

Creche colectiva/creche familiar e desenvolvimento infantil

ISABEL MATTA (*)
ISAURA ALMEIDA (**)

Pretendemos com este trabalho caracterizar duas instituições educativas para a primeira infância (creche colectiva e creche familiar) ao nível dos seus objectivos, modos de funcionamento e teorias implícitas do desenvolvimento e da acção dos agentes educativos, assim como estudar algumas características do desenvolvimento cognitivo e social das crianças que os frequentam.

I

1 — CRECHE COLECTIVA/CRECHE FAMILIAR

Alterações na organização social e familiar, nomeadamente a expansão dos centros urbanos, a participação massiva da mulher na actividade profissional, a par com a perda progressiva dos contactos estreitos entre familiares e a dificuldade de estabelecimento de relações de vizinhança, têm criado problemas no que respeita à guarda das crianças pequenas.

Existem basicamente duas possibilidades a que as famílias portuguesas, sobretudo nas

grandes cidades, recorrem para solucionar este problema do acolhimento das crianças de idade inferior a três anos: as amas e os infantários ou creches.

Os infantários ou creches são estabelecimentos que recebem crianças em regime de semi-internato, até aos 3 anos de idade, destinando-se a auxiliar as famílias na promoção da saúde e na educação das crianças que não podem ser mantidas no meio familiar durante o dia (Granger, 1976).

As amas são pessoas que por conta própria e mediante retribuição, cuidam de uma ou mais crianças, no máximo 4, que não sejam suas parentes, por um período correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais. (Decreto-lei n.º158/84).

Neste mesmo documento, e com o objectivo de «minimizar as carências existentes e incentivar respostas alternativas» é criada uma nova forma de apoio à criança — as amas, mas enquadradas em creches familiares. Uma creche familiar consiste num conjunto de amas, não inferior a 12 nem superior a 20, que residem na mesma zona geográfica e que estejam enquadradas, técnica e financeiramente, pelos Centros Regionais de Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições de Solidariedade Social.»

(*) Assistente no ISPA.

(**) Psicóloga na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Ainda segundo este mesmo decreto-lei, é da responsabilidade das instituições de enquadramento prestar apoio financeiro e técnico, nomeadamente através do apoio domiciliário às amas, de acções de formação e de fornecimento de equipamento indispensável.

«Assim como, promover uma articulação entre as amas e as famílias, ... a fim de garantir a continuidade no processo educativo de cada criança».

Existem várias experiências, a nível nacional que estão na origem deste decreto-lei de implementação de creches familiares, nomeadamente em Setúbal, Alcácer do Sal, Moscavide e Alverca. Mais recentemente (1983/84), a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa criou creches familiares em algumas das freguesias de Lisboa.

2 — CARACTERIZAÇÃO DOS DOIS CONTEXTOS EDUCATIVOS (CRECHE COLECTIVA/CRECHE FAMILIAR)

Numa primeira fase deste trabalho procedemos à caracterização de creches familiares e de uma creche colectiva, tendo a mesma Instituição de enquadramento, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Pareceu-nos importante, não só conhecer os objectivos, e modos de funcionamento das instituições, mas também e sobretudo, conhecer as opiniões dos agentes educativos (pais, amas, educadoras) sobre estas instituições, assim como as suas «teorias implícitas do desenvolvimento e da educação», quer dizer, segundo Vandenplas-Holper (1987), os conhecimentos relativos às necessidades das crianças, ao processo de desenvolvimento e à acção educativa. Estes conhecimentos parecem formar-se, segundo Mugny & Carugati (1985), a partir da experiência pessoal, da comunicação social informal, de informações transmitidas pelos *mass-média*, da consulta a especialistas e, no caso das educadoras, pelo confronto, durante a for-

mação, com modelos psicológicos, educativos e sociológicos do desenvolvimento.

Assim, de acordo com Vandenplas-Holper (1987) não só devido às diferenças de formação, mas também, à diferente implicação nomeadamente afectiva de pais, amas e educadores no processo educativo, esperávamos diferenças ao nível das suas teorias implícitas.

Um outro problema, que está longe de estar clarificado, diz respeito às relações entre as teorias implícitas do desenvolvimento de pais e educadoras e a acção educativa, sobretudo, quando se focaliza a faixa de idade dos 0 aos 3 anos. Segundo Mugny & Carugati (1985), as representações são actualizadas em situações concretas, sendo «traduzidas» em episódios sociais particulares elaborados reciprocamente em função de tarefas específicas e das reacções da própria criança.

Após os trabalhos de Oxford Preschool Research Project, Wood & Col. (1980) passámos a ter alguma informação sobre os vários «estilos» de trabalho de educadores e o seu impacto nas experiências e actividades das crianças.

