

O desenvolvimento do presente estudo constitui a resposta a uma necessidade sentida ao longo de 25 anos de prática profissional como Educadora de Infância, Coordenadora de Creche e formadora em cursos de Educação de Infância. A necessidade de aprofundar, sob uma perspectiva eminentemente educacional, o modo como crianças de idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos de idade se desenvolvem e aprendem, levou-nos a um estudo e reflexão no âmbito da psicologia do desenvolvimento sobre os sinais de trabalho mental e sobre a 1^a infância, mas também no âmbito das creches e metodologias a elas associadas, indicadores de qualidade do processo educativo. Para tal iniciámos esta dissertação por uma revisão bibliográfica sobre os contextos e o sentido do desenvolvimento humano na 1^a Infância. Sendo a 1^a infância uma fase de desenvolvimento rápido e vulnerável, e portanto, uma fase demasiado importante da vida do ser humano, a tarefa de educar é, cada vez mais, complexa e exigente para pais, profissionais e responsáveis por políticas educativas nacionais.

Perceber o enraizamento cultural de uma perspectiva assistencialista, que sentíamos estar presente na maior parte dos contextos nacionais de creche com que temos trabalhado, conduziu-nos à necessidade de organizar algumas leituras sociológicas e legais que pudessem estar na base desta perspectiva assistencialista. Desta análise poderemos concluir que face a um conjunto de questões estruturais e à “*sectorização*” da Infância, a realidade e o trabalho na creche acabam por enfrentar um conjunto de dicotomias e dificuldades segundo os diferentes “olhares” de que são alvo.

Se o objectivo inicial da creche, estipulado pelo Despacho Normativo nº 99/89, preconiza “*o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física*”, tal objectivo não é, com frequência, atingido, dado o número insuficiente de profissionais que são responsáveis pelos grupos e a sua falta de formação. A este não cumprimento acaba por adicionar-se o facto dos contextos de creche

não serem alvo de inspeções periódicas por parte das entidades responsáveis. A ausência da obrigatoriedade da presença de Educadores de Infância nos grupos de crianças com idades entre os três meses e a aquisição da marcha, veiculada por aquele Despacho, amplia-se, em muitos casos, para a ausência destes profissionais nos restantes grupos, encontrando-se diferentes salas de creche sob a responsabilidade de um só profissional de Educação de Infância, que apenas se limita a supervisionar o papel de “guarda” exigível a qualquer elemento do pessoal auxiliar.

O papel da creche é complementar ao papel da família na tarefa de educar, tentando conjugar os interesses da família com os interesses da criança. Esta conjugação, nem sempre fácil, repercute-se na relação creche/família tantas vezes rodeada de conflitos e disputas, de valores rejeitados ou incompreendidos entre famílias e educadores. A creche, sendo um direito da mãe e um direito da criança, depende, em grande parte, da concepção de creche/infância dos profissionais, que está subjacente às suas práticas, e dos princípios filosóficos da instituição. À creche está, em nosso entender, atribuída a tarefa de Educar no seu sentido mais amplo – *Educare* – sendo os seus profissionais os verdadeiros “*Educarers*” (Portugal, 1998).

Sendo a instituição creche uma realidade inevitável nas sociedades ocidentais, tem havido, como seria de esperar, muita investigação sobre o conceito da sua qualidade, constructo que, sendo social e culturalmente construído, necessitou que, numa primeira etapa, a investigação tentasse definir critérios para a explicitação deste constructo. Para além das dificuldades inerentes à investigação apontadas por Portugal (1998), os estudos sobre a qualidade das creches têm incidido, em nosso entender, sobre aspectos que consideramos ser mais “formais”, isto é, sobre equipamentos e materiais, rácios e tamanho dos grupos, formação dos educadores e satisfação pessoal da equipa. Em relação aos efeitos da frequência da creche nas crianças, os estudos enfatizam os aspectos relacionados com a vinculação. Há também um grupo de investigações que se tem

dedicado aos efeitos da frequência de creche em termos de socialização e de desenvolvimento linguístico. Não obstante alguns estudos nos referenciarem a importância e a necessidade de propostas educativas intencionais na creche (Burchinal *et al.*, 1996; Bertram & Pascal, 1997), consideramos que ainda existem lacunas no que concerne à investigação sobre “o que fazer” na creche, isto é, sobre as actividades pedagógicas desenvolvidas na creche e o seu impacto no desenvolvimento geral das crianças.

Como dissemos, consideramos lacunar, na revisão bibliográfica que fizemos sobre qualidade de creche, a existência de estudos que investiguem diferentes propostas pedagógicas, que investiguem o “brincar” e as suas repercussões. A nossa experiência profissional tem evidenciado a falta de apoio ao brincar na primeira infância, muito espartilhado por conjuntos estereotipados de brinquedos e equipamentos. Temos também ouvido, com muita frequência, pais e educadores a falarem-nos na necessidade de brincar que muitas crianças apresentam quando regressam a casa ao fim de um dia na creche, apesar de, na concepção dos pais, já terem brincado muito, ou praticamente “só terem brincado”. Também não raro ouvimos, quase em tom de crítica, desabafos do tipo “tudo lhe serve para brincar”, menos os brinquedos... quando relatam as preferências que as crianças mostram para com as cascas da cenoura que se acabou de descascar, em detrimento dos brinquedos oferecidos no fim-de-semana aquando da visita ao supermercado. Estas constatações foram o ponto de partida para a apresentação de propostas de estimulação sensorial que temos vindo a fazer, que sistematizamos no *P.E.S.m.*, e sobre as quais desenvolvemos o nosso estudo empírico.

Com este estudo pretendemos dar o nosso modesto contributo para que a Educação na 1ª Infância comece a libertar-se do seu cariz assistencial. Para tal consideramos ser necessário mostrar que as competências e as potencialidades das crianças de idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos são geradoras de necessidades que ultrapassam em muito as respostas de cuidar e, simultaneamente,

reabilitar o estatuto profissional do Educador de Infância que educa crianças destas idades.

