

PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO EM PORTUGAL: O CONTEXTO EDUCATIVO DE CRECHE*

PROMOCIÓN DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO EN PORTUGAL:
EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LAS GUARDERÍAS

PROMOTION OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN PORTUGAL:
THE EDUCATIONAL CONTEXT OF DAY CARE

ANA MAFALDA PINHO**, MARIA DE LOURDES CRÓ***,
MARIA DA LUZ VALE DIAS****

Resumo

Este trabalho enquadra-se na área da Psicologia do Desenvolvimento, particularmente, no que se refere à promoção do desenvolvimento psicológico da criança considerando o contexto educativo. Pretende-se demonstrar a importância para o desenvolvimento psicológico das crianças da sua permanência, em idades precoces, em contextos educativos, baseando a intervenção pedagógica na utilização de um programa específico fundamentado nas diretrizes da abordagem curricular High/Scope bem como no modelo Portage. Uma vez que o cuidado e a educação de crianças em idades precoces têm vindo a ser transferidos do domínio privado da família para o domínio público, em instituições, como resposta às alterações durante as últimas décadas, torna-se necessário que tal contexto e o seu efeito

* A temática e resultados apresentados neste trabalho referem-se a uma investigação desenvolvida no âmbito do curso de Doutoramento em Psicologia - Psicologia do Desenvolvimento.

** Doutoramento em Psicologia - Psicologia do Desenvolvimento; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Coimbra; Portugal; anacastropinho@hotmail.com

*** Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Psicologia da Educação; Professora Coordenadora Principal (Eq. Professora Catedrática-D.L.207/2009, Art. 9-A) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra; Coimbra; Portugal; mlurdescro@gmail.com

**** Doutoramento em Psicologia - Psicologia do Desenvolvimento; Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Coimbra; Portugal; valedias@fpce.uc.pt

sobre o desenvolvimento das crianças sejam objeto de estudo. Assim, propomos a apresentação de uma investigação, recentemente desenvolvida, que contou com a participação de crianças (N = 59) com cerca de 2 anos de idade, assim como com os respetivos educadores de infância (N = 4). Desenvolveu-se um estudo comparativo entre grupos de crianças sujeitas ou não ao programa acima referido. Procura-se, desta forma, contribuir para a reflexão acerca da importância, de uma intervenção cientificamente informada, durante os primeiros três anos de vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento psicológico; contexto educativo de creche; programa de intervenção; qualidade educativa.

Resumen

Este trabajo se inscribe en el ámbito de la psicología del desarrollo, especialmente en lo que se refiere a la promoción del desarrollo psicológico del niño, considerando el contexto educativo. Se pretende demostrar la importancia del desarrollo psicológico en una edad precoz y en contextos educativos, en base a una intervención pedagógica que incorpora el uso de un programa específico, el cual se sustenta en el enfoque curricular de High-Scope y en el modelo de Portage. Una vez que el cuidado y la educación de los niños de edades tempranas han sido transferidos desde el ámbito privado de la familia al dominio público, en las instituciones, en virtud de los cambios en las últimas décadas, es necesario que tanto el contexto educativo como su efecto sobre el desarrollo de los niños sean el objeto de estudio. Por lo tanto, se presenta una investigación desarrollada recientemente, que contó con la participación de un grupo de niños de alrededor de 2 años de edad (N = 59) y de sus respectivas maestras de educación infantil (N = 4). A partir de esto, se desarrolló un estudio comparativo entre los grupos de niños que fueron o no sujetos al programa anterior. Se busca, de esta forma, contribuir a la reflexión sobre la importancia de las intervenciones científicas durante los primeros tres años de vida.

Palabras clave: Desarrollo psicológico; guardería; programa de intervención; calidad educativa.

Abstract

This study falls in the area of developmental psychology, particularly with regard to the promotion of the child's psychological development considering the educational context. The importance of psychological development in early childhood and in teaching contexts is to be shown based on a pedagogical intervention which incorporates a program based on the High-Scope curricular approach, as well as on the Portage model. Given that care and education of children in early ages has been transferred from the private domain of the family

into the public domain, in institutions in response to the changes of last decades, it is necessary that such context and its effect on children's development become object of study. Thus, this article presents a study, where children (N = 59) aged 2 and their nursery teachers (N = 4) participated. A comparative study between children taken or not part in the pedagogical intervention was carried out. In this way, this study aims to contribute to the reflection on the importance of a scientific intervention on the first three years of life.

Keywords: Psychological development; educational context of daycare; intervention program; appropriate educative practices.

