estado de conservação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.1.3. O espaço encontra-se limpo e em bom estado de manutenção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.1.4. A sala de actividades possui mobiliário suficiente para crianças e adultos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.1.5. O mobiliário encontra-se em bom estado de conservação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.1.6. A iluminação da sala é suficiente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.1.7. É possível regular a entrada de luz natural (Ex. cortinas ou estores)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.1.8. A sala usufrui de boa ventilação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.1.9. A sala possui algum tipo de equipamento que permita regular a temperatura?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.2. Instalações sanitárias infantis:	Sim	Não
2.7.2.1. A casa-de-banho utilizada pelas crianças apresenta condições sanitárias fáceis de manter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.2.2. A casa-de-banho utilizada pelas crianças apresenta sanitas e lavatórios em número suficiente e adaptado às idades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.2.3. O espaço encontra-se limpo e em bom estado de manutenção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.2.4. A iluminação do espaço é suficiente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.2.5. A casa de banho usufrui de boa ventilação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.2.6. A casa de banho possui algum tipo de equipamento que permita regular a temperatura?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.2.7. As crianças são incentivadas a utilizar a casa de banho de forma autónoma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.2.8. As crianças são incentivadas a lavar as mãos após ida à casa de banho e antes das refeições?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.3. Área das refeições:	Sim	Não
2.7.3.1. As refeições são servidas em local próprio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.3.2. A área das refeições destina-se, também, a outros grupos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

2.7.3.3. A área das refeições possui espaço suficiente para crianças e adultos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.3.4. A área das refeições encontra-se em bom estado de conservação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.3.5. O espaço encontra-se limpo e em bom estado de manutenção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.3.6. A área das refeições possui mobiliário suficiente e adaptado às crianças?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.3.7. O mobiliário encontra-se em bom estado de conservação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.3.8. A iluminação da área das refeições é suficiente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.3.9. É possível regular a entrada de luz natural (Ex. cortinas ou estores)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.3.10. A área das refeições usufrui de boa ventilação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.3.11. A área das refeições possui algum tipo de equipamento que permita regular a temperatura?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.4. Espaço exterior:	Sim	Não
2.7.4.1. O espaço exterior é adequado ao desenvolvimento de jogos psicomotores e/ou exploração autónoma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.4.2. O espaço exterior encontra-se em bom estado de conservação e manutenção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.4.3. O espaço exterior encontra-se equipado com uma variedade de superfícies que permite desenvolver diferentes tipos de actividades lúdicas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.8. Como descreve a componente educativa da instituição, segue uma orientação específica?

2.9. Que tipo de população atende a instituição? (Ex. Idade das crianças; estrato social; etc.)

2.10. A instituição possui uma componente de apoio social? (Ex. Recebe crianças sócio, económico e culturalmente desfavorecidas).

2.11. Que tipo de relação se estabelece entre a instituição e a comunidade em que está inserida?

2.12. A instituição estabelece algum tipo de parceria com outras instituições de carácter educativo? De que forma?

3. Caracterização profissional da auxiliar de acção educativa

3.1. Idade da auxiliar de acção educativa

Menos de 20 anos	20 – 30 anos	31 – 40 anos	41 – 50 anos	+ de 50 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. Tempo de serviço da auxiliar de acção educativa

0 – 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	+ de 20 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3. Há quanto tempo a auxiliar de acção educativa em questão a acompanha?

0 – 5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16 – 20 anos	+ de 20 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4. Habilitações literárias da auxiliar de acção educativa _____

3.5. A auxiliar de acção educativa é detentora do curso de auxiliar?

3.6. A auxiliar de acção educativa frequenta, com regularidade, ações de formação?

3.7. Como caracteriza a dinâmica relacional e comunicacional da auxiliar de acção educativa perante o grupo de crianças?

3.8. Como caracteriza a dinâmica relacional e comunicacional da auxiliar de acção educativa com as restantes colegas?

3.9. Como reage a auxiliar de ação educativa ao trabalho proposto pelo(a) educador(a) de infância?

3.10. A auxiliar de ação educativa valoriza, reconhece e apoia o trabalho desenvolvido pelas crianças? Ou substitui-se à criança? De que forma?

3.11. É facilitado, ao pessoal auxiliar de ação educativa, algum tipo de formação ou a dispensa para frequência de formações em outros locais?

4. Educação de Infância

4.1. Face às várias teorias sobre o conceito de infância, que certamente abordou na sua formação inicial, qual é o seu conceito de infância?

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

4.2. Quais são, em seu entender, os principais objetivos e funções da Educação de Infância:

4.3. O que representa para si a educação de crianças dos 0 aos 3 anos?

4.4. Quais os principais objetivos e funções da educação de crianças dos 0 aos 3 anos?

4.5. Que vantagens apresentam os contextos educativos de creche, para o desenvolvimento psicológico (domínio psicomotor, linguístico, cognitivo e afectivo-relacional) das crianças?

4.6. Que importância têm os contextos educativos de creche, como complemento da educação familiar, para o equilíbrio da família? E porquê?

4.7. Que importância têm os contextos educativos de creche para o desenvolvimento ulterior da personalidade das crianças? E porquê?

4.8. Considera que os contextos educativos de creche são muito importantes para a futura integração das crianças em níveis de ensino seguintes? E porquê?