No desenvolvimento da parte empírica desta tese tínhamos como principal objectivo observar e compreender as interacções com o material e com os outros, vivenciadas no decorrer das diferentes actividades, com estímulos multi-sensoriais que permitiram a total, livre e independente exploração e manipulação de cada criança. Numa segunda etapa pretendemos, essencialmente, observar os indicadores de sinais de trabalho mental das crianças que constituíram o grupo de pesquisa, bem como averiguar quais os trajectos percorridos pelas crianças sinalizadas, na Etapa 1, com ritmos de desenvolvimento diferenciados.

No *P.E.S.m.* apresentamos um conjunto de estímulos permitindo que cada criança o explorasse de forma livre e autónoma enquanto para tal estivesse motivada. À análise das reacções das crianças, quando lhe é facultada esta liberdade de acção, dedicamos grande parte da nossa atenção no estudo empírico que desenvolvemos. Como dissemos ao longo desta dissertação, o *P.E.S.m.* vinha já sendo desenvolvido por nós, quer no trabalho directo com crianças, quer em projectos de investigação-acção. A opção por uma metodologia de investigação-acção foi determinada pela ênfase que coloca na resolução de problemas educativos em situações específicas, pelo potencial contributo para o melhor conhecimento e compreensão pessoais e profissionais. Esta abordagem exige um “*processo de ‘espiral dialéctica’, entre acção e reflexão, onde os dois momentos alternam, integram e se complementam*” (Bisquerra, 1989, p.279). Este processo permitiu, por um lado, experimentações práticas em contextos naturais de sala de creche, já que para o desenvolvimento das actividades *P.E.S.m.* não foi criada uma verdadeira situação experimental. Por outro lado, facilitou a colaboração e o *feedback* dos educadores, adicionando conhecimento à situação específica que estava a ser investigada e “conhecimento funcional” dos práticos, principalmente nos momentos de reuniões e de reflexões conjuntas com os educadores. Este conhecimento partilhado

constituiu mais uma atitude ou uma perspectiva que as pessoas envolvidas adoptaram no sentido de orientar, corrigir e avaliar actividades, decisões e acções (Bogdan & Biklen, 1994).

Os dados obtidos durante a implementação do *P.E.S.m.*, bem como a avaliação produzida pelos educadores envolvidos, poderão constituir o mote para uma reflexão aprofundada sobre a formação de Educadores de Infância, reflexão que, todavia, não está no âmbito desta tese. Nesta reflexão final centrar-nos-emos, assim, no impacto do *P.E.S.m.* junto dos seus principais actores – as crianças e os respectivos educadores – e na reflexão da própria proposta *P.E.S.m.*.

Crianças

Aquando da apresentação do *P.E.S.m.* aos Educadores e Ajudantes de Acção Educativa antevíamos a possibilidade de surgir alguma resistência, dadas as mudanças que o desenvolvimento do *P.E.S.m.* iria introduzir, quer ao nível da organização dos espaços e rotinas, quer ao nível dos cuidados de higiene a prestar às crianças, já que lhes era permitido “sujarem-se” e usar livremente o espaço envolvente. Todavia, a adesão foi imediata, o que não impediu, como já referimos, algumas resistências pontuais dos educadores derivadas, em nosso entender, do receio em perder o controlo do grupo. Este receio é verbalizado por uma das educadoras quando refere que, sem a presença da investigadora “...*algumas actividades, eu de certeza absoluta nunca tinha tentado introduzir*” ou “... *Com o gelo eu fiquei apavorada do início ao fim...*” ou ainda “*Tinha um bocado de medo de arriscar...*”.

Para um leitor mais “tradicional” em questões de educação a total liberdade concedida às crianças no *P.E.S.m.* poderá ser confundida com total falta de controlo, sem intencionalidade, e até, com eventuais “riscos”. Todavia, o número de crianças envolvidas, a presença atenta e participativa do educador e o estabelecimento de limites quando estes se impunham, foi decisivo para que a criança fosse agente do seu próprio conhecimento. O envolvimento das crianças suscitou o autocontrolo do próprio grupo. Pensamos que o enorme envolvimento das

crianças foi decisivo para o controlo da conflitualidade e para o entendimento de que estavam livres, mas não sem controlo, entendido este no sentido de vigilância atenta e não de constrangimento.

A diferenciação dos grupos P e L, com base em critérios de rapidez, originalidade e extensão dos comportamentos observados, permitiram a análise dessa diferenciação em diferentes variáveis nos seis estímulos apresentados. O *Ritmo de Produção*, determinado pela *Extensão* e pelo *TIM*, veio a mostrar-se uma variável discriminativa do posterior desempenho das crianças em termos de *Qualidade de Produção*. Assim, para ambos os Grupos P e L, a um maior *Ritmo de Produção* correspondeu uma maior *Qualidade de Produção*. Foi também interessante constatar que, na 2ª Etapa, no Grupo P, a *Qualidade e Produção* registou menos comportamentos negativos e/ou passivos do que na Etapa 1, enquanto que no Grupo P se registou um aumento dos comportamentos negativos (de rejeição ao material e ao outro) entre as etapas. O Grupo P cresceu duplamente, na medida em que os valores encontrados para a *Qualidade de Produção* revelam um crescimento gradual resultante do seu maior envolvimento nas tarefas. Esta maior envolvimento relegava para segundo plano o conflito com os pares, muito vulgar nesta faixa etária, e que se tornou evidente no Grupo L.