Introdução

A TEMÁTICA DESTE estudo propõe uma perspectiva inovadora de conceber a educação em contexto de creche distinta daquela que tem sido usual. Numa altura em que, finalmente, se começa a perceber que a educação de qualidade é um requisito fundamental para o desenvolvimento psicológico de qualquer criança e que intervenções educativas e/ou contextos de qualidade dúbia podem constituir um risco para a vida das crianças, é premente identificar os fatores mais favoráveis a esse desenvolvimento. As questões relacionadas com a qualidade das intervenções educativas e/ou dos contextos educativos têm sido discutidas, muito recentemente, por estarem a ser perspectivadas como tendo uma relação muito próxima com a evolução dos países, sendo que a educação de qualidade é encarada como o caminho mais plausível para colmatar as desigualdades sociais e para a promoção do empreendedorismo. Tal como “The Organisation for Economic Cooperation and Development” preconiza, reconhece-se que efetivamente há várias teorias a relacionar o investimento no desenvolvimento do capital humano com a educação, bem como a destacar o papel do capital humano no desenvolvimento económico: “Many theories explicitly connect investment in human capital development to education, and the role of human capital in economic development [...]” (OECD, 2013, p. 286). De facto, “a aprendizagem humana está relacionada com educação e desenvolvimento pessoal. É tida como um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental do indivíduo [...]” (Oliveira, Martins, Rodrigues, Inácio & Pocinho,

2012, p. 1627). Neste sentido, e tendo em vista um retorno positivo, procuraremos provocar uma reflexão em torno de questões geradoras da qualidade da intervenção em contexto de creche e do que realmente significa educar no âmbito do contexto em questão, uma vez que se trata de um contexto que integra crianças com especificidades muito particulares, como a precocidade em termos de idade e a consequente dependência relativamente ao adulto.

A propósito da precocidade relativamente à idade, a Organização Mundial de Saúde determinou que a primeira infância decorre do período pré-natal até aos oito anos e, também, que se trata da fase da vida mais importante para o desenvolvimento do ser humano (Cardoso & Mendes, 2014). Assim, e atendendo a que o desenvolvimento da criança se processa na interação com outras crianças, com adultos, com objetos e materiais, é premente perspetivar a infância como uma etapa da vida que implica a diade cuidado e educação, proporcionados intencionalmente em ambientes adequados, de elevada qualidade (Pinho, Cró & Vale-Dias, 2013). É amplamente reconhecido que o desenvolvimento das crianças não se processa de uma forma linear e que todo o ambiente que a envolve a influencia (Bilbao, 2016), o que determina que a frequência de contextos de qualidade interfira de forma positiva no desenvolvimento: “It is recognised now that children’s development is not simply linear; rather, children’s development plateaus, accelerates and deviates according to the environment and context of their lives” (Blandford & Knowles, 2013, p. 80).

Considerando o contexto de creche como um ambiente adequado e a intencionalidade educativa como um propósito na intervenção mais apropriada, na medida em que o seu objetivo primordial se relaciona com o bem-estar da criança, o que consequentemente favorece o seu desenvolvimento psicológico (Pinho, Cró & Vale-Dias, 2013; Pinho & Cró, 2013), vários estudos apontam resultados desenvolvimentais superiores, apresentados por diversas crianças, que têm sido associados à qualidade dos contextos educativos de creche frequentados (McMullen & Apple, 2012; Ruzek Burchinal, Farkas & Duncan, 2014; Linberg, Baeumer & Rossbach, 2013; Barnett, Carolan & Johns, 2013; Barnett & Nores, 2012). No que particularmente se refere aos resultados desenvolvimentais superiores apresentados pelas crianças,

destacam-se especificamente: as competências sociais (autorregulação, autocontrolo, cumprimento de regras, capacidade de aceitação); a aptidão para a resolução dos próprios conflitos; as competências ao nível da linguagem (recetiva e expressiva); as competências cognitivas; os níveis de envolvimento mais elevados; as competências ao nível da gestão emocional (bem-estar emocional e expressão de emoções positivas) (Queirós, 2014) e as relações estáveis com vinculações mais seguras, com um papel fulcral na promoção de uma conduta social positiva (Anastácio & Nobre-Lima, 2015). Tal evidência vem corroborar a perspetiva de Zabalza (1998, p. 9) quando refere que “parece [...] não haver dúvida alguma sobre a importância que os aspetos qualitativos adquirem no âmbito da educação. E, mais ainda, quando se trata de dar atendimento a crianças pequenas”, ainda que a análise da qualidade do contexto de creche seja suscetível de se operacionalizar em torno de diferentes indicadores e que se relacione frequentemente com questões social e culturalmente aceites.

No que diz respeito à problemática da investigação tratada neste trabalho, centra-se sobretudo na necessidade de elevar qualitativamente a intervenção educativa no âmbito do contexto de creche, sendo que, para o efeito, formulámos o nosso problema em torno da possibilidade de ativar o desenvolvimento psicológico das crianças, com dois anos de idade, em contexto de creche de qualidade elevada, cuja intervenção educativa se baseie na implementação de um programa específico e em estratégias pedagógicas adequadas. Deste modo, ao problematizar a intervenção educativa em contexto de creche, face à possibilidade de se tratar de um contexto promotor do desenvolvimento psicológico, consideramos que é fulcral o educador de infância criar hábitos enraizados de observação e reflexão para ajustar continuamente a sua intervenção às reais necessidades das crianças.