4.9. Que aspetos considera serem mais influentes na qualidade dos contextos educativos de creche?

5. Programa curricular para crianças dos 0 aos 3 anos

5.1. O que considera ser um programa curricular?

5.2. A ausência de um programa curricular, para o contexto educativo de creche, dificulta a implementação de uma prática educativa de qualidade?

5.3. Quais os pontos que considera serem fundamentais abordar num programa curricular para o contexto educativo de creche?

5.4. A programação curricular deve estar em consonância com os referenciais teóricos dos especialistas em desenvolvimento da infância? Porquê?

5.5. As rotinas diárias do contexto educativo de creche devem fazer parte da gestão curricular? Porquê?

5.6. A adequação de um programa curricular deve considerar várias vertentes, assinale as que considera serem mais relevantes.

5.6.1. Estado desenvolvimental das crianças

5.6.2. Faixa etária das crianças

5.6.3. Interesses das crianças

5.6.4. Necessidades das crianças

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

5.6.5. Envolvimento das crianças

5.6.6. Nível social, económico e cultural das crianças

5.6.7. Meio social e cultural em que a instituição está inserida

5.7. O nível de envolvimento da criança nas experiências/actividades deve ser um dos princípios basilares para reorientação da intervenção educativa? Como analisa esse envolvimento?

5.8. Considera que a intervenção educativa no contexto educativo de creche assume um papel diferente em cada faixa etária? (4meses - 1 ano, 1- 2 anos e 2-3 anos)? Se concorda, explicita porquê?

6. Caracterização geral do grupo de crianças que acompanha

6.1. Idade das crianças _____ anos

6.2. Número de crianças _____

6.3. Número de crianças com NEE _____

6.3.1. Especifique o tipo de NEE das crianças e as medidas adotadas para minimizar ou ultrapassar essas dificuldades.

6.4. Desde quando acompanha o grupo _____

6.5. Todas as crianças que integram o grupo transitaram do ano lectivo anterior?

Sim Não Se não,
Quantas crianças ingressaram no grupo pela primeira vez? _____

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

6.6. Em média, quantas horas diárias passam as crianças na instituição? _____

6.7. Considera que as crianças passam muito tempo na instituição? Sim Não

6.8. Como caracteriza a sua relação com o grupo?

6.9. Na sua opinião, porque motivo as crianças que constituem o grupo, frequentam a instituição:

6.9.1. Os pais necessitam trabalhar e não encontram outra alternativa para o(s) /a(s) filho(s)/a(s)

6.9.2. Os pais consideram que a sua frequência é benéfica para o desenvolvimento global do(s)/a(s) filho(s)/a(s)

6.9.3. Os pais depositam confiança na instituição e nos profissionais e consideram ser o local ideal para “guardar” o(s) /a(s) filho(s)/a(s)

6.9.4. Os pais mostram-se indisponíveis e/ou pouco preparados para apoiar e participar na educação do(s) /da(s) filho(s)/a(s)

7. Como caracteriza o nível social, económico e cultural das crianças do seu grupo?

8. Considera positivo o balanço que faz do trabalho que tem desenvolvido com as crianças e com as famílias? Especifique.

9. Os pais são sempre contactados e informados sobre assuntos referentes a dificuldades ou problemas dos filhos?

10. Existe um horário pré-estabelecido, para o atendimento aos pais?

11. Actualmente considera que a sua prática educativa é compreendida e valorizada? Por quem?

12. Tendo por base a sua experiência profissional, nesta instituição ou outras em que tenha colaborado, porque motivo, em seu entender, as crianças frequentam contextos educativos de creche?

13. Caracterização geral do trabalho desenvolvido

13.1. Dos seguintes documentos:

Projecto Educativo de Estabelecimento	Participa e/ou participou na elaboração? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Projecto Curricular de Escola	Elabora anualmente com a equipa educativa? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Plano Anual de Actividades	Elabora anualmente com a equipa educativa? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Projecto Pedagógico	Elabora anualmente? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Relatório de Avaliação do Projecto Pedagógico	Elabora trimestralmente? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Plano de Actividades de Sala	Elabora anualmente?

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Ficha de Avaliação de Diagnóstico e Perfil de Desenvolvimento	Preenche formulários a cada nova admissão em articulação com as famílias? Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Lista de pertences da criança	Preenche formulário a cada nova admissão? Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Planos de Desenvolvimento Individual	Elabora anualmente? Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Avaliação dos Planos de Desenvolvimento Individual	Avalia trimestralmente? Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

13.2. Especifique o tema e conteúdo de:

Projecto curricular de escola

Plano anual de actividades

Projecto pedagógico

Plano actividades de sala

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

13.3. Reúne com a equipa educativa?	Regularmente	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>
13.4. Periodicidade das reuniões	Diária	<input type="checkbox"/>	Semanal	<input type="checkbox"/>	Mensal	<input type="checkbox"/>
13.5. Assuntos debatidos/ analisados nas reuniões	Avaliação das crianças				<input type="checkbox"/>	
	Avaliação do trabalho desenvolvido				<input type="checkbox"/>	
	Planificação de actividades				<input type="checkbox"/>	
	Elaboração de documentos				<input type="checkbox"/>	
	Preenchimento de formulários				<input type="checkbox"/>	
	Outros				<input type="checkbox"/>	
13.6. Planifica a intervenção educativa?	Regularmente	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>
13.7. Periodicidade das planificações	Diária	<input type="checkbox"/>	Semanal	<input type="checkbox"/>	Mensal	<input type="checkbox"/>
13.8. Avalia a intervenção educativa?	Regularmente	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>
13.9. Avalia e regista o desenvolvimento das crianças?	Regularmente	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>
13.10. Periodicidade das avaliações das crianças	Diária	<input type="checkbox"/>	Semanal	<input type="checkbox"/>	Mensal	<input type="checkbox"/>
13.11. No caso de utilizar instrumentos de registo de observação/avaliação, a que tipo de instrumentos recorre?						