Considerando cada uma das actividades *P.E.S.m.* verificou-se que, em termos de *Ritmo de Produção*, apenas não se registaram diferenças significativas do ponto de vista estatístico na actividade com Ovos, facto que atribuímos às características muito específicas deste estímulo. Dada a sua fragilidade, os ovos são sempre mantidos longe do alcance das crianças, pelo que, na sua apropriação, elas não os trataram como objectos realmente frágeis. Assim, a sua quebra, tantas vezes conotada com “uma asneira”, foi um acontecimento inesperado, pelo que, quer as crianças do Grupo P, quer as crianças do Grupo L assumiram uma posição de espanto, tornando-se cuidadosas no seu manuseamento. Este cuidado poderá ter estado na base de um *Ritmo de Produção* não diferenciado nos dois grupos. Em termos de *Qualidade de Produção* verificamos que as diferenças entre grupos são estatisticamente

significativas nas actividades com Ovos e com Espuma, diferenças que consideramos também poderem ser explicadas por características inerentes aos estímulos. Os ovos porque permitiram a exploração de variados elementos (clara, gema, cascas, viscosidade, cores, texturas, cheiro), e a Espuma pela sua consistência que permitia uma variedade de adaptações (moldar, empilhar, espargir...).

As actividades do *P.E.S.m.* pressupõem o respeito pelo “tempo” e ritmo de desenvolvimento de cada criança, pressupõem respeito pela conquista da autonomia, da independência e da resolução de problemas, suscitando oportunidades para as crianças “brincarem” e interagirem com outras crianças, tornam-se potenciadoras do desenvolvimento de competências cognitivas e sociais superiores (Clarke-Stewart, 1993). Em nosso entender, e também no entender das educadoras envolvidas, as actividades *P.E.S.m.* estimularam e desenvolveram competências e potencialidades, tornando as crianças “*mais autónomas*”. Neste aspecto os educadores também referenciam que as crianças “*Facilmente vão buscar outras coisas*” e “*Não foi preciso eu orientar porque eles sabiam o que podiam fazer*”. Por outro lado, esta “liberdade” permitiu a manifestação de emoções e sentimentos, dando espaço à criança para ser ela mesma com seus receios, sucessos, lágrimas, sorrisos e cantares. Como nos diz um educador, referindo-se a uma criança “*falou todo o tempo [na actividade P.E.S.m.], e nunca mais o fez*” clarifica esta “liberdade interior” facultada nas actividades *P.E.S.m.*, pelo que, segundo esta mesma educadora esta criança “*é uma das tais que precisava deste tipo de actividades mais vezes*”.

Relativamente às interacções entre os pares, os educadores referem que “*O diálogo é outro entre eles*” e que “*A interacção é completamente diferente*”. As interacções registadas em *Eu, o Material e o Outro* abrangeram também comportamentos de rejeição ao outro, e de forma mais acentuada numa das crianças. Estes conflitos, característicos nesta faixa etária, tornaram-se elementos importantes na aprendizagem da resolução de forma construtiva dessas experiências sociais negativas (Shonkoff & Phillips, 2000) com o apoio do educador

como mediador desses conflitos. Face a tudo isto podemos sintetizar recorrendo a palavras dos educadores, que “...Este ano [2002/03] as crianças estavam mais à vontade” e eram “Elas próprias a serem autónomas, a mexerem, a explorarem, a tocarem, a descobrirem”, e que o P.E.S.m. “...é um trabalho muito rico para o desenvolvimento de todas as capacidades da criança porque isto faz-se muito bem. Não há negatividade nestes programas, não há nada... nem riscos”.

Tivemos oportunidade de observar nas crianças aquilo a que Diamond e Hopson (2000) chamam de “olhos sonhadores repletos de surpresa” (p. 99), ou seja, as crianças com os olhos bem abertos e atentos, com uma curiosidade e energia ímpares, “sonharam” com a magia que cada um dos estímulos continha. Tudo isto foi especialmente registado na *Qualidade da Produção* obtida através dos *Temas* e dos *Comportamentos Originais*. As crianças puderam experimentar sensações até então pouco ou nada vividas (mastigar cascas do ovo), descobrir o quanto conseguiam conquistar (colocando um bloco de gelo na vertical e fazendo-o rodar), vibrar com as sensações sentidas (expressas pelas crianças com “Yes!”), surpreender-se com as características particulares de alguns estímulos (a caixinha de surpresas do ovo que “Oh! partiu”) e sentir de forma completa este “novo” mundo de sensações (“Quero lambei”, “Tá frio”, “Pois é. Eu vou comer Mel!”. “Ó Beatriz ouve”). Os resultados, especialmente no *Eu e o Material* mostram-nos a presença destes “Olhos sonhadores repletos de surpresa”.

As crianças puderam fazer uma exploração sensorial total em si próprias e nos outros, porque libertas (mas protegidas), espalhando os materiais por diferentes partes do seu corpo, no corpo das outras crianças ou mesmo do educador. As sensações e as percepções não se confinaram ao sentido da visão ou do tacto, mas abrangeram todo o corpo. O sentido do tacto está presente em todo o corpo humano pelo que não devemos limitar ou circunscrever as experiências sensoriais de tacto às mãos das crianças.

Educadores

Tal como o *Council for Early Childhood Professional Recognition* (1985) refere, constituem competências do educador de infância a organização do ambiente de aprendizagem, o desenvolvimento e apoio de competências das crianças guiado por metodologias e modelos positivos, as relações pais-educadores e a gestão do projecto educativo. O desenvolvimento destas competências determina a preponderância de um dos grandes vectores associados à Educação da 1ª Infância, e tantas vezes, expressa na dicotomia “cuidar *versus* educar”. Entendemos que os educadores de infância nem sempre tornam os momentos de rotina como momentos privilegiados para o desempenho do seu papel educativo, interagindo intencionalmente com a criança e estimulando as suas capacidades. Mas não esquecemos também que, não raras vezes, são responsáveis por elevado número de crianças por grupo, responsáveis por várias salas, responsáveis por gerir o pessoal auxiliar, ou ainda responsáveis pela gestão financeira da instituição, pelo que a sua principal tarefa – desenvolver e educar as crianças – é remetida para “quando é possível”. A ênfase em cada uma das responsabilidades que lhes são atribuídas irá diferenciar um processo educativo intencional e coerente de um mero “tomar conta” e cuidar das necessidades básicas das crianças. A resolução desta dicotomia dependerá, assim, da concepção de criança, da construção da própria identidade da creche enquanto espaço educativo e não de guarda e/ou de escolarização, da compreensão e abrangência do acto de educar diferenciado do acto de brincar, da construção de um projecto pedagógico de acordo com o contexto em que a creche está inserida e em função das crianças que a frequentam. A ausência de um guia curricular para a Educação da 1ª Infância corre o risco de cristalizar a vertente “cuidar”, mas mascarada com equipamentos e materiais de limitado interesse pedagógico e de estimulação.