Trabalhos realizados por Garland & White; Emiliani, Zani & Carugati (citados por Vandenplas-Holper, 1987) parecem ter obtido resultados que vão no sentido dos de Wood & Col, no que respeita às relações entre concepção e acção educativa, a saber, diferentes concepções podem suscitar diferentes estilos educativos.

Metodologia

— *Amostra*

Os dados foram recolhidos numa creche colectiva que admite crianças de 3 freguesias de Lisboa e que iniciou o funcionamento em 1965. Numa creche familiar que iniciou o funcionamento em 1983/84 e que admite crianças de 6 freguesias de Lisboa.

Estudaram-se 24 pais (12, cujos filhos frequentam a creche colectiva e 12 que frequentam a creche familiar; 17 técnicos de educação 10 amas e 7 educadoras de infância).

— *Recolha de dados*

Numa primeira fase, procedemos a uma caracterização global das instituições ao nível dos seus objectivos, pessoal, condições de admissão das crianças, lotação, horários, participação das famílias, alimentação e equipamento.

Numa segunda fase utilizámos questionários de resposta aberta, dirigidos aos pais e amas/educadoras e procedemos a uma análise de conteúdo sobre as respostas, a fim de caracterizar os agentes educativos. Estes questionários, no caso dos pais, continham 20 questões versando a caracterização do agregado familiar; razões da opção tomada ao colocar a criança na creche familiar ou colectiva, avaliação pessoal da instituição — confronto entre expectativas e realidade; opinião crítica sobre a creche colectiva e familiar; objectivos que atribui à instituição de acolhimento; características do desenvolvimento da criança de 2/3 anos de idade; aquisições fundamentais desta idade e avaliação da sua disponibilidade para a criança.

O questionário dirigido aos técnicos de educação era composto por 17 questões versando: caracterização pessoal; opinião crítica sobre a creche colectiva e familiar; características do desenvolvimento e aquisições básicas das crianças de 2/3 anos; caracterização do grupo de crianças; caracterização da sua acção educativa.

— *Resultados e Interpretação*

Apresentamos exclusivamente os resultados que ilustram mais significativamente os dois contextos educativos.

Ambas as instituições estão enquadradas técnica e financeiramente pela S. C. M. de Lisboa.

As educadoras da creche colectiva têm um grupo composto por 10 a 15 crianças. As amas da creche familiar acolhem no máximo 3 crianças e acolhem-nas na sua própria casa.

A equipe de apoio às creches familiares, composta por psicóloga, enfermeira de saúde pública, educadores e técnica de serviço social sentiu necessidade de criar momentos semanais de interacção social mais alargada, para as crianças de 2/3 anos que frequentam a creche familiar, as «acções de socialização», onde se proporcionam experiências com outras crianças da mesma idade e se fomentam actividades que desenvolvam a socialização. A idade das amas varia entre os 28 e os 58 anos, tendo 60% da nossa amostra idade superior a 48 anos.

As idades das educadoras variam entre os 23 e 37 anos, tendo 70% idade inferior a 27 anos. No que respeita às habilitações académicas, todas as educadoras possuem um curso de educadoras de infância, e só 2 amas têm frequência do ensino secundário, todas as outras possuem a escolaridade obrigatória.

A grande maioria das amas (90%) tem filhos, contrariamente às educadoras onde só 40% tem filhos. Relativamente aos pais das crianças que frequentam as duas instituições, notamos que a maior percentagem de pais tem idades compreendidas entre os 28 e 37 anos, sendo respectivamente 25% e 33,3% na creche colectiva e 33,3% e 29,1% na amostra da creche familiar.

Quanto às habilitações literárias a maioria dos pais das crianças da creche colectiva possui o 9.º ano de escolaridade (41,6%) ou a 4.ª classe (33,3%), e desempenham funções administrativas (33,3%) ou ligadas às áreas de serviços pessoais e domésticos, ou de protecção e segurança (20,8%).

Pelo contrário os pais das crianças da creche familiar possuem o 9.º ano de escolaridade (41,6%) ou possuem um curso superior (33,3%) e têm sobretudo (45,8%) profissões científicas, técnicas e artísticas, ou desempenham funções administrativas (33,3%).

A maioria dos casais da amostra da creche colectiva tem mais que um filho (83,3%). A maioria dos casais da creche familiar (83,3%) só tem um filho.

Assim, parece-nos importante realçar que por um lado as amas têm em média uma idade bastante superior às educadoras, e o seu nível cultural é bastante inferior. Por outro lado, são sobretudo as crianças filhas únicas e de classe social favorecida, que frequentam a creche familiar.

