Introdução

Atribui-se ao Romantismo a "descoberta" da criança" e Rousseau (1985) apela à necessidade de encarar a criança na sua infância, contrariando os teóricos que a medem e a avaliam pela "*bitola da sua própria configuração de adultos*" (Torrado, 2002, p. 54). É nossa preocupação, aqui, na 1ª infância, mais concretamente entender como a criança aprende e se desenvolve. Face a esta preocupação o nosso intento não é explanar os pressupostos dos vários teóricos do desenvolvimento humano, mas, sobretudo, tomar abordagens mais gerais sobre o próprio processo do desenvolvimento, os contextos e as interacções humanas em que ocorre, se potencializa ou inibe.

Neste sentido, optámos por abordar (1) a importância dos contextos do desenvolvimento humano através dos contributos da perspectiva ecológica e (2) o sentido global desse desenvolvimento através dos contributos da perspectiva humanista. Ambas as teorias, estando atentas às características individuais do ser humano, contextualizam o seu desenvolvimento num sistema psicossocial de influências. O ser humano é estudado como um todo em interacção com os diversos subsistemas, sendo o seu centro da atenção a experiência subjectiva de cada pessoa.

Num primeiro momento, expomos uma síntese da perspectiva ecológica que apresenta o ser humano contextualizado numa rede de influências capazes de afectar o seu próprio desenvolvimento, quer seja ao nível individual, englobando a forma como cada um sente e vive o contexto em que está inserido (*microssistema*), quer ao nível das interacções entre os diferentes contextos em que se move (*mesossistema*). Esta perspectiva configura, ainda, dois outros níveis de influências que, sendo mais abrangentes, constituem sistemas em que cada ser humano não participa activamente mas que o afectam – o *exossistema* e o *macrossistema*. Reportando-nos à creche, este capítulo descreve o desenvolvimento das crianças segundo uma perspectiva *de baixo para cima* da creche (microssistema), uma perspectiva *exterior-interna* que focaliza as relações família/creche (mesossistema), uma

perspectiva *interior* centrada nos condicionalismos laborais dos educadores (exossistema), bem como todas as determinantes sociais, económicas, culturais e/ou políticas da comunidade e também dos responsáveis pelas instituições que, na perspectiva *exterior*, afectam a organização e funcionamento das creches (macrossistema).

Um segundo momento aborda a perspectiva humanista que considera que o ser humano se desenvolve em três grandes dimensões: *auto-conceito*, *relação com o outro* e *visão de mundo*. A interdependência entre estas dimensões prefigura o desenvolvimento do ser humano como "produto" e "produtor", entrecruzado numa rede de influências mais próximas e mais longínquas, tal como na perspectiva ecológica, mas determinantes na configuração da sua personalidade.

No início da vida, a formação do *auto-conceito* está relacionada com a sensação de "confiança básica" desenvolvida através das interacções precoces mãe/pai-filho. Todavia, ao longo de toda a vida, vai sendo modificado pelas variadas experiências, incluindo experiências de sucesso ou insucesso vividas. O emprego das mães, e a consequente colocação da criança em contextos de creche em idades muito precoces, veio alterar em muito a dinâmica das interacções precoces com outros significativos. As relações estáveis e seguras com outros significativos – *relação com o outro* – são determinantes na formação do sentimento de confiança básica e, consequentemente, da personalidade. A compreensão do desenvolvimento baseada na centralidade das relações enfatiza a ampla abrangência da rede de relações, que não apenas as de pais-criança, mas englobando também todas as interacções com os outros, nomeadamente educadores e grupo de pares. Importa, então, analisar o que a investigação nos diz sobre a influência do outro no desenvolvimento social e emocional da criança que frequenta a creche.

O processo de socialização da criança começa na família, mas a sua entrada para outras instituições educativas amplia o seu contexto social e a sua visão de mundo. Ancorada numa teia de relações afectivas e sociais estáveis, o alargamento desta *visão de mundo* dependerá das propostas que o contexto físico, cultural e social

facultar, capazes de promoverem o desenvolvimento de competências cada vez mais amplas e complexas. Ou seja, integra-se neste âmbito a importância das experiências cognitivas e sensoriais na infância, entre outras, como processos activos e dinâmicos na construção da visão de mundo mais alargada.

1.1. Desenvolvimento em contexto: contributo da perspectiva ecológica

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, preconizada por Bronfenbrenner (1987), considera que o indivíduo se desenvolve num sistema complexo afectado por múltiplos factores do meio ambiente. Ou seja, relaciona o desenvolvimento e a educação do indivíduo, ao longo do seu ciclo de vida, com as influências do contexto a que está vinculado e identificado, qualquer que seja a idade, o género ou a cultura. Nesta perspectiva, o desenvolvimento é concebido como um fenómeno contextualizado e contínuo que, actuando num tempo e num espaço, pressupõe a integração das propriedades particulares da pessoa e a estrutura dos cenários ambientais, elementos dos *processos próximos* (Bronfenbrenner & Morris, 1999).

As condições em que cada ser humano vive e cresce condicionam o seu próprio processo de desenvolvimento, pelo que este terá de ser entendido em função dos *cenários* mais próximos e imediatos e, simultaneamente, em interdependência com os mais amplos, em que os primeiros se inserem, dada a ligação natural entre os diferentes contextos. Para Tietze (Tietze & Rossbach, 1984; Tietze, 1986), *cenário* é uma estrutura social relativamente estável, associada à especificidade do lugar, e onde ocorrem padrões de acção relativamente estáveis, inseridos num contexto mais amplo (organizacional, legal, económico). Cada cenário proporciona ao ser humano alguma actividade capaz de favorecer "*uma conduta progressiva que possui um momento próprio e que tem um significado ou intenção para os que participam no contexto*" (Bronfenbrenner, 1987, p. 65). Como tal, o *cenário* é susceptível de ser

operacionalizado em: i) *variáveis de estrutura*, que incluem as características físicas, ambientais ou humanas e; ii) as *variáveis de processo*, que se referem à dinâmica das interacções da criança com os outros indivíduos. Nesta perspectiva, o meio deixa de ser visto como uma entidade exterior e estática que afecta os seres humanos em desenvolvimento, passando também a ser entendido como uma força dinâmica, interactiva e em constante mudança, ou seja, passa a ser equacionado como "*uma rede de relações que configura a estrutura do significado*" (Rogoff, 1993, p. 53). Este contexto em que os processos próximos acontecem, considerando o que neles e entre eles decorre, deve ser, consequentemente, analisado como um conjunto de unidades sistémicas e interdependentes (Bronfenbrenner, 1987).

Para Bronfenbrenner e Morris (1999), o desenvolvimento humano pressupõe não só estabilidade, mas também mudanças relevantes nas características da pessoa, tomando como referência a dimensão tempo: *micro*, *meso* e *macro.* Este *cronossistema* ou dimensão temporal considera que o desenvolvimento depende da continuidade/ descontinuidade (*micro-tempo*) e da periodicidade (*meso-tempo*) dos processos iniciados e ocorridos ao longo do ciclo de vida, mas também das mudanças dentro e ao longo das diferentes gerações (*macro-tempo*). O percurso da vida de cada ser humano é entendido como um processo determinado num momento histórico, multidireccional e multidimensional, dinâmico e plástico, na medida em que é influenciado pelas relações entre os sistemas ecológicos em que está inserido e que promovem ou dificultam o seu crescimento (Bronfenbrenner, 1986, 1987, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Através de processos de *interacções recíprocas,* progressivamente mais complexas, regulares, e ao longo de extensos períodos de tempo, entre o organismo bio-psicológico humano e o contexto colectivo social, objectos e símbolos do meio exterior, o ser humano envolve-se activamente no seu próprio desenvolvimento pessoal (Bronfenbrenner & Morris, 1999). A criança é, assim, entendida como um agente activo e dinâmico na construção de si própria e do mundo, segundo uma

agenda contextualizada numa praxis social e histórica, entendendo-se, por conseguinte, que "*a educação dá-se e adquire-se; o mesmo acontece à natureza*" (Wartofsky, 1984, citado por Rogoff, 1993, p. 51).

As mudanças no meio influenciam, em função do impacto que possam ter nos indivíduos, o seu próprio desenvolvimento. A influência do contexto, actuante e eficaz, pressupõe a possibilidade de os factores externos ao indivíduo imprimirem mudanças no seu desenvolvimento. Se a acção do meio for intencional, coerente e sistemática, o desenvolvimento pode ser concebido, simultaneamente, como "produto" e "produtor", formando-se uma rede de efeitos interdependentes.

Apesar da sua capacidade de produzir mudanças, a influência do meio reveste-se sempre de um carácter subjectivo, pois cada ser humano, directa ou indirectamente, o constrói, o experimenta, o vivencia e o *percebe* (Bronfenbrenner, 1987), de forma particular e única, revestido de um significado pessoal, porque revestido de suas características, disposições, recursos, capacidades e curiosidade (Bronfenbrenner & Morris, 1999).

Esta "plasticidade" do próprio desenvolvimento está, por isso, associada aos *períodos críticos* e aos *períodos sensíveis,* entendidos como períodos de tempo óptimos para que certas competências surjam e durante os quais o ser humano é especialmente receptivo às influências do meio. Ou seja, o organismo está mais sensível e receptivo a estimulação externa durante um período crítico do que noutros momentos do desenvolvimento (Pérez Pereira, 1995, Mendoza, 1999). Nesta perspectiva, Bailey (2002) propõe a utilização do termo *período crítico* como uma oportunidade de experiências indispensáveis a um saudável crescimento de todas as crianças, em função do desenvolvimento, necessidades e predisposições na aprendizagem de uma competência ou conceito. Por outro lado, os *períodos sensíveis* não se referem apenas aos primeiros anos. Algumas dimensões, por exemplo, a linguagem e a alfabetização, têm a sua possibilidade de optimização numa fase posterior à 1ª ou, até, à 2ª infância.

Também Sameroff e Fiese (1990) referem a necessidade de ocorrerem modificações no meio, com vista a potencializar as melhores condições para o desenvolvimento adequado e desejado, ou anular a influência de possíveis variáveis negativas. Esta perspectiva *transaccional* considera que o desenvolvimento, submerso num *sistema regulador*, é um produto de interacções contínuas e dinâmicas, consubstanciado pelas transacções recíprocas entre determinado organismo e o meio. Segundo estes autores, assim como há uma organização biológica – o *genótipo* – que desempenha um papel crucial na regulação das expressões *fenotípicas*, existe também uma organização social – o *mesótipo* – que regula o modo como a pessoa se integra na sociedade e se forma para responder aos desafios de tal integração. Esta organização, operando essencialmente através dos padrões familiares e culturais de socialização, define a matriz à luz da qual são criados os ambientes para proteger, tratar e educar as crianças.

Sendo o desenvolvimento um processo estruturado pelas directrizes contidas no *mesótipo*, o momento em que se produz alguma mudança no meio influencia esse mesmo desenvolvimento. As regulações do desenvolvimento acontecem em padrões automáticos de interacções momentâneas (*microrregulações*), em interacções ocorridas ao longo de actividades comuns e/ou diárias (*minirregulações*), bem como em mudanças surgidas nas experiências e que permanecem durante um longo período de tempo (*macrorregulações*). Por conseguinte, o desenvolvimento da criança depende do uso que ela faz, na terminologia de Bruner e Haste (1990), da *caixa de ferramentas* que o mundo lhe facilita através dos sistemas de *macro*, *mini* e *microrregulação* (Sameroff & Fiese, 1990), especialmente operacionalizados na preparação de ambientes estimulantes e em interacções ricas e diversificadas.

Os sistemas reguladores podem incluir os indivíduos, a família e a comunidade, cada um com os seus próprios códigos reguladores que incorporam diferentes aspectos do desenvolvimento e,

consequentemente, com diversas estratégias de intervenção. Esta *bidireccionalidade* entre os factores biológicos e sociais (Shonkoff & Meisels, 1990) pressupõe que a relação ambiente/contexto/pessoa não influencia de igual forma todo o ser humano (Sameroff & Fiese, 1990). Supõe-se que as alterações que a criança sofre influenciam o seu ambiente envolvente, provocando-lhe mudanças que, por sua vez, acabam por afectar a própria criança. A forma como as crianças interagem com o ambiente (por exemplo, com os seus educadores) altera esse ambiente e provoca determinadas respostas no ambiente (ou nos educadores). Este ambiente modificado, por sua vez, repercute-se de novo sobre as crianças, afectando o seu desenvolvimento.

Pondera-se, assim, a necessidade de se considerar a interdependência entre os diferentes tipos de cenários e contextos, e de se atenderem às características individuais, aos comportamentos, aos processos e às actividades específicas que neles decorrem. A criança não existe no *vazio* (Eisold, 2001), desenquadrada de um contexto humanizado. O seu processo de se "tornar pessoa" irá depender das oportunidades fornecidas pelos seres humanos que a rodeiam, nomeadamente pais, professores/educadores e pares. Ou seja, não é possível separar a construção pessoal da realidade circundante, dado que "*não existem nem situações livres de contexto nem competências descontextualizadas*" (Rogoff, 1993, p. 53).

Ao nível individual, o desenvolvimento pressupõe mudanças qualitativas e quantitativas (Rogoff, 1993) e uma consequente reorganização ao nível de percepção/ concepção e de acção/actividade. Piaget (1963, 1966) ilustrou este processo ao referir que o pensamento foi primeiro acção intencional e esta se institui tendo por base os reflexos e actividades motoras ligadas à subsistência do indivíduo. Esta reorganização permite ao ser humano – em diferentes contextos e em diferentes momentos – responder e resolver, de forma eficaz, as situações do quotidiano, através do recurso e apoio dos outros. Estes "outros" aparecem particularmente valorizados na teoria do desenvolvimento cognitivo proposto por Vygotsky (1978).

Nas sociedades actuais e mais industrializadas, a creche emerge como instituição relevante no desenvolvimento das crianças. Com efeito, a creche constitui, actualmente, um contexto onde muitas crianças crescem e se desenvolvem, em interacção com os diferentes sistemas que integram os seus contextos de desenvolvimento. Como referimos, Bronfenbrenner (1987) define o contexto em quatro níveis de sistemas concêntricos e gradualmente mais abrangentes (micro, meso, exo e macrossistema), numa organização semelhante às "bonecas russas". Tomaremos esta perspectiva na análise do potencial de aprendizagem e de desenvolvimento na 1ª Infância, em contexto de creche: as crianças (microssistema), os profissionais e as famílias (mesossistema), as instituições (exossistema), e o Estado (macrossistema).