A ênfase das pesquisas científicas em indicadores de qualidade centrada nestes equipamentos/materiais, e a ausência de um guia orientador do processo de estimulação, parecem enfatizar a ideia que a

mera existência de materiais ao acesso das crianças na creche é suficiente para estas brincarem e se desenvolverem. Todavia, o papel do educador na creche é fundamental como alguém que suscita o brincar, o explorar o meio por vários meios, de várias maneiras, através de uma multiplicidade de propostas lúdicas, mas intencionalmente educativas.

O brincar é de uma importância crucial, pois é a forma da criança conhecer o mundo, expressando a configuração global e espontânea da sua personalidade. Brincar, para além de ser indispensável, é um dos principais veículos promotores do desenvolvimento intelectual, da criatividade e do imaginário, capaz de facilitar a alternância entre o sentido representativo e simbólico e a conquista de conhecimentos, capaz de dar sentido aos gestos, aos diálogos e aos cenários no seu processo evolutivo. Tal como Onofre (1996) nos diz “*Quem chamou brincar ao viver do miúdo foi o adulto. O miúdo, de tão demasiado ocupado a viver, nunca de tal palavra se lembraria*” (p. 13). Nesta faixa etária brincar é explorar, é conhecer o mundo através das acções sensoriais e motoras sobre o mundo. Brincar é lambar de várias maneiras o urso de peluche, é tapar os olhos e dizer que não está, é correr e sentir o vento a levantar o cabelo...

A abertura e envolvimento dos educadores na proposta *P.E.S.m.* puderam ser observadas em diferentes tipos de atitudes, nomeadamente na preparação e reorganização do ambiente físico, na incorporação destas actividades na sua planificação do trabalho pedagógico mais amplo, mas, essencialmente, na sua forma de estar e participar. O enquadramento desta proposta no Projecto Pedagógico da instituição facilitou a interligação entre os temas e conteúdos. Integradas num projecto educativo e num contexto natural do dia-a-dia da creche, as actividades *P.E.S.m.* parecem ser, simultaneamente, momentos óptimos para o educador observar as crianças e dar intencionalidade às suas propostas. Assim, o *P.E.S.m.* poderá ser uma base de trabalho pedagógico criadora de desafios apropriados.

O papel dos educadores era um aspecto especialmente relevante nos pressupostos do *P.E.S.m.*, em que se assumia que aqueles deveriam

ser elementos activos e participativos numa tarefa do grupo, motivadores e facilitadores de aprendizagem, mas sem exemplificar, sugerir, interferir ou iniciar qualquer interacção (criança-material; criança-criança; criança-adulto). Por outras palavras, ser “*um estimulador de desenvolvimento, coordenador das motivações de seu grupo*” (Rizzo, 2000, p. 107), orientador e fonte de apoio emocional, mediador nas interacções entre os pares, “condutor” de crianças e, de certa forma, de auxiliares da acção educativa (Howes & Hamilton, 2002).

O papel do educador apareceu directamente relacionado com o tempo que as crianças permaneciam em actividade (*TTA*) especialmente no tempo da sua interferência na tarefa da criança (*TAd*). A análise da primeira etapa através dos registos em vídeo constituiu um importante suporte para (re)definição do papel do educador ao longo do desenrolar das actividades *P.E.S.m.*, centrando-se, de forma especial, na filosofia da intervenção do *P.E.S.m.* e no papel do ambiente/meio no desenvolvimento global das crianças. Esta análise mostrou um forte domínio e directividade de alguns educadores nas diversas actividades propostas (individuais, em pequeno grupo e em grande grupo) limitando a participação activa, autónoma, independente e criativa, que se sentia estar a ser exigida pelas próprias crianças. Esta interferência na experienciação dos materiais por parte das crianças influenciou o desenrolar de algumas tarefas, chegando a perturbar a capacidade de atenção e concentração das crianças. Na Etapa 1 alguns educadores mostraram-se “*comandantes de um batalhão*” (Rizzo, 2000, p. 107), isto é, demasiado directivos, o que ditou a exclusão da amostra de dois grupos de crianças. Por outro lado, nesta primeira etapa, a linguagem oral das crianças era ainda reduzida, pelo que alguns educadores se assumiam como “*animadores de auditório*” (ibidem) falando continuamente, quebrando o silêncio existente, distraíndo e interferindo na actividade das crianças, chamando-as, rindo, falando alto ou chamando a atenção para si própria. Além disso, os educadores, “ansiosos” por respostas/acções imediatas das crianças, tendiam a

substituí-las, tomando iniciativas, colocando-lhes os materiais perto do nariz para que os cheirassem, colocando-lhes na boca uma colher com mel, ou exemplificando como se partia o ovo. Face a estas observações, no final da Etapa 1, sugerimos aos educadores a visualização de um conjunto de actividades por si trabalhadas com o grupo, com o intuito da observação das acções das crianças, e como um processo de auto-reflexão sobre a sua acção pedagógica permitindo “*materializar a imagem de uma acção e de tornar possível a auto-observação*” (Aguiar, 1999, p. 48). Esta vídeo-formação tornou-se, nas palavras das educadoras, “*super importante*”, e a consequente reflexão constituiu um verdadeiro instrumento de auto-análise dos “*pequenos detalhes da rotina...já interiorizados*” conduzindo a alterações na acção educativa.