13.12. É facultado algum tipo de registo aos pais relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos?

14. Caraterização específica da intervenção educativa

14.1. Que fundamentos científicos norteiam a sua intervenção educativa? (Ex. Modelo curricular adotado)

14.2. Quais as prioridades mais valorizadas na sua intervenção?

14.3. Que tipo de atividades/experiências são oferecidas às crianças? As crianças participam no seu planeamento?

14.4. As atividades/experiências propostas às crianças contemplam as diferentes áreas de desenvolvimento? Como reagem as crianças à diversidade das atividades apresentadas?

14.5. Os elementos decorativos presentes na sala de atividades contaram com a participação das crianças? Afixa, com regularidade as produções realizadas pelas crianças?

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

14.6. Com que frequência organiza as seguintes atividades:

	Diariamente	1 vez por semana	2 vezes por semana	+ que 2 vezes por semana	Esporadicamente	Nunca
Jogos no exterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos de movimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos com bolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manipulação de pequenos blocos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brincadeiras de “faz-de-conta”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pintura livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colorir imagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenho livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Registo de atividades/experiências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Digitinta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dramatizações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos de raciocínio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enfiamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação de conjuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos de mímica (Ex: identificação de ações através de gestos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imitação de gestos e expressões faciais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manipulação de instrumentos musicais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos de encaixe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blocos de construção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modelagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exercícios de linguagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puzzles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rasgagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Danças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Recorte com tesoura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manipulação de fantoches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reuniões de grande grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reuniões de pequeno grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manipulação de livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brincadeiras com carros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Televisão, DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.6. Como perspetiva o desenvolvimento pessoal e social das crianças? (Tipo de atividades e experiências proporcionadas).

14.7. Que impacto considera que a sua intervenção tem no desenvolvimento global da personalidade das crianças?

14.8. De que forma contorna a perspetiva assistencialista, ainda em vigor, do contexto educativo de creche?

14.9. Especifique a organização da sala de atividades.

	Sim	Não
14.9.1. O espaço da sala permite a circulação de pessoas e crianças sem perturbar as crianças que estão a brincar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9.2. Dentro de cada área, os materiais encontram-se ao alcance das crianças?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9.3. Há, em cada área, materiais não estruturados possíveis de serem utilizados de várias formas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

14.9.4. Há, em cada área, materiais suficientes para várias crianças brincarem ou trabalharem em simultâneo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9.5. Há materiais culturalmente relevantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9.6. Os espaços para exposição de trabalhos ficam, tanto quanto possível, ao nível das crianças?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9.7. Existe, para cada criança, um espaço de arrumação individual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9.8. O espaço de arrumação individual encontra-se ao alcance das crianças?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9.9. Troca-se ou acrescenta-se material à sala ao longo do ano?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9.10. As crianças decidem sobre a disposição dos novos materiais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9.11. O dormitório funciona na sala de actividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.10. Quantas crianças podem brincar, em simultâneo, em cada área? _____

14.11. Descreva a rotina diária do grupo pelo qual é responsável.

	Sim	Não
14.11.1. A rotina é coerente de dia para dia, as crianças sabem o que podem esperar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.11.2. Cada período de tempo tem uma denominação específica, para ajudar as crianças a compreendê-lo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.11.3. De que forma se processa o acolhimento diário das crianças? Especificar local onde decorre, número de adultos a apoiar e o tipo de apoio prestado.

14.11.4. De que forma se processa a saída diária das crianças? Especificar local onde decorre, número

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

de adultos a apoiar e o tipo de apoio prestado.

14.11.5. Como se processa o período de refeições? Especificar local onde decorre, número de adultos a apoiar e o tipo de apoio prestado.

14.11.6. Nos momentos de refeição, qual a atitude do(a) educador(a) quando as crianças recusam determinado alimento?

14.11.7. As ementas privilegiam a alimentação saudável? Especifique.

14.11.8. O período de sono/descanso é vigiado? Se sim, por quem?

14.11.9. O período de sono/descanso prolonga-se por quanto tempo? _____

14.11.10. As crianças têm um colchão ou catre próprio, assim como lençóis e cobertores?

14.11.11. É facilitado às crianças o recurso a um objecto de conforto? Em que situações?

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

14.11.12. A área destinada ao período de sono/descanso é suficiente, de modo a permitir que, entre cada colchão ou catre, haja alguma distância?

