

Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância

Early childhood development: characteristics valued by future childhood educators

Isabel Simões Dias¹

Instituto Politécnico de Leiria, IPLeia, Portugal

Sónia Correia²

Instituto Politécnico de Leiria, IPLeia, Portugal

Patrícia Marcelino³

Grupo Projeto Creche (Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação), NIDE-IPL, Portugal

Resumo

Este trabalho de investigação procura identificar os saberes que cinquenta estudantes do curso de formação inicial em Educação de Infância (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria, Portugal) revelaram possuir sobre o desenvolvimento das crianças na primeira infância (dos zero aos três anos). Recorrendo-se a uma metodologia qualitativa, analisaram-se vinte e cinco trabalhos de revisão de literatura sobre o desenvolvimento infantil elaborados no âmbito da unidade de Prática Pedagógica II (3.º ano), no ano letivo de 2008-2009. A análise de conteúdo efetuada por um painel de três juízes revelou o olhar dos estudantes sobre o conceito e as características do desenvolvimento que ocorrem durante estes primeiros anos de vida. Os dados obtidos permitem-nos inferir que a característica holística do desenvolvimento foi pouco enfatizada pelos estudantes e que, ao nível dos diferentes domínios do desenvolvimento humano, os futuros educadores valorizaram o domínio físico-motor e linguístico em comparação com os domínios cognitivo e psicossocial. Estes resultados assumem-se como importantes para o processo de reflexão relativo à construção da profissionalidade docente, principalmente no que se refere ao trabalho desenvolvido na formação inicial, com futuros educadores de infância. Na verdade, o conhecimento das características do desenvolvimento da criança até aos três anos é um dos principais suportes para a intencionalidade educativa e intervenção adequada com as crianças nestas idades.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Primeira Infância; Formação Inicial.

Abstract

This research identifies the knowledge that fifty students of the Initial Training in Childhood Education (School of Education and Social Sciences - Polytechnic Institute of Leiria, Portugal) have revealed about the development of children in early childhood (from zero to three years old). By employing a qualitative methodology we analyzed twenty-five works of

-
- 1 Doutorada em Psicologia pela Universidade de Aveiro (Portugal), é docente no Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL-ESECS). Atualmente, coordena o Projeto Creche (Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação - NIDE-IPL). E-mail: isabel.dias@ipleiria.pt
 - 2 Licenciada em Educação de Infância e docente no Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL-ESECS). Doutoranda em Didática e Formação (Universidade de Aveiro, Portugal). Integra a equipe de coordenação do Projeto Creche (NIDE-IPL). E-mail: sonia.correia@ipleiria.pt
 - 3 Educadora de Infância, Leiria, Portugal. Integra o grupo Projeto Creche NIDE-IPL). E-mail: patriaciadpmarcelino@gmail.com

literature review about child development elaborated by the students within the unit Pedagogical Practice II (3th grade) in the 2008-2009 school year. The content analysis carried out by a panel of three judges showed that students knew about the concept and characteristics of development that occur during these early years of life. The data obtained allow us to infer that the characteristic of the holistic development was not emphasized by students and that as regards the different areas of human development, the future educators valued the physical and language domains compared to the cognitive and psychosocial ones. These results are assumed to be important for the process of reflection on the construction of the teaching profession, particularly with regard to work done in training, with future early childhood educators. In fact, knowledge of the characteristics of child development up to three years old is a mainstay for the educational intention and appropriate intervention with children at these ages.

Keywords: Development, Early Childhood, Initial Training.

Hoje em dia já não se discute a importância do desenvolvimento na primeira infância, especialmente entre os zero e os três anos de idade, pois sabe-se que é na infância que se lançam “as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc.” (PORTUGAL, 2009, p.7). Por esta razão, o trabalho dos educadores de infância⁴ torna-se essencial na promoção de um desenvolvimento equilibrado da criança, permitindo-lhe o desencadear de todo o seu potencial enquanto ser humano. Assim sendo, faz sentido que os educadores de infância conheçam e estejam informados sobre as características do desenvolvimento da criança durante esta sua fase de vida.

Com este estudo identificamos o que futuros educadores (estudantes do 3.º ano do curso de Educação de Infância) revelaram possuir sobre o desenvolvimento das crianças até aos 3 anos, procurando fazer uma reflexão mais profunda sobre o desenvolvimento da criança na primeira infância e sobre o papel do educador de infância na promoção do seu desenvolvimento em contexto de creche. Partindo destes dados, refletimos, ainda, sobre as oportunidades de aprendizagem que a formação inicial⁵ oferece para o conhecimento da criança nesta idade.

O processo de desenvolvimento humano nos três primeiros anos de vida

Desde a concepção no útero materno até ao momento em que morre, o ser humano vive num processo caracterizado por constantes mudanças. Este processo de mudança, que resulta da interação entre as características biológicas de cada indivíduo e os fatores contextuais onde o indivíduo se encontra inserido (sociedade e cultura), é denominado por desenvolvimento humano (MATTA, 2001; NÚÑEZ, 2005; PAPALIA et al., 2001; PORTUGAL, 2009; TAVARES et al., 2007). Sendo um processo holístico e contextualizado que ocorre ao longo de toda vida, o desenvolvimento humano acarreta mudanças progressivas, contínuas e cumulativas provocando, no indivíduo,

4 Educadores de Infância, em Portugal, são profissionais de educação habilitados a trabalhar com as crianças dos 4 meses até à sua idade de ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico (por volta dos 6 anos de idade).