A filosofia educativa subjacente ao *P.E.S.m.* preconizava que o educador adoptasse uma atitude de respeito pelas escolhas e descobertas das crianças face aos estímulos, permitindo que fossem elas a decidir o término da sua exploração sensorial (Post & Hohmann, 2003). Assumir uma atitude menos dirigida e menos directiva mostrou-se difícil para alguns educadores, e quase impossível para outros. Todavia, no final da Etapa 2 os educadores verbalizaram alguma mudança “*ao nível de atitudes com os miúdos e da preocupação em trabalhar*”, na “*liberdade*” que passaram a permitir às crianças, mas também em ao nível das práticas, pois “*Uma coisa que eu deixei de fazer é o [dizer] «não toca, não mexas»*”. Foi com agrado que registámos estas mudanças, evidenciadas também em afirmações mais amplas “[antes] *Orientava mais do que lhes deixava que eles criassem*”, “*Se não tivesse estado no programa era eu que iniciava a construção de alguma coisa, era eu que sugeria como fazer*”, ou “*...Se este ano tivesse adoptado o mesmo comportamento [que usava habitualmente] eles não eram tão criativos*”.

Os educadores envolveram-se de forma entusiástica com as crianças no desenrolar das actividades *P.E.S.m.* e, não raras vezes, envolveram-se eles próprios com os estímulos como mais um elemento do grupo. Este envolvimento foi verbalizado nas entrevistas em

expressões como “São coisas muito giras e para eles também” ou ainda “A pintura com os pés... achei aquilo espectacular. Achei.” Este envolvimento, este brincar com as crianças, foi facilitado pelo tamanho do grupo (5 crianças), e permitiu também que as crianças raramente manifestassem afectos e interacções negativas (Hestenes *et al.*, 1993). No entanto, quando existiram o educador esteve atento à gestão da resolução de conflitos. Se o envolvimento dos educadores é, segundo alguns autores (Kisker *et al.*, 1991; Helburn *et al.*, 1995; NICHD *Early Child Care Research Network*, 1996, 1999), um dos indicadores de qualidade da creche, poderemos inferir que, de forma indirecta, a implementação e desenvolvimento do *P.E.S.m.* contribuiu para o aumento da qualidade no contexto em que foi desenvolvido.

Pelo que nos foi dado registar, nomeadamente nas entrevistas finais aos educadores, podemos dizer que estes se tornaram sensíveis a alguns indicadores de trabalho mental por parte das crianças. Como os próprios educadores verbalizaram, “*Se eu estiver mais atenta e actuar sobre os comportamentos que realmente me chamem à atenção, é mais fácil eu registar e começar a perceber aquilo que posso desenvolver neles...*”. A ausência de registos não nos permite, contudo, aquilatar sobre amplitude desta mudança. Embora a formação dos Educadores de Infância envolvidos nesta investigação não constituísse um objectivo em si, durante a implementação do *P.E.S.m.* dinamizámos alguns momentos de formação/reflexão. Se, por um lado, estes momentos constituíram oportunidades de aprendizagem mútua importantes, por outro lado evidenciaram fragilidades ao nível da formação teórica e prática dos Educadores de Infância. Quando um profissional nos diz que “*...Depois da reunião de observação e registo modifiquei porque deixei de pensar que observar as crianças e avaliá-las era só precisarmos de ter uma grelha à frente, chegar ao fim do ano e chegar lá e marcar*”, ou “*[a reunião mensal] contribuiu para a continuação da minha formação, porque uma coisa é a gente ter lido e outra coisa é fazer...*” isto obriga a que repensemos toda a formação, quer inicial, quer contínua. Apesar da nossa insistência e da formação

especialmente destinada à observação e registo em contexto de creche ter sido *“um momento na nossa formação que foi muito importante porque desmistificou muitas “coisinhas” que tínhamos na nossa cabeça”*, os registos não foram, de facto, efectuados. Não poderemos deixar de assinalar as contradições verbalizadas nas entrevistas quando, por um lado enfatizavam a importância de efectuar registos explicitando *“Eu entendo o significado e acho que é importante”*, mas, por outro lado, invocavam a dificuldade, a preguiça, a falta de gosto para os elaborar ou *“Eu ainda tenho de me preparar psicologicamente, porque eu sei que é preciso”*.

Realçamos também as tentativas, por parte das educadoras, em integrarem com mais frequência na sua prática profissional actividades de exploração sensorial. Expressões como *“Eu gostava de fazer mais coisas, sem dúvida alguma, dar uma continuidade...”*; *“No próximo ano eu pretendo fazer um bocado disso e ir modificando...”*; *“Se puder continuo a fazer...”* exemplificam o que acabámos de afirmar. Mas, associada a esta continuidade, os educadores apresentam algumas exigências pois *“O que temos é que ter também uma pessoa junto a nós que nos proporcione também isso”*, *“Tenho de ter a colaboração delas [auxiliares] obrigatoriamente”* para além de reivindicarem *“Com condições para o fazer”* e *“Com condições, com espaço, eu acho que não queremos melhor coisa, não é?”*. Parece-nos também relevante observar que as educadoras consideram que as ajudantes de acção educativa são elementos indispensáveis à continuidade do P.E.S.m., mas não deixam de referir que *“Elas [ajudantes] devem ser trabalhadas, elas é que devem ser trabalhadas”* e *“Elas é que têm de ter formação para isto”*. Esta ênfase na necessidade de formação do pessoal auxiliar poderá conter implicitamente um sinal da procura de uma qualidade superior da creche, mas parece deixar transparecer também uma distância profissional entre os elementos desta equipa formada por educador e auxiliar responsáveis por cada sala.

As Educadoras tornaram-se também mais confiantes acerca das potencialidades deste tipo de actividades multi-sensoriais, confiança

reforçada pelas mudanças observadas nas crianças. Observações como: *“Nota-se uma diferença muito grande...”* e *“A maior diferença foi na Mariazinha porque a Mariazinha era muito fechada, uma miúda muito introvertida, e ela agora, chega a qualquer situação é a primeira a explorar, e que em relação ao restante grupo, ao grande grupo, nota-se uma diferença brutal...”*, *“E o Pauleta? O Pauleta também se abriu às novas experiências ...”* e *“A Adriana nas pipocas falou todo o tempo, e nunca mais o fez [falar] ...”* parecem exemplificar as modificações observadas nas crianças no decorrer das actividades *P.E.S.m.*.