14.11.13. As crianças são ajudadas a relaxar num clima de supervisão calmo e tranquilo?

15. As crianças são incentivadas a:	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequente-mente	Sempre
Fazer opções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descrever as suas ações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estabelecer comparações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpretar situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolver os próprios problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer descobertas por si própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arrumar os materiais e/ou brinquedos, após a sua utilização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoiar os seus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar activamente na dinâmica da sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Para estabelecer contacto com as crianças os adultos:	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequente-mente	Sempre
Recorrem a um tom de voz natural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colocam-se ao seu nível físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Escutam com atenção o que as crianças dizem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estabelecem contacto físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procuram prestar um apoio individualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dão sugestões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoiam nas suas necessidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoiam na concretização dos seus planos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respondem com empatia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Quando, de alguma forma, as crianças não cumprem as indicações do(a) educador(a) ou as regras definidas para a sala, qual a atitude que toma nesses momentos?

18. Quais as principais dificuldades com que se depara diariamente na sua prática educativa?

19. Actualmente o Ministério da Educação não contempla a educação de crianças dos 0 aos 3 anos (Lei de Bases do Sistema Educativo). Que alterações positivas ou vantagens pode ter este tipo de educação se passar a ser tutelada e considerada pelo Ministério da Educação?

20. “As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arqui-

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

teitura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (Portugal, 2009a: 38¹⁹). Quais as experiências que considera serem mais significativas para promover o desenvolvimento das capacidades das crianças?

21. Considere as seguintes afirmações e indique em que medida concorda ou não com elas:

21.1. Nas crianças mais pequenas o brincar é uma importante forma de aprendizagem.

Discordo totalmen- te	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.2. Na creche organizam-se tempos, espaços e experiências para receber e educar a criança dos 0 aos 3 anos.

Discordo totalmen- te	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.3. É objectivo da educação para crianças dos 0 aos 3 anos: garantir um ambiente seguro e promotor do desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e da linguagem de cada criança.

Discordo totalmen- te	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.4. A qualidade dos contextos educativos de creche é influenciada por:

21.4.1. Conhecimento aprofundado das características desenvolvimentais da criança.

Discordo totalmen- te	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.4.2. Rácio adulto – criança.

Discordo totalmen- te	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
--------------------------	----------	------------------------------	----------	---------------------

¹⁹ PORTUGAL, Gabriela (2009a). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

21.4.3. Qualidade e quantidade de equipamentos e materiais.

Discordo totalmen- te	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.4.4. Organização do espaço.

Discordo totalmen- te	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.4.5. Atendimento às necessidades e interesses das crianças.

Discordo totalmen- te	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.4.6. Conhecimento das características sociais e culturais dos contextos em que as crianças vivem.

Discordo totalmen- te	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela disponibilidade.

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Anexo 2 – Equipamento a constar na área da casinha das bonecas

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Equipamento a constar na área da casinha das bonecas

(Post & Hohmann, 2011)

Bonecas e acessórios	S	I	B	M	Decisão
Bonecas bebés (com corpo macio, reflectindo identidades étnicas e raciais)					
Roupas de boneca simples					
Cobertores de bonecas					
Cama de bonecas (suficientemente grande e forte para uma criança caber lá dentro)					
Mobília de cozinha					
Mobília de cozinha	S	I	B	M	Decisão
Fogão de tamanho próprio para crianças					
Lava-louça de tamanho próprio para crianças					
Frigorífico de tamanho próprio para crianças					
Mesas e cadeiras de tamanho próprio para crianças					
Telefone de brincar e/ou verdadeiro					
Louça e utensílios (verdadeiros)					
Louça e utensílios (verdadeiros)	S	I	B	M	Decisão
Tachos e panelas pequenos					
Utensílios: espátula, batedor, passador de chá, colheres de pau, copos e colheres de medida, escova para limpar frascos					
Copos, tigelas, pratos de plástico					
Talheres					

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Embalagens de comida vazias					
Rolhas e conchas a fingir comida					
Roupas e acessórios para mascarar	S	I	B	M	Decisão
Chapéus					
Sapatos					
Blusas, casacos, vestidos curtos					
Lenços, écharpes					
Malas (com pegas ou tiras curtas), carteiras					
Pastas de executivo					
Chaves em correntes					
Lancheiras					
Pulseiras sem fechos					
Espelho de corpo inteiro (inquebrável)					
Plantas não tóxicas	S	I	B	M	Decisão
Plantas de interior com folhas resistentes					
Plantas de jardim tradicionais					
Arrumação	S	I	B	M	Decisão
Estantes baixas					
Caixas, cestos, alguidares grandes					
Ganchos de madeira e argolas para pendurar tachos e panelas					

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Outros materiais	S	I	B	M	Decisão
Panos e toalhas (pintados pelas crianças), balde, esfregona, vassoura...					
Tapete/carpete					
Electrodomésticos (Ex: máquinas de lavar, ferro de engomar, televisão, etc.)					
Biberão de brincar					
Gravatas					
Alimentos: Fatias de pão, ovos cozidos, ovos estrelados, folhas de alface, bifes, massas (alimentos dos vários grupos da “roda de alimentos”) – sensibilizar para a alimentação saudável					
Livros de receitas (linguagem escrita)					
Armários					
Relógio despertador					

S – em número suficiente;

I – em número insuficiente;

B – em bom estado;

M – em mau estado;

Decisão (trazer de casa / realizar / comprar / reparar ...).