5 De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, alterada pela Lei n.º 115/97 e Lei n.º 49/2005), formação inicial de nível superior é aquela formação que proporciona “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e sociais adequadas ao exercício da função” (Capítulo IV, artigo 33.º, alínea 1-a).

reorganizações constantes ao nível das suas estruturas físicas, psicológicas e sociais que evoluem num contínuo faseado e integrativo (NÚÑEZ, 2005; TAVARES et al., 2007). Portugal (2009) defende que o período da infância e as primeiras experiências de vida do ser humano enquanto criança determinam aquilo que o ser humano será enquanto adulto, pois é nesse período que o sujeito aprende sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Neste sentido, o conhecimento da criança nesta etapa da sua vida torna-se essencial para os profissionais de educação que com ela desenvolvem uma ação educativa.

Todas as transformações do ser humano provocam outras mudanças que o influenciam no seu todo (MATTA, 2001; PAPALIA et al., 2001). Poderemos pensar, como exemplo, o momento em que a criança começa a ser capaz de usar a linguagem oral para se expressar. Esta nova competência cognitiva permitir-lhe-á novas possibilidades de interação com o mundo, novas possibilidades de interação com os outros, influenciando, também, o seu desenvolvimento social. Esta e outras situações fazem com que tenhamos de assumir que o desenvolvimento do ser humano é um processo holístico e que todos os processos ocorridos se influenciam e se provocam mutuamente. Na perspetiva de Núñez (2005), só será possível aceitar uma fragmentação do desenvolvimento humano se houver uma finalidade metodológica que permita observar cientificamente algumas dimensões da condição humana. Desta forma, e sem perder esta característica integrada do desenvolvimento humano, faremos uma breve apresentação dos diferentes domínios do desenvolvimento categorizados por Papalia et al. (2001) como sendo os domínios do desenvolvimento físico-motor, cognitivo e psicossocial.

Desenvolvimento físico-motor

Segundo Tavares et al. (2007) o crescimento do bebê nos dois primeiros anos de vida é extremamente acentuado em comparação com outros períodos da vida de um ser humano. Para Matta (2001) e Papalia et al. (2001), o processo de desenvolvimento é gradual. Quando a criança nasce, tem pouco controle sob o seu corpo e os seus movimentos são descoordenados. Progressivamente vai-se desenvolvendo, controlando inicialmente o corpo nos membros superiores (lei céfalo-caudal) e no sentido do centro do corpo para fora (lei próximo-distal). Sendo competente é capaz de aprender a partir das estruturas a que chega ao mundo.

“Neste período, o bebé sofre importantes e aceleradas modificações, tais como gatinhar, sentar, andar e falar” (TAVARES et al., 2007, p.44). Durante os dois primeiros meses de vida aprende a segurar o pescoço e, aos quatro meses, senta-se necessitando da ajuda de um suporte (MATTA, 2001). O rastejar e o gatinhar surgem como as primeiras tentativas de movimentação intencional por volta dos quatro/seis meses (PAPALIA et al., 2001). Com cerca de sete meses, senta-se sozinha sem qualquer suporte. As primeiras tentativas de se colocar na posição bípede surgem por volta dos oito/nove meses, apoiando-se, porém, em alguma coisa. Apenas por volta dos onze meses é que a criança consegue andar com alguma ajuda (MATTA, 2001). O andar “não se adquire de repente” (BRAZELTON, 2006, p. 166), sendo necessários alguns meses até que se torne mais autônoma (BÉBE, 1981). Ao aprender a andar, a criança liberta as mãos para outras descobertas e aprendizagens.

No decorrer do segundo ano de vida a criança já anda e explora o espaço circundante, começa a subir degraus (inicialmente sem alternar os pés), corre, salta, pisa por cima de um risco, lança, anda em bicos dos pés e de triciclo (PAPALIA et al., 2001; ROJO et al., 2006). No que diz respeito à manipulação de objetos, a criança por volta dos cinco meses já tem consciência de que pode alcançar e agarrar tudo o que tem à sua volta, no entanto, só aos dez meses é que estes dois movimentos se coordenam num só (PAPALIA et al., 2001). Ao completar o segundo ano, pode-se verificar o início de uma certa preferência por um dos lados, o que “não quer dizer que a criança já desenvolva o domínio de um lado sobre o outro” (GISPERT, 1996, p. 79).

Em relação ao início do controle dos esfíncteres não há um consenso entre os diversos autores. Segundo Bébe (1981), o mesmo acontece por volta dos 16-18 meses. A criança manifesta maior predisposição para adquirir com eficácia o controle dos esfíncteres por volta dos 18-24 meses, apesar de Griffey (2002), Brazelton (2006) e Mucchielli (1992) referirem os 18-36 meses. O controle esfínteriano depende da maturidade do sistema nervoso mas, regra geral, a criança do sexo feminino antecipa-se (BÉBE, 1981).

Desenvolvimento cognitivo

Nos primeiros três anos de vida a criança desenvolve capacidades cognitivas devido ao interesse que manifesta pelo mundo que a rodeia e à sua necessidade de comunicação (TAVARES et al., 2007). Por volta dos quatro meses a criança já é capaz de se concentrar no que vê, toca e ouve, sem perder o controle. Conforme Brazelton (2006, p. 157), “alguns bebês sorriem e balbuciam naturalmente, absorvendo os sons e imagens, dormindo regularmente e comendo sem problemas”. A criança aprende rapidamente a usar e compreender os sinais que são expressos através do comportamento, da expressão corporal e da postura corporal. Desde o nascimento há uma reação aos ruídos, uma vez que para além do bebê detectar, ele orienta o olhar e a cabeça em direção à fonte que produziu o mesmo. Para além disso, “é capaz de discriminar características rítmicas e melódicas em diferentes tipos de sequências sonoras, revelando alterações nas suas respostas” (MATTA, 2001, p. 125).