Relativamente às opiniões de pais, educadores e amas sobre as vantagens e desvantagens da frequência da creche colectiva ou familiar, sobre características e aquisições das crianças de 2/3 anos, notamos que amas e pais das crianças que frequentam a creche familiar partilham a mesma opinião sobre as vantagens da frequência da creche familiar e, curiosamente, referem nas suas respostas, os mesmos aspectos que são enunciados no Decreto-lei n.º 158/84: — um ambiente idêntico ao familiar (pais C. F. — 83,3% amas — 38,5%; educadoras — 16,7%; pais C. C. — 8,3%)
— uma relação individualizada adulto/criança (pais C. F. — 83,3%; amas — 61,5%; educadoras — 83,3%; pais C. C. — 8,3%).

Quanto às desvantagens da frequência da creche familiar educadoras (50%) e pais C. C. (25%) referem a falta de formação específica das amas, aspecto nunca mencionado nem pelas amas nem pelos pais da creche familiar. Um segundo factor mencionado, refere-se às relações sociais restritas (educadoras 33,3%, amas 10%, pais C. C. 33,3%, pais C. F. 46,1%).

Quanto às vantagens de frequência da creche colectiva, um aspecto mencionado diz respeito ao alargamento das relações criança/criança e criança/adulto (educadoras 50%, amas 36,4%, pais C. C. 23,5%; pais C. F. 61,5%). Outro aspecto mencionado diz respeito à aquisição de hábitos e transmissão de conhecimentos (educadoras 25%; amas 9%; pais C. C. 35,3%; pais C. F. 7,7%).

Quanto às desvantagens, os pais das crianças da creche colectiva (50%) referem que não tem e 41,7% não responde; os pais C. F. referem (66,6%) a relação pouco individualizada, pouca disponibilidade da educadora, o ambiente menos «carinhoso». Educadoras e amas referem exclusivamente (55% e 60% respectivamente) a relação menos individualizada.

Como factores principais ao nível do desenvolvimento nos três primeiros anos de vida pais da creche familiar e amas referem nas suas respostas, além de aquisições de hábitos e habilidades específicas (50%), uma boa relação afectiva, um ambiente acolhedor (pais C. F. 44,4%; amas 18,8%). Curiosamente educadoras e pais da creche colectiva nunca referem nas suas respostas a relação afectiva.

Da mesma forma parece existir uma certa harmonia entre as respostas das educadoras e dos pais das crianças que frequentam a creche colectiva, referem sobretudo a importância da relação entre crianças (educadoras 49%; amas 25%; pais C. C. 35%; pais C. F. 0%) além da aquisição de hábitos e conhecimentos e a autonomia da criança.

A descrição das características das crianças de 2-3 anos é muito semelhante no grupo dos pais, mas no grupo dos técnicos de educação, além de referirem alguns aspectos comuns como a curiosidade, instabilidade, a imitação, as educadoras referem o começo da autonomia (24%) («querem fazer tudo sozinhas») aspecto nunca referido pelas amas, que inversamente referem a afectividade e características comportamentais tais como a alegria e a dependência relativamente ao adulto («querem que se lhes dê sempre atenção») (25%) aspectos também nunca mencionados nas respostas das educadoras.

Pela caracterização dos técnicos do dia a dia nas duas instituições, verificamos que a creche familiar tem um funcionamento semelhante ao do ambiente familiar, propor-

cionando experiências semelhantes às que a criança tem em casa. Assim, os períodos do dia são demarcados pelas refeições. As interações processam-se entre adulto/criança e criança/2 crianças mais novas. As actividades não são planeadas nem muito estruturadas e aparecem ligadas às actividades de uma família, brincar, cantar, conversar, passear, ir às compras, observar a «lida» da casa, etc.

Contrariamente na creche colectiva há um funcionamento semelhante ao das instituições deste tipo. Os períodos do dia estão bem demarcados. As interações processam-se em grupo alargado de crianças e adultos. As actividades propostas obedecem a um planeamento e são as que normalmente aparecem em classes deste nível etário, tais como, brincar, actividades de expressão corporal, dramática, plástica, sessões de linguagem, etc.

CONCLUSÃO

Estes dois contextos educativos parecem-nos bastante diferentes não só pelas suas características, modos de funcionamento, como também pelas diferenças ao nível das teorias implícitas dos agentes educativos.