1.1.1. Microssistema

O microssistema abrange os cenários de participação imediata da criança, configurados por características próprias, inerentes à diversidade de padrões de actividade e de experiências, bem como ao desempenho de papéis que favorece. A família e a creche são exemplos de microssistemas particularmente relevantes na 1ª infância.

Na sociedade contemporânea, as crianças iniciam a frequência de instituições educativas desde tenra idade, sendo colocadas num "novo" microssistema – a creche – que, pelas suas características, irá facilitar ou inibir o seu desenvolvimento. Sabe-se que as creches propõem uma configuração em tudo diferente à da família, já que, em vez de ser um bebé a receber a atenção por parte de dois ou mais adultos, encontram-se muitos bebés de uma mesma idade a receber cuidados de poucos adultos.

Por outro lado, os educadores nas creches desenvolvem as suas práticas educacionais, baseando-se no conhecimento adquirido e acumulado sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem na 1ª infância, conhecimento influenciado e mediado pelos seus valores

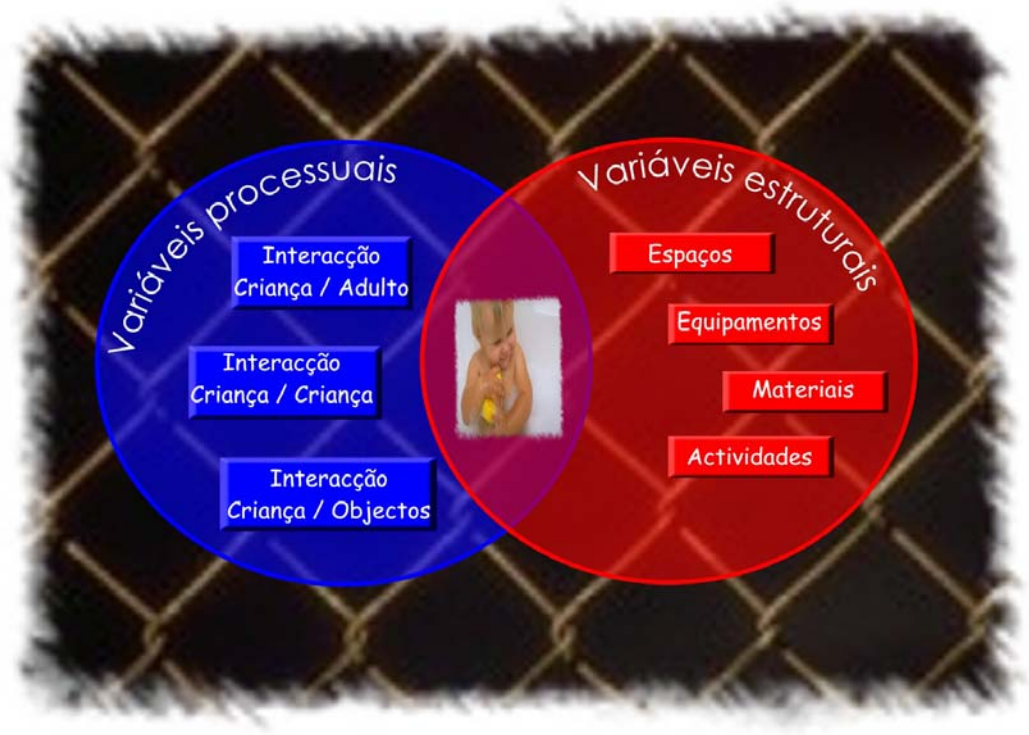
culturais bem como pelo conhecimento dos próprios contextos educativos das famílias (Bergen *et al.*, 2001).

A participação directa da criança no contexto creche é influenciada pelas características próprias e pela forma como cada uma experimenta e vivencia o *grupo específico* (Harms & Clifford, 2002) num dado cenário *face-to-face* com características físicas, sociais e simbólicas capazes de promoverem ou inibirem interacções progressivamente mais complexas com o meio imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1999).

Como se pode verificar na Figura 1, existe uma inter-relação e inter-dependência entre diferentes aspectos (estruturais e processuais) que constituem o microssistema creche e que afectam o desenvolvimento da criança em função da forma como cada uma o experimenta.

Figura 1

Elementos do *microssistema* do desenvolvimento da criança na creche



A estrutura (*variáveis estruturais*) e os processos-interacções (*variáveis processuais*) são aspectos-base do desenvolvimento da criança no microssistema educativo – creche – que, muitas vezes, se sobrepõem (Harms & Clifford, 2002), mas que são igualmente importantes (Goelman & Pence, 1987a, 1987b). As *variáveis estruturais* referem-se aos aspectos estáveis do contexto, nomeadamente a organização do espaço físico, equipamentos e materiais, proporção adulto-criança, etc. As *variáveis de processo* correspondem às interacções entre educador-criança, entre os adultos (quer educador-educador, quer educador-pais) e crianças entre si, bem como o grau de envolvimento das crianças nas actividades educativas intencionais que são proporcionadas (Bertram & Pascal, 1997; Dahlberg *et al.*, 1999; Harms & Clifford, 2002).

Já os trabalhos de Skeels e Dye (1939), Spitz (1945) e Dennis (1960) sobre a maleabilidade do desenvolvimento das crianças, os autores evidenciam as alterações deste desenvolvimento em função de características específicas do meio envolvente (Shonkoff & Meisels, 1990). Porém, a importância não reside apenas, e só, nas características do ambiente proporcionado às crianças pequenas, mas também nas potencialidades do ambiente no qual o organismo funciona (Kagan & Klein, citado em Goldhaber, 1980).

Globalmente, a estrutura do meio físico, os espaços e os materiais são susceptíveis de originarem diferentes padrões de comportamento, como resposta à especificidade do cenário em que a criança participa (Bronfenbrenner, 1987; Lamb *et al.*, 1979; Portugal, 1998). Também nas creches, esta organização do espaço educativo regula as oportunidades de interacção entre companheiros e adultos, tornando-se crucial para o desenvolvimento e aprendizagem de cada indivíduo.

Os aspectos do ambiente e as potencialidades criadas na interacção operacionalizam "*um outro tipo de relação*" com o material. De forma natural e espontânea, a criança escolhe a actividade, *com o que* quer brincar – incluindo a escolha de material (acessibilidade e

quantidade) e o conteúdo (diversidade e qualidade) – e *onde* quer brincar – o local (privacidade, amplitude ou local de interacções). Simultaneamente, a própria organização da sala permite à criança escolher *com quem* quer brincar, favorecendo situações/materiais de interacção em pequenos grupos numa tarefa, a selecção dos seus pares de jogo e as decisões de iniciar, continuar ou terminar as próprias actividades (Haddad, 1993).

Os espaços, equipamentos e materiais específicos em cada sala, seleccionados com base em objectivos educativos, são também espelho das opções pedagógicas e das características de cada educador (Cataldo, 1983; Oliveira & Rossetti Ferreira, 1986; Carvalho, 1997; Portugal, 1998). Estes espaços, equipamentos e materiais reflectem o valor e as funções que se lhes atribuem, podendo servir de imagem ou ilustrar aquilo que se espera do desenvolvimento das crianças – mais ou menos limitados, mais ou menos condicionados (Marchão, 2003).

É agindo e interagindo com os outros e com os objectos que a criança constrói o seu conhecimento, inclusivamente sobre si mesma, e as bases para estruturar a sua personalidade. Estas interacções com o meio físico e social, resultantes da própria acção da criança sobre o meio, constituem experiências de carácter físico, cognitivo, social ou afectivo que contribuem, de forma integrada, para o seu desenvolvimento (Piaget, 1966). Não podemos esquecer que Piaget caracterizou a primeira fase da vida do ser humano como o período *sensório*-motor querendo com isto dizer que a criança recolhe informação sobre o mundo através dos seus sentidos (sensório) e constrói o seu conhecimento através de uma abordagem directa e física com esse mesmo mundo (motor).

As *variáveis processuais*, tal como atrás referimos, que têm como uma das unidades básicas as relações diádicas, englobam as conexões entre as pessoas que estão presentes no meio, a natureza destes vínculos e a sua influência indirecta sobre a pessoa em desenvolvimento, através do efeito que produzem naquelas que se relacionam com ela directamente. A este respeito, Bronfenbrenner

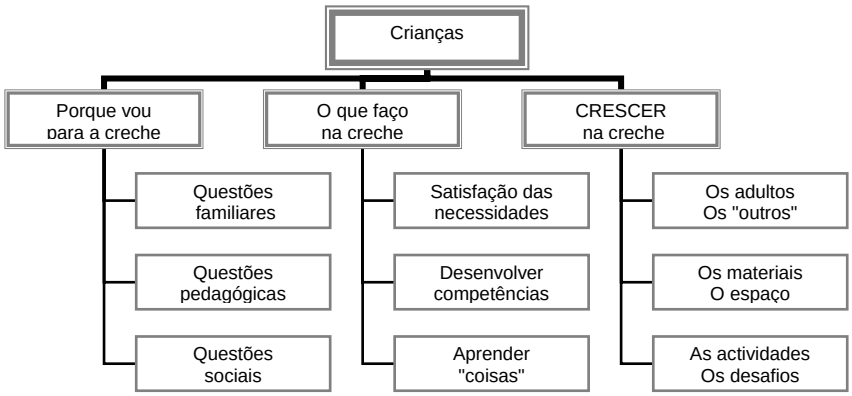
(1987) refere as limitações de alguns estudos, nomeadamente: i) centrarem-se mais no *processo* da interacção e não no seu *conteúdo*; ii) analisarem o indivíduo separadamente e não a unidade diádica da interacção; iii) conceberem o contexto em termos "*puramente condutivistas*" (p. 69), esquecendo o contexto social mais próximo e o mais amplo e; iv) não analisarem a actividade molar da criança, sua complexidade e conteúdo como elementos que reflectem o seu desenvolvimento. *Actividade molar* é definida pelo autor como uma conduta progressiva que tem um momento próprio e um significado para os que participam no meio. Ou seja, é um processo contínuo e não momentâneo que, ocorrendo num momento próprio, contribui para a sua persistência no tempo bem como para a sua resistência à interrupção até que a actividade esteja completa. Bronfenbrenner (1987) considera que as actividades molares variam em função do grau e da complexidade dos objectivos que as motivam, seguindo parâmetros não só da *perspectiva temporal* e *meta estruturada*, mas também estão relacionadas com capacidade de invocarem outros elementos não presentes no contexto imediato. Assim, as actividades moleculares diferenciam-se das molares, porque nem todas as condutas têm o mesmo significado como manifestação de desenvolvimento ou como factores que o influenciam, ou seja, não são duradouras, e/ou podendo carecer de significado para a pessoa em desenvolvimento ou para as pessoas que participam no contexto. Um sorriso ou uma pergunta, enquanto actos isolados, constituem actos moleculares enquanto que manter uma conversa, construir uma torre com blocos ou participar em actividades educativas intencionais da creche são exemplos de actividades molares.

Em suma, a primeira esfera do conjunto dos sistemas inter-relacionados no desenvolvimento da criança – o microssistema – é constituída pela actividade e pelo ponto de vista da criança, correspondente à perspectiva orientada *de baixo para cima* (Katz, 1995, 1998), esquematicamente representada na figura 2. Ou seja, abarca o

bem-estar da criança no contexto educativo (Doherty, 1991), como ela vive e sente as qualidades desse contexto, as experiências de aprendizagem gratificantes que tem oportunidade de vivenciar; a atenção, o respeito e a compreensão, a interacção social e grupo de pertença; a empatia, bem-estar e segurança emocional.

Figura 2

Perspectiva *orientada de baixo para cima* da creche



A frequência da creche é percebida de forma subjectiva pelas diferentes crianças e poderá, tal como Katz (1998) refere, ser equacionada em perguntas, tais como: "*normalmente sinto que sou bem recebido…?*", "*sinto que tenho aqui um lugar só meu…?*", "*sinto que sou aceite, compreendido e protegido pelos adultos…?*", "*sou aceite por alguns dos meus pares…?*", "*falam comigo de forma séria e respeitosa…?*" (p. 20). Relativamente às propostas que são facilitadas na creche, a criança poderá também questionar a forma como as sente e experimenta, por exemplo, se são actividades regularmente "*estimulantes, atraentes e prendem a atenção*", interessantes e relevantes, ou se as suas experiências face a essas propostas são satisfatórias. Em suma, "*normalmente gosto de estar aqui, ou, pelo contrário, não quero vir e só penso em ir-me embora?*" (Katz, 1998, p. 20).