Aos dois anos a criança é capaz de ordenar e de guardar objetos pessoais, de construir torres de sete cubos (ROJO et al., 2006), de identificar três a cinco desenhos (GISPERT, 1996), de examinar e de agarrar pequenos objetos.

O egocentrismo Piagetiano (apud PAPALIA et al., 2001) é uma das características presentes na criança da primeira infância - a criança desta idade não tem capacidade para se colocar no ponto de vista do outro e não entende a sua visão, pois a sua compreensão está centrada em si mesma. No entanto, para estes autores, citando estudos de Yarrow (1978), a criança não é tão egocêntrica como Piaget descreveu e até mostra alguma capacidade de empatia.

A par destas transformações começam a surgir as primeiras palavras e, posteriormente, as primeiras frases. Esta crescente capacidade linguística traz inúmeras implicações ao nível da comunicação com os outros. A criança começa a conversar, a questionar, a querer saber sempre mais, numa tentativa de compreender o mundo que a rodeia. Na verdade, com um ano de idade a criança já pronuncia algumas

palavras perceptíveis, iniciando a articulação das primeiras palavras com significado (PAPALIA et al., 2001) embora fale muitas outras que não se conseguem compreender (BRAZELTON, 2006). A primeira palavra surge, normalmente, entre os 10 e os 14 meses iniciando a chamada fala linguística. No período a partir dos 18 meses (aproximadamente) a criança utiliza a “pré-frase, constituída por dois ou vários termos dispostos segundo a importância afetiva que a criança lhe atribui” (DELMINE; VERMELEN, 2001, p.54). Ao longo do período da pré-frase a criança encontra-se na idade «perguntadora» - coloca questões do gênero “o que é isto?”, “como?”, “onde?”, “quando?”, “por que?”, exprimindo a sua curiosidade e desejo de conhecer.

Por volta dos dois anos a criança entusiasma-se com a sua própria linguagem. Gosta de aprender palavras novas (por vezes pronunciadas incorretamente) e de inventar novas palavras (MUCCHIELLI, 1992). Nomeia objetos familiares e é capaz de conversar sozinha com um brinquedo. É também por volta dos dois anos que surgem as primeiras frases, ainda que rudimentares (ROJO et al., 2006). Segundo Delmine e Vermelen (2001), nesta idade, a criança apresenta um forte incremento da linguagem e, de fato, este é o período em que se verifica o maior enriquecimento do vocabulário.

Desenvolvimento psicossocial

Sabemos que a criança se desenvolve em vários contextos com características específicas, isto é, com regras, atitudes, valores e modos de estar e ser concretos. Desde o primeiro dia em que vem ao mundo, o ser humano começa a ter consciência de que existe um mundo externo a si. É nesse mundo que aprende sobre si, a estar e a comunicar-se com os outros. Neste sentido, a primeira infância é um período de mudanças significativas no que diz respeito ao desenvolvimento social.

Como afirma Brazelton (2006), uma criança entre as seis e as oito semanas utiliza o sorriso como um meio para captar a atenção dos seus pais (linguagem não-verbal). Para além do sorriso, o choro é uma das principais formas da criança contatar com o que a rodeia (MATTA, 2001).

Nos primeiros meses de vida a criança tem grandes oscilações de humor (BOUFFARD, 1982; BRAZELTON, 2006). Ao aproximar-se dos 3 anos vai tornando-se (mais) obediente, arrumada e amável (BOUFFARD, 1982) indo (re)conhecendo, em fotografias, as pessoas mais chegadas e demonstrando sentimentos de afeto, compaixão e culpabilidade (ROJO et al., 2006).

A capacidade de ser terna, confiante e estabelecer intimidade, quer com adultos, quer com pares, aumenta entre os quatro e os seis meses (BRAZELTON, 2006). Com um ano de idade a criança ainda manifesta um apego excessivo com a mãe ou de quem cuida dela e ainda a perturba a separação ou ausência materna (BÉBE, 1981; PAPALIA et al., 2001). Contudo, começa a tomar consciência que é alguém distinto da mãe e com vontade própria.

Os dois anos são uma idade de conflito, pois a criança vive entre a necessidade de afeto e a necessidade de independência. Como afirmam Papalia et al. (2001, p. 169): “os terríveis dois anos são uma manifestação normal da necessidade de autonomia” o que ocasiona um período de oposição em duas áreas fundamentais: nas brincadeiras (demolir e construir) e na alimentação (repugnância e preferências por alimentos) (BOUFFARD, 1982).

Aos dois anos a criança demonstra, também, dificuldade em partilhar - normalmente brinca sozinha (GESELL, 1979). Aos dois anos e meio já brinca com outras crianças embora em paralelo. Por vezes acontece entusiasmar-se e morder o melhor amigo (BRAZELTON, 2006), revelando estes comportamentos o início da socialização (UNESCO, 1978) - gosta da companhia de outras crianças mas tem dificuldade em se relacionar com elas (ROJO et al., 2006; UNESCO, 1978).