Os pais das crianças das duas instituições têm concepções relativamente ao desenvolvimento e ao processo educativo das crianças até aos 3 anos, bastante diferenciadas. Do mesmo modo, as teorias implícitas do desenvolvimento e da educação, dos técnicos das duas instituições apresentam aspectos bastantes distintos. Curiosamente, parece haver uma certa identidade entre pais das crianças da creche familiar e mães, e pais das crianças da creche colectiva e educadoras.

Parece-nos tratarem-se de duas populações distintas, as que optam e trabalham em cada uma das instituições. Enquanto que na creche familiar pais e mães estão de acordo em que a criança deve ter uma experiência e um ambiente idêntico ao que teria em casa com

a família, enfatizando os aspectos afectivos. Na creche colectiva pais e educadoras, defendem a opinião de que a criança deve ter uma experiência diferente, e que deve começar a ganhar autonomia, independência, regras de convivência em grupo alargado, em suma que se prepare para a entrada no jardim infantil.

II

2 — CONTEXTOS EDUCATIVOS/ /DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As diferenças constatadas no estudo dos dois contextos educativos seleccionados (creche colectiva/creche familiar) ao nível das suas características formais, e das teorias implícitas do desenvolvimento e da educação dos agentes educativos, levaram-nos a formular a hipótese de que estes dois contextos possibilitam experiências e vivências necessariamente diferentes às crianças neles inseridas.

Assim, foi nosso objectivo, nesta segunda parte do trabalho, estudar algumas características do desenvolvimento cognitivo e social das crianças que frequentam a creche colectiva e a creche familiar.

Como já avançámos anteriormente, este problema, o das repercussões imediatas dos contextos educativos ao nível do desenvolvimento infantil, está longe de estar clarificado.

Se por um lado, as preocupações com os contextos educativos pré-escolares, datam de pelo menos os anos 60, nomeadamente com o auge de teoria do *handicap* sócio-cultural, e as tentativas de compensar ou prevenir os déficits apresentados pelas crianças, sobretudo as de meios populares, quando da entrada para a escola; e se por outro lado, estas preocupações incidiram sobre currículas, métodos, materiais etc., em suma sobre o que e como ensinar, são raras e pouco elucidativas as avaliações feitas dos trabalhos desenvolvidos. A título de exemplo, passamos a citar um estudo de Weikart (Brainerd,

1983) cujo objectivo foi o estudo de crianças de 3-4 anos frequentando jardins-infantis bastante contrastados ao nível dos princípios, orientações, da definição de objectivos, programas e metodologias (— inspiração Piagetiana, orientação cognitiva; — inspiração behaviorista, orientação para o reforço e baseado em princípios de condicionamento operante; — ênfase de aspectos ligados ao desenvolvimento social e da personalidade). Uma avaliação sobre a população infantil, (exame psicológico e apreciação de professores) mostrou que, embora as escolas fossem radicalmente diferentes, os três grupos de crianças não apresentavam diferenças.

Situação idêntica se verifica após o desenvolvimento do Piagetian Preschool Educational Program, programa desenvolvido por Hooper, cuja avaliação das repercussões sobre a população infantil não mostrou diferenças relativamente a outros grupos de crianças.

Pelo contrário, algumas observações, realizadas em crianças educadas em casa ou frequentando uma creche, revelam algumas diferenças (Pourtois, 1980), nomeadamente ao nível da interacção social.

As crianças que frequentam creches, estabelecem interacções mais dificilmente e, brincam mais frequentemente sozinhas do que com outras crianças.

Se estes trabalhos são manifestamente insuficientes, pelo seu número, são quase inexistentes e, pelo facto de serem pouco elucidativos quanto às repercussões dos diferentes contextos educativos no desenvolvimento infantil tal, na nossa opinião, não acontece por acaso, mas porque não existem instrumentos que permitam, por um lado, caracterizar facilmente contextos e práticas educativas e, por outro, avaliar as repercussões de diferentes experiências, vivências e aprendizagens no desenvolvimento.

Assim, o psicólogo pode optar por instrumentos standardizados, e para este nível étario existem 3 ou 4 escalas de desenvolvi-

mento, que permitem uma observação relativamente fácil, rápida e a obtenção de um valor numérico que situa a criança em relação às crianças da sua idade. Mas, o que se obtém é um sucesso/insucesso a determinados itens, assim como, a impossibilidade da exploração destes sucessos e insucessos, nomeadamente, pela ausência de enquadramento teórico, destes instrumentos (Lunt, 1983).

Pensamos, que a perspectiva deve ser outra, deve haver uma avaliação, ou melhor, uma investigação do processo de desenvolvimento e não exclusivamente do produto, das realizações. Esta perspectiva exige da parte do psicólogo uma atitude inventiva, criativa, e sobretudo, uma sólida formação teórica.