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Anexo 3 – Questionário sócio-demográfico, características e comportamento

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Questionário sócio-demográfico, características e comportamento

Identificação da criança _____

1. Caracterização da criança

1.1. Género

Feminino Masculino

1.2. Nacionalidade

Portuguesa Outra Qual? _____

1.3. Área de residência

Concelho: _____ Freguesia: _____

1.4. Data de nascimento _____
Dia /Mês/Ano

1.5. Data de admissão da criança na instituição _____
Dia /Mês/Ano

1.6. Horário de frequência Entrada _____
Saída _____

1.7. Antes de ingressar na instituição a criança frequentou outras respostas sociais?

Sim Não

Se sim, qual? Creche

Ama

Outra

1.8. Adaptação à instituição

Neste momento a criança encontra-se:

Em fase de adaptação Totalmente adaptada

1.8.1. Em caso de a criança se encontrar em fase de adaptação como reage em relação:

	Apreço	Indiferença	Rejeição
À presença de outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À presença do adulto de referência (Educador de Infância)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À presença do adulto de referência (Auxiliar de Acção Educativa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À presença de outros adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao espaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às refeições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aos momentos de repouso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aos momentos de higiene pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À chegada à instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À saída da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às actividades e experiências proporcionadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.8.2. Em caso de a criança se encontrar totalmente adaptada:

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

O período de adaptação decorreu em:	Uma semana	<input type="checkbox"/>		
	Duas semanas	<input type="checkbox"/>		
	Três ou mais semanas	<input type="checkbox"/>		
A criança inicialmente reagiu com:	Apreço	Indiferença	Rejeição	
À presença de outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
À presença do adulto de referência (Educador de Infância)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
À presença do adulto de referência (Auxiliar de Acção Educativa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
À presença de outros adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ao espaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Às refeições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aos momentos de repouso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aos momentos de higiene pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
À chegada à instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
À saída da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Às actividades e experiências proporcionadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2. Caracterização do agregado familiar

2.1. Estado civil dos pais:

Solteiros, mas a viver juntos

Casados

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

- Separados
- Divorciados
- Viúvo (a) Causa da morte _____
- Outra Qual? _____

2.2. Se os pais estão divorciados/separados:

2.2.1. Há quanto tempo ocorreu o divórcio/separação? _____

2.2.2. Com que frequência a criança está com o outro progenitor?

- | Diariamente | Semanalmente | Quinzenalmente | Mensalmente | Anualmente |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.3. Criança a cargo de:

- Pai e Mãe
- Mãe
- Pai
- Madrasta
- Padrasto
- Irmã /irmão
- Outros Quem? _____

Motivo: _____

2.4. Composição do agregado familiar:

- Pai

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Mãe	<input type="checkbox"/>									
Irmão (s)	<input type="checkbox"/>	N.º de irmãos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4 ou +	<input type="checkbox"/>
Madrasta	<input type="checkbox"/>									
Padrasto	<input type="checkbox"/>									
Avó	<input type="checkbox"/>									
/Avô	<input type="checkbox"/>									
Tio/Tia	<input type="checkbox"/>									
Outros	<input type="checkbox"/>	Quem?	_____							
		Motivo:	_____							

2.5. Idade dos elementos que compõe o agregado:

Pai	_____				
Mãe	_____				
Irmão (s)	_____	_____	_____	_____	_____
Madrasta	_____				
Padrasto	_____				
Avó	_____				
Avô	_____				
Tio	_____				
Tia	_____				
Outro	_____				

2.6. Irmãos a frequentar a instituição Sim Não

Se sim, quantos? _____

2.7. Habilitações literárias

	Pai	Mãe	Padrasto/ Madrasta
Sem habilitações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bacharelato (pré-Bolonha)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura (pré-Bolonha)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura (pós-Bolonha)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado (pré-Bolonha)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado (pós-Bolonha)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutoramento (pré-Bolonha)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutoramento (pós-Bolonha)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qual? _____

2.8. Profissão do pai: _____

2.9. Profissão da mãe: _____

2.10. Profissão padrasto/madrasta: _____

2.11. Tipo de habita- Vivenda Andar Parte da casa Quarto Outra

ção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12. Propriedade	Própria	<input type="checkbox"/>	Alugada	<input type="checkbox"/>	

3. Situação de saúde

3.1. Doenças que a criança já teve:	
Sarampo	<input type="checkbox"/>
Varicela	<input type="checkbox"/>
Papeira	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/> Qual? _____
Nenhuma	<input type="checkbox"/>
3.2. Sofre de alguma doença?	Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Qual? _____
3.3. Tem algum tipo de alergia?	Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Qual? _____
3.4. Tem medicação continuada?	Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Qual? _____
3.5. Necessidades educativas especiais:	
Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Se sim, qual?	Dificuldade auditiva <input type="checkbox"/>
	Dificuldade visual <input type="checkbox"/>
	Dificuldade motora <input type="checkbox"/>
	Multideficiência <input type="checkbox"/>
	Outra <input type="checkbox"/> Qual? _____

4. Características gerais da criança:

4.1. A criança é:

Agitada	<input type="checkbox"/>	Apática	<input type="checkbox"/>
Sociável	<input type="checkbox"/>	Introvertida	<input type="checkbox"/>
Feliz	<input type="checkbox"/>	Chora bastante	<input type="checkbox"/>

4.2. Hábitos de sono:

Situação ao adormecer:

Adormece com facilidade Dificuldade em adormecer

Dorme durante o dia? Sim Não

Período habitual de sono: _____

Sintomas que revelam necessidade de dormir: _____

4.3. Hábitos alimentares:

Come com:

Facilidade	<input type="checkbox"/>	Dificuldade	<input type="checkbox"/>
Ajuda	<input type="checkbox"/>	Sozinho	<input type="checkbox"/>
As mãos	<input type="checkbox"/>	Colher	<input type="checkbox"/>
Garfo	<input type="checkbox"/>	Garfo e faca	<input type="checkbox"/>
Come de tudo	<input type="checkbox"/>	Tem dieta específica	<input type="checkbox"/>

4.4. Hábitos de higiene:

Controle das micções Sim Não

Controle das dejeções Sim Não

Durante o dia

Usa fralda Só para dormir

Não usa fralda

4.5. Brincadeiras preferidas:

Gosta de brincar

Sozinha

Com adultos

Com crianças

Com uma criança eleita

4.6. Situação desenvolvimental:

4.6.1. Áreas de desenvolvimento em progressão:

Área da linguagem

Área psicomotora

Área afectivo-relacional

Área cognitiva

4.6.2. Áreas de desenvolvimento estagnadas:

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Área da linguagem	<input type="checkbox"/>
Área psicomotora	<input type="checkbox"/>
Área afectivo-relacional	<input type="checkbox"/>
Área cognitiva	<input type="checkbox"/>

5. Como é que a criança reage em situações de grande grupo?

Totalmente à vontade	Muito à vontade	Pouco à vontade	Nada à vontade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Quando comunica com os adultos a criança apresenta-se:

Totalmente à vontade	Muito à vontade	Pouco à vontade	Nada à vontade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Quando comunica com as outras crianças apresenta-se:

Totalmente à vontade	Muito à vontade	Pouco à vontade	Nada à vontade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Em que circunstância comunica?

Satisfação de necessidades fisiológicas	<input type="checkbox"/>
Apresentação de ideias/sugestões	<input type="checkbox"/>
Quando solicitada	<input type="checkbox"/>
Expressar o desagrado/desconforto	<input type="checkbox"/>

9. Qual o motivo pelo qual os encarregados de educação promovem a frequência da criança nesta

instituição?

Foi a única instituição com vaga na altura de admissão

Proximidade da área de residência

Proximidade do local de trabalho

Opção menos dispendiosa do que uma ama

Frequência de outros familiares

Referências de amigos, vizinhos, familiares...

Outra Qual? _____

10. Os encarregados de educação apresentam interesse em continuar o trabalho desenvolvido na instituição?

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Anexo 4 – Avaliação do programa de intervenção

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Avaliação do programa de intervenção

1. Abordagem curricular High/Scope

1.1. A especificidade da abordagem curricular High/Scope era-lhe familiar? Em que contexto aprofundou esse conhecimento?

1.2. Alguma vez implementou a abordagem curricular High/Scope em outro contexto educativo?

1.3. Embora não tenha sido solicitado que implementasse a abordagem curricular com o rigor que lhe é característico, como o avalia e à sua aplicação no seu contexto profissional?

2. Programa de intervenção curricular

2.1. O programa facilitou:	1	2	3	4	5
2.1.1. O desenvolvimento de níveis superiores de cooperação entre as crianças					
2.1.2. A liberdade de escolha					
2.1.3. O desenvolvimento da motricidade global					
2.1.4. O desenvolvimento da motricidade fina					
2.1.5. O desenvolvimento da linguagem recetiva					
2.1.6. O desenvolvimento da linguagem expressiva					
2.1.7. O desenvolvimento cognitivo					
2.1.8. O desenvolvimento afetivo-relacional					

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

2.1.9. A evolução do brincar ao “faz-de-conta”					
2.1.10. Um nível superior de envolvimento					
2.1.11. O aumento da concentração, persistência e entusiasmo					
2.1.12. O desenvolvimento da imaginação e criatividade					
2.1.13. O desenvolvimento da consciência si próprio					
2.1.14. O estabelecimento de relações sociais seguras					
2.1.15. O desenvolvimento de competências de comunicação e linguagem					
2.1.16. A aprendizagem sobre o meio					
2.1.17. O desenvolvimento da noção do espaço					
2.1.18. O desenvolvimento da noção do tempo					

1 - De nenhuma crianças do grupo ; 2 - De algumas crianças do grupo; 3 - De metade das crianças do grupo; 4 - Da maior parte das crianças do grupo; 5 - De todas as crianças do grupo

2.2. Que fatores julga terem interferido no nível de envolvimento das crianças?

2.3. O programa de intervenção curricular facilitou o desenvolvimento da sua intervenção educativa? De que forma?

3. Abordagem curricular High/Scope VS Programa de intervenção

3.1. Julga possível vir a adotar a abordagem curricular High-Scope na intervenção educativa com crianças em idade de creche?

3.2. Atendendo à especificidade da abordagem curricular High/Scope e, tendo em conta o programa de intervenção curricular que implementou, considera que:

3.2.1. A estrutura física da sala facilitou ou dificultou a sua implementação? De que forma?

3.2.2. A auxiliar de ação educativa percebeu e apoiou o desenvolvimento do programa de intervenção?

3.2.3. As crianças, na sua maioria, aderiram às propostas de atividades apresentadas?

3.2.4. As famílias colaboraram e apoiaram o desenvolvimento do programa de intervenção?

3.2.5. Houve dificuldades impeditivas à plena implementação do programa? De que âmbito?

3.2.6. A abordagem curricular High/Scope se coaduna com os principais objetivos e funções da Educação de Infância, e mais especificamente com as crianças dos 0 aos 3 anos?