Relativamente à nossa investigação, adotámos um estudo com carácter de investigação-ação, com uma componente quasi-experimental, no que diz respeito à avaliação de um programa de intervenção a nível do desenvolvimento psicológico. No que diz respeito ao carácter referido, ele prende-se com a consideração de etapas de planificação, ação, análise, observação e avaliação de situações decorrentes do “acto com intencionalidade transformadora” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa,

Ferreira & Vieira 2009; Schön, 1987), havendo lugar para a participação na investigação dos educadores intervenientes (no sentido de contribuírem para realçar questões e problemas relevantes para o tema em investigação e para a prática – através de um inquérito por entrevista, da reflexão crítica e da formação participada para aplicação do programa). Na componente quasi-experimental pretendeu-se efetuar um estudo comparativo entre grupos de crianças (2 anos de idade) sujeitas ou não a um programa de intervenção específico e a ser utilizado por educadores de infância com diferentes percursos profissionais e académicos, em contextos educativos de creche e de qualidade semelhante. Foram definidos dois grupos experimentais e dois grupos de controlo, e envolvendo aspetos de natureza qualitativa e quantitativa, uma vez que todo o processo de investigação se desenvolveu de uma forma participada e construída com todos os intervenientes por fases. Para além de envolver os participantes nesse processo, o método alia a investigação à intervenção e possui, igualmente, um carácter reflexivo de extrema relevância para o nosso projeto. Partimos, assim, da hipótese de que a aplicação, em contexto de creche, de um programa de intervenção específico (Variável Independente) se revela como um fator importante para a ativação do desenvolvimento psicológico das crianças (Variável Dependente).

De seguida será feita uma breve alusão à metodologia utilizada, referindo os participantes da investigação, assim como os instrumentos e procedimentos. Posteriormente, serão apresentados os resultados obtidos, uma breve discussão e as principais conclusões gerais.

Metodologia

Participantes

No que diz respeito aos procedimentos adotados, considerámos dois grupos de controlo (cada grupo constituído por crianças com perfis de desenvolvimento e educativo semelhante, mas diferindo em termos da formação do educador de infância) e dois grupos de tratamento (com utilização do programa de intervenção e constituídos de acordo com

os mesmos critérios dos grupos de controlo), procedendo à aplicação de um pré-teste e de um pós-teste aos quatro grupos para observação/apreciação do desenvolvimento psicológico das crianças. A seleção dos sujeitos intervenientes na investigação foi realizada com base na técnica de amostragem não probabilística: amostragem de conveniência. Assim, esta investigação contou com a participação de 59 crianças com cerca de dois anos de idade distribuídas por quatro grupos (Grupo A, N= 16; Grupo B, N= 15; Grupo C, N= 14 e Grupo D, N= 14), assim como com os respetivos educadores de infância (N= 4). No que especificamente se refere à idade das crianças, as do Grupo A apresentam uma idade média em anos de 2,69, as crianças que integram o Grupo B apresentam uma idade média em anos de 2,49 e as crianças do Grupo C e Grupo D apresentam uma idade média em anos de 2,42.

No que particularmente se refere aos educadores de infância, importa destacar que foi nosso objetivo controlar as variáveis: habilitação académica e tempo de serviço. Deste modo, constituiu-se um grupo experimental (Grupo C) e um grupo de controlo (Grupo A) em que os seus educadores apresentavam como habilitação académica o bacharelato e cerca de 16 anos de tempo de serviço; e ainda um grupo experimental (Grupo D) e um grupo de controlo (Grupo B) em que os seus educadores eram licenciados e tinham até 5 anos de tempo de serviço.

Instrumentos e procedimentos

No que se refere aos instrumentos e procedimentos adotados, após a delimitação dos objetivos do estudo empírico e definição dos instrumentos de recolha de dados, recorreremos: 1) ao inquérito por entrevista, com base num guião, destinado aos educadores de infância e que pressupunha conhecer as suas práticas e representações, face ao serviço prestado nos contextos de creche e à sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças. A elaboração do guião baseou-se em conhecimentos adquiridos anteriormente acerca da temática, na revisão de literatura sobre áreas de incidência do estudo, na ITER-S-R, na ECERS-R e em elementos do Manual de Processos-Chave