1.1.2. Mesossistema

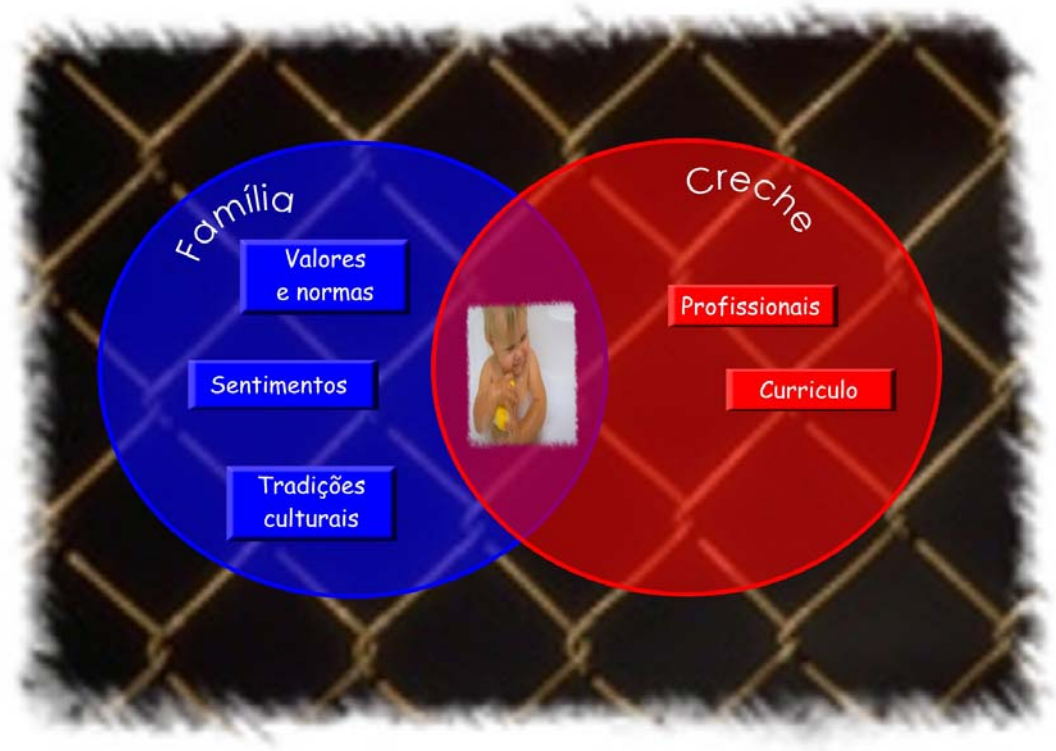
A partir das grandes transformações na organização familiar decorrentes ou associadas à revolução industrial, a creche tornou-se uma instituição social e assistencial que apoia as famílias. A instituição creche passa a desempenhar um papel educativo que, até então, era essencialmente destinado à família nuclear ou ampliada, partilhando com os pais a educação dos seus filhos, sem os substituir. Todavia, como nos refere Torrado (2002), "*o educador familiar não tem de transferir atribuições, ao fazer chegar o seu filho até às mãos do educador profissional, como se lhe dissesse: «Aqui lhe deixo a encomendinha. Avenha-se você agora com ela»* ". E acrescenta "*Ei-la transformada em «pesada herança», sempre que cada chefe de estação do novo acesso responsabiliza o chefe de estação anterior pelos atrasos do transvia*" (p. 58).

Ao ser analisado o meio educativo como mais um contexto de que a criança é parte integrante, não deverão ser esquecidos os diversos entornos sociais e culturais de que está dependente, e com os quais compartilha normas e valores. Quando tal partilha não é feita nas sociedades contemporâneas, a família, o mundo do trabalho ou a escola, tendem a tornar-se, muitas vezes, *cenários alienados* (Alvarez & Del Rio, 1993) ou justapostos dadas as rupturas entre os diferentes contextos em que a criança está inserida.

Na Figura 3, ilustramos os elementos do mesossistema, dando particular destaque às relações recíprocas entre as famílias e os educadores, ou às interfaces representadas pelos valores e práticas familiares. Estas relações e percepções familiares são elementos importantes nas tomadas de decisão sobre o projecto educativo da criança e o currículo adoptado. Por tudo isto, são, logicamente, elementos do mesossistema (Bergen *et al.*, 2001, p. 144).

Figura 3

Elementos do *mesossistema* do desenvolvimento da criança na creche



A dimensão interpessoal das creches inclui, assim, a teia de relações entre as famílias e as instituições (creches). O número e a qualidade de tais relações servem, aliás, de indicador da qualidade destes mesmos contextos educativos (Brickman & Taylor, s/d).

A necessidade de ter de confiar um filho ao cuidado de pessoas (ou instituições) que não têm para com a criança qualquer grau de parentesco ou laço emocional mais profundo torna-se fonte de insegurança para muitos pais. Mas, mesmo com preocupações, ansiedades, medos, angústias, sentimentos de culpa resultantes da separação dos seus filhos e da partilha deste amor com alguém externo à estrutura familiar, as opções têm de ser feitas, têm de ser estabelecidos critérios de decisão e têm de ser resolvidos os problemas.

Para Bergen e seus colaboradores (2001), as famílias consideram três aspectos quando procuram cuidados não-parentais,

nomeadamente: i) a satisfação das necessidades básicas de manutenção; ii) as experiências coerentes com os valores da família e; iii) as metas de desenvolvimento e educação incluídas no curriculum (p. 146). Porém, outros chamam especial atenção para as características gerais dos *ambientes enriquecidos* (Diamont & Hopson, 2000, p. 102) e o conhecimento dos marcos do desenvolvimento da criança nos dois primeiros anos de vida com vista a potencializar experiências capazes e imprescindíveis para sustentar e ampliar esse crescimento.

Hoje em dia, por razões de vária ordem, parece verificar-se uma certa tendência para a família se alhear de algumas das suas funções educativas tradicionais, o que se traduz, por exemplo, no prolongamento da estadia diária da criança na creche. Tal facto torna o profissional de educação "*um incontornável modelo de referência*" (Estrela, 1999, p. 28) de aprendizagem social e, como pessoa, o educador deve "*oferecer-se como modelo de relação a diferentes níveis*" (Strecht, 1996, p. 34). Por outras palavras, "*o educador, antes de mais, é pessoa. Alguém que tem valores; valores que pesam na sua vida social, pessoal e profissional. Enfim, valores que influenciam a sua visão de mundo*" (Gonçalves, 1999, p. 37).

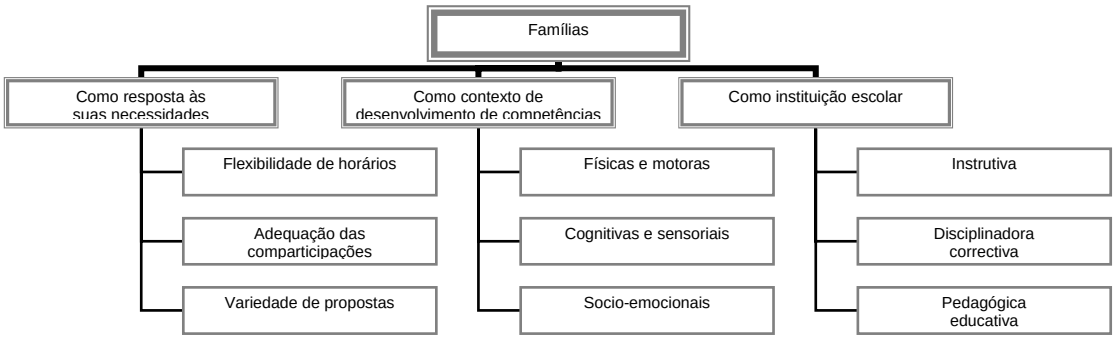
A visão do mundo por parte dos educadores pode ser geradora de conflitos, na medida em que a creche passa a participar nos cuidados, na educação e na vida das crianças que, até então, era exclusivamente da responsabilidade da família. Com a frequência da creche, a educação das crianças pequenas, isto é, a difícil tarefa de "*tornar humano um ser humano*" (Bronfenbrenner, 1995) caberá a dois grupos de pessoas (pais e profissionais). Esta partilha de responsabilidades pode ser, em si mesma, geradora de conflitos. A confusão de papéis, que emerge da problemática da creche como substituta da família e do papel dos profissionais como substitutos dos pais, pode reforçar o conflito e a rivalidade entre pais e educadores de infância, pois ambos se colocam no "*mesmo papel, no mesmo terreno*" (Rosemberg, 1984, p. 90-1). Para evitar esta confusão de papéis, ou mesmo evitar problemas que podem

surgir, é importante a existência de bons canais de comunicação entre família e educadores, que permitam uma maior sensibilidade e interacções mais encorajadoras nas interacções mãe-filho e educador-criança (Owen *et al.*, 2000).

Ao *mesossistema* poderemos fazer corresponder a perspectiva *exterior-interna* Katz (1998), que é orientada pela forma como as famílias analisam a creche (Figura 4). Este olhar sobre a creche é estruturado através de um conjunto de questões ou de informações recolhidas que lhes serve de resposta "*sabem tratar-me com respeito, ou, pelo contrário, são autoritários e estão convencidos da sua superioridade*", "*são receptivos, abertos e tolerantes, ou, pelo contrário, preconceituosos, prontos a rejeitar e a culpar?*", "*têm respeito pelas metas e valores com que educo os meus filhos?*", "*são abertos aos contactos com os pais e promovem-nos com frequência, ou, pelo contrário, são distantes e contactam raramente com os pais?*" (p. 23).

Figura 4

Perspectiva *exterior-interna* da creche



Os profissionais de educação de infância tornam-se *componentes vitais* do sistema de apoio à família, desempenhando, na sociedade moderna, um papel semelhante ao da família alargada de anos atrás. O

profissional de educação é, segundo Caldwell (1995), um "*verdadeiro membro da família e não um inimigo ou um rival da família*" (p. 473). Por sua vez, a complexidade dos contextos educativos para a 1ª infância exige ao educador "*uma relação constante e triádica entre si, o próprio contexto e as famílias*" (Marchão, 1999, p. 38).

O desenvolvimento de relações positivas e cooperantes entre os profissionais de educação e as famílias de estratos sócio-culturais muito diversificados também requer dos educadores "*um grande profissionalismo baseado num misto de experiências, formação, educação e valores pessoais*" (Katz, 1998, p. 26). A sua qualidade profissional associa-se à sua capacidade para compreender, valorizar e rentabilizar os diversos ambientes que fazem parte da vida das crianças. As relações entre a família e os educadores, entre pais-educadores-escola, elementos do contexto social da criança tornam-se de inigualável influência (Lally, 1995; Owen *et al.*, 2000). Para Albrecht e Miller (2001) estas relações devem assentar e desenvolver-se numa base de confiança idêntica à que se deseja para as relações educador-criança.

1.1.3. Exossistema

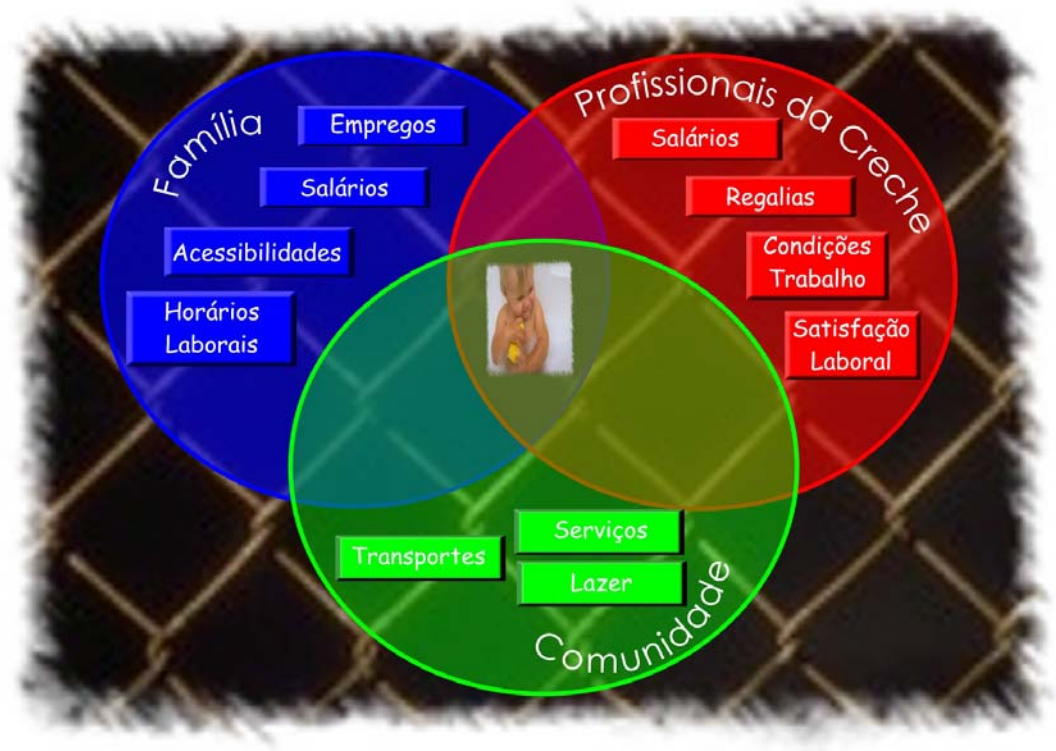
O exossistema, tal como foi referido anteriormente, é definido pelas estruturas sociais que rodeiam e afectam o microssistema. Diremos serem estruturas ou realidades interactivas nas quais a criança em desenvolvimento não participa directamente.

Diferentes cenários integram exossistema, tais como: contexto laboral dos pais (lugar, acessibilidade, horários, vencimentos, etc.), contexto de trabalho do educador (vencimento e benefícios, condições de trabalho, satisfação profissional) e os recursos educativos e assistenciais disponíveis na comunidade em que vive, nomeadamente escolas, serviços de saúde, serviços sociais ou transportes, entre outros (Figura 5). Estes factores da sociedade mais ampla, para além de interferirem directa ou indirectamente no currículo, interferem também

na forma como afectam os educadores e as famílias no desempenho dos seus papéis e na assunção das suas responsabilidades (Bergen *et al.*, 2001). As interacções pais-profissionais são fortemente condicionadas, na forma e na frequência, por estes factores condicionantes.

Figura 5

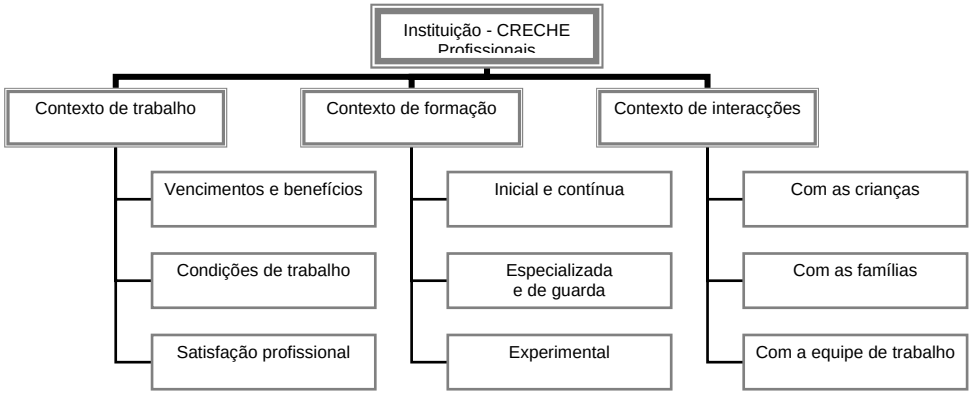
Elementos do *exossistema* que influenciam o desenvolvimento da criança na creche



Neste sentido, estendemos que o *exossistema* estará relacionado com a perspectiva *interior* (Katz, 1998) relacionada com o contexto de trabalho dos educadores, nomeadamente no que se refere às relações entre a equipa de profissionais, às relações educadores e famílias e às relações com a instituição e seus representantes (Figura 6).