Ainda que haja especificidades próprias de cada dimensão do desenvolvimento da criança, uma mudança numa dimensão provoca muitas outras nos restantes domínios. Observar um bebê que ainda gatinha e observá-lo um mês depois permite *espantarmo-nos*, pois são notórias as inúmeras conquistas já alcançadas! Talvez já ande sozinho ou se aventure a dar passos agarrado ao mobiliário ou à mão de alguém. Esta capacidade de se deslocar mais autonomamente permite ver o mundo de uma outra perspectiva e ter acesso a realidades até então desconhecidas. Tudo isto desperta o desejo da criança por novas formas de interação com os objetos e com as pessoas que fazem parte da sua vida. Uma conquista situada no domínio do desenvolvimento físico-motor, como foi o caso apresentado, permite à criança outras possibilidades de aprendizagem e de, conseqüentemente, outros processos de desenvolvimento nos restantes domínios.

Não há padrões de desenvolvimento verdadeiramente iguais em todos os seres humanos uma vez que “cada criança é semelhante às outras crianças em alguns aspectos, mas é única em outros aspectos” (PAPALIA et al., 2001, p.9). O processo de desenvolvimento do ser humano toma em si as singularidades humanas, as especificidades hereditárias do indivíduo e aquelas que são resultantes da sua experiência de interação com a realidade social e física. O processo de desenvolvimento da criança é um processo pessoal, único, situado num contexto histórico e cultural que, também, o influencia. A criança desenvolve-se em diferentes ambientes, mais ou menos familiares, que lhe oferecem as suas primeiras experiências de vida. No caso concreto deste estudo, aproximamo-nos de uma reflexão sobre os contextos educacionais dedicados às crianças até aos três anos – o contexto de creche – e por isso importa debruçarmo-nos um pouco sobre o papel deste contexto e dos seus profissionais (particularmente os educadores de infância).

O desenvolvimento da criança, o contexto de creche e o papel do educador de infância

O desenvolvimento humano situa-se num contexto histórico e cultural, num ambiente que o influencia fortemente (PAPALIA et al., 2001). Neste sentido, emerge uma responsabilidade acrescida de reflexão e estudo sobre os contextos educacionais que proporcionamos às crianças nesta primeira fase da sua vida.

Contextos que ofereçam à criança oportunidades para aprender ativamente são determinantes para que a criança possa se desenvolver de forma harmoniosa. Em Portugal, a creche enquanto instituição dedicada à primeira infância apresenta-se, para além da família e de outros ambientes, como um potencial contexto de desenvolvimento/aprendizagem para a criança pelos desafios que lhe pode proporcionar. Na verdade, a forma como as crianças são cuidadas e respeitadas nas “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” (CARVALHO, 2005, p. 43).

Como refere Didonet (2001) a creche é o contexto que se organiza para, de forma intencional, apoiar o desenvolvimento das crianças levando-as a ir mais longe possível neste processo. Para se caminhar neste sentido é necessário que os profissionais de educação possuam conhecimentos específicos e que planifiquem sustentando-se “no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e das finalidades educativas de todo o trabalho em creche” (PORTUGAL, 2012, p. 13). Este conhecimento da criança, daquilo que ela é, permite ao educador de infância uma maior segurança nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que é capaz de proporcionar às crianças. Neste sentido, conhecer as características e os processos de desenvolvimento nos três primeiros anos de vida é um saber essencial para o exercício da profissão.

O processo de desenvolvimento, marcado por inúmeras e rápidas conquistas, transparece a imagem de um ser altamente competente, capaz e com iniciativa própria (BARBOSA; FOCHI, 2012). Para que a criança se sinta feliz e se desenvolva de forma integral em contexto de creche, solicita-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações. A qualidade da relação que o educador é capaz de estabelecer com a criança influencia a qualidade do desenvolvimento da criança. Como refere Portugal (1998, p.178), “a creche poderá fazer com que a criança seja mais assertiva e socialmente mais interativa, mas as consequências dependem da qualidade e consistência dos cuidados substitutos fornecidos à criança”. Neste sentido, as relações estabelecidas com a criança deverão ser relações autênticas e de confiança, que vão ao encontro do ser humano que ali existe. Didonet (2001, p. 24) sublinha a ideia de que “falar sobre creche é, antes de tudo, falar sobre a criança. Ela é a razão, o conteúdo e a metodologia em creche”. Assim, falar sobre a criança implica um conhecimento sobre as suas características de desenvolvimento, assim como uma observação atenta às singularidades individuais desse mesmo processo de desenvolvimento. Será este conhecimento que sustentará a planificação realizada pelo educador, tanto ao nível das experiências educativas como na organização dos tempos, espaços, mobiliário e materiais que, por sua vez, proporcionam outras experiências à criança.

Os princípios educativos apresentados por Gonzalez-Mena e Eyer (1989, citado por PORTUGAL, 2000) para o contexto de creche evidenciam, entre vários aspectos, a necessidade de se investir tempo para construir a pessoa “total”. Isto significa que um educador de infância deverá conhecer de forma aprofundada o que acontece com as crianças nos diferentes domínios de desenvolvimento para assim poder garantir que as oportunidades de aprendizagem proporcionadas facilitam o desenvolvimento holístico. Muito facilmente se poderá cair na tentação de valorizar determinados domínios em detrimento de outros. Os mesmos autores, também chamam à atenção para a necessidade de se respeitar o processo natural de desenvolvimento em cada faixa etária. Não tem sentido apressar a criança a atingir outros níveis de desenvolvimento, cada criança tem o seu ritmo próprio ao qual o educador deverá ser responsivo. Esta responsividade prende-se com o encorajamento que o educador oferece à criança, dando-lhe espaço para que ela faça as coisas que lhe interessam e lhe dizem respeito. Envolver as crianças nas coisas que lhe dizem respeito é um outro princípio educativo

que os autores assumem para o contexto de creche e que implica, obrigatoriamente, o conhecimento das características desenvolvimentais.

As necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de competência, de significados e valores que a criança, nos três primeiros anos de vida, precisa de ver satisfeitas (PORTUGAL, 2012) assumem uma importância crucial no contexto de creche. O contexto de creche é um contexto privilegiado na promoção do desenvolvimento da criança, salientando-se aqui o papel do educador de infância como o principal responsável. Investir tempos de qualidade, estar disponível para as crianças, respeitá-las enquanto pessoas e valorizar as suas formas de comunicação únicas, são princípios educativos essenciais (GONZALEZ-MENA; EYER, 1989, citado por PORTUGAL, 2000). Neste sentido, torna-se importante uma formação de educadores de infância que aposte numa reflexão aprofundada sobre o papel destes profissionais neste contexto. Analisando a situação de Portugal e Brasil (DAGNONI, 2011; VASCONCELOS, 2011; DIDONET, 2001) reconhece-se que a formação inicial e contínua fica aquém das necessidades, não proporcionando o suporte necessário ao desenvolvimento de competências, sustentadas num conhecimento científico do que é a criança nesta idade. Parece-nos que haverá algum trabalho a desenvolver neste sentido, começando pela formação inicial dos educadores de infância.

No caso concreto deste estudo, procuram-se os saberes que estudantes da formação inicial, do 3.º ano do curso de Educação de Infância, revelaram possuir sobre o desenvolvimento na primeira infância, num trabalho de revisão de literatura (pesquisa). Este estudo é de índole exploratório e qualitativo e decorreu no ano letivo de 2008-2009 no âmbito do Projeto Creche, integrado no Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal).

Metodologia

Contexto

Este estudo decorreu no Instituto Politécnico de Leiria (IPL), instituição do Ensino Superior Politécnico de Portugal que concentra cerca de 900 docentes e 11.500 estudantes distribuídos por 5 Escolas Superiores: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Escola Superior de Artes e Design, Escola Superior de Turismo e Tecnologias do Mar e Escola Superior de Saúde.

A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais ministra cursos nas áreas da formação de professores, das ciências sociais, da comunicação, da tradução e da animação cultural e acolhe, atualmente, cerca de 1.700 estudantes e 165 docentes. Este estudo desenrolou-se nesta escola, no âmbito da formação inicial de professores.

Participantes

Participaram neste estudo 50 estudantes do sexo feminino, com idade entre os 19 anos e os 45 anos de idade ($M = 24.62$; $DP = 6.35$), a frequentar o 3.º ano do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância, no ano 2008-2009 (IPL-ESECS)⁶.

6 O curso de formação inicial em Educação de Infância estava, no ano letivo 2008/2009, organizado em quatro anos, centrando-se as disciplinas de Prática Pedagógica no 3.º e 4.º anos. No 3.º ano, os estudantes tinham a oportunidade de,

A maioria era solteira (78% do total da amostra) e encontrava-se no curso da sua primeira preferência (92% do total da amostra). Das 50 participantes, 10 (20% do total da amostra) eram estudantes-trabalhadoras (5 eram Auxiliares da Ação Educativa, 2 Administrativas, 1 Assistente de Administração Escolar, 1 Vendedora e 1 Empregada de Armazém).

Instrumentos

Para a recolha dos dados recorreu-se aos trabalhos de revisão de literatura sobre o desenvolvimento e aprendizagem na 1.^a infância que foram elaborados pelos estudantes no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica II (documentos pessoais, não publicados).

Foi, também, elaborado um questionário sócio-demográfico que permitiu a caracterização da amostra. O questionário foi dividido em duas partes distintas: apresentação dos objetivos do estudo/solicitação de autorização para participação, e, questões de caráter fechado e semi-fechado.

Procedimento

No âmbito das atividades formativas da unidade curricular de Prática Pedagógica II (IPL-ESECS), foi solicitado aos estudantes a realização de um trabalho de revisão da literatura sobre o desenvolvimento/aprendizagem na primeira infância com um número máximo de seis páginas. Como os estudantes estavam a realizar o estágio em contexto de creche, pretendia-se, com a elaboração deste trabalho de revisão de literatura, que os mesmos tomassem conhecimento das características do desenvolvimento das crianças nesta idade, de forma a adequar a sua ação educativa ao contexto. Assim, este trabalho de pesquisa foi um exercício formativo sustentador da ação educativa dos estudantes em contexto de creche ao longo do seu estágio. A definição de um reduzido número de páginas exigiu aos estudantes uma seleção rigorosa das informações mais relevantes sobre o assunto, levando-os a evidenciarem o que consideraram, a partir das suas leituras, o essencial.

Organizados em grupos de dois elementos, os estudantes produziram 25 trabalhos, codificados de T.1 a T.25. Recolhidos os trabalhos, as docentes-investigadoras solicitaram autorização aos estudantes para utilizar os documentos elaborados para fins investigativos. Com a anuência dos participantes, procedeu-se à recolha dos seus dados sociodemográficos. Os dados advindos foram organizados em categorias através da técnica de análise de conteúdo (com um painel de três juízes). Para a caracterização dos participantes recorreu-se à análise estatística descritiva.

Resultados

Os dados que se apresentam, organizados em quadros, referem-se ao conceito e características gerais do desenvolvimento (ver Quadro I) e aos domínios do desenvolvimento e suas características, identificados pelos estudantes nos seus trabalhos de revisão de literatura (ver Quadros II, III, IV e V).

ao longo do ano letivo, uma vez por semana, desenvolver a sua prática pedagógica em contexto de creche (1.º semestre) e em contexto de jardim-de-infância (2.º semestre).