da Creche - Segurança Social. O guião é composto por questões do tipo “abertas” (que não impõe respostas), “fechadas” (previamente tipificadas), “singulares” (que não contêm mais do que uma ideia) e, perguntas de opinião, de conhecimento e que se relacionam com experiência/comportamento; 2) à utilização de uma grelha de observação/apreciação do desenvolvimento psicológico das crianças 2-3 anos, que foi aplicada na fase de pré-teste e pós-teste às crianças dos grupos experimentais e dos grupos de controlo, sendo possível identificar a existência ou não de competências em diferentes domínios do desenvolvimento psicológico da criança, permitindo a apreciação deste último. Trata-se assim de um instrumento de observação que organiza o processo observacional e monitoriza as práticas. A grelha de observação/apreciação em questão contempla o desenvolvimento psicomotor (motricidade global e motricidade fina), o desenvolvimento da linguagem (linguagem recetiva e linguagem expressiva), o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo-relacional. Este instrumento foi realizado com base em Bluma *et al.* (1994), Rigolet (2006), Gleitman, Fridlund & Reisberg (2011), Doan-Sampon, Wollenburg & Campbell (1999), Cró (2006) e em itens que integram o COR (Child Observation Record) e a checklist do programa Portage; 3) a um questionário sociodemográfico e de dados sobre características e comportamentos da criança destinado a todas as crianças participantes; 4) à aplicação de um programa de intervenção especificamente elaborado segundo as diretrizes da abordagem curricular High/Scope (Post & Homann, 2011) bem como do modelo Portage (Williams & Rossito, 2009), para implementar nos grupos experimentais. O programa de intervenção foi elaborado com o objetivo de ser aplicado durante um período de 6 a 8 semanas, nos grupos experimentais, com o propósito de: basear a intervenção educativa dos educadores de infância em teorias do desenvolvimento psicológico da criança; apontar orientações pedagógicas de qualidade que contribuam para o desenvolvimento psicológico das crianças; perspetivar soluções educativas que permitam superar a visão assistencialista da creche e, por outro lado, evitar a pré-escolarização desse contexto educativo; implementar uma observação rigorosa das crianças, a reflexão, e a avaliação; e de estruturar a intervenção educativa. Assim, foi solicitado aos educadores

que apresentassem um conjunto de atividades/experiências às crianças de modo a reestruturarem a área da casinha das bonecas (expressão utilizada por Post & Hohmann, 2011 e Hohmann, Banett & Weikart, 1995) e, por fim, a um inquérito por entrevista, com base num guião, com o propósito de avaliar a perceção dos educadores responsáveis pelos grupos experimentais acerca da implementação do programa de intervenção e confirmar ou não o seu parecer com os resultados obtidos.

Resultados

O objetivo deste estudo pressupunha perceber a importância para a ativação do desenvolvimento psicológico das crianças da sua permanência, em idades precoces, em contextos educativos de creche, alicerçando a intervenção educativa num programa elaborado com base nas diretrizes da abordagem curricular *High-Scope* (aprendizagem ativa e experiências-chave) e do modelo *Portage*. Assim, uma das principais formas de verificação desta influência consistiu em comparar grupos experimentais com grupos de controlo, antes e depois da implementação do programa de intervenção a que os primeiros foram sujeitos. Através da comparação dos grupos experimentais no momento inicial com o momento final, avaliando o incremento ou magnitude da mudança após implementação do programa, procurámos aferir os efeitos do programa de intervenção sobre o desenvolvimento psicológico das crianças, comparando também o incremento com o verificado nos grupos de controlo. Deste modo, todas as crianças foram avaliadas, na fase de pré-teste e pós-teste, relativamente ao desenvolvimento da motricidade global e da motricidade fina, ao desenvolvimento da linguagem receptiva e da linguagem expressiva, ao desenvolvimento cognitivo e ao desenvolvimento afetivo-relacional.

Relativamente à área de desenvolvimento da Motricidade Global, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais (Grupo C, Grupo Experimental em que o Educador de Infância apresenta mais tempo de serviço - GE>ts; Grupo D, Grupo Experimental em que o Educador de Infância apresenta menos tem-

po de serviço - GE<ts) relativamente aos grupos de controlo (Grupo A, Grupo Controlo em que o Educador de Infância apresenta mais tempo de serviço - GC>ts; Grupo B, Grupo Controlo em que o Educador de Infância apresenta menos tempo de serviço - GC<ts), tendo havido uma diferença estatisticamente significativa ($F(1,57)=23.777$, $p=.000$).

Em relação à área de desenvolvimento da Motricidade Fina, à semelhança da área da Motricidade Global, verificámos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa ($F(1,57)=5.584$, $p=.022$; $FL(3, 55)=1.142$, $p=.290$). Nos grupos experimentais, como se verifica na Tabela 1, 100% das crianças aumentou a sua pontuação, enquanto nos grupos de controlo apenas se observou o incremento de 67.74% das crianças.

Tabela 1. Proporção de crianças que baixaram, mantiveram e aumentaram as suas pontuações para os grupos experimentais e de controlo na Motricidade Fina.