Figura 6

Perspectiva *interior* da creche



Os contextos de trabalho dos educadores, que englobam as condições de trabalho, adequação e flexibilidade de horários, progressão na carreira e regalias sociais, são elementos importantes na satisfação profissional. Nalguns estudos, afirma-se mesmo que os salários auferidos pelos profissionais constituem o melhor factor de previsão de qualidade das instituições educativas (Whitebook *et al.*, 1990). No entanto, outros autores enfatizam factores diferentes para explicarem a qualidade dessas instituições. Olenick (1986), por exemplo, constatou que o apoio na formação dos educadores está positivamente correlacionado com a qualidade da creche. Para Demo (1998), a principal estratégia da *educação qualitativa* é a valorização do educador profissional, já que "*o professor competente e socialmente satisfeito é a melhor motivação para a qualidade*" (p. 56). Katz (1998) refere que "*parece razoável considerar que, em princípio, o modo como os educadores e outros profissionais tratam as crianças é semelhante ao modo como são tratados pela instituição*" (p.27), ou seus representantes.

Embora seja possível a alguns profissionais ultrapassarem, nas suas práticas educativas, as suas dificuldades e divergências com as entidades empregadoras, "*a avaliação da qualidade de um programa deverá dar a maior atenção ao bem-estar e ao apoio proporcionados pelos*

contextos de trabalho" (Katz, 1998, p. 27). O bem-estar e apoio proporcionados aos profissionais estão também intimamente relacionados com o tipo de interacções entre a equipa de trabalho, nomeadamente nas relações de apoio, de cooperação, de aceitação, de confiança e de respeito (Katz, 1998). Segundo esta autora, "*em princípio, só se pode criar um ambiente de qualidade para as crianças, … se os ambientes forem também favoráveis aos adultos que neles trabalham*" (Katz, 1998, p. 25). Ou seja, uma creche de qualidade proporciona também aos seus profissionais "*uma qualidade de vida satisfatória e interessante*" (Katz, op. cit., p. 26).

Não obstante todas estas afirmações, o Estudo Temático sobre a Educação Pré-escolar e os cuidados para a Infância em Portugal realizado pela OCDE (M.E., 2000) refere que, muito embora se note "*a falta de formação específica para os que trabalham com as crianças dos 0 aos 3 anos de idade*" (p. 196), é "*visível o calor e a tolerância que marcam as interacções afectivas entre o pessoal e as crianças*" (p.204). Simultaneamente, os educadores que trabalham em creches, logo trabalhadores de IPSS ou de instituições particulares "*tendem a ter salários inferiores, horários de trabalho menos favoráveis e menos oportunidades de formação contínua do que os professores que trabalham nos outros sectores*" (p. 197).

Howes (2000) coloca também ao nível do *exossistema* a influência da cultura e como ela é "*entendida e executada pelo educador da criança*" (p. 93). A forma como cada educador entende, interpreta e executa as experiências e os cuidados prestados às crianças são importantes veículos de aprendizagem sobre a forma como os adultos respeitam e valorizam as raízes e as características culturais da criança e que, em última análise, influenciam o seu desenvolvimento social.

O regresso dos pais ao trabalho exige que todo o ambiente afectivo e estimulador proporcionado pelos pais em casa se torne "*apenas uma parte importante da experiência da criança*" (Diamond & Hopson, 2000, p. 101). O tipo de cuidados não-parentais alternativo seleccionado

"*representa a outra parte*" (ibidem), pelo que o desenvolvimento será determinado pelas condições oferecidas nos dois contextos. Assim sendo, caberá aos pais uma análise criteriosa dos serviços educativos para que possam, assim, optar de forma consciente e criteriosa em relação à oferta educativa para o seu filho.

Todavia, sabemos que a modalidade de atendimento a que cada família recorre não é, por vezes, a sua preferida, sendo a selecção baseada em questões como os custos de atendimento, a sua localização, a conjugação com os horários dos pais e a existência de vaga, entre outras (Howes & Hamilton, 2002). A acessibilidade e a proximidade do lar ou do local de trabalho, os horários de funcionamento e calendário escolar, as actividades extra-curriculares que completem os horários escolares são também elementos de decisão. A "simpatia", o "carinho e atenção", "alegria e boa disposição" dos adultos responsáveis e as referências de outros pais são, também, alguns dos factores apontados pelos pais no momento de selecção e tomada de decisão.

Peyton e seus colaboradores (2001) estudaram as razões que levaram um grupo de mães a seleccionar um tipo determinado de cuidados para os seus filhos de 3 anos, tendo concluído que estas razões se agrupavam em: i) razões de qualidade (informações de outras pessoas acerca dos cuidados prestados); ii) razões de ordem pragmática (custo, horários, localização, entre outros) e; iii) razões de opção por um tipo específico de serviços (creche, ama ou parente). As mães com elevados rendimentos familiares e que trabalham poucas horas por semana tendem a seleccionar serviços baseados em critérios de qualidade e menos a usar serviços prestados por parentes. Assim, as mães que seleccionam os serviços pelo tipo de serviços prestados e aquelas que escolhem centros de qualidade tendem a estar mais satisfeitas com os cuidados prestados. Por sua vez, as mães que seleccionam os cuidados para os seus filhos em função de aspectos pragmáticos tendem a estar menos satisfeitas com a qualidade dos serviços prestados a seus filhos.

1.1.4. Macrossistema

O *Macrossistema* é constituído por todas as instituições abrangidas pelos sistemas económicos, sociais, educativos, jurídicos e políticos implícitos no micro, meso e exossistema, representantes de uma determinada cultura ou sub-cultura da sociedade mais alargada, em que a criança e a família estão inseridas. Nesta perspectiva macrossistémica, englobam-se os pontos de vista dos seus responsáveis na direcção ou coordenação designadamente no que concerne aos *factores de contexto* (Doherty, 1991). Tais pontos de vista enraízam-se em princípios e filosofias subjacentes, tais como iniciativa privada ou pública, regulamentos e projecto educativo, implicação dos pais nas tomadas de decisões, tutela, fundos e financiamentos, entre outros (Doherty, 1991; Katz, 1995).

Do ponto de vista dos princípios e filosofias subjacentes, as creches portuguesas, enquanto instituições particulares (com ou sem fins lucrativos), parecem apresentar, pelo menos, duas formas de desenvolverem e responderem às exigências das características da Educação da 1ª Infância. Em primeiro lugar, parece haver uma relação dialéctica entre a educação e economia, ou seja, entre a instituição – creche e sua vertente económico-financeira. A forma de organização e de estruturação baseada em fundamentos empresariais são caracterizados, globalmente, por uma lógica economicista para poder satisfazer a sua tarefa. As reduzidas proporções adulto/criança, os materiais de qualidade e em quantidade suficiente, a alimentação adequada e seleccionada, o número de pessoal necessário e competente e com formação especializada, entre outros, tornam mais caro o serviço de uma creche pautada pela boa qualidade e, consequentemente, incompatível com lógicas economicistas. Para Kagan e colaboradores (2002), é necessário traçar não apenas critérios económicos que, por si só, sendo necessários não são determinantes, mas definir e assumir uma perspectiva pedagógica-desenvolvimental sobre os programas e as práticas educativas para a 1ª infância.

Em segundo lugar, reflicta-se acerca da perspectiva que enfatiza a função social e assistencial. Nesta perspectiva, a organização atende, essencialmente, à necessidade de guarda e segurança das crianças pequenas, enquanto pais e mães estão ocupados com as tarefas laborais. Estes centros para a infância parecem mais preocupados com a satisfação das necessidades das famílias, seguindo uma lógica organizacional de acessibilidade (quaisquer que sejam as necessidades familiares) e criando, para tal, uma estrutura de guarda das crianças e basicamente orientadas para o alargamento e flexibilização de horários de funcionamento.

As decisões acerca da locação de recursos, prioridades de saúde e educação, práticas "comerciais" que afectam o emprego e os salários, bem como os planos estratégicos propostos pelas políticas governamentais (Bergen *et al.*, 2001) são exemplos de elementos do macrossistema. Enquadrada no *macrossistema* estará a perspectiva *exterior*, apresentada por Katz (1998). Em sua opinião, todas as instituições educativas, embora determinadas explicita ou implicitamente por políticas, leis e regulamentos, deveriam responder a uma série de considerações, tais como,

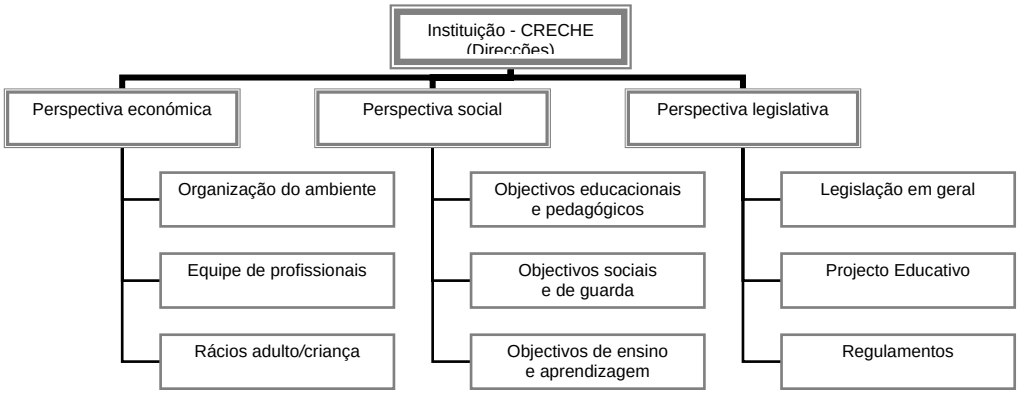
- "*Tenho a certeza de que os recursos da comunidade são adequadamente atribuídos à protecção, assistência e educação das crianças?*
- *Estou seguro de que aqueles que tomam decisões em nome da comunidade adoptam políticas, leis e regulamentações que não põem em perigo mas, pelo contrário, favorecem as experiências das crianças em programas de educação pré-escolar?*
- *Estou seguro de que os recursos disponíveis para os programas de educação pré-escolar na comunidade são suficientes para garantir benefícios a curto e a longo prazo às crianças e às suas famílias?*
- *Os programas de alta qualidade são compatíveis com os recursos financeiros das famílias que necessitam desses serviços?*
- *As condições de trabalho (salário, benefícios, seguros, etc.) dos programas que existem na comunidade são suficientemente boas de modo a garantir uma baixa taxa de mobilidade dos profissionais e assim permitir o desenvolvimento de relações estáveis entre adultos e crianças*

e educadores e pais, e permitir também uma formação efectiva e rentável dos profissionais envolvidos?

- *Os profissionais possuem formação e qualificações adequadas e são responsabilizados pelo seu trabalho?*" (pp. 29-30).

Figura 7

Perspectiva *exterior* da creche

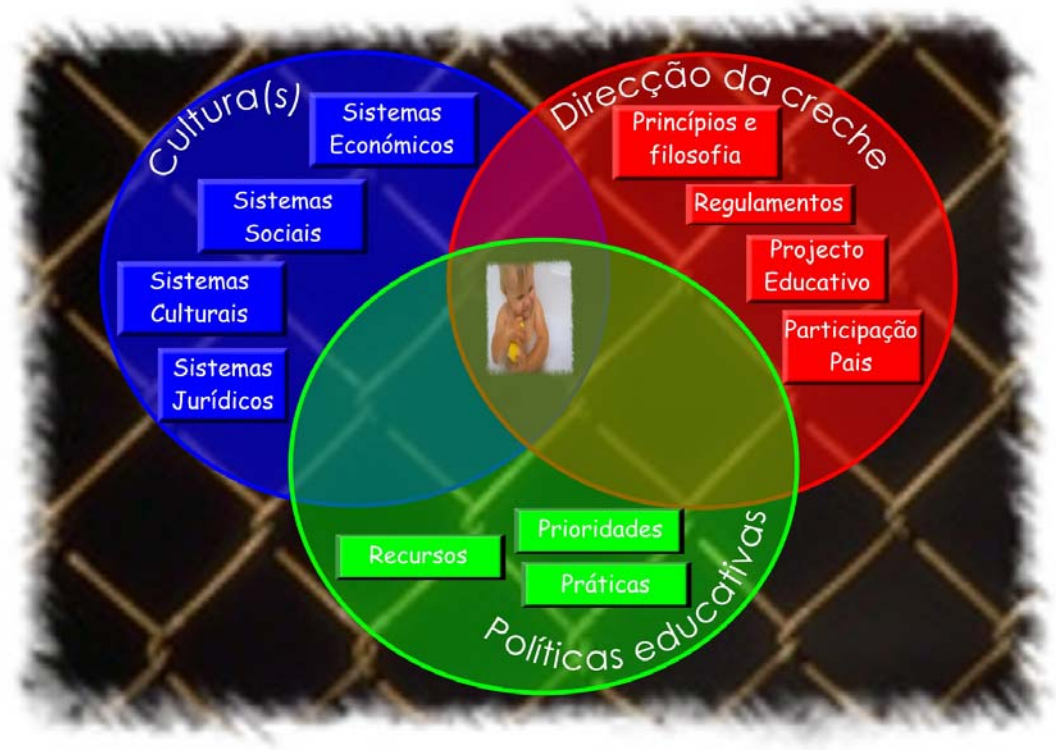


Assistimos, nestes últimos anos, a inúmeras metamorfoses sociais, económicas e políticas. Tais mudanças influenciaram o alargamento e a implementação de respostas e alternativas de acolhimento para a 1ª infância fora do contexto familiar. Muito embora a diversidade de terminologias associadas à educação da primeira infância (creches, infantários, amas, etc.) esteja também intimamente relacionada com opções teóricas e metodológicas sobre o desenvolvimento da criança, as responsabilidades institucionais (sociais, paroquiais, recreativas, desportivas, etc.) e o papel ou "estatuto" atribuído aos profissionais envolvidos na acção pedagógica são elementos demarcados pelas políticas sociais e culturais vigentes em cada sociedade. Na Figura 8, ilustramos alguns elementos do

macrossistema que influenciam o desenvolvimento das crianças na creche.

