

Gabriela Portugal

Departamento de Educação, Universidade de Aveiro

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)

Da segurança à criatividade

Ao olharmos um bebé, não podemos deixar de admirar o vigor que ele põe na movimentação, ao voltar-se, ao tentar sentar-se, ao levantar-se, ao andar, ao mexer, ao procurar desvencilhar-se sozinho, ao comunicar e falar cada vez melhor, ao tentar fazer coisas cada vez mais difíceis e até aí inalcançáveis. Existe na criança uma força empreendedora para aprender, mexer, explorar, descobrir, fazer as coisas, criar e conhecer a alegria da ação e do sucesso. Podemos falar de um ímpeto natural para a criatividade, para fazer algo diferente e novo, no sentido de atualizar em si aquilo que ainda não era, descobrir algo de novo e diferente do até aí conhecido. Mas, esta força criadora que a leva a procurar desvencilhar-se sozinha, a deixar o adulto, a correr riscos, não acontece por oposição a um desejo de proximidade e de segurança. Sabemos que a criança não tem curiosidade, não evidencia o seu ímpeto exploratório e criativo a não ser num clima de segurança. A sua energia, a sua curiosidade, o seu desejo para aprender e criar estão intimamente relacionados com a qualidade das interações e ligações afetivas que estabelece com as suas figuras de referência. Lembremos as investigações clássicas de Spitz (1946) e Bowlby (1992), ou mesmo Harlow (1976), evidenciando a importância de figuras de referência afetivamente significativas para a aprendizagem e desenvolvimento futuros. Nos seus trabalhos, os autores concluem que é na ausência de bases seguras que se verifica maior restrição de atividades exploratórias e sociais e um aumento de perturbações de desenvolvimento. Em situações extremadas, o bebé privado de relações afetivas adequadas pode reagir com apatia, distúrbios alimentares, do sono e/ou incapacidade de desenvolvimento (*failure to thrive*). A criança um pouco mais velhinha pode evidenciar comportamentos mais resistentes ou agressivos, pode voltar-se para si mesma em busca de conforto (desenvolvendo hábitos como chupar ou manipular partes do seu corpo), pode mostrar medos exacerbados, indisponibilidade para novos estímulos e experiências, etc.

Em suma, as crianças dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro, a partir do qual podem descobrir, aprender e criar ativamente.

A consideração da atividade natural da criança, o brincar, a atenção ao mundo experiencial da criança, ou seja, a atenção ao seu bem-estar e qualidade da sua implicação nas diferentes atividades e rotinas, e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de um programa educativo de qualidade, promotor de iniciativa, criatividade e aprendizagens significativas.

De acordo com uma abordagem experiencial, a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças. Como refere Laevers (2003, p. 14), "When we want to know how each of the children is doing in a setting, we first have to explore the degree in which children do feel at ease, act spontaneously, show vitality and self-confidence. All this indicates that their emotional well being is ok and that their physical needs, the need for tenderness and affection, the need for safety and clarity, the need for social recognition, the need to feel competent and the need for meaning in life are satisfied. The second criterion is linked to the developmental process and urges the adult to set up a challenging environment favouring development". Este segundo critério, o de elevada implicação, apenas acontece quando o desafio presente na atividade se verifica no prolongamento das atuais possibilidades das crianças, ou seja, em zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky). "Involvement means that there is intense mental activity, that the person is functioning at the very limits of his or her capabilities, with an energy flow that comes from intrinsic sources. One couldn't think of any condition more favourable to real development. If we want deep-level-learning, we cannot do without involvement" (p.15). É tão estreita a ligação entre elevada implicação e criatividade!

Assim, os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem. São indicadores sobre o que é que a oferta educativa ou condições ambientais provocam nas crianças. Perante níveis baixos de implicação, a questão que se coloca para o educador é: porque é que a implicação será baixa? O que poderei fazer para aumentar os níveis de implicação, ter crianças a agir, a criar e aprender, a ultrapassar a fronteira das atuais possibilidades com empenho e alegria?

O ambiente, a parte do currículo que inclui o arranjo espacial, tal como está organizado, pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode

facilitar ou não as suas descobertas, a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego e bem-estar estético. A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade e criatividade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas. A criação de um clima familiar, onde se conhece segurança e amplas oportunidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, exercitando a sua autonomia e competências, permite às crianças envolverem-se ativamente nas aprendizagens.