Grupo	Baixou		Manteve		Aumentou	
	n	%	n	%	n	%
	0	0.00	0	0.00	28	100.00
Grupos experimentais						
Grupo C GE > tempo serviço	0	0.00	0	0.00	14	100.00
Grupo D GE < tempo de serviço	0	0.00	0	0.00	14	100.00
Grupos de controlo						
Grupo A GC > tempo serviço	1	6.25	5	31.25	10	62.50
Grupo B GC < tempo de serviço	0	0.00	4	26.67	11	73.33

Ao nível do desenvolvimento da Linguagem Recetiva apurámos, de acordo com os dados da Tabela 2, que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa ($U=218.500$, $p=.000$).

Tabela 2. Médias e desvios-padrão da diferença entre o pré-teste e o pós-teste para os grupos experimentais e de controlo na Linguagem Recetiva.

Grupo	Mínimo	Máximo	Média	DP
Grupos experimentais	0	11	3.00	2.60
Grupo C GE > tempo serviço	0	11	2.79	3.62
Grupo D GE < tempo de serviço	1	4	3.21	0.89
Grupos de controlo	0	6	0.97	1.72
Grupo A GC > tempo serviço	0	6	1.38	1.96
Grupo B GC < tempo de serviço	0	5	0.53	1.36

No que diz respeito à área de desenvolvimento da Linguagem Expressiva, de acordo com a Tabela 3, verificámos que o ponto de partida dos grupos experimentais é inferior ao ponto de partida dos grupos de controlo e tanto os grupos experimentais como os grupos de controlo aumentam as suas pontuações médias do pré-teste para o pós-teste. Em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, sendo que a diferença foi estatisticamente significativa ($U=210.000$, $p=.001$).

Tabela 3. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré-teste e no pós-teste dos grupos experimentais e dos grupos de controlo relativamente à área da linguagem expressiva.

Grupo	n	Pré-teste				Pós-teste			
		Mín.	Máx.	Média	DP	Mín.	Máx.	Média	DP
Grupos experimentais	28	1	20	10.21	5.40	3	20	14.29	3.59
Grupo C GE > tempo serviço	14	1	20	10.14	7.75	3	20	14.29	5.04
Grupo D GE < tempo de serviço	14	9	11	10.29	0.61	13	16	14.29	1.14
Grupos de controlo	31	3	21	15.23	6.08	5	21	17.13	5.35
Grupo A GC > tempo serviço	16	6	18	12.56	4.76	7	21	14.81	5.47
Grupo B GC < tempo de serviço	15	3	21	18.07	6.18	5	21	19.60	4.07

Relativamente à área do Desenvolvimento Cognitivo verificámos, de acordo com a nossa hipótese, que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo (Tabela 4). Assim, foi observado um efeito estatisticamente significativo entre o pré e o pós-teste ($F(1, 57)=66.999, p=.000$) e também foi observada uma diferença estatisticamente significativa entre grupos ($F(1, 57)=51.815, p=.000$), tendo os grupos experimentais apresentado um incremento superior.

Tabela 4. Pontuações médias, desvios-padrão, mínimo e máximo, no pré e pós-teste, para os grupos experimentais e de controlo relativamente ao Desenvolvimento Cognitivo.

Grupo	n	Pré-teste				Pós-teste			
		Mín.	Máx.	Média	DP	Mín.	Máx.	Média	DP
Grupos experimentais	28	1	15	8.57	4.53	2	19	12.04	3.86
Grupo C GE > tempo serviço	14	1	15	7.21	5.59	2	19	11.21	4.74
Grupo D GE < tempo de serviço	14	6	14	9.93	2.70	11	17	12.86	2.66
Grupos de controlo	31	3	21	17.29	4.56	6	21	18.71	4.03
Grupo A GC > tempo serviço	16	9	20	15.56	3.93	12	21	17.50	3.90
Grupo B GC < tempo de serviço	15	3	21	19.13	4.58	6	21	20.00	3.87

No que diz respeito ao Desenvolvimento Afetivo-Relacional, conforme é visível na Tabela 5, verificámos, que em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa ($F(1,57)=39.191$, $p=.000$; $FL(1,57)=0.025$, $p=.875$). Nos grupos experimentais, 92.86% das crianças aumentou a sua pontuação, enquanto nos grupos de controlo observou-se um incremento em apenas 48.39% das crianças.

Tabela 5. Proporção de crianças dos grupos experimentais e de controlo que baixou, manteve ou aumentou as suas pontuações relativamente à área do desenvolvimento afetivo-relacional.