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Anexo 5 – Grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico (2 - 3 anos)

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico (2 - 3 anos)

Desenvolvimento da motricidade global												
		Momento de observação/avaliação										Observações
		Data		Data		Data		Data		Data		
		//_		_/_/_		_/_/_		_/_/_		_/_/_		
		Identificação das crianças										
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	
1	Apresenta elasticidade nos membros.											
2	Experimenta novos movimentos.											
3	Apanha uma bola grande com os braços estendidos.											
4	Lança uma bola para um adulto que se encontre a 1,5m de distância.											
5	Constrói uma torre com 5 ou 6 blocos grandes.											
6	Sobe escadas com alternância, segurando-se ao corrimão e/ou à mão de um adulto.											
7	Desce escadas com ambos os pés em cada degrau, segurando-se ao corrimão e/ou à mão de um adulto.											
8	Corre com facilidade (para, recomeça e evita obstáculos).											
9	Salta obstáculos em corrida.											
10	Salta com pés juntos à direita e à esquerda.											
11	Anda para trás.											
12	Anda na ponta dos pés.											
13	Pontapeia uma bola direccionando-a com intenção.											
14	Faz jogos em que tem de saltar.											
15	Anda sobre um brinquedo com rodas, usando os pés para se empurrar para a frente.											
16	Pedala num triciclo.											
17	Faz cambalhotas à frente com ajuda.											
18	Dá pancadas fortes com intenção e precisão.											
19	Calça e descalça sapatos.											
20	Veste e despe roupas simples.											
21	Empurra e puxa brinquedos enquanto anda.											

Desenvolvimento da motricidade fina												
		Momento de observação/avaliação										Observações
		Data		Data		Data		Data		Data		
		//_		_/_/_		_/_/_		_/_/_		_/_/_		
		Identificação das crianças										
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	
1	Realiza garatujas.											
2	Copia um círculo.											
3	Desenha uma linha vertical imitando um adulto.											
4	Desenha uma linha horizontal imitando um adulto.											
5	Desenha o símbolo "+" imitando um adulto.											
6	Enrola, bate, aperta e puxa plasticina ou substâncias semelhantes.											
7	Revela independência dos movimentos dos dedos.											
8	Roda o pulso para virar ou activar objectos, como desenroscar tampas ou rodar maçanetas de portas.											
9	Desmancha e junta um brinquedo de empilhar com 5 peças.											
10	Segura objectos com uma mão e manipula-os com a outra.											
11	Usa movimentos dos dedos para virar páginas uma a uma de um livro com controlo preciso.											
12	Realiza movimentos finos (Ex.: alinha objectos).											
13	Tem independência da mão e do punho em relação ao braço.											
14	Segura no lápis correctamente (entre o polegar e o indicador, apoiando-o no dedo médio).											
15	Coordena os movimentos do pulso, dos dedos e da palma da mão.											
16	Faz enfiamentos de contas grandes num cordão.											
17	Corta papel em dois bocados com uma tesoura.											
18	Encaixa formas geométricas.											
19	Encaixa peças de puzzles.											
20	Brinca com carrinhos num circuito.											
21	Aperta e desaperta botões.											

Linguagem recetiva

		Momento de observação/avaliação										Observações	
		Data		Data		Data		Data		Data			
		__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__		
		Identificação das crianças											
		_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____		
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1	Manifesta ter interiorizado o vocabulário ligado à experiência.												
2	Compreende o sentido de diversas expressões e palavras.												
3	Identifica a utilidade de objectos.												
4	Reconhece sinais e símbolos (Ex. símbolos das tabelas de presenças, de tarefas e do tempo).												
5	Faz corresponder às palavras que expressam acções as gravuras adequadas (Ex.: comer - vai buscar a imagem que representa esta acção).												
6	Apona para partes mais pequenas do corpo (Ex.: queixo, cotovelo, sobancelhas, etc.).												
7	Revela compreensão da associação de palavras através de uma identificação funcional (responde correctamente a perguntas do tipo: "com que é que comes?", "o que é que tens vestido?").												
8	Reconhece o nome e as gravuras da maior parte dos objectos vulgares.												
9	Responde activamente a pedidos/ordens verbais (Ex.: fecha a porta!).												
10	Demonstra compreender todos os verbos comuns (os mais usados no dia-a-dia).												
11	Percebe: sim-não; agarra-larga; puxa-empurra...												
12	Percebe frases bastante longas e complexas.												
13	Revela interesse nas explicações do "porquê" e de "como" funcionam os objectos.												
14	Executa três ordens simples contidas na mesma frase.												
15	Compreende palavras com o significado de noções temporais (Ex.: mais logo, logo à noite, ontem, amanhã...).												
16	Gosta das repetições rítmicas que os outros dizem/fazem.												
17	Apona para imagens de objectos mediante indicação da sua função.												
18	Apona para o objecto que "não é ..." (Ex.: não é uma bola).												
19	Identifica acções em gravuras.												
20	Dá atenção a histórias maiores e mais variadas.												
21	Compreende diferenças semânticas entre sujeito-objecto pela posição do substantivo (Ex.: "mostra-me o carro a puxar o camião, e, agora: mostra o camião a puxar o carro").												