Quadro I - Desenvolvimento: conceito e características gerais

Conceito e características gerais	Frequência	%
Mudanças no ser humano ao longo da vida	42	59,2
Ritmo de desenvolvimento individual	13	18,3
Domínios do desenvolvimento	12	16,9
Desenvolvimento holístico	4	5,6
Total	71	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados (Quadro I) revelam a existência de uma maior incidência na definição do desenvolvimento como *mudanças no ser humano ao longo da vida* (59,2%). O desenvolvimento como processo *holístico* é a característica que apresenta menos evidências (5,6%).

No que se refere aos diferentes domínios do desenvolvimento os dados mostram que as evidências de *desenvolvimento físico-motor* são as mais referenciadas (42%), seguidas do *desenvolvimento psicossocial* (25%) e do *desenvolvimento cognitivo* (23%). As evidências de *desenvolvimento linguístico* (10%) foram perspectivadas pela maioria dos estudantes como um domínio do desenvolvimento e não como um subdomínio da dimensão cognitiva. De seguida analisamos cada um destes domínios de forma a verificar que aspectos surgem identificados e valorizados pelos estudantes.

Quadro II - Características do Desenvolvimento Físico-Motor

Características do Desenvolvimento Físico-Motor	Frequência	%
Desenvolvimento dos cinco sentidos (audição, visão, tato, olfato, paladar)	36	6
Crescimento	71	11,9
Motricidade fina	118	19,8
Motricidade grossa e controle corporal	359	60,3
Controle esfíncteriano	11	2
Total	595	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao nível do desenvolvimento físico-motor (Quadro II) existe uma grande incidência nos aspectos do desenvolvimento da *motricidade grossa e controle corporal* (60,3%), sendo que o controle dos esfíncteres é o menos valorizado.

Quadro III - Características do Desenvolvimento Psicossocial

Características do Desenvolvimento Psicossocial	Frequência	%
Manifestação de emoções	143	41
Comunicação interpessoal (pais, outros adultos significativos, pares, vinculação)	144	41
Manifestações de independência e de segurança (autonomia, alimentação,...)	64	18
Total	351	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o desenvolvimento psicossocial (Quadro III) verificamos que a *manifestação de emoções* (41%) e a *comunicação interpessoal* (41%) são os aspectos mais valorizados nos trabalhos realizados pelos estudantes.

Quadro IV - Características do Desenvolvimento Cognitivo

Características do Desenvolvimento Cognitivo	Frequência	%
Representação simbólica (jogo simbólico, associação palavras/objeto)	50	14,9
Resolução de problemas	86	25,7
Exploração de objetos/meio	45	13,5
Egocentrismo	22	6,6
Curiosidade/questionamento	24	7,2
Desenvolvimento da concentração e da memória	24	7,2
Reconhecimento (nome, vozes, palavras, objetos, figuras familiares)	37	11,1
Objeto permanente	25	7,5
Consciência do <i>self</i>	21	6,3
Total	334	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Das características do desenvolvimento cognitivo (quadro IV) realça-se a *resolução de problemas* (26%), e a *representação simbólica* (15%) como categorias com mais evidências. A *consciência do self* é a categoria com menor incidência mas ainda com uma percentagem significativa de 6%.

Quadro V - Características do Desenvolvimento Linguístico

Características do Desenvolvimento Linguístico	Frequência	%
Emissão, combinação e diferenciação de sons	56	39,1
Verbalização das primeiras palavras	18	12,6
Construção frásica	34	23,8
Aquisição e utilização de vocabulário	35	24,5
Total	143	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Relativamente ao desenvolvimento linguístico (Quadro V) os estudantes dão especial ênfase à *emissão, combinação e diferenciação de sons* por parte das crianças (39%).

Fazendo uma leitura dos dados apresentados, constatamos que o domínio de desenvolvimento que maior número de categorias de análise apresentou foi o domínio cognitivo (9 categorias) seguido do domínio físico (5 categorias), do domínio linguístico (4 categorias) e, por fim, do domínio psicossocial (3 categorias). Já no que se refere à quantidade de evidências, o domínio físico destaca-se (595 evidências). Com uma quantidade semelhante de evidências surge o domínio psicossocial (351) e o domínio cognitivo (334). O domínio linguístico apresenta 143 evidências.

Análise crítica dos resultados

A análise destes dados mostra que, os estudantes, na sua revisão de literatura, definem o conceito de desenvolvimento humano como um processo complexo que resulta de vários fatores (biológicos, psicológicos, sociais e culturais) e que leva a mudanças no pensamento, no comportamento e na estrutura dos indivíduos (TAVARES et al., 2007). O desenvolvimento não pode ser interpretado como um conjunto de dimensões estanques, fragmentadas, e sem relação entre si. No entanto, de acordo com os dados levantados, esta característica integral do desenvolvimento não foi igualmente valorizada pelos estudantes, um dado que nos faz questionar a apropriação deste saber por parte destes estudantes. Esta desigual evidência poderá

indiciar uma rudimentar compreensão por parte dos estudantes de que qualquer conquista da criança num domínio acaba por ter implicações em todos os outros. A criança desenvolve-se como pessoa “total” e a fragmentação da ação educativa não tem sentido nestas idades. Gabriela Portugal (2000, p. 96) reforça essa ideia quando afirma que

Importa não cair na armadilha de pensar que se pode estimular o desenvolvimento cognitivo sem trabalhar simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional e social. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena efectua-se holisticamente e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas.