Figura 8

Elementos do *macrossistema* do desenvolvimento da criança na creche



A tutela e enquadramento legal dos serviços para a infância são, consequentemente, determinados em função dos objectivos e abrangência atribuídos pelas próprias filosofias políticas e governamentais de cada sociedade. Tal como Carvalho (1997) refere:

> "*Os Direitos do Homem, formalizando os "direitos à educação", são muitas vezes "ceifados" nos seus próprios ideais pela subjectividade das entidades políticas e governamentais responsáveis pelo desenvolvimento e implementação da educação. Assim se esquece ou se desvaloriza a globalidade e a diversidade dos valores presentes em cada momento e em cada cultura. Estado e legislação nem sempre sensíveis a estas particularidades que caracterizam os seus próprios cidadãos, legitimam processos e instituições fundamentados em ideologias*

> *políticas à margem dos conhecimentos científicos e de uma filosofia baseada nos valores, cultura e especificidades nacionais*" (pp. 22-23).

Nos EUA, a educação e o cuidado para a infância reflectem, segundo Rosemberg (1998), "*uma solução de compromisso entre o novo e o velho*" (p. 21). O *novo* refere-se à necessidade de ampliação destes serviços gerada pelas "*novas aspirações da família*", designadamente as novas concepções e necessidades da infância. O *velho* é evidenciado pela relutância das "*forças tradicionais*" em aceitar que esta tarefa, tradicionalmente atribuída à família, seja agora assumida de forma simultânea e complementar pela "*sociedade como um todo e pelo Estado em particular*" (ibidem).

A importância que é dada aos contextos de educação da 1ª infância, ao nível da política educativa em Portugal, apresenta-se "*realisticamente diferente daquela que entendemos como ideal e necessária*" (Marchão, 2003, p. 14). Os discursos das políticas nacionais centram-se na oferta de serviços à infância, assumindo que "*para a maioria das pessoas, a questão continua a centrar-se, não na educação, mas nos cuidados e nos aspectos práticos relacionados com a oferta de serviços*" (M.E., 2000, p. 202). A necessidade, para não dizer o direito, de proporcionar as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral, criando verdadeiros caminhos de igualdade, tem sido, em nosso entender, sub-valorizada. Aliás, já em 2000, a Equipa da OCDE considerava que, em Portugal:

> "*A promoção de cuidados e iniciativas educativas destinadas à infância é considerada, em primeiro lugar, uma questão que diz respeito às mulheres e em segundo lugar, uma questão económica para os que estão interessados em abrir os estabelecimentos. No entanto, não é considerada uma questão social e muito menos, um direito das crianças promoverem o seu próprio desenvolvimento*" (p. 205).

Neste mesmo sentido, apontam-se, ainda, questões relacionadas com as representações sociais sobre a infância e a família – designadamente a *visão romântica e idílica* da infância – e o ténue ou inexistente reconhecimento das crianças enquanto actores sociais de absolutos direitos (M.E., 2000; Folque, 2000). Esta *visão romântica e idílica* da infância interpenetra a relação estabelecida entre o Estado e as famílias, desresponsabilizando ou inibindo o próprio Estado na implementação de estratégias de apoio.

O Estudo Temático realizado pela equipa da OCDE (M.E., 2000) tece uma série de comentários sobre o papel do Estado e a educação da 1ª infância, sendo alguns dos aspectos versados de especial relevância, dada a imagem que traduz desta realidade, nomeadamente:

> "*O Estado parece ter relutância em intervir em apoio de pais com crianças pequenas, porque em assuntos relacionados com a educação dos filhos, a família é considerada detentora de poderes absolutos*" (p. 205).

E acrescenta

> "*A relutância do Estado em intervir no domínio da família parece ser particularmente forte, quando se trata de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos de idades, as quais, segundo a opinião de muitos dos nossos interlocutores, devem ser criadas pelas mães ou por outros membros da família. Como assinalámos anteriormente, o Estado não assume qualquer papel educativo ou tutelar em relação a este grupo de crianças. Contudo, os resultados de investigações recentes confirmam a importância primordial desta primeira fase da infância, na formação de atitudes e comportamentos conscientes que se revelam através de várias competências, tais como a auto-organização, a persistência, a curiosidade em explorar o meio que a rodeia para o compreender e encarar o seu próprio espaço (Shore, 1997). Estas atitudes e disposições têm implicações no desenvolvimento individual e na capacidade de aprendizagem dos indivíduos, durante toda a sua vida*" (p. 206).

O conjunto de comentários e sugestões que a equipa responsável por este estudo apresentou poderiam, se tivesse havido interesse e vontade políticas, trazer benefícios acrescidos para a Educação da 1ª Infância. Mencionemos alguns destes comentários:

> "*… Os membros da equipa de estudo pensam constituir pré-requisito essencial para o desenvolvimento e bem-estar das crianças portuguesas, a longo prazo, a criação de serviços vocacionados para o grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade. O acesso aos serviços existentes não é promovido numa base de igualdade e, na generalidade, falta qualidade aos serviços. A principal responsabilidade por este grupo etário recai sobre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e sobre o sector privado. As Creches e outros estabelecimentos não são adequadamente monitorizados e quando são feitas inspecções, estas tendem a incidir em questões relacionadas com os regulamentos de construção dos edifícios, para além de considerarem as queixas apresentadas pelos pais*" (M.E., 2000, pp. 210-211).
>
> "*… Se as mulheres estão em número crescente a contribuir para a extensão da economia através do seu trabalho fora de casa e se estão a conseguir melhorar os seus níveis de educação, é justo que o Estado devote parte dos recursos adicionais que recolhe do seu trabalho no apoio a medidas que conciliem as suas responsabilidades profissionais e as suas responsabilidades familiares – especialmente, através da criação de estabelecimentos acessíveis e de alta qualidade para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade. Regista-se uma falta considerável de vagas, para crianças deste grupo etário e de momento existe relutância em atribuir prioridade à resolução do problema*" (idem, p. 227).

Muito embora o desenvolvimento na 1ª infância, associado a princípios educativos enunciados numa proposta pedagógica explícita e clara, seja uma preocupação constante, a legislação portuguesa parece

estar distante destas inquietações científicas. No mesmo documento que temos vindo a citar, é ainda referido que:

> "…*Uma oferta adequada para este grupo etário não se limita a servir de reforço à criação de igualdade de oportunidades para as mulheres, sendo fundamentalmente, um meio de garantir o desenvolvimento completo do potencial das crianças e, em última análise, a valorização dos recursos humanos da nação*" (p. 211).

Cremos que estes comentários reflectem o conhecimento sobre a necessidade de uma estimulação adequada à faixa etária compreendida entre os 0 e os 3 anos. Com efeito, nestas duas últimas décadas, os Governos têm subvalorizado, ou mesmo rejeitado, a ideia da responsabilidade pública em relação à educação a proporcionar às crianças mais pequenas. Se, outrora, as entidades governamentais declinavam essa responsabilidade, entregando-a às organizações caritativas particulares, hoje colocam manifestamente à margem das suas prioridades a educação das crianças dos zero a três anos, libertando o Ministério da Educação dos compromissos referentes à 1ª infância, remetendo-a para a família e, em última análise, para o Ministério da Segurança Social, da Família e da Criança[1]. Esta mesma equipa da OCDE referia, em 2000

> "…*talvez tenha chegado a altura certa para iniciar e prosseguir um debate alargado sobre o papel do Estado, das crianças e das famílias na sociedade portuguesa e muito particularmente, sobre as necessidades das crianças mais pequenas e sobre o papel das mulheres, num estado moderno industrializado. O governo poderá desejar considerar a oferta existente para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade e também, o papel do Ministério da Educação na monitorização da qualidade da educação e cuidados prestados assim como da qualidade das*

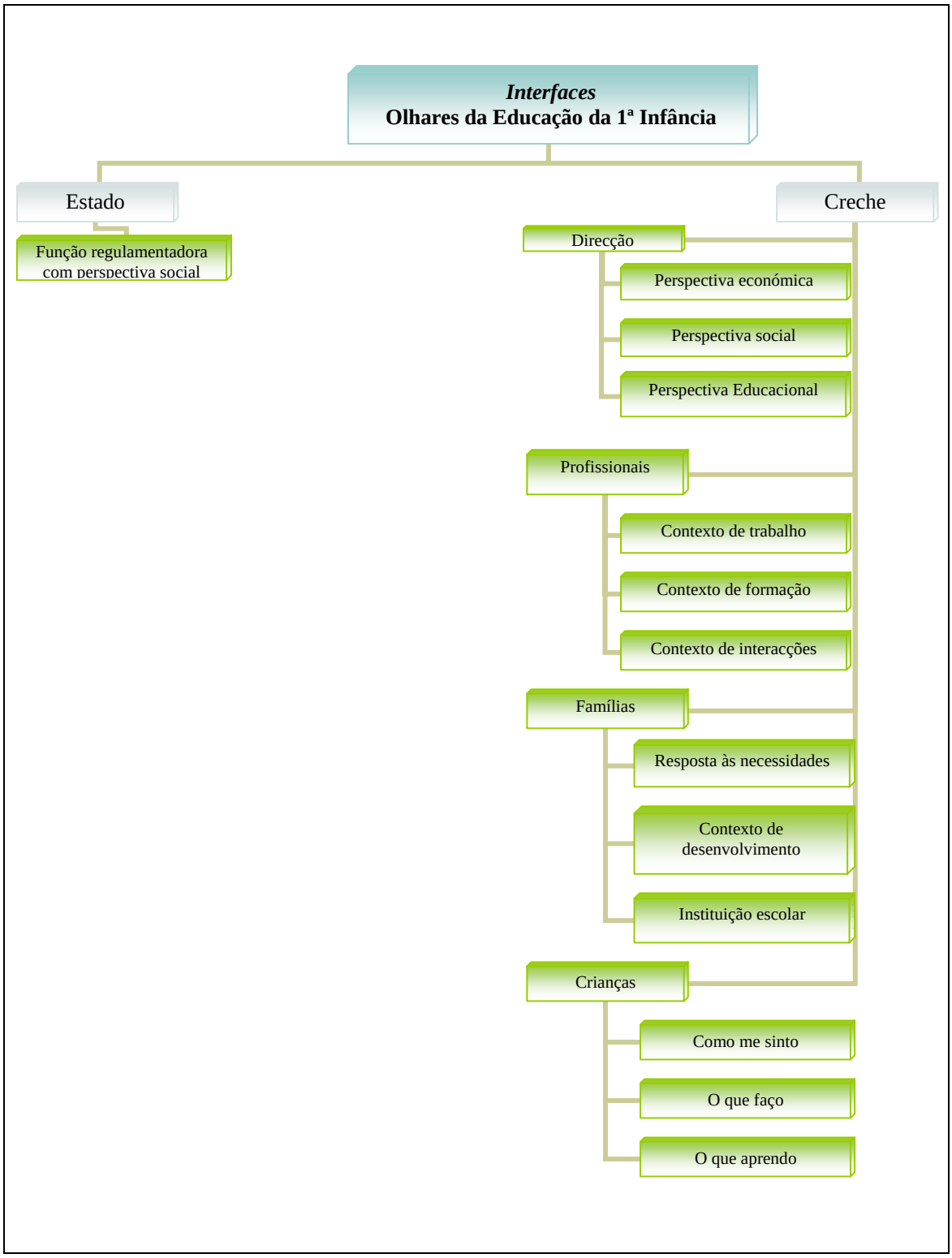
[1] Muito embora o Ministério da Segurança Social, da Família e da Criança tenha tido ao longo dos últimos anos diferentes designações, opta-se neste trabalho por usar sempre a última designação.

> *experiências conducentes ao desenvolvimento das crianças*" (p. 232).

Em suma, a Figura 9 sistematiza os diferentes vectores implicados no desenvolvimento humano, especialmente referenciado no processo educativo na 1ª infância e que considera que dentro de uma cultura ou sociedade, o micro, o meso e o exossistema mantêm traços e organizações diferentes entre si, mas encontram similaridades geralmente veiculadas ao próprio macrossistema. Embora com traços similares, os *esquemas* dos sistemas divergem nos diferentes grupos, reflectindo, assim, "*sistemas de crenças e estilos de vida contrastantes*" que, por sua vez, sustentam e eternizam os "*ambientes ecológicos específicos de cada grupo*" (Bronfenbrenner, 1987, pág. 45). No entanto, entre sociedades ou contextos histórico-culturais diferentes estes padrões diferem substancialmente mesmo ao nível do microssistema. Os elementos que constituem o macrossistema de uma determinada sociedade, nomeadamente em Portugal, distanciam-se, não raras vezes, dos aspectos mais pragmáticos e específicos dos sistemas que o constitui e a que se destina.

Figura 9

Interfaces do desenvolvimento humano na creche



1.2. Sentido do desenvolvimento: contributo da perspectiva humanista

Para Eisold (2001), o desenvolvimento é, em si mesmo, "extraordinário" que, sendo guiado pelas interacções entre o ser biológico individual com o meio, se torna ainda mais eficaz quando o ser humano experimentar, de forma segura, riscos adequados e razoáveis sem medo da perda da sua integridade.

A perspectiva humanista aqui apresentada, e preconizada por Guenther (1980, 1997), "*não é uma teoria nova em psicologia, mas apenas uma reorganização do pensamento*" (1997, p. 23), já que, nesta perspectiva, a psicologia focaliza a sua atenção na "*essência da vida e do ser humano*" (op. cit., p. 24). A perspectiva humanista ressalta o conceito de ser humano "*como uma entidade complexa, posicionado em relação ao mundo como um ser dualista*" (op. cit., p. 24), ou seja, o ser humano tem uma natureza biológica e social intimamente relacionado e influenciado pelo mundo que o rodeia. O ser humano é, assim, "*um ser vivente e vivendo, total, complexo, não-linear, essencialmente diferente de todos os outros seres vivos que existem, portador de uma característica que sintetiza, revela e traduz essa diferença: a "humanidade" "* (op. cit., p. 26).