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Linguagem expressiva												
		Momento de observação/avaliação										Observações
		Data		Data		Data		Data		Data		
		__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	
		Identificação das crianças										
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	
1	Expressa o seu pensamento de forma correcta.											
2	Verbaliza com uma certa ordem os acontecimentos.											
3	Nomeia o nome de familiares próximos.											
4	Chama-se a si próprio pelo seu nome.											
5	Sabe o seu nome completo.											
6	Usa frequentemente "não".											
7	Transmite recados curtos.											
8	Verbaliza o seu nome, o dos pais, colegas e educador.											
9	Emprega frases com 2 ou 3 palavras.											
10	Coordena com coerência um novo significado com outros, já adquiridos.											
11	Nomeia o conteúdo de uma imagem simples.											
12	Desenvolve processos generativos de fala, daí que faz generalizações abusivas: "ovo" por "oiço", "fazi" por "fiz", "pinti" por "pintei", etc.											
13	Usa correctamente os pronomes pessoais (Ex.: eu, tu, ele, ela, mim, etc.) e demonstrativos (Ex.: "este/esta"; "esse/essa"; "aquele/aquela").											
14	Usa todas as vogais, orais e nasais, consoantes labiais e labio-alveolares – b, m, n, p, t, d são usadas, mas de forma não estabilizada.											
15	Omite consoantes finais e médias (Ex.: substitui "comê" por "comer", "gande" por "grande").											
16	Diz os nomes e conversa acerca do que escrevinha ou desenha quando lhe perguntam.											
17	Relata experiências vividas num passado recente (Ex.: o que fez no fim-de-semana).											
18	Emprega correctamente as noções temporais (Ex.: substituiu "Amanhã fui ao futebol" por "Ontem fui ao futebol").											
19	Responde a perguntas simples.											
20	Recita 1-2 rimas infantis.											
21	Usa frases interrogativas (Ex.: "porquê"; "o que é isso?"; "o que estás a fazer?").											

Desenvolvimento cognitivo

		Momento de observação/avaliação										Observações
		Data		Data		Data		Data		Data		
		//		_/_/		_/_/		_/_/		_/_/		
		Identificação das crianças										
		_____		_____		_____		_____		_____		
A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	
1	Resolve problemas simples sozinho.											
2	Apresenta autonomia na higiene e cuidados pessoais.											
3	Desenha a cabeça e uma outra parte da figura humana.											
4	Posiciona-se no espaço de acordo com indicações.											
5	Concentra-se na actividade a realizar.											
6	Responde correctamente à pergunta: "és um menino / ou uma menina?".											
7	Demonstra compreender a sequência da rotina diária.											
8	Conhece os aspectos sequenciais de uma história.											
9	Reproduz atitudes e gestos representativos da realidade em brincadeiras de "faz-de-conta".											
10	Participa em pequenas dramatizações.											
11	Avalia correctamente os objectos (pelo tamanho, pela cor, pela forma).											
12	Compreende os conceitos "aberto" e "fechado".											
13	Compreende conceitos de posição (Ex.: "1º lugar"; "2º lugar"; "último").											
14	Compreende conceitos espaciais: "dentro" e "fora"; "à frente" e "atrás"; "em baixo" e "em cima".											
15	Compreende e verbaliza quando um recipiente está cheio ou vazio.											
16	Compreende conceitos de altura, espessura e distância.											
17	Compreende conceitos de quantidade.											
18	Demonstra interesse em ordenar e realizar padrões e sequências.											
19	Empilha correctamente objectos numa estrutura, seguindo um critério (Ex.: do maior para o mais pequeno e vice-versa).											
20	Completa puzzles e jogos de encaixe.											
21	Participa em jogos com regras respeitando-as.											

O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança

Desenvolvimento afectivo-relacional												
		Momento de observação/avaliação										Observações
		Data		Data		Data		Data		Data		
		__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	
		Identificação das crianças										
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	
1	Comunica as suas emoções ligando-as a uma causa.											
2	É sensível aos sentimentos dos outros ou do educador.											
3	Interroga o educador ou os colegas sobre os seus sentimentos.											
4	Tem em conta as necessidades do outro.											
5	Aceita compromissos com as outras crianças.											
6	Troca brinquedos com os outros.											
7	Ajuda as outras crianças ou o educador.											
8	Respeita a vontade dos outros.											
9	Lembra as regras aos colegas.											
10	Diz "por favor" ou "obrigado" quando se lhe chama a atenção.											
11	Brinca com outras crianças.											
12	Solicita a ajuda do educador e dos colegas.											
13	Escolhe sempre os mesmos amigos para brincar.											
14	Gosta de agradar as pessoas que o/a rodeiam.											
15	Colabora com os que o/a rodeiam.											
16	Envolve-se em actividades de exploração com os colegas.											
17	Desempenha um papel na vida do grupo.											
18	É aceite pelos outros.											
19	Fala, canta e dança para as outras crianças sem timidez.											
20	Demonstra ter consciência de estar a ser observado/a pelos outros.											
21	Escuta os outros e espera pela sua vez para comunicar.											

A - Sim / B - Não