Nos questionários aplicados às educadoras no final do estudo exploratório parece-nos ser já visível a franca adesão a estas actividades, quer porque elas foram incondicionalmente aceites pelas crianças, quer porque as próprias educadoras tinham perdido as inseguranças iniciais verbalizadas nas entrevistas (*“No ano passado não soube gerir tão bem a minha atitude como fiz este ano”*). Quanto às entrevistas levadas a cabo no final da 2ª Etapa é de ressaltar que mais de metade das ideias nelas expressas se centra nos efeitos do *P.E.S.m.* na sua prática e na sua formação. As reuniões e as conversas periódicas da investigadora com as educadoras parecem ter surtido efeitos nestes aspectos, efeitos que verbalizam com afirmações como *“Gostei principalmente das chamadas de atenção que me fazia aqui, sem dúvida alguma. Eram mais directas, eram mesmo no momento”*, e *“As trocas de impressões, experiências e as sugestões eu acho que foi muito importante para a minha formação profissional”*, considerando mesmo que *“Não precisamos de estar a contextualizar em livros nem a procurar, mas nas simples conversas também tínhamos as trocas de impressão. E até não fazíamos só as avaliações...”*.

Chamou-nos especial atenção a frase de uma educadora *“Aquele contacto com uma pessoa que sabe mais do que eu, que sabe, é lógico que sabe, que me vai dando dicas daqui ou dali, juntando as suas dicas mais as dicas das outras colegas, e vendo os meus erros diariamente, vou fazendo as coisas melhor ...”*. Este discurso parece mostrar as preocupações que os educadores de creche têm sobre o que vão fazer, e

não tanto no *quando*, no *como* e no *porquê* de o fazer. Ou seja, falam mais facilmente de si, do trabalho que realizam, das dificuldades e das limitações que encontram no desenrolar da sua actividade profissional, mas manifestam inconsistência quanto às repercussões, em termos desenvolvimentais, do seu trabalho com as crianças. A centralidade nas suas tarefas poderá, eventualmente, estar na base da directividade observada, sobrevalorizando-se, nestes casos, uma monitorização controlada e dirigida das crianças. Aliás, os educadores apresentaram nas entrevistas dois casos concretos da sua necessidade de directividade comparando-a com a atitude que o investigador tomou face a determinadas situações: *“Brincou com os meninos, interveio, e conseguiu tirar da sua prática alguma coisa para a minha prática. E depois lembro-me de uma situação que nunca mais me esquece, do Tito...”* e ainda *“Há coisas que eles fazem consigo [investigadora] e que não fazem comigo, como por exemplo falar baixinho. Eles fazerem barulho, barulho, barulho mas eu já tentei montes de vezes fazer isso e eu começo «meninos» ... Só sei que começou a falar baixinho, elas aos gritos e passado um bocadinho todos calados... Fiquei danada quando fez isso e eles calaram-se...”*

Usando palavras das próprias educadoras *“...porque estávamos muito centradas em que este dia tem que ser assim”* verifica-se que elas remetiam para segundo plano o apoio ao desenvolvimento. Cremos que a questão, nunca verbalizada, *“O que é que eu vou fazer para os pais verem...”* guiava a preocupação com os produtos em detrimento dos processos. A necessidade de haver um produto final (painéis, cartazes, trabalho de grupo, entre outros) é muitas vezes usada pelos profissionais como argumento, como confirmação visível, concreta e objectiva do trabalho realizado com as crianças, e que pode ser mostrado aos pais, direcções e outros educadores. Ou seja, no processo educativo parece que somos *“criadores e vítimas do sistema social que valoriza o ter e não o ser, a estética e não o conteúdo, o consumo e não as ideias”* (Cury, 2003, p. 65).

O P.E.S.m.

O *P.E.S.m.* organizou-se e analisou-se à luz das teorias de desenvolvimento humano e não em teorias curriculares ou de metodologias para a 1ª Infância. O *P.E.S.m.* poderá ser organizado seguindo a lógica das áreas de conteúdo propostas nas Orientação Curriculares para a Educação Pré-escolar desde que adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças na 1ª infância. O *Portas para a Estimulação Sensorial Múltipla* assume-se como um conjunto de propostas pedagógicas que segue uma lógica de *consciência sensorial* (Brooks, 1966), que consiste na liberdade para explorar de forma completa todas as sensações que os estímulos proporcionem e em aprender nessa exploração.

A preponderante presença dos sentidos da visão e da audição na vida moderna actual é também sentida no contexto da creche. Os grupos de crianças envolvidos no *P.E.S.m.*, como tantas outras de outras instituições, “estavam habituados” a sentarem-se *em roda* ou em *grande grupo* esperando por algo ou alguém, ouvindo o educador falar, contar histórias, cantar canções ou mesmo a “ensinar” algo que considera importante para o desenvolvimento das crianças. Esta rotina e limitação das propostas pedagógicas apresentadas na creche, quer na diversidade de sentidos envolvidos quer nos materiais utilizados, distantes das características de desenvolvimento das crianças nesta faixa etária, constituíram razões que levaram ao desenho do *P.E.S.m.*. Por isso, o principal critério na escolha dos estímulos foi o envolvimento do maior número possível de sentidos nas actividades a propor, preconizando-se também a concessão de maior liberdade às crianças para tomarem iniciativas em vez de ficarem, passivamente, à espera que o educador dissesse o que deveriam fazer.

O *P.E.S.m.* baseia-se na ideia que existe uma multiplicidade de propostas capazes de promoverem o desenvolvimento da criança em diferentes contextos, e preconiza que estas propostas se convertam em cenários ricos, diversificados e economicamente acessíveis, possibilitando situações de aprendizagem e de vivência de diferentes

sensações que estimulem o desenvolvimento e conhecimento de si, do outro e do seu mundo. Os próprios educadores referem que se notaram “*realmente situações diferentes, apreciações diferentes*” daquelas que regularmente são proporcionadas em actividades de expressão plástica. Por exemplo, as cascas do Ovo ou a Gelatina, sobre as quais os educadores dizem “...*não passava sequer pela minha cabeça alguns materiais que utilizámos*” ou “...*Os ovos era capaz de nunca usar*”, permitiram explorações pouco comuns em idades mais precoces.