Senlle (s/d) refere que um dos conceitos básicos da psicologia humanista faz alusão à necessidade de um conhecimento "*trivalente*", ou seja, compreende "*conhecer o meu mundo interior; entender os outros; compreender o círculo perceptivo que se interpõe entre eu e os outros*" (p.87). Neste sentido, para Guenther (1980, 1997), a personalidade/individualidade de cada ser humano é constituída por três dimensões – *auto-conceito*, *relação com o outro* e *visão de mundo* e caracterizam o seu carácter único e irrepetível, porque, para além de abarcarem determinações genéticas, são cunhadas pelas experiências vividas no dia a dia nas relações consigo próprio, com o outro e com o mundo. Neste ponto, aproxima-se da abordagem ecológica, e daí a

nossa escolha por estas duas abordagens em face da sua proximidade e complementaridade.

O desenvolvimento humano segue direcções visíveis na orientação próximo-distal – a partir de seu próprio corpo, físico, psicológico e social – e transitando daí para o ambiente ao redor, em círculos cada vez mais amplos e abrangentes. O passar de um nível a outro é impulsionado pela resolução das necessidades, do primeiro grau necessidades básicas de manutenção e em seguida necessidades de crescimento (Maslow, 1987). Ou seja, as necessidades de manutenção englobam tudo o que a pessoa necessita para manter em funcionamento todo o seu organismo físico, psicológico e social. As necessidades de crescimento abrangem todas as necessidades do ser humano que se situam "*acima da simples manutenção do organismo, em todas as áreas*" (Guenther, 1980, p. 138)

Maslow (1987) demonstrou que entre as "*necessidades naturais*" estão necessidades relacionadas com o carinho, o afecto, o reconhecimento, a aprovação, a amizade, mas também as de "*pertencer a grupos sociais nos quais se obtenha prazer, apreço, respeito e também a curiosidade que contém em si mesma a gratificação*" (Senlle, s/d, p. 41). Assim, nas interacções emocionais na família ou nas instituições educativas, o contexto social da comunidade bem como as expectativas da sociedade são aspectos cruciais no desenvolvimento do ser humano (Bronfenbrenner, 1987; Shonkoff & Phillips, 2000).

A contribuição de Maslow revela-se importante para a educação por duas razões: em primero lugar, por realçar a complexidade das necessidades humanas e, em segundo lugar, por sublinhar a importância da satisfação das necessidades biológicas para se poder caminhar para as necessidades de ordem superior. Uma criança que não tenha satisfeito as suas necessidades básicas, nomeadamente as fisiológicas, o seu primeiro interesse será encontrar a forma de as satisfazer, não estando, por isso, interessado nas necessidades de amor ou de auto-estima.

O educador humanista orienta a sua acção educativa por alguns princípios-base, assim sistematizados por Guenther (1997):

1. *O ser humano, em condições normais, tende a crescer, desenvolver-se e aperfeiçoar-se durante toda a sua vida e através de todos os seus actos;*
2. *A tendência básica da vida humana, (…) é mover-se em direcção a uma adequação cada vez maior, (…);*
3. *Esse movimento é impulsionado pela resolução das necessidades básicas do ser, em ambos os níveis de manutenção e crescimento, e é travado, distorcido ou impedido quando necessidades básicas vitais não são satisfatoriamente resolvidas;*
4. *Para melhor compreensão do dinamismo psíquico do ser humano, consideram-se três dimensões básicas, que são evidenciadas no desenvolvimento e no funcionamento da pessoa, tanto como processo experiencial como produto da própria experiência: (1) auto-conceito; (2) a percepção e inter-relacionamento com o outro; (3) a compreensão e visão do mundo;*
5. *O papel principal da educação, em qualquer fase da vida, é facilitar ao ser humano o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos na busca de adequação, como indivíduos e como grupos, em níveis cada vez mais elevados*" (p. 26).

Com estas orientações, é função do educador possibilitar que cada um dos seus educandos possa compreender, conduzir e organizar a sua energia individual, seja activo e possa encontrar sistemas de interacção, cooperação, relação e capacidade para enfrentar as múltiplas situações, para que se realize a premissa "*eu, sendo diferente dos outros, estou bem como pessoa e os outros, sendo diferentes de mim, estão bem como pessoas, e entre todos, companheiros e educadores, podemos encontrar soluções para a convivência*" (Senlle, s/d, p. 44).

1.2.1. Desenvolvimento do Auto-conceito: O Eu na infância

O ser humano é, desde o nascimento, um ser social. A sua experiência com o seu mundo social, formado por outros significativos, dá-lhe a percepção de ser "*aceitável ou rejeitável, amável, bem sucedida*

ou fracassada, respeitável ou não, de valor ou sem valor" (Guenther, 1997, p. 104). É, pois, no processo interactivo, que cada ser humano forma a percepção de si mesmo. Através de processos de *interacções recíprocas* progressivamente mais complexas, regulares e contínuas entre o sujeito e as pessoas, objectos e símbolos do meio exterior (Bronfenbrenner & Morris, 1999). O ser humano envolve-se activamente no seu próprio desenvolvimento pessoal.

O desenvolvimento é mediado, entre outras percepções, pelas experiências de sucesso ou insucesso que o ser humano experimenta consigo mesmo e perante o mundo e as reacções que outras pessoas têm para com ele. O sentido de confiança está intimamente relacionado com três factores – *auto-conceito* (consciência de si próprio), *auto-estima* (opinião, positiva ou negativa, de si mesmo) e *auto-conhecimento* (conhecer suas forças e fragilidades) – e as experiências na creche podem influenciar poderosamente os três factores (Dowling, 2000).

Como diz Vaz Serra (1988, citado em Cardoso & Peixoto, 1999) "*a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito, que devido a isso, forma de si*" (p. 424) constituem as bases do *Eu*, ou seja, o auto-conceito. Por outras palavras, o auto-conceito é construído "*sobre uma estrutura activa e dinâmica que ininterruptamente interpreta e organiza acções e experiências relevantes para o self e que, consequentemente, medeia e regula os comportamentos e os afectos*" (*ibidem*). O conhecimento do *Eu* é importante para o ser humano porque, por um lado ele processa informações sobre si próprio e, por outro lado, actua com base nas auto-percepções resultantes das representações que faz.

Erikson (1963) ao conceptualizar os estádios de desenvolvimento psicossocial na vida do ser humano, considera que, no início da vida, a principal tarefa em termos de desenvolvimento reside no estabelecimento de relações seguras, ou seja, no desenvolvimento de uma "*confiança básica*" As investigações de Harlow (1959, 1962) indicam a relevância para o desenvolvimento emocional, não apenas da satisfação das necessidades básicas de manutenção física, mas também da existência de um ambiente estável, seguro e acolhedor. Neste

período, as experiências vividas pela criança na satisfação das suas necessidades básicas de manutenção e conforto psicológico serão bases determinantes na construção do sentimento de si próprio como alguém que merece confiança.

Pensar na criança pequena corresponde, com muita frequência, em pensar na mera satisfação das necessidades básicas de alimento e de prestação de cuidados físicos, menosprezando todas as outras componentes emocionais, nomeadamente as necessidades de amor, de segurança, ou seja, de se sentir "*agradavelmente próximo a alguém*" (Guenther, 1997, p. 132). E, é exactamente este outro "próximo" que, segundo Erikson, é digno de *confiança* mas também aquele que se torna "*gerador das primeiras raízes de onde crescerá a noção geral de todos os outros seres humanos, desde o início da vida*" (*ibidem*). Falamos, então, da vinculação segura facultada pelas interacções da mãe (ou do seu substituto) com o bebé num modelo dinâmico e, em si mesmo, gerador de *confiança básica* enquanto que a vinculação insegura reflecte insegurança e desconfiança.

A sensação de segurança e de confiança emergem na 1ª infância quando as crianças têm intimidade, reciprocidade e continuidade nas relações com o adulto (Albercht *et al.*, 2001). A interacção entre o bebé e as figuras de vinculação depende da capacidade de ambos responderem de forma adequada aos sinais relativos aos estados emocionais de cada um, capacidade a que Tronick e Gianino (1986) chamam *regulação mútua*. Estas duas componentes – segurança e confiança – permitem que a criança desenvolva o sentimento que o mundo é um lugar seguro e aprazível, conquistando liberdade para se "aventurar" na exploração do meio, arriscando para explorações mais complexas. As vinculações seguras facilitam o desenvolvimento de percepções de eficácia, ou seja, a percepção de que pode fazer acontecer coisas no seu contexto físico, social e emocional, contribuindo decisivamente para a construção de um *Eu* próprio e diferenciado do outro.

Vários estudos revelam que as mães de bebés com uma vinculação segura tendem a ser mais sensíveis e responsivas (Isabella,

1993; NICHD *Early Child Care Research Network*, 1997; De Wolff & van Ijzendorm, 1997) e, por sua vez, as crianças que têm figuras parentais responsivas tendem a ter uma vinculação segura (Del Carmen *et al.*, 1993). Os estudos de Cox e seus colaboradores (1992) referem que os pais que despendem tempo para estar com o seu filho de três meses de idade e que são sensíveis às suas necessidades tendem a ter filhos com uma vinculação segura aos doze meses.

De Wolff e van Ijzendorm (1997) consideram que, para além da sensibilidade da mãe, a vinculação segura engloba a interacção mútua, a estimulação, a atitude positiva, o calor humano, a aceitação e apoio emocional. Outros factores contextuais, como por exemplo aspectos socio-económicos (De Wolff & van Ijzendorm, 1997), o emprego materno (Stifter *et al.*, 1993) ou ainda a qualidade do relacionamento conjugal (Eiden *et al.*, 1995) são também aspectos considerados. De um modo geral, quanto mais segura for a vinculação da criança mais facilmente ela se tornará independente e desenvolverá boas relações com os outros, tornando-se mais sociável com os pares e com os adultos por comparação com crianças com vinculação insegura (Main, 1983). As crianças com relações seguras tendem, também, a tornar-se crianças com um sentimento mais positivo do *Eu* e a entenderem as relações de uma forma também positiva (Cassidy *et al.*, 1996), apresentando melhor auto-regulação emocional (Laible & Thompson, 1998).

Caldera e Hart (2004), estudando a vinculação entre mães e filhos de 12/14 meses, e considerando as variáveis da qualidade da relação (mães mais e menos sensíveis) e a quantidade de exposição a cuidados (só maternos e com diferentes horas por semana de cuidados não-maternos), concluem que, quando os seus filhos estão expostos a mais horas por semana a cuidados não maternais, as mães menos sensíveis demonstram *scores* superiores na vinculação. Os autores consideram que estes resultados sugerem que os efeitos de estilo parental de vinculação são atenuados pela quantidade de exposição da criança a cuidados de outros.

O estudo de Stipek e seus colaboradores (1990), com crianças com idades compreendidas entre os catorze e os quarenta meses, identificou uma sequência no desenvolvimento do auto-conceito: (i) *auto-reconhecimento físico e auto-consciência*, (ii) *auto-descrição e auto-avaliação*, e (iii) *resposta emocional ao comportamento errado*.

O primeiro estádio de *auto-reconhecimento físico e auto-consciência* revela-se por volta dos dezoito meses quando as crianças manifestam os primeiros sinais de consciência de si próprias como seres fisicamente distintos dos outros e se reconhecem ao espelho ou em fotografias. As respostas e as propostas emanadas do meio, certamente mediadas pelo adulto, são percebidas como fontes de informação sobre o seu próprio valor enquanto pessoa – ser digno de confiança, amor, atenção – susceptível de suscitar respostas apropriadas às suas próprias necessidades. Estas percepções sobre si mesmo, primeiros elementos da construção do auto-conceito dependem, então, das experiências vividas pelas crianças com o meio físico e com o meio cultural. À medida que cresce e se desenvolve em termos físicos, motores, cognitivos e linguísticos a criança adquire novas formas de vivenciar, experimentar e portanto perceber o mundo que a rodeia, tornando-se menos dependente da mediação do adulto. Começam a ser evidentes as manifestações de autonomia e independência. A locomoção, a aquisição da linguagem e o controlo esfincteriano são marcos fundamentais neste caminho rumo à autonomia.

O segundo estádio do desenvolvimento do auto-conceito preconizado por Spiket e colaboradores (1990) – a *auto-descrição* surge entre os dezanove e trinta meses, em função da expansão das suas capacidades representacionais e linguísticas, começando a aplicar termos "grande" ou "pequeno", e em termos de *auto-avaliação* aplicando termos mais ou menos avaliativos "bom" ou "mau", "bonito" ou "feio", provavelmente como uma forma de auto-descrição apreendida no ambiente. A aquisição da linguagem, enquanto forma de comunicação privilegiada entre os seres humanos, permite uma maior proximidade e

interacção com o meio físico ou social, dando ao sujeito uma nova dimensão do mundo e de si próprio.

Na 1ª infância a linguagem é primeiramente uma linguagem das sensações, dos sentidos. Na 1ª infância sentir, brincar, jogar são aspectos particularmente significativos para a "linguagem" desenvolvimental da personalidade, do temperamento, das relações emocionais e da inteligência (Diamond & Hopson, 2000; Rizzo, 2001). A linguagem da 1ª infância é uma "linguagem" de emoções e afectos expressa na procura de relações, na conquista e na auto-construção de competências, mediante a própria actividade investigatória com os outros. Para Greenspan (1997) a habilidade inata para usar a linguagem requer um princípio emocional, impregnado de reciprocidade, estabilidade e desenvolvimento, capaz de se tornar suporte de relações acrescidas de significado emocional para a linguagem respondendo assim a experiências e estimulação dos pais e do meio. É através da palavra que o indivíduo chega aos sentidos partilhados pelos membros de uma mesma cultura, já que "*a linguagem objectiviza a realidade e possibilita a transmissão do significado ao longo das gerações que compartem conceitos comuns*" (Bruner & Haste, 1990, p. 12).