Grupo	Baixou		Manteve		Aumentou	
	n	%	n	%	n	%
Grupos experimentais	0	.00	2	7.14	26	92.86
Grupo C GE > tempo serviço	0	.00	2	14.29	12	85.71
Grupo D GE < tempo de serviço	0	.00	0	.00	14	100.00
Grupos de controlo	4	12.90	12	38.71	15	48.39
Grupo A GC > tempo serviço	4	25.00	2	12.50	10	62.50
Grupo B GC < tempo de serviço	0	.00	10	66.67	5	33.33

Após a análise dos resultados, podemos afirmar que, de acordo com a nossa hipótese geral, a aplicação, em contexto de creche, de um programa de intervenção específico (Variável Independente) revelou-se como um fator importante para a ativação do desenvolvimento psicológico das crianças (Variável Dependente), tendo-se verificado que, com base na implementação de um programa de intervenção estruturado, as crianças dos grupos experimentais apresentaram índices de desenvolvimento superior, a vários níveis, do que as crianças dos grupos de controlo, os quais apresentaram magnitude de mudança inferior, apesar de o seu ponto de partida, no pré-teste, ter sido em diversos aspetos superior ao dos grupos experimentais. Considera-se que nestes a ausência do programa de intervenção traça essencialmente um perfil desenvolvimental natural assente numa intervenção normal em contexto de creche.

Com efeito, e como seria de esperar de acordo com o avançado anteriormente relativamente à fundamentação teórica, desde idades

precoces, a adequada estruturação da promoção do desenvolvimento parece ter um efeito muito positivo em diversos domínios do desenvolvimento e a frequência de contextos educativos de qualidade favorece, também, o desenvolvimento de níveis de interação social, de cooperação entre pares e com adultos, além de se verificarem índices de desenvolvimento cognitivo e de linguagem superiores (Cardoso & Mendes, 2014).

Discussão

Neste ponto serão apresentados e discutidos os principais resultados da nossa investigação. Assim, no que particularmente se refere à área de desenvolvimento da Motricidade Global e da Motricidade Fina, aspetos em que o desenvolvimento das crianças foi apreciado/avaliado antes e após o programa de intervenção, no caso dos grupos experimentais, e relativamente aos grupos de controlo, exatamente no mesmo período em que os grupos experimentais foram apreciados/avaliados, verificámos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais comparativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa, facto que se encontra de acordo com a nossa hipótese e com as fundamentações teóricas anteriormente abordadas, que destacam vantagens para o desenvolvimento das crianças de integrarem contextos educativos de qualidade. No que se refere especificamente à área da Motricidade Global verificámos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, sendo que a diferença foi estatisticamente significativa. Em relação a estes resultados importa destacar que, efetivamente houve uma evolução desenvolvimental mais evidente nas crianças sujeitas ao programa de intervenção. Relativamente à área da Motricidade Fina, e à semelhança da área de desenvolvimento anterior, também esta apresenta resultados que demonstram que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa. Deste modo, verifica-se novamente que a evolução desenvolvimen-

tal observada nas crianças foi impulsionada pela implementação do programa de intervenção, corroborando, assim, com a nossa hipótese e com a percepção dos educadores dos grupos experimentais, que consideraram que as crianças apresentaram ganhos superiores nas áreas da Motricidade Global e da Motricidade Fina por terem vivenciado as propostas do programa de intervenção. Estes resultados relacionam-se, então, com o tipo de atividades/experiências sugestionadas, que contemplaram que as crianças reorganizassem o espaço de acordo com as características e elementos mais presentes nas casas das crianças e, também, que construíssem/elaborassem elementos/objetos que seriam integrados na “área da casinha”.

No que diz respeito à área de desenvolvimento da Linguagem, o desenvolvimento das crianças foi apreciado/avaliado em relação à Linguagem Recetiva e em relação à Linguagem Expressiva. Deste modo, tanto o desenvolvimento da Linguagem Recetiva como o desenvolvimento da Linguagem Expressiva foi apreciado/avaliado antes e após o programa de intervenção, no caso dos grupos experimentais, e relativamente aos grupos de controlo, exatamente no mesmo período em que os grupos experimentais foram apreciados/avaliados. Desta forma, ao nível da Linguagem Recetiva apurámos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, sendo que a diferença foi estatisticamente significativa. Assim, nos grupos experimentais, 75% das crianças aumentou a sua pontuação na área da Linguagem Recetiva, enquanto nos grupos de controlo se observou incremento em apenas 29.03% das crianças. Relativamente à área da Linguagem Expressiva constatámos que, em média, a magnitude da mudança foi igualmente superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, sendo que a diferença foi estatisticamente significativa, tal como se esperava de acordo com a nossa hipótese geral. Comparados os quatro grupos a diferença foi igualmente estatisticamente significativa, sendo que o Grupo D (GE<ts) obteve uma média superior ao Grupo B (GC<ts) e nos grupos experimentais 85.71% das crianças aumentou a sua pontuação, enquanto nos grupos de controlo o incremento verificou-se em apenas 45.16% das crianças. Tal situação parece dever-se ao facto de o programa de intervenção contemplar um vasto conjunto

de atividades com o objetivo de ativar o desenvolvimento da Linguagem Recetiva e Expressiva, nomeadamente: exploração de histórias de literatura infantil; reconhecimento autónoma da área da casinha; diálogo com as crianças acerca da possibilidade de remodelação/reorganização da “área da casinha”; etc. Os educadores de infância que implementaram o programa descreveram que ele permitiu que todas as crianças apresentassem ganhos superiores na área de desenvolvimento da linguagem do que se tivessem vivenciado uma intervenção educativa normal.