A diferenciação dos resultados obtida pelos diferentes estímulos tem, em nosso entender, especial relevância nos critérios de selecção de propostas e materiais a proporcionar às crianças na creche relacionados com a sua diversidade e a rotatividade. A cada estímulo/material estão associadas determinadas características físicas susceptíveis de serem exploradas permitindo novos desafios, novos esquemas mentais e, conseqüentemente, desenvolvimento. Os resultados revelam, simultaneamente, a importância das características dos materiais/estímulos utilizados e a importância do conhecimento e domínio oriundo da frequência de utilização desses materiais em função do desenvolvimento que proporcionam. Os efeitos produzidos pelos materiais conhecidos e desconhecidos para os dois grupos estudados revelam a necessidade de intercalar os dois tipos de materiais/estímulos dada a sua relação com o fenómeno de *habituação* ou *adaptação sensorial* (Feldman, 2001). O conhecimento e domínio de certos materiais, como aconteceu com a Pasta de Farinha, parecem fomentar a comunicação e as relações interpessoais entre as crianças, mas, por outro lado, parecem limitar ou reduzir a motivação exploratória nas crianças que apresentam maior ritmo de desenvolvimento. Por sua vez, na globalidade, os materiais desconhecidos apelaram mais à utilização dos sentidos e conseqüentemente ao trabalho mental, à exploração e à descoberta, mas também eliciaram algumas “resistências”, medos ou inseguranças. As diferenças individuais das crianças, ao nível da idade e ao nível do ritmo de desenvolvimento, bem como as características físicas dos

estímulos poderão fomentar ou reduzir as diferentes formas de exploração sensorial dos materiais.

Emergem também, neste trabalho, implicações pedagógicas ao nível das políticas educativas. Há, em nosso entender, necessidade de serem criados suportes legais orientadores de práticas adequadas ao desenvolvimento na 1ª Infância. Torna-se necessário, para além de repensar as orientações curriculares na Educação de Infância, integrando intencionalmente a Educação da 1ª Infância, pensar na dignificação das práticas na creche e no reconhecimento profissional de todos os educadores. Tal não será possível enquanto as políticas governamentais do nosso país legitimarem duas lógicas diferentes do processo educativo na infância, separando a 1ª e a 2ª infância como duas “ilhas isoladas”, e diferenciando o estatuto e as regalias profissionais dos educadores que trabalham em creches dos educadores que trabalham em jardins-de-infância. Se os textos legislativos exigem a formação em Educação de Infância aos profissionais que trabalham com crianças entre os 12 e os 36 meses de idade, não faz sentido, em nosso entender, que não sejam contemplados com iguais regalias ou benefícios aos auferidos por seus colegas que trabalham com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Assim, o “estrabismo divergente” das políticas educativas portuguesas reflecte-se, simultaneamente, na diferenciação da atribuição da tutela da infância a dois ministérios diferentes, mas também na diferenciação dos seus profissionais, parecendo existirem educadores de 1ª e de 2ª (infância). Também nos parece surpreendente a dispensa de educadores de infância no atendimento às crianças com idades inferiores a um ano quando toda a investigação alerta para a importância deste primeiro ano de vida como sendo um período crítico em termos de desenvolvimento.

Uma “nova” forma de olhar a Educação da 1ª Infância exigirá também uma reorganização das políticas educativas, procurando a qualidade das instituições, atribuindo-lhes funções educativas e não

assistenciais, facilitando condições estruturais capazes das creches se poderem tornar verdadeiros contextos de qualidade. A ausência de um quadro normativo e uma legislação actualizada face às realidades e necessidades emergentes da sociedade, das famílias e, acima de tudo, das crianças, tornam o contexto creche e a Educação da 1ª Infância ainda um espaço sem “norte” e um “parente pobre no quarto dos fundos”. O Estudo da OCDE (M.E., 2000) pretende clarificar o *estado da arte*, mas nele podemos verificar que a *visão idílica e romântica* aí referenciada não é mais do que a concretização de uma mentalidade política, e talvez cultural, que tarda em modificar. Consideramos que, efectivamente, *“não podemos continuar a tolerar a complacência que o silêncio implica”* (Brazelton e Greenspan, 2002, p. 12), já que aquilo que não construirmos hoje pela educação terá repercussões no amanhã, e o amanhã será construído pelas crianças de hoje.

A creche carece de profissionais com formação especializada para a Educação da 1ª Infância ou um maior aprofundamento dos conhecimentos científicos e metodológicos ao nível da formação inicial. A valorização profissional e salarial que se exige para os Educadores de Infância em geral e, de modo particular para os Educadores de Creche (na medida em que estes estão, de facto, discriminados), deverá ser acompanhada de uma formação científica exigente e de qualidade. O perfil do profissional do Educador de Infância (D.L. nº 241/2001) consubstancia esta exigência.

Os resultados desta investigação tornam visíveis fragilidades na formação inicial e contínua dos Educadores de Infância relacionadas, de forma especial, com o desenvolvimento da criança, a observação da evolução das suas características físicas, cognitivas, sociais e linguísticas. A falta de formação específica para o atendimento a esta faixa etária conduz a que, para atender à “fragilidade” das crianças, o carinho, a atenção e o bem-estar se tornem o centro de todo o processo, desvalorizando a necessidade de uma sólida fundamentação científica para saber *o quê, como, quando e porquê* fazer com cada uma das crianças. As lacunas de formação conduzem à adopção de estratégias

pedagógicas decalcadas da prática com crianças mais velhas, sem considerarem as particularidades do desenvolvimento que caracterizam a 1ª Infância. Situações como sentar todas as crianças em grande grupo à espera que chegue a hora de cantar os bons dias, saber esperar pela sua vez para contar as suas “novidades” ou para fazer o jogo, substituição da vivência de situações e de convivência real com pessoas ou animais por abordagens mediadas (por imagens) são apenas alguns exemplos da falta de adequação para o atendimento à 1ª Infância. As lacunas na formação dos educadores revelam-se também na ausência de registos de observação das crianças. Se estes são a base do trabalho pedagógico da creche, a sua ausência irá repercutir-se na incoerência e/ou inconsistência das propostas e desafios que facilitam às crianças, mas também na oscilação do grau de complexidade das actividades que promovem, sem ter um fio condutor que permita orientar o educador no processo educativo.