Apesar de a ação educativa não ter sentido ser vivenciada de forma espartilhada, faz sentido que o educador conheça em profundidade cada um desses domínios de forma a desenvolver um trabalho mais consciente e intencional, responsivo às características das crianças nestas idades. A este nível, os dados revelam que a seleção de informação realizada pelos estudantes nos seus trabalhos de pesquisa é desigual entre os diferentes domínios do desenvolvimento da criança. Os valores encontrados apontam para a existência de uma maior preocupação por parte dos estudantes em descrever o desenvolvimento físico-motor comparativamente aos outros domínios. Este fato poderá resultar do desenvolvimento físico-motor ser um domínio com características fáceis de identificar (PORTUGAL, 1998; 2009). Das várias leituras realizadas pelos estudantes, a apropriação que os mesmos fazem do conhecimento e que colocam em evidência no trabalho de revisão de literatura analisado, mostra claramente essa hipervalorização do domínio físico. São dados que nos chamam à atenção para uma reflexão sobre o conhecimento que os estudantes parecem ter sobre as especificidades do desenvolvimento. Questionamos de que forma esta maior ênfase dada ao desenvolvimento físico-motor terá implicações diretas/reflexos na ação educativa que é desenvolvida por estes estudantes em contexto de creche. O mesmo acontece com a dissociação realizada pelos estudantes do desenvolvimento da linguagem do domínio cognitivo. Nos trabalhos apresentados surge a caracterização do desenvolvimento da linguagem equiparada a qualquer dos outros domínios. Questionamos o entendimento dos estudantes sobre a interligação aqui existente.

Como refere Portugal (2009, p.8), “compreender o que é que pode causar ou afetar o desenvolvimento é uma questão com indubitável interesse teórico mas, sobretudo, com inegáveis implicações práticas”. Para nós é desconhecido neste momento se esta diferente valorização dos domínios tem implicações diretas na planificação e na avaliação que esses estudantes realizam em contexto de creche. Será que esta valorização do domínio físico se revela, também, nas planificações realizadas? Será que a avaliação traduz de forma idêntica os diferentes domínios do desenvolvimento? Haverá uma correspondência unívoca?

Torna-se interessante verificar que o segundo domínio mais valorizado, com mais evidências, é o domínio psicossocial. Os estudantes colocaram a tônica nas características de *comunicação interpessoal* e de *manifestação de emoções* o que nos dá indicação de que os estudantes reconheceram estas características como as mais importantes neste domínio e, nesse sentido, talvez estejam mais disponíveis para a relação com as crianças e para a escuta das suas necessidades físicas e psicológicas.

Associado ao reconhecimento dos ritmos individuais no processo de desenvolvimento (algo também valorizado pelos estudantes), a disponibilidade para a relação por parte do adulto é essencial. Conforme Post e Hohmann (2003, p. 12), as interações autênticas com as crianças “proporcionam o “combustível” emocional de que os bebês e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico”. Como refere Portugal (2011, p. 49), “é a natureza e a qualidade das interações (entre bebê e o educador, entre os profissionais da creche e entre os profissionais e as famílias) que distingue os programas de elevada qualidade”.

Considerações finais

A análise dos trabalhos de revisão de literatura elaborados pelos estudantes da formação inicial de educadores de infância permitiu-nos “olhar de perto” para os saberes que os mesmos revelaram possuir sobre o desenvolvimento das crianças entre os zero e os 3 anos. Este “olhar” parece-nos essencial face à importância deste conhecimento na promoção de ambientes educativos facilitadores do desenvolvimento humano. Com este estudo é-nos possível sistematizar algum conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças entre os zero e os três anos, o papel do contexto de creche e dos educadores de infância nesse processo, e ainda, deixar alguns pontos para a reflexão relativa à formação destes profissionais.

Analisando o relatório da OCDE, de 2006⁷, Vasconcelos (2011, p. 18032) realça a recomendação de que é necessário “colocar o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem no cerne do trabalho com os primeiros anos”. Neste sentido, e tomando em consideração os resultados deste estudo, não poderemos negar a necessidade que existe dos educadores de infância terem um conhecimento aprofundado sobre o processo de desenvolvimento das crianças nestas idades, ainda mais, quando em Portugal, ainda não existem linhas pedagógicas oficiais, verdadeiramente assumidas pelo governo, para o contexto de creche. Será este conhecimento, por parte dos profissionais, que permitirá a criação de ambientes facilitadores do desenvolvimento holístico da criança. O contexto de creche, enquanto um contexto onde a criança também cresce, assume uma responsabilidade acrescida no processo de desenvolvimento pessoal e único da criança. A consciência desta responsabilidade deverá estar presente, e, a reflexão e intervenção dos educadores de infância deverá ser ajustada ao que é ser criança. O que já sabemos sobre o desenvolvimento não nos poderá deixar cair numa visão fragmentária da criança e conseqüentemente da ação educativa, pelo contrário, o que já sabemos dá-nos a possibilidade de assumirmos uma atitude responsiva e facilitadora do desenvolvimento da *pessoa “total”* (GONZALEZ-MENA e EYER, 1989, citado por PORTUGAL, 2000). Assim e, acreditando que um dos elementos mais importantes na qualidade da creche são as pessoas que cuidam e educam a criança (PAPALIA et al., 2001) importa investir, também, na qualidade da formação inicial e contínua destes profissionais.