No que se refere à área do Desenvolvimento Cognitivo, à semelhança das áreas de desenvolvimento anteriores, esta foi também apreciada/avaliada antes e após o programa de intervenção, no caso dos grupos experimentais e, no caso dos grupos de controlo, foi apreciada/avaliada exatamente no mesmo período em que isto aconteceu nos grupos experimentais. Verificámos, de acordo com a nossa hipótese, que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente significativa. No entanto, comparados os quatro grupos a diferença não foi significativa, sendo que o Grupo D (GE<ts) obteve uma média superior ao Grupo B (GC<ts) e o Grupo B (GC<ts) revelou um resultado superior ao Grupo A (GC>ts). Nos grupos experimentais 85.71% das crianças aumentou a sua pontuação na área do Desenvolvimento Cognitivo, e nos grupos de controlo observou-se incremento em 61.29% das crianças. Mais uma vez, é notória uma evolução desenvolvimental superior nas crianças sujeitas ao programa de intervenção, o que vem corroborar com a perspetiva dos educadores de infância dos grupos experimentais. A propósito do desenvolvimento cognitivo o programa de intervenção contemplou atividades/experiências que pressupunham a implicação de estruturas cognitivas anteriormente construídas e sobre as quais seria possível promover, segundo Jean Piaget, uma revolução e, conseqüentemente, construção do próprio conhecimento.

Relativamente ao Desenvolvimento Afetivo-Relacional, de acordo com os nossos resultados verificámos que, em média, a magnitude da mudança foi superior nos grupos experimentais relativamente aos grupos de controlo, tendo havido uma diferença estatisticamente sig-

nificativa. Comparados os quatro grupos a diferença foi igualmente significativa. Assim, nos grupos experimentais, 92.86% das crianças aumentou a sua pontuação ao nível do Desenvolvimento Afetivo-Relacional, enquanto nos grupos de controlo se observou um incremento em apenas 48.39% das crianças, o que vem confirmar, novamente, a nossa hipótese e, também, a perspectiva dos educadores de infância dos grupos experimentais. Deste modo, e à semelhança do que ocorreu com a área do desenvolvimento cognitivo, as atividades/experiências do programa de intervenção contemplavam a expressão da afetividade.

A concluir esta discussão importa destacar que os dados revelam que os dois grupos experimentais obtiveram na fase de pré-teste e na fase de pós-teste pontuações muito próximas. No caso dos grupos de controlo, o Grupo B apresentou da fase de pré-teste para a fase de pós-teste pontuações ligeiramente superiores ao Grupo A, sobressaindo aqui o interesse em se aprofundar futuramente o impacto da formação do educador na sua prática profissional e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança. Importa referir também que os resultados obtidos parecem indicar que a implementação de um programa de intervenção pode trazer benefícios extremamente positivos, melhorando o nível desenvolvimental das crianças, uma vez que as atividades apresentadas têm correspondência com as necessidades e interesses dessas mesmas crianças; promove uma intervenção educativa de qualidade superior; os grupos de crianças tutelados por educadores com licenciatura terminada recentemente apresentam melhores resultados; e as crianças com um nível de desenvolvimento psicomotor adequado apresentam bons resultados em outras áreas de desenvolvimento.

Conclusões gerais

A pertinência deste estudo reside, essencialmente, na demonstração da possibilidade de ativar o desenvolvimento psicológico de crianças em idade de creche, mais especificamente com cerca de 2 anos de idade, com base na implementação de um programa de intervenção organizado a partir da abordagem curricular *High-Scope* e do modelo *Portage*. Há, no entanto, necessidade de a implementação do programa

ser realizada de forma rigorosa e em ambiente educativo de qualidade, para que seja possível atingir um sucesso educativo superior, pois de acordo com o que tem vindo a ser alvo de investigação por parte de vários especialistas, sempre que o sistema biológico e psicológico é adequadamente fortalecido com experiências iniciais positivas, há maior probabilidade de as crianças se tornarem adultos saudáveis. Pelo contrário, experiências adversas que ocorrem na infância podem desencadear consequências para o resto da vida, seja ao nível do bem-estar físico seja ao nível do bem-estar emocional. Assim sendo, perturbações de desenvolvimento ou biológicas nos primeiros anos de vida podem levar ao enfraquecimento de respostas fisiológicas, nomeadamente debilidade no sistema imunitário, sendo que, quanto maior é a exposição a situações adversas nos primeiros anos de vida, maior é a probabilidade de desenvolver problemas de saúde (físicos e mentais) posteriormente. Perceciona-se, então, que a educação de qualidade é um requisito fundamental para o desenvolvimento adequado de qualquer criança e que intervenções educativas e/ou contextos de qualidade incerta podem constituir algum tipo de desvantagem para a vida das crianças.