Ao concluirmos este estudo não podemos deixar de analisar algumas das **limitações** do mesmo. Uma das principais limitações diz respeito aos critérios utilizados para a delimitação dos grupos de pesquisa P e L. Os grupos P e L foram organizados em função dos comportamentos exibidos pelas crianças nas actividades *P.E.S.m.*, analisados segundo as variáveis *Extensão* e *Tempo de Interação com o Material*, cujo quociente constituiu a variável *Ritmo de Produção*. Não usamos, por isso, qualquer instrumento de avaliação do desenvolvimento da criança. Como já referimos, a nossa formação não é em Psicologia mas em Educação, pelo que o uso de muitos destes instrumentos nos estava vedado. Todavia, segundo o nosso conhecimento, também não existem instrumentos de avaliação aferidos para a população portuguesa para estas faixas etárias. Por outro lado, e porque a nossa formação é em Educação, interessava-nos também que os Educadores de Infância pudessem “ler” sinais de trabalho mental e alguns indicadores de desenvolvimento nos comportamentos das crianças sem o recurso a instrumentos estandardizados de avaliação.

O número reduzido de crianças que constituíram o grupo de pesquisa na 2ª Etapa é também uma das limitações do nosso estudo. No entanto, dadas as limitações técnicas de registo, e a morosidade do trabalho de análise destes registos, o número de crianças a observar teria necessariamente de ser limitado. A estas limitações junta-se outra, de capital importância, já que pode ter interferido nos resultados. Falamos da variável *TTA* (tempo total na actividade), já que o termo das actividades foi ditado não por cada uma das crianças, mas pela necessidade de cumprimento de horários. Apesar dos ajustamentos de horários, nomeadamente lanche da manhã e almoço, as actividades *P.E.S.m.* tinham que respeitar os horários da instituição. Esta limitação obrigou-nos a assumir um *TTA* em cada estímulo que não correspondeu ao real tempo de interesse e de envolvimento das crianças.

Uma outra fragilidade do nosso estudo diz respeito à ausência de comparação entre as crianças que desenvolveram o *P.E.S.m.* e as que não o desenvolveram, bem como a comparação entre os resultados obtidos com os estímulos *P.E.S.m.* e resultados obtidos com estímulos considerados mais “comuns” em contexto de creche. Todavia, neste estudo tínhamos como objectivo desenvolver e analisar uma forma de registo da actividade das crianças, pelo que estudos comparativos só deverão, em nosso entender, ser desenvolvidos após um estudo como aquele que levamos a cabo.

Neste sentido, os registos de observação por parte dos educadores, caso existissem, poderiam tornar-se elementos importantes em alguns aspectos como complemento desta investigação. Estes registos permitiram a análise comparativa dos comportamentos das crianças estudadas em diferentes actividades e/ou momentos/situações mais comuns ou ainda na organização do grupo de pesquisa de uma forma menos morosa.

Em suma, poderemos concluir que este estudo abarcou um conjunto de observações que abrem caminho a posteriores investigações. Os objectivos a que nos tínhamos proposto ajudaram-nos

a conhecer, detalhada e aprofundadamente, alguns sinais de trabalho mental das crianças face aos estímulos apresentados. Se o *P.E.S.m.* favoreceu oportunidades e experiências favoráveis o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e linguísticas das crianças estudadas, seria importante analisar comparativamente as crianças que participaram no *P.E.S.m.* e as que não participaram. O estudo dos *TTA* e dos *TIM* nas actividades *P.E.S.m.* e das actividades “comuns” seguindo o critério de liberdade de tempo e de espaço poderá também constituir base de novos estudos que completem esta investigação.

Um estudo longitudinal mais prolongado e mais abrangente, liberto de constrangimentos temporais e/ou institucionais, poderá ajudar a compreender melhor os indicadores de desenvolvimento em crianças com ritmos diferenciados. Um *P.E.S.m.* implementado num contexto diferente permitiria alargar o leque de estímulos e permitiria também um estudo comparativo dos sinais de trabalho mental observados em diferentes crianças, dentro de uma mesma faixa etária, mas em contextos diversificados. Um outro estudo poderá incidir sobre a comparação dos Grupos P e L seleccionados com base no *Ritmo de Produção* como nesta investigação se apresenta, com grupos organizados com base em resultados obtidos em Escalas de Desenvolvimento. Este estudo terá necessariamente de ser desenvolvido em projectos mais amplos e com uma equipa multidisciplinar que inclua outros profissionais, nomeadamente da área da psicologia.

Ao terminar esta dissertação fica-nos a certeza de que “O Melhor do Mundo são as crianças”. Ao fim de 25 anos a trabalhar com crianças, doze dos quais de forma directa, mostraram-nos o pouco que sabíamos sobre crianças. Colocar-nos sob o olhar crítico e dirigido do investigador permitiu-nos, de facto, olhar as crianças com outros olhos, olhar as creches com outros olhos, olhar a formação de Educadores de Infância com outros olhos – os olhos da criança. A criança pequena é um ser com direitos, mas praticamente incapaz de os reivindicar. Nós, adultos, profissionais de educação, consideramos saber quase tudo

sobre crianças, mas continuaremos a saber muito pouco sobre as crianças se construirmos o nosso conhecimento sem observarmos crianças.