Por fim, o terceiro estádio de *resposta emocional ao comportamento errado* (Stipek *et al.*, 1990) surge quando as crianças começam a mostrar a sua tristeza com a desaprovação dos adultos e param quando se sentem observados. Neste sentido, a emoção torna-se um "*mecanismo essencial no desencadear da tomada de consciência e das possibilidades de comunicação imediata dos indivíduos entre si, de uns com os outros e consigo próprios*" (Crespo, 1996, p. 10). Este estádio surge lentamente e sobrepõe-se ao segundo estádio tornando-se a base da compreensão moral e do desenvolvimento da consciência. As crianças, com catorze meses de idade, mostram desejo de autonomia ou *auto-determinação*, recusando, contrariando ou resistindo às tentativas

de ajuda, nomeadamente no vestir/despir ou no pegar ao colo, por exemplo

O período entre os dezoito meses e os três anos de idade é, segundo Erikson, o estádio no desenvolvimento da personalidade – autonomia *versus* dúvida e vergonha – marcado de forma especial pelo início da mudança do controlo externo para o auto controlo. A 1ª infância é marcada pelo sentido de *confiança básica* no seu mundo e pelo despertar da auto-consciência, caminhando para o seu próprio julgamento das situações e substituindo, assim, os julgamentos das suas figuras parentais. O controlo esfincteriano é um grande passo no sentido da procura da autonomia e do auto controlo. A linguagem é também um elemento-chave na conquista da autonomia, na medida em que permite às crianças fazerem compreender os seus desejos, tornando-se mais poderosas e independentes.

Por volta dos dois anos as crianças, aproveitando todas as competências recém-adquiridas (andar, falar, controlo esfincteriano), caminham naturalmente para a autonomia, testam constantemente as suas capacidades e o seu controlo sobre o mundo. Querem consequentemente experimentar suas novas ideias, exercitar suas preferências e decidir por si só seus desafios, recorrendo tantas vezes aos gritos e ao "não!".

Entre o segundo e o terceiro ano de vida, ou seja, após terem desenvolvido a auto-consciência é que emergem as emoções como a empatia, o ciúme, a vergonha, a culpa ou o orgulho. Esta auto-consciência, a compreensão que as crianças têm de que existem como entidades separadas das outras pessoas e dos objectos, que emerge por volta dos dezoito meses, é necessariamente anterior à capacidade de reflectir nas suas acções e avaliá-las em funções de regras sociais (Kopp, 1982; Stipek *et al.*, 1990).

A creche tem um papel determinante fase aos desafios que proporciona. Se a creche está constantemente a cercear as tentativas incessantes de "fazer coisas" típicas das crianças nesta faixa etária, se torna "público" todos os seus fracassos, estará a mostrar-lhe que não é

capaz e, consequentemente, baixar as percepções de auto-estima. Muitas vezes os adultos têm dificuldade em ajudar e apoiar as crianças no seu caminho da autonomia sem interferir, substituindo-os nas suas competências como, por exemplo, lavar as mãos, sentar na cadeira, ajudar a comer ou tirar os sapatos.

O contexto creche em que a criança cresce e se desenvolve, através das suas características, promove mais ou menos interacções significativas. As situações e momentos marcantes das suas experiências com o mundo ficam retidos, constituindo pilares da construção do *Eu*. Experiências positivas ou negativas vivenciadas no contexto físico ou com os outros significativos formatam esses pilares do *Eu* em função da forma como cada criança vivencia esses mesmos momentos. A percepção individual de um momento é única e depende da forma como cada um experimenta a situação e não apenas a situação propriamente dita. Em muitas creches, o controlo esfincteriano é um exemplo concreto desta afirmação, em que todas as crianças vivem esta situação ao mesmo tempo e a determinada hora.

Na família como na creche, a criança experimenta os sentimentos de adequação/inadequação ao mundo, e de pertença ou não a um grupo. Vários estudos sobre os efeitos de institucionalização (Spitz, 1945; Bowlby, 1969) mostram que as crianças negligenciadas ou maltratadas apresentam sentimentos de inadequação face ao mundo, alertando para as consequências dos maus cuidados institucionais pela importância que a relação afectiva tem na saúde física, emocional, social e intelectual das crianças (Brazelton & Greenspan, 2002). Ao mesmo tempo produto e processo, o auto-conceito na criança pequena é construído, essencialmente, nas interacções vivenciadas na família e nas instituições educativas como a creche. O primeiro contexto social em que a criança vive é, por norma, a família, pelo que todas as experiências aí vividas se tornam relevantes na formação do auto-conceito, como também nas outras dimensões da personalidade. Embora a denominada "licença de parto" seja variável de país para país,

o seu término dita, geralmente a sua colocação em contexto de creche. A creche constitui, assim, um novo microssistema, paralelo ao da família, onde aprendem, entre outros conceitos, o que são e quem são, através dos processos interactivos aí desenvolvidos. A forma como são cuidadas e respeitadas suas necessidades, características e interesses, a forma como são encorajados os sucessos e fracassos a forma como a creche responde à criança e à sua individualidade terá efeitos significativos para o desenvolvimento.

Sedimentados em justificativos de socialização são incorporados na creche e na sala de actividades elementos que "normalizam" e "homogeneízam" a criança. O educador e auxiliares tornam-se elementos de relevo no processo de formação do auto-conceito. O educador, enquanto profissional de "ajuda" tem como função proporcionar meios adequados e eficazes ao desenvolvimento de competências e habilidades que levem a criança a melhor se conhecer e se relacionar com o seu mundo social e físico.

A organização pessoal e única que cada ser humano dá a todo o conjunto de situações e interacções que experiencia no contexto (social, cultural, histórico,...) e que desenvolve a sua personalidade, está, assim, intimamente relacionada com alguns factores, designadamente: contexto físico, outros significativos, família, experiências marcantes, valores culturais, instituições educacionais (Guenther, 1980; 1997). Estas interacções com o meio físico e social, resultantes da própria acção da criança sobre o meio formam experiências de carácter físico, cognitivo, social ou afectivo mas todas contribuem de forma integrada para o seu desenvolvimento.

1.2.2. Desenvolvimento da relação com o outro

O sentimento de confiança básica preconizada por Erikson (1963), determinante na construção do auto-conceito da personalidade estabelece a noção do outro porque está intimamente determinada pela mediação dos outros na resolução das necessidades da criança.

Acredita-se que o ser humano quando nasce, está "pré-adaptado" para iniciar, manter e terminar interacções com outros seres humanos. Desde cedo tem tendência para manter contacto visual, para se conservar atento e em estado de alerta face a estímulos visuais e acústicos humanos, mas também ambientais.

O bebé nasce com "*capacidades integrativas, que são predisposições magníficas para as complicadas circunstâncias dinâmicas da interacção humana*" (Emde, 1995, p. 492). Esta relação dialéctica entre o individual e o social, entre os sistemas e os subsistemas, e entre os sistemas e o contexto, impulsiona o desenvolvimento individual e a própria evolução sócio-histórica (Bruner & Haste, 1990). No entanto, em função da cultura dominante, da qualidade e da maturidade de contactos sociais, o ser humano desenvolve maior ou menor número de oportunidades de interagir com os outros nos seus cenários envolventes de vida (Garton, 1994).

A entrada precoce das crianças em contexto de creche origina uma teia de relações com crianças da mesma idade, o que não acontecerá com a permanência das crianças em contexto familiar (mesmo com uma fratria alargada). Alguns estudos sobre as ligações afectivas na infância enfatizam, como determinante para o desenvolvimento psicológico da criança, a sua relação com os adultos (Freud, 1964; Bowlby, 1969; Ainsworth, 1979), enquanto que outros apontam a importância das interacções entre crianças, na adequação do seu comportamento ao comportamento dos pares (Camaioni, 1980; Freud & Dann, 1951).

O caso mais surpreendente de ligação criança-criança, foi descrito por Freud e Dann (1951) sobre os bebés que foram levados para um campo de concentração e que, não manifestando qualquer ligação afectiva com os adultos, mostram fortes reacções de ligação entre si (como fonte de sobrevivência) e uma profunda ansiedade de separação quando afastados uns dos outros. Este exemplo demonstra, por um lado, que as crianças são capazes de estabelecer laços e de interagir entre si, se tiverem oportunidade para tal. Por outro lado,

questiona a abordagem da prestação de cuidados como fonte de todas as ligações sociais. A ligação não foi assegurada pela prestação dos cuidados básicos entre as crianças, mas sim pela atenção dedicada que, embora não sejam adultos atentos socialmente (Schaffer, 1971), se transformaram no alvo de ansiedade e de ligação afectiva entre todas (Bower, 1983).

Muito embora as primeiras relações seguras sejam com a mãe há no mundo em que a criança participa uma rede de relações com "outros" igualmente importantes. As experiências agradáveis e gratificantes que proporciona a interacção segura e *síncrona* (Brazelton & Cramer, 1993), a qualidade das relações permanentes entre a mãe e os outros adultos significantes tornam-se mediadores entre o meio ambiente e as necessidades fundamentais de vida da criança (Guenther, 1997; Howes, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000).

Nas sociedades contemporâneas e com a frequência da creche desde idades precoces, a criança experimenta um mundo mais amplo de relações: com o educador, com as outras crianças, com pais de outras crianças, com auxiliares de educação, etc. A sua relação com o "outro" amplia-se e diversifica-se, sendo capaz de estabelecer interacções com outros que, ao longo do tempo, se podem tornar também significativos. O modo como as crianças se relacionam com os adultos que delas cuidam pode influenciar fortemente o seu comportamento com os pares.

A personalidade da criança, a qualidade da sua relação com as figuras parentais, o modo como os pais vivem o seu trabalho e factores de natureza socio-económica e cultural (Maccoby, 1992; Kochanska, 1993, 1997a; Harwood *et al.*, 1996) são alguns elementos que podem ajudar a predizer a facilidade/ dificuldade do processo de socialização da criança. Howes (2000), conceptualizando um modelo teórico de desenvolvimento social com base no modelo de Bronfenbrenner (1987), propõe a compreensão do desenvolvimento com base na *centralidade das relações* (p. 88). Neste sentido, as relações de vinculação são extensíveis a outros elementos da família alargada, aos educadores e

aos pares, pelo que a ênfase se centra na influência de uma rede de relações bem mais ampla do que a simples relação mãe-criança ou pais-criança, tornando-se consequentemente mais consistente com as experiências das crianças.

O estabelecimento das relações entre pares na 1ª infância depende de muitos agentes e contextos sociais que incentivam ou inibem o contacto entre as crianças. Os pais são, assim, considerados como o primeiro sistema social que de uma forma directa ou indirecta tornam possível a ligação pais-filhos e criança-criança (Parke & Ladd, 1992), permitindo a relação dos filhos com outras crianças constituindo-se um *universo social* (Medrich *et al.*, 1982) e integrando o filho em contextos sociais precocemente (Ladd *et al.*, 1992).

A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) enfatiza a importância dos adultos no desenvolvimento da criança. As crianças estão intensamente interessadas nos comportamentos dos adultos, observando os seus discursos, as suas acções e movimentações. Todavia, os conhecimentos e comportamentos destes adultos, e em particular dos educadores, "*estão filtrados pelo seu mundo perceptivo*", e as suas "*palavras, gestos e atitudes dão uma visão particular, limitada e contaminada pelas suas experiências*" (Senlle, s/d, p. 50) na sociedade, na cultura, na política, com os pares, com a educação, ou em qualquer outro contexto. A perspectiva humanista dá especial relevo à importância do papel do educador, na forma como orienta e "está" na sua acção educativa mas também na forma sistemática de organizar os recursos e os apoios pedagógicos que convergem no objectivo de desenvolver os seus educandos como pessoas actuantes na sociedade (Senlle, s/d).

A sociabilidade do ser humano, para além de ser um traço da sua personalidade, é influenciada pela experiência que tem no contacto com outras crianças. As que contactam com outras crianças tornam-se sociáveis mais cedo do que as que permanecem em casa sozinhas. As crianças que crescem muito perto umas das outras, tal como os irmãos

gémeos, mostram também padrões de interacção e de comunicação mútua, em função do seu nível de capacidade motora e dos seus temperamentos individuais (Bower, 1983).

Os estudos sobre as interacções entre as crianças mais pequenas, revelam a imagem de um ser humano disposto e aberto ao contacto social, com outros seres humanos (adultos ou grupo de pares) significativos, no seu processo de desenvolvimento. As crianças mais pequenas são fascinadas por outras crianças, conhecidas ou não, e interessam-se pelas suas acções, sendo que a formação de interacções com pares é essencial para um normal desenvolvimento. Autores como Bolig e colaboradores (1991) consideram que, a falta de oportunidades ou de encorajamento para estabelecer interacções com os pares pode ser considerado um tipo de negligência. Fazer amigos é uma dos grandes desafios na infância pois o sucesso em "fazer" e ter amigos é iniciado nos primeiros anos de vida. O sucesso de tais relações precoces prediz o sucesso para posteriores relações entre pares e afecta o tipo de crianças seleccionadas durante a adolescência (Shonkoff & Phillips, 2000). Para Mueller e Brenner (1977), as crianças que permanecem junto de outras crianças, nestas idades, tornam-se cada vez mais sociáveis, através de olhares e vocalizações mais frequentes e complexas, e simultaneamente implicadas em processos de aprendizagem com as outras, já que, na

> "*Interacção e nas relações entre si, as crianças exercem a capacidade humana de transmissão e criação de cultura, e, através dela, repetem e renovam o processo de constituição do ser humano como indivíduo e como membro de um grupo – um processo que, dada a natureza biologicamente social do ser humano, só é possível na, e pela, interacção social*" (Carvalho & Beraldo, citado em Haddad, 1993, p. 232).

As primeiras formas, mesmo que rudimentares, de socialização entre pares surgem bem cedo na 1ª infância. Logo no segundo mês de vida começam a fixar-se nos pares (Vincze, 1971), pelos três ou quatro

meses aparecem os primeiros gestos sociais, surgindo pelos seis meses os primeiros sorrisos e vocalizações dirigidas aos pares. Os progressos desenvolvimentais entre os seis e doze meses de idade permitem ao bebé sorrir, tocar e balbuciar para outra criança, especialmente se a sua atenção não estiver dirigida à presença do adulto (Hay *et al.*, 1982). Ao longo do primeiro ano de vida as crianças nas creches trocam olhares, gestos e vocalizações com as crianças dos berços próximos (Field, 1978; Bower, 1983), podem brincar umas com as outras, podem imitar as acções dos seus pares e mesmo sorrir entre si ou chorar quando ouvem o choro de outra criança (Sagi & Hoffman, 1976; Martin & Clark, 1982).