Em Portugal, particularmente, um educador de infância pode trabalhar com crianças entre os quatro meses e os seis anos de idade e, desta forma, a formação

7 OECD. Starting Strong II: Early Childhood Development and Care. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006.

inicial destes profissionais alarga-se para além dos três primeiros anos de vida do ser humano. Contudo, tanto em Portugal como no Brasil (DAGNONI, 2001; VASCONCELOS, 2011; DIDONET, 2001) a formação inicial (e contínua) tem carecido de um investimento ao nível da compreensão do que é ser criança entre os zero e os três anos e de uma reflexão sobre o papel dos profissionais de educação. Parece-nos que, pelos resultados e pela problematização que fomos fazendo dos mesmos, se torna crucial assumir a necessidade de no ensino superior se valorizar a aprendizagem e a reflexão sobre o desenvolvimento da criança nesta idade por parte dos futuros profissionais. Só a partir de um conhecimento aprofundando do desenvolvimento da criança é que as competências ligadas à planificação, reflexão e intervenção com as crianças se desenvolverão de forma ajustada, respeitando a infância e as suas particularidades. Só desta forma teremos profissionais capazes de “garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento, ou seja, as fundações “heart-start” para aprender em casa, na escola e ao longo da vida” (PORTUGAL, 2011, p. 51).

Este estudo, para além de nos deixar motivos para um processo de autorreflexão sobre as nossas práticas enquanto docentes na formação inicial de educadores e educadoras, desperta-nos outras curiosidades que poderão, eventualmente, deflagrar outros projetos investigativos. Seria interessante fazer, por exemplo, um cruzamento entre este conhecimento manifestado pelos estudantes no trabalho de revisão de literatura e as planificações que realizaram para trabalhar com as crianças. Será que na planificação valorizaram as mesmas dimensões do desenvolvimento? Haverá também uma desigualdade? Será que as planificações evidenciam a característica integral do desenvolvimento? De que forma? ... Várias questões emergiram ao longo da reflexão em torno destes resultados. Por outro lado, será que as fontes bibliográficas que sustentaram o trabalho influenciaram os estudantes? Será que essas fontes valorizaram diferenciadamente os diferentes domínios do desenvolvimento da criança? Será que reforçam o seu desenvolvimento holístico? Terão os alunos “imitado” no seu trabalho a lógica das suas fontes de informação?... Outras questões, para nós pertinentes. Afiguram-se, assim, novos trilhos investigativos possíveis de serem palmilhados.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. In: **IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa da Região Sul**, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>, acessado em 16/10/2012.
- BÉBE, Maurice. **O meu filho dos 12 meses aos três anos**. Porto: Porto Editora, 1981.
- BOUFFARD, Pierre. **A criança até aos 3 anos – como cuidar da criança no dia-a-dia**. (4ª edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.
- BRAZELTON, T. Berry. **O Grande Livro da Criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos**. (9ª Edição). Lisboa: Editorial Presença, 2006.
- CARVALHO, Maria de Lurdes Dias de. **Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças de creche**. 2005. 537 pp. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança - Ramo do Conhecimento

em Psicologia do Desenvolvimento e Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. As rotinas com os bebês e a organização da prática. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE, 2011. Disponível em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5682_3517.pdf, acessado em 6/02/2013.

DELMINE, Roger; VERMELEN, Sonia. **O Desenvolvimento Psicológico da criança** (2ª edição). Porto: Edições Asa, 2001.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai. **Educação Infantil: a creche, um bom começo**, v. 18, Brasília: 2001.

GESELL, Arnold. **A criança dos 0 aos 5 anos** – o bebê e a criança na cultura dos nossos dias. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1979.

GISPERT, Carlos (direção). **Programa de formação de educadores** – Psicologia Infantil e Juvenil, n.º 1. Lisboa: Liarte, 1996.

GRIFFEY, Harriet. **O seu filho dos 12 aos 24 meses** – Um guia pormenorizado para os pais. Porto: Editora Civilização, 2002.

MATTA, Isabel. **Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

MUCCHIELLI, Roger. **A personalidade da criança**: sua formação do nascimento até ao fim da adolescência. 6ª edição. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1992.

NÚÑEZ, Rafael Sanz. **Educación infantil de 0 a 3 años**. Una guía práctica. Valladolid: Editorial de la Infancia, 2005.

OECD. **Starting Strong II: Early Childhood Development and Care**. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2006.

PAPALIA; Diana; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança**. 8.ª edição. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

PORTUGAL, Gabriela. **Crianças, Famílias e Creches** – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche. Porto: Porto Editora, 1998.

PORTUGAL, Gabriela. Educação de Bebês em Creches – perspectivas de formação teóricas e práticas. **Infância e Educação**, n.1, jan. 2000.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). **Relatório do estudo** – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

PORTUGAL, Gabriela. No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). **Actas e Seminário - Educação das crianças dos zero aos três anos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

PORTUGAL, Gabriela. **Finalidades e práticas educativas em creche**: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, 2012.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários**. 3.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ROJO, Carmen Calvo et al. **Lua cheia 2-3 anos**. Material de apoio didático. São Domingos de Rana: Mundi-cultura, 2006.

TAVARES, José et al. **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2007.

UNESCO. **A criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até aos 6 anos** – conhecê-la melhor para melhor a ajudar. Lisboa: Educação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal com a Colaboração da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, 1978.

VASCONCELOS, Teresa. **Conselho Nacional de Educação – Recomendação n.º 3/2011 – A Educação dos 0 aos 3 anos**. Diário da República, 2.^a série, n.º 79, 21 de Abril de 2011.