Temos, pelo menos, um quadro teórico de fundo que, embora criticável em alguns aspectos, continua a ser extremamente rico na compreensão do processo de desenvolvimento infantil — o quadro teórico Piagetiano.

Pensamos que não é por acaso que são quase inexistentes as escalas de desenvolvimento infantil de inspiração Piagetiana, apesar da descrição detalhada do período sensório-motor e pré-operatório. Existem dificuldades práticas e problemas teóricos. Em primeiro lugar, a Piaget não lhe interessaram diferenças individuais, mas sim, definir em termos universais, as estruturas que estão na base dos diferentes estádios, o que levou à definição de um sujeito teórico que nunca é validado empiricamente. Por outro lado, não foi intenção de Piaget criar provas que permitissem um diagnóstico, mas criar situações que ilustrassem aspectos específicos da sua teoria. A preocupação se quisermos, não foi quanto faz, mas como faz, o que o levou a desenvolver o chamado «método clínico» que é de difícil standardização.

Se um psicólogo quer fazer uma avaliação do desenvolvimento, baseado num quadro teórico deste tipo, tem de encarar as provas

não como instrumentos de medida, mas como instrumentos de compreensão do processo de desenvolvimento, o que por um lado, lhe exige um conhecimento da teoria e dos trabalhos desencadeados por aspectos polémicos, ou não, desta mesma teoria, que têm sido publicados mais recentemente, e lhe permitem uma exploração da riqueza da variabilidade individual, e por outro lado, tornam o processo de avaliação muita mais difícil e moroso.

No nosso trabalho fomos confrontados com o problema de como avaliar ou melhor, investigar as repercussões dos dois contextos ao nível do desenvolvimento infantil.

Optámos por fazer uma dupla investigação. Utilizámos a escala de Griffiths, que permite uma avaliação do desenvolvimento da criança dos 0 aos 8 anos.

E, por outro lado, criámos uma situação o mais natural possível, que nos permitisse descrever alguns aspectos de funcionamento das crianças de 3 anos educadas em creche colectiva ou creche familiar. A situação que nos pareceu mais adequada foi uma situação de «brincadeira».

Brincar é um comportamento natural da criança, que nos permite obter informação sobre a própria criança, sobre a sua compreensão do mundo, sobre o seu desenvolvimento social, etc.

O problema seguinte foi que estudar, que descrever nesta situação de brincar?

Como diz o C. Garvey (1977) a actividade lúdica tem sido relacionada com a criatividade, resolução de problemas, aquisição da linguagem, desenvolvimento de papéis sociais, e com muitos outros fenómenos cognitivos e sociais, daí a riqueza do seu estudo e o seu valor científico.

Optámos por seleccionar um dos aspectos mais enfatizado em todos os manuais de Psicologia do Desenvolvimento quando se referem a esta faixa etária — a linguagem.

Desde os anos 70, mas sobretudo nos últimos anos, tem-se solidificado a ideia de que o estudo da aquisição da linguagem, ultra-

passa o estudo das competências linguísticas — o vocabulário, sua riqueza, diversidade, a sintaxe, índices da complexidade etc., são aspectos que se revelaram importantes, mas que também se revelaram insuficientes no estudo da aquisição da linguagem, e devido à grande variabilidade individual, pouco perminentes na compreensão e na avaliação deste processo em crianças pequenas.

Muitos psicólogos, sobretudo depois dos trabalhos de Ombredane, Halliday, Bruner, têm enfatizado a necessidade de abordar o processo da aquisição da linguagem numa perspectiva funcional, isto é, estudar os fins, os usos da linguagem ou como diz Austin, como é que a «criança descobre que pode fazer coisas com as palavras».

Rapidamente, os autores também consideraram que não era possível estudar exclusivamente a componente verbal. Se se queria de facto, fazer um estudo realístico das crianças pequenas teriam que se considerar não só os aspectos verbais, mas também os aspectos vocais e elementos não verbais que estão em jogo na comunicação.

Neste trabalho utilizámos como referência, o trabalho realizado por Halliday (1975, 1979) e a taxionomia de funções da linguagem proposta por este autor.

Para além desta preocupação — estudar as funções da linguagem — tivémos uma segunda preocupação, a de aprofundar um pouco a função de comunicação.

O primeiro trabalho de Piaget (1923) no âmbito da Psicologia abordou as funções da linguagem e, o autor evidencia o domínio de uma função emotiva ou expressiva da linguagem nos primeiros anos de vida que, progressivamente vai dando lugar à função de comunicação propriamente dita.

Assim, a criança e como reflexo do seu desenvolvimento cognitivo, evolui de uma centração em si para uma descentração progressiva, processo este, que é nomeadamente, traduzido nos usos da linguagem.