Considerando as limitações do nosso estudo, cabe dizer que, tratando-se de uma amostra de conveniência, os dados obtidos não podem ser extrapolados para a população geral de crianças a frequentar a creche. Será interessante, por isso, tentar realizar este estudo recorrendo a uma amostra maior e mais representativa da população. Cabe ainda referir que fatores individuais (por exemplo, o temperamento ou a história aprofundada do desenvolvimento das crianças) e fatores familiares (por exemplo, a dinâmica familiar ou os estilos parentais), entre outros, não foram considerados nesta investigação. Para além disso, as ilações referem-se a um programa específico, uma vez que não confrontámos o efeito do programa aplicado com os de outros eventuais programas que tenham por base orientações teóricas diferentes. Este aspeto iria permitir um confronto de modelos, objetivo que, na verdade, aqui não foi delineado.

A concluir destaca-se que ativar o desenvolvimento psicológico de crianças em idade precoce, de forma responsiva e intencional, é uma tarefa exigente que requer o conhecimento aprofundado do processo

de desenvolvimento e estratégias da sua promoção. Este é um dos caminhos essenciais para a excelência da intervenção educativa.

Referências

- Anastácio, S. & Nobre-Lima, L. (2015). A relação entre a vinculação ao pai e à mãe e a empatia no início da adolescência. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 6(1), 109-123.
- Barnett, S.; Carolan, M. & Johns, D. (2013). *Equity and Excellence: African-American Children's Access to Quality Preschool*. Center on Enhancing Early Learning Outcomes; National Institute for Early Education Research; Rutgers University. [em linha]. <http://nieer.org/publications/policy-reports/equity-and-excellence-african-american-children%E2%80%99s-access-quality>
- Barnett, W. S. & Nores, M. (2012). *Investing in Early Childhood Education: A Global Perspective*. National Institute for Early Education Research NIEER. [em linha]. <http://nieer.org/publications/nieer-working-papers/investing-early-childhood-education-global-perspective>
- Bilbao, A. (2016). *O cérebro da criança contado aos pais: como ajudar o seu filho a desenvolver todo o potencial intelectual e emocional*. Lisboa, Portugal: Planeta.
- Blandford, S. & Knowles, C. (2013). *Developing Professional Practice 0-7*. New York, EE.UU: Routledge.
- Bluma, S.; Shearer, M.; Frohman, A.; Hilliard, J.; White, M. & East, K. (1994). *Programa Portage – Guia de pais para a educação precoce*. Lisboa: Associação Portage.
- Cardoso, V. B. & Mendes, P. F. (2014). Cuidados não parentais a crianças com idade inferior a três anos – revisão baseada na evidência. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 45, 302-309.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). In-vestigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Cró, M.L. (2006). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa: ESEJD.
- Doan-Sampon, M. A.; Wollenburg, K. & Campbell, A. (1999). *Crescer do nascimento aos três anos: guia para o desenvolvimento*. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.

- Gleitman, H.; Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2011). *Psicologia*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Banett, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Linberg, T.; Baeumer, T. & Rossbach, H. G. (2013). Data on Early Child Education and Care Learning Environments in Germany. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7(1), 24-42.
- McMullen, M. B. & Apple, P. (2012). Babies (and Their Families) on Board! Directors Juggle the Key Elements of Infant/Toddler Care and Education. In *Developmentally Appropriate Practice for Infants and Toddlers* (42-48). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- OECD (2013). *Development Co-operation Report 2013: Ending Poverty* [em linha]. Em <http://dx.doi.org/10.1787/dcr-2013-en>
- Oliveira, A. S.; Martins, L. L.; Rodrigues, L. A.; Inácio, P. A. & Pocinho, M. (2012). Avaliação da personalidade em contexto educativo. In L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco (Orgs.), *Atas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 1627-1638). Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEEd) - Instituto de Educação - Universidade Minho.
- Pinho, A.M. (2015). *O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança* (Dissertação de Doutoramento não Publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pinho, A.M. & Cró, M.L. (2013). Avaliar o desenvolvimento pessoal e social em contexto educativo de creche: instrumentos e procedimentos. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA*, 98, 4-6.
- Pinho, A. M., Cró, M. L. & Vale-Dias, M. L. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 109-125. doi:10.14195/1647-8614_47-1_6.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência emocional: aprenda a ser feliz*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a casinha: Um projecto transdisciplinar - como potenciar os recursos no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

- Ruzek, E.; Burchinal, M.; Farkas, G. & Duncan, G. (2014). The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 12-21.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Williams, L. & Rossito, A. L. (2009). *O inventário portage operacionalizado: intervenção com famílias*. São Paulo, Brazil: MEMNON.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Brazil: Artmed.

Recibido: 23.10.16. Aceptado: 11.12.16