O estudo de Lewis e seus colaboradores (1975) demonstrou que bebés com um ano de idade exibiam níveis mais elevados de comportamentos de proximidade e de interacções sociais quando estavam com pares conhecidos, tendendo a imitar os seus comportamentos. Além disso, Rubin e seus colaboradores (1983) afirmam que, face a pares conhecidos, as crianças tendem a brincar mais e a realizar tarefas cognitivamente mais complexas do que quando estão sozinhos em casa ou na presença de uma criança desconhecida. A investigação mostra, assim, que os bebés com menos de um ano de idade se interessam mais pelos outros bebés do que se pensava antes, embora os bebés dessa idade se considerem um ao outro mais como um objecto de brincar (Bee, 1984). Para Eckerman e Stein (1982) o interesse pelo mesmo objecto "*proporciona o acesso a um motivo de interesse partilhado*" tornando-se, então, criador de contextos de interacção social (Bronson, 1981; Nadel & Baudonnière, 1981). A criança está apta a partilhar, conjunta e coordenadamente, a exploração dos cenários imediatos com outra criança da sua idade, sem a interferência de um adulto no desenvolvimento dessa actividade conjunta (Montagner, 1993).

Por volta dos doze meses, aproximadamente, a agenda do desenvolvimento centra-se especialmente no andar e manipular objectos. As crianças centram mais a sua atenção em brinquedos e

espaços e objectos e menos a outras pessoas (Field & Roopnaire, 1982). O contacto e interacção entre os pares ao longo dos meses vão sofrendo inúmeras modificações. A conquista da locomoção e a aquisição da linguagem permitem à criança aproximar-se, tocar, agarrar, explorar e brincar com os pares, mas também rejeitar ou agredir. A resposta dos seus pares às suas incursões começa a ter uma importância relevante no processo de socialização.

Os conflitos e a sua resolução exercem um papel importante na construção das relações com os pares, pois as crianças tendem mais a continuar e experimentar jogar sem conflitos do que com conflitos, entre conhecidos ou desconhecidos, companheiros de jogo (Shonkoff & Phillips, 2000). O conflito não é necessariamente uma experiência negativa para as crianças. Dependerá, sobretudo, do adulto ajudar a criança a desenvolver a percepção de que é capaz de resolver conflitos, e aprender formas construtivas de os resolver.

No segundo ano de vida, as crianças descobrem como é agradável brincar e ser bem sucedido com um companheiro de jogo que lhe é familiar e que tem um estilo de temperamento compatível com o seu (Howes *et al.*, 1992). A mutualidade nos conflitos é, contudo, nesta idade, uma das formas de interacção mais frequente, enquanto a reciprocidade, embora possa acontecer durante o primeiro ano, é mais comum surgir no final do segundo ano (Bronson, 1981). As crianças com dois anos envolvem-se mais em conflitos do que as de um ano, mas por outro lado, também serão capazes de partilhar os brinquedos quando não há em número suficiente para todos (Caplan *et al.*, 1991). Aprender a partilhar é uma importante aprendizagem social.

Algumas investigações (Pelligrini & Glickmann, 1990; Shonkoff & Phillips, 2000) revelam, contudo, que experiências negativas vividas precocemente com pares indiciam futuros potenciais problemas sociais, emocionais e académicos. A conflitualidade tende a verificar-se predominantemente em crianças que não têm oportunidade de conviver, de se familiarizar ou de estabelecer rotinas de comunicação mútua com outras crianças pelo que o tipo de interacção entre os pares "*depende*

de uma longa história de comunicação anterior entre os bebés em questão" (Bower, 1983, p. 82). Sabe-se que uma das condições importantes para as relações entre pares é a familiaridade. Assim sendo, será preferível a continuidade de contextos educativos para as crianças se tornarem melhores amigos, dando-lhes tempo para se conhecerem mutuamente e aprenderem a resolver conflitos e problemas (Albrecht & Miller, 2001). Ladd (1988) refere que até aos três anos emergem dois tipos de relações entre pares: a amizade e a aceitação pelos pares. Para este autor, a amizade é uma relação interpessoal e diádica, e a aceitação pelos pares é definida como o grau de simpatia que uma criança suscita nos membros do grupo social.

Estudando o comportamento imitativo em crianças com oito e doze meses de idade, Devouche (2004) sugere que diferentes idades induzem a diferentes motivações (contacto social, exploração de objectos). O estudo mostrou que, em ambas as idades, nem a familiaridade (mãe ou estranho) nem a posição do parceiro de jogo (olhar fixo ou sorrindo) tinham efeito no número de gestos-alvo que são imitados. Entre os catorze e os dezoito meses são capazes de imitar brincadeiras de outras crianças após algum tempo e noutro contexto (Hanna & Meltzoff, 1993), e entre os dezoito e os vinte e quatro meses têm interacções mais positivas com os pares e as suas abordagens amigáveis têm mais probabilidade de serem aceites (Fagot, 1997). A partir dos dezoito meses e até aos três anos, as crianças iniciam um processo de maior interesse por outras crianças e uma crescente compreensão sobre o modo de se relacionarem com elas. Esta compreensão parece acompanhar a consciência de si próprias como seres humanos independentes (Eckerman *et al.*, 1989; Eckerman & Stein, 1982).

1.2.3. Desenvolvimento da visão do mundo

O ser humano vive com os outros "no mundo" num processo complexo de relações capazes de, simultaneamente, influenciar e ser

influenciado, quer pelo próprio contexto em que vive, quer por quadro de mundividência mais amplo. Guenther (1997) lembra alguns provérbios populares que argumentam a importância do ambiente em que a criança cresce "*"diz-me com quem andas e te direi quem és", "quem com farelo se mistura porcos o comem", "é a ocasião que faz o ladrão" e "é de pequenino que se torce o pepino" "* (p. 142). O contexto em que a criança vive influencia esta mundividência, com o seu conjunto de propostas ambientais que promove, com os estímulos sensoriais, cognitivos, linguísticos, musicais ou de qualquer outra forma de expressão artística.

As perspectivas teóricas mais recentes vêem o ser humano enquadrado num contexto-mundo formando a sua personalidade, relacionando-se com o seu meio físico e social, interpretando-o, modificando-o e reorganizando-o em função dos seus próprios valores, crenças e intenções. Assim, é inegável que o meio exerce uma influência impar na formação da personalidade humana, ou seja, na sua forma de ser e de estar consigo mesma, com os outros e com o mundo. Neste processo de procura da satisfação das suas necessidades, sonhos e desejos no contexto e, por outro lado, produto desse mesmo contexto cultural e social, é desenvolvido o quadro de referência interna sobre o qual o ser humano constrói o seu quadro referencial de visão de mundo (Guenther, 1997). Associado ao género, questões culturais e sociais, associam o cor-de-rosa e as bonecas às meninas e o azul e os carrinhos aos meninos, sendo tantas vezes proibida a troca ou o não cumprimento.

A educação de infância é frequentemente relacionada com os pressupostos teóricos do desenvolvimento cognitivo de Piaget (Hohmann, Banet & Weikart, 1979; Kammii, 1985, Elkind, 1987), em que a actividade cognitiva no *estádio sensório-motor* se caracteriza essencialmente pela experiência prática e imediata, através dos sentidos, com e sobre os objectos e, consequentemente, sobre o meio:

> "*O desenvolvimento mental no decorrer dos dezoito primeiros meses da existência é particularmente rápido e importante, pois a*

> *criança elabora, nesse nível, o conjunto de sub-estruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores, assim como um certo número de reacções elementares, que lhe determinarão em parte a afectividade subsequente*" (Piaget & Inhelder, 1993, p. 9).

A percepção é o primeiro passo do conhecimento sensível do homem e é a base de todos os processos psíquicos: pensamento, linguagem, imaginação, etc. Começa com as primeiras reacções do bebé face aos estímulos do meio e, paulatinamente, vai-se estruturando ao longo dos primeiros seis anos. Fantz (1958) e Berlyne (1958) demonstraram, nos seus estudos, que os bebés são capazes de fixar selectivamente estímulos visuais dependendo dos padrões e complexidade dos estímulos, pelo que concluem que as crianças processam informação a um nível de complexidade elevada e, consequentemente, o processo de aprendizagem inicia-se nos primeiros momentos da vida.

A criança assimila os padrões sensoriais criados pela humanidade no seu contexto histórico e, com a sua acção, edifica estes padrões perceptuais até surgir a percepção analítica que lhe permite operar, simultaneamente, com os diferentes padrões sensoriais – forma, tamanho, cor – numa acção perceptual complexa e estreitamente ligada ao pensamento representativo e bases do pensamento lógico. Não existindo, contudo, um sistema de educação sensorial dirigido de forma intencional e coerente ao desenvolvimento deste processo, a percepção analítica não surge ou tarda em surgir, limitando consideravelmente o desenvolvimento intelectual da criança.

Case (1985, 1992,) através do seu modelo do desenvolvimento cognitivo, considera que as crianças aprendem de forma continuada a coordenar as estruturas cognitivas que assimilaram previamente. Nos primeiros anos, essas estruturas são bastante específicas e concretas e, à medida que se vão coordenando entre si, formam novas estruturas cognitivas mais ordenadas que, por sua vez, se vão coordenar com

outras ainda mais ordenadas. A criança organiza uma "rede de relações de esquemas de pensamento ou raciocínio" que, quando assimiladas, integram e determinam o "estilo de acção e reacção" da criança face às necessidades de adaptação construindo a sua personalidade e inteligência (Rizzo, 2001, p. 24).

O conhecimento tem como objectivo primordial, ajudar cada ser humano a adaptar-se ao ambiente, favorecido pela exploração e actuação de cada criança no seu contexto de desenvolvimento, quer seja a família ou a escola. Na 1ª infância, as crianças incorporam e brincam examinando minuciosamente o seu ambiente com uma curiosidade enérgica ímpar. Mas se, por um lado, o amadurecimento do cérebro favorece o desabrochar e o desenvolvimento da sua capacidade de sentir e de se ajustar ao mundo, por outro lado, estas actividades ajudam a moldar o cérebro em desenvolvimento (Diamond & Hopson, 2000). Neste processo activo e dinâmico, cada sujeito constrói a sua visão de mundo e os modelos da sua relação com os outros. O ser humano é curioso, activo, criativo e inteligente, capaz de construir e reconstruir continuamente o seu conhecimento do mundo físico e social para uma *construção de valores* (Rizzo, 2001).

O conhecimento e as várias competências surgem como uma experiência partilhada entre o adulto e a criança ou entre duas crianças com diferentes níveis de desenvolvimento combinando "*observação, imitação e assimilação interna*" (Seifert, 2002, p. 37). O mundo das estruturas de conhecimento é social e constituído por representações generalizadas de acontecimentos e de interacções expressas como "*modelos ou conjuntos de expectativas holísticas*" (Emde, 1995, p. 509), iniciadas em interacções e apoio do adulto ou com outros pares mais competentes (Vygotsky, 1978). Na perspectiva de Vygotsky, o conhecimento é social progredindo gradualmente para a autonomia cognitiva (interiorização).

O domínio das competências de locomoção permite à criança explorar, descobrir e procurar estímulos no espaço, libertando-a de ser algo "fixo" no ambiente e dependente do adulto. Para Diamond e

Hopson (2000) com esta competência as crianças são *instintivamente* capazes de aprender e brincar "*explorando cada detalhe do seu ambiente com uma curiosidade intensa*" (p. 101). A aquisição da marcha proporciona, assim, uma nova forma de conhecer e explorar o mundo pois adiciona a possibilidade de experiências da *terceira dimensão* permitindo que, aquilo que até então dependia somente dos olhos e ouvidos para serem captados, possam agora ser conquistados, tocados e mesmo provados (Guenther, 1997). As potencialidades do seu corpo, através do toque, do olhar, do paladar, do ouvir e da movimentação constantes são, consequentemente, impulsionadoras de experiências necessárias para o próprio desenvolvimento neurológico da criança (Diamond & Hopson, 2000).

A experiência de *interacções de concentração* (Dunst *et al.*, 1988) como o ver objectos nos primeiros meses (justificativo do aparecimento dos "mobiles" nos berços dos bebés) e posteriormente, *interacções diferenciadas*, como ver os objectos a aparecerem e desaparecerem (permanência do objecto), tornam-se situações de jogo necessárias ao desenvolvimento cognitivo. A regulação da interacção proporcionada pelo adulto é mediada simultaneamente pelo nível de desenvolvimento da própria criança e pela organização espacio-temporal, variedade de oportunidades e de estimulação na qualidade, quantidade e diversidade de materiais e actividades apropriados, de acordo com os interesses e as necessidades da criança, ou seja, pela criação de contextos de desenvolvimento *secundário* (Bronfenbrenner, 1985).

Nesta perspectiva, a creche, enquanto contexto de desenvolvimento *secundário*, deve criar diversidade e quantidade de oportunidades e de recursos apropriados aos interesses e necessidades de cada criança, encorajando a criança a exercitar as suas competências, previamente aprendidas de forma individual e autónoma. A vivência de situações lúdicas multiplica a possibilidade de "*integração do mundo na personalidade*" e, cumulativamente, facilitar a sua "*inserção nesse mundo*" estimulando a dinâmica implícita na "*estrutura*

eu-mundo" e na conquista da "*autonomia da personalidade*" (Crespo, 1996, p. 9).

Em suma, o *microssistema* em que a criança vive e a forma como nele se sente tão enfatizados na perspectiva ecológica encontram, na perspectiva humanista uma abordagem semelhante na dimensão *auto-conceito.*

Ou seja, ambas as teorias centram o desenvolvimento da criança acontecendo e sendo fortemente influenciado pela forma como ela se sente amada e confiante nos contextos em que participa, quer seja a família ou a creche.

Por sua vez, as relações entre esses microssistemas, ou seja, o *mesossistema* em que a criança participa e onde forma a sua noção e *relação com outro* são igualmente contextos relevantes para o seu desenvolvimento social e emocional.

Numa perspectiva mais abrangente, o conjunto de subsistemas que constituem o *exossistema* e o *macrossistema*, que influencia a criança mas onde ela não participa, poderá estar relacionado com a *visão de mundo* que este facilita com vista a um desenvolvimento mais abrangente e mais complexo. A sua visão de mundo está organizada e dependente dos padrões de estimulação sensorial completa e complexa disponível a cada criança nos contextos de desenvolvimento na infância.

Por outras palavras, o desenvolvimento humano acontece não só dependendo das características e potencialidades que cada sujeito é portador, mas também muito influenciado pelo padrão de estimulação experiencial a que é exposto e pela rede de relações que se estabelecem nos contextos mais próximos e nos mais amplos.