Estas primeiras concepções de Piaget foram criticadas por Vygotsky em 1932, e

depois por muitos outros autores. Referenciamos um trabalho realizado por Beaudichon (1979) em que a autora desenvolve uma análise e uma reflexão sobre mais de uma centena de trabalhos versando o egocentrismo na comunicação infantil.

Todos estes trabalhos, contribuíram para uma clarificação teórica, mas sobretudo, para a construção de metodologias novas no estudo da comunicação infantil.

Assim, tal como Slama-Cazucu (1966) enfatizou, é necessário criar metodologias para o estudo da comunicação infantil e, não ter como referência exclusiva, as metodologias utilizadas no estudo da comunicação no adulto.

Nesta situação de «brincadeira» utilizamos algumas destas metodologias, no estudo do diálogo (Beaudichon, 1971, 1979) e no estudo de interacção no decorrer da actividade lúdica.

Metodologia

Amostra

Um grupo de 24 crianças, 12 que frequentam a creche colectiva e 12 a creche familiar, a idade média das crianças é de 34m (c. colectiva) e 32m (c. familiar).

Técnicas, Materiais e Procedimento

A observação das crianças foi sempre realizada nas instituições que estas frequentavam e decorreu após cerca de 3 meses de familiarização com o observador.

Numa primeira fase, procedeu-se a uma avaliação do desenvolvimento das crianças utilizando a Escala de Desenvolvimento Griffiths.

Posteriormente as crianças de cada grupo, foram distribuídas aleatoriamente em pequenos grupos de 3 elementos para a situação de «brincadeira».

As crianças eram conduzidas pelo observador para uma sala onde havia uma grande variedade de brinquedos e após os 5 minutos iniciais, o comportamento das crianças era registado integralmente, por uma câmara video, durante cerca de 10 minutos.

Estes registos foram primeiro integralmente transcritos e posteriormente analisados em função das seguintes variáveis:

- Natureza do diálogo
- Funções da linguagem
- Actividade lúdica

Para o estudo da natureza do diálogo utilizou-se a metodologia proposta por Beaudichon (1971).

Para o estudo das funções da linguagem inspirámo-nos nos trabalhos de Halliday (1975, 1979), e na sua taxionomia que contempla as seguintes funções: instrumental, reguladora, interaccional, pessoal, imaginativa, heurística e informativa.

Para o estudo da actividade lúdica, considerámos por um lado, o tipo de actividade que as crianças desenvolveram sobre os objectos e, por outro lado, a interacção social durante a actividade lúdica, momentos em que as crianças brincam sozinhas, aos pares ou em grupo.

Utilizámos o teste do X^2 para verificar a significância dos valores encontrados.

Resultados e Interpretação

Apresentaremos exclusivamente os resultados mais significativos na caracterização dos dois grupos de crianças.

1 — Escala Griffiths

Relativamente à avaliação do desenvolvimento realizada pela Escala Griffiths, não se encontram diferenças significativas nos dois grupos, nem ao nível dos quocientes

Gerais de Desenvolvimento (109-CC; 110-C.G.) nem ao nível dos quocientes das cinco sub-escalas (Locomotora; Pessoal-Social; Audição-Linguagem; Coordenação óculo-manual; realização).

2 — Natureza da Actividade Verbal

O tempo médio em que não há interacção verbal é superior, em ambos os grupos (c. colectiva 21; c. familiar 25'28'') ao tempo em que há interacção verbal (c. colectiva 18' 41''; c. familiar 13' 42''). Se estes resultados já revelam alguma diferença relativamente aos dois grupos de crianças, esta diferença é evidente quando temos em conta o tempo de Latência, entre o início da filmagem e a primeira emissão, este tempo é, em média, de 19'' nas crianças da creche colectiva e de 50'' nas crianças da creche familiar.

Ao examinarmos os enunciados emitidos, constatamos que a diferença de valores encontrados nos dois grupos (quadro 1) é significativa ($P < 0.5$). Assim, podemos referir que os enunciados são sobretudo explicitamente comunicativas, uma vez que o número de emissões dirigidas a um interlocutor ou ao grupo é nitidamente superior ao número de enunciados não dirigidos. Do mesmo modo, a quantidade de emissões é superior no grupo da creche colectiva, traduzindo-se esta diferença por um aumento uniforme em relação às categorias distinguidas.

QUADRO 1

Natureza da actividade verbal nos grupos de crianças da creche colectiva e da creche familiar.

Enunciados Grupos	COMUNICATIVOS		Não explicitamente comunicativos	TOTAL
	Dirigidos a 1 interlocutor	Dirigidos ao Grupo		
Creche Colectiva	62,2% (133)	2,8% (6)	35,0% (75)	100% (214)
Creche Familiar	68,3% (129)	0%	31,7% (60)	100% (189)

O número de temas dos diálogos não variou significativamente nos dois grupos (16 temas C. C.; 13 temas C. F.).

A análise qualitativa dos temas ocorridos, feita através dos diagramas de registo da organização dos diálogos, revelou que estes estão predominantemente relacionados com a actividade desenvolvida.

3 — Funções da Linguagem

As funções cumpridas pelas interacções verbais, ocorridas entre as crianças dos diferentes grupos durante a situação de jogo livre são apresentadas no quadro 2.

QUADRO 2

Funções cumpridas pelas interacções verbais nos grupos de crianças da creche colectiva e da creche familiar

Funções da linguagem	Grupos	
	Creche colectiva	Creche familiar
Instrumental	10% (25)	20,8% (43) 1
Reguladora	11,9% (30)	6,8% (14)
Interaccional	30,7% (77)	19,3% (40) 1
Pessoal	14,7% (37)	18,8% (39)
Imaginativa	25,1% (63)	15,0% (31) 1
Informativa	7,6% (19)	15,5% (32) 1
Heurística	0%	3,8% (8) 1

(1) — Estas diferenças são significativas $P < .01$ salvo para f. imaginativa significativa $P < 05$

Constatamos pela análise dos resultados, que todas as funções se registaram no decorrer das interacções verbais, com excepção para a função heurística, a qual não apareceu no grupo da creche colectiva. A função interaccional foi a mais frequente no grupo

da creche colectiva seguida da função imaginativa; na creche familiar foi a função instrumental seguida da interaccional e pessoal com frequências muito semelhantes.

Através da análise dos diagramas de registo dos diálogos verificámos que, quando a criança não se dirigia a nenhum dos interlocutores, as funções cumpridas pela sua linguagem foram a função imaginativa e pessoal em ambos os grupos, e ainda a função heurística na creche familiar.

Enquanto que, na interacção com os outros elementos do grupo, as crianças da creche colectiva utilizaram sobretudo as funções interaccional (41,4%), seguido da função imaginativa e reguladora (17,2% e 16,1%). As crianças da creche familiar utilizaram sobretudo a função instrumental, interaccional e informativa (27,9%, 26,0%; 20,8%, respectivamente)

3 — *Actividade Lúdica*

Foram realizados dois tipos de análise, através do registo por unidades de tempo (10 em 10 segundos), o tipo de jogo e o modo como as crianças jogavam.

Relativamente ao tipo de jogo, ele foi idêntico nos dois grupos, tendo-se notado que os jogos que formentaram mais a interacção foram também os jogos mais frequentemente jogados individualmente (jogo de construção e jogo simbólico do tipo «jantarinhos» e cartas).

Relativamente ao modo como as crianças jogavam (quadro 3) verifica-se por um lado, que todas as crianças brincavam mais frequentemente sozinhas do que com os pares, apesar desta diferença ser mais marcada na creche familiar. Por outro lado, a situação de brincar com todo o grupo aparece exclusivamente nas crianças da creche colectiva.

A análise estatística efectuada revelou uma diferença significativa, quer ao nível da organização global da actividade lúdica quer contrastando os dois grupos de crianças.

QUADRO 3

Actividade lúdica nos grupos de crianças da creche colectiva e da creche familiar

Organização do jogo	Brinca Sózinho	Brinca com 1 par	Brinca em grupo	Sem Brincar
Grupo				
Creche colectiva	59,2% (298)	25,2% (127)	9% (45)	6,6% (33)
Creche familiar	69,1% (425)	17,1% (105)	0%	13,8% (85)

CONCLUSÃO E DISCUSSÃO

Os resultados da primeira parte deste estudo revelaram-nos diferenças ao nível das teorias implícitas sobre o desenvolvimento e processo educativo nas populações estudadas.

Este factor, e uma vez que estas representações se actualizaram nomeadamente nas situações de interacção (MUGNY, CARUGATI, 1985) é por si só com certeza, um factor influente no processo de desenvolvimento.

Por outro lado, na segunda parte deste estudo constatámos que também existem diferenças nos dois grupos de crianças, em alguns aspectos ligados ao desenvolvimento, e aspectos ligados à comunicação.

Estas diferenças não se revelam pela aplicação da Escala Griffiths, onde os valores encontrados foram idênticos para ambos os grupos, mas ao nível da análise das situações de «brincadeira».

Assim, as crianças da creche colectiva utilizam a linguagem, mais frequentemente, para focalizar a atenção dos pares e para expôr as suas concepções sobre os acontecimentos, enquanto as crianças da creche colectiva utilizam-na mais frequentemente para falar sobre os objectos utilizando-os como mediadores na interacção com os pares. Do ponto de vista teórico, parece que as crianças da creche colectiva estão um pouco mais maduras na utilização da linguagem, uma vez que, alguns autores defendem

a ideia de que a criança começa por falar sobretudo dos objectos físicos e da acção, e a pouco e pouco vai-se distanciando.

Por outro lado, parece que se confirma que a (Vygotsky), linguagem que a criança utiliza em situações de monólogo, é uma linguagem diferente (função imaginativa, pessoal, heurística— da que utiliza em situações explicitamente comunicativas.

Parece que a comunicação é mais fácil nos grupos das crianças da creche colectiva do que nas crianças da creche familiar, uma vez que o tempo de latência é bastante inferior ao das crianças da creche familiar; as crianças das creches colectivas falam em média, mais tempo, dirigem enunciados ao grupo e jogam mais frequentemente com os pares.

Será que estas diferenças são relevantes?

Pensamos que para responder sem hesitação a esta questão necessitávamos de mais investigação a curto e médio prazo, e em situações mais diversificadas, nomeadamente estudar mais profundamente a actividade livre das crianças e momentos de interacção com outras crianças e adultos.

REFERÊNCIAS

- BAUDONNIÉRE, P. M. (1985). Effet du mode de scolarisation (crèche ou maternelle) sur les échanges entre pairs de 2 ans 6 mois à 3 ans. *Enfance*, n.º 2-3.
- BEAUDICHON, J. (1971). Essai de mise au point d'une technique pour l'analyse systématique des dialogues enfantins. *Bull. de Psychologie*, n.º 297, Tome XXV, 8-9.
- BEAUDICHON, J. (1979). De l'utilité des notions d'égocentrisme, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du développement. *L'Année Psychologique*, 19.
- BRAINERD, C. J. (1983). Modifiability of cognitive development. in MEADOWS, eds. *Developing Thinking*, London: Methuen.
- DIARIO DA REPÚBLICA I Série, N.º 114, 17/5/84.
- GRANGER, M. J. (1976). *Guia para Montagem e Funcionamento de uma Creche* — Col. Psicologia e Pedagogia, Lisboa, Morais eds.
- GRIFFITHS, R. (1979). *The Abilities of Young Children*, London: Child Development Research Centre.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: E. Arnold Publishers.
- HALLIDAY, M. A. K. (1979). *One Child's Protolanguage, Before Speech*. London: Cambridge University Press.
- LUNT, I. (1983). Assessment of cognitive development, in MEADOWS, eds. *Developing Thinking*, London: Methuen.
- MUGNY, G. & CARUGATI, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*, ed. Delval.
- PIAGET, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*,. Lisboa: Morais eds.
- POURTOIS, J. P. (1980). *Eduquer les Parents*, ed. Labor.
- SLAMA-CAZUCU, T. (1966). Le dialogue chez les petits enfants sa signification et quelques unes de ses particularités, *Bull. de Psychologie*, n.º 247, Tome XIX, 8-12.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1987). Les théories implicites du développement de l'éducation, *European Journal of Psychology of Education*, vol. II, n.º 1.
- WOOD, D., MCMAHON, L. & CRANSTON, Y. (1980). *Working with under fives*, London: McIntyre.

RESUMO

O objectivo deste trabalho foi o de estudar as características de dois contextos educativos diferentes — a Creche Familiar e a Creche Colectiva — analisando os efeitos, ao nível do desenvolvimento infantil, nomeadamente em alguns aspectos referentes ao desenvolvimento das capacidades comunicativas e características do jogo, provenientes da inserção de crianças nestas duas instituições.

Foram feitos inquéritos aos pais e técnicos de educação (amas e educadoras de infância) de cada uma das creches referidas bem como o estudo comparativo de dois grupos de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

A todas as crianças foi aplicada a Escala de Desenvolvimento de Ruth Griffiths e as crianças foram observadas em trios, sendo a situação de observação uma situação de jogo livre.

A nível do desenvolvimento cognitivo não se observaram diferenças significativas nas crianças de ambos os grupos.

No entanto, os resultados obtidos apontam para a existência de algumas diferenças ao nível das crianças que frequentam a Creche Colectiva e a Creche Familiar, com mais incidência nos aspectos referentes à natureza da actividade verbal.

Assim como, diferenças ao nível das teorias implícitas do desenvolvimento e da educação dos agentes educativos.