Sabendo que cada bebé e criança muito pequena absorve e integra cada experiência vivida, passando esta a fazer parte da sua forma de sentir e pensar o mundo, cabe a cada profissional compreender e assegurar formas diversas e positivas de promoção de aprendizagens e desenvolvimento, atendendo aos seus níveis de bem-estar e de implicação. Na procura de compreensão para os níveis de implicação e de bem-estar emocional evidenciados pelas crianças, o educador poderá questionar várias dimensões do contexto educativo (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2010).

Até que ponto o contexto educativo é “rico”, apelativo e diversificado? Importa olhar a organização dos espaços, os materiais lúdicos disponíveis, a diversidade das atividades em oferta no decurso do dia. O espaço contém materiais que estimulam diversas áreas de desenvolvimento sensorial e motor (e.g. materiais sonoros, escorregas, estrutura de trepar, declives, caixa de areia, blocos e outros materiais de construção) e desenvolvimento social e linguístico (e.g. livros, bonecas, jogos)? O educador tem intervenções estimulantes durante as atividades, enriquecendo o brincar da criança e criando oportunidades de criatividade e evolução da brincadeira? O educador coloca questões ou intervém, estimulando a criança a refletir, a descobrir, a comunicar, a ver as coisas segundo outra perspetiva? O potencial de aprendizagem das atividades e materiais é constantemente refletido?

Até que ponto as crianças se sentem à vontade no contexto e no grupo? O espaço é agradável, aconchegante, interessante, caótico, demasiado organizado? Existe pouca interação positiva entre as crianças, verificando-se frequentes disputas, lutas, empurrões? Ou as interações entre as crianças são normalmente positivas (e.g., as crianças mais velhas cooperam e partilham; em geral, as crianças brincam conjuntamente, raramente ocorrendo disputas ou brigas). Os adultos modelam competências sociais positivas (e.g., são gentis, escutam, estabelecem relações empáticas e cooperantes)?

Quanta iniciativa e autonomia se vivem no contexto? Importa olhar as oportunidades que existem para as crianças escolherem o que vão fazer, explorarem e realizarem a atividade à sua maneira, durante o tempo que necessitarem; olhar o grau em que as crianças assumem responsabilidades em situações várias (e.g. pôr a mesa, arrumar, decidir sobre o local para expor o seu desenho); olhar a forma como os conflitos são tratados e as regras são explicadas e concertadas com as crianças.

A rotina diária está bem organizada e tem em consideração as necessidades de todas as crianças? Importa olhar o plano ou as rotinas do dia e pensar: são suficientemente claros, estruturadores e, simultaneamente, flexíveis, assegurando espaço para autonomia e segurança de todas as crianças? Em qualquer momento, há um adulto atento e pronto a intervir, se necessário, atendendo ao interesse e salvaguarda do bem-estar da criança?

À medida que cresce, a criança expressa-se cada vez melhor através da linguagem e interessa-se cada vez mais pelos seus pares, gosta de imitar o jogo das outras crianças, surgindo pouco a pouco comportamentos de cooperação. Assiste-se a um intenso desenvolvimento social e linguístico, à expansão da sua capacidade criativa, imaginativa e ideacional, no jogo de faz de conta, em interação com outras crianças e adultos. Procura cada vez mais desenvolver-se sozinha: quer vestir-se sozinha, comer sozinha, servir-se sozinha; ser ela a tocar a campainha, ser ela a premir o botão do elevador, ser ela a transportar o balde, a verter água nas plantas, a utilizar o martelo, a pintar, a dizer... Ela investe cada vez mais no seu projeto, obstina-se, excita-se, colocando uma carga afetiva cada vez maior no desejo de alcançar e, cedo, vimos aparecer a reação do triunfo. O “viste?”, “olha!” mostra até que ponto a criança quis fazer qualquer coisa de difícil e tem consciência de o ter conseguido. Ela procura ir além das suas atuais possibilidades procurando o mais difícil: passar por baixo da cadeira, saltar o degrau da escada, chutar a bola bem longe, fazer uma torre muito alta, escavar um túnel, pintar uma flor com muitas cores, dizer palavras difíceis... enfim, tornar em si aquilo que ainda não o era, criar, aceder ao novo e diferente!

E, assim, tal como no início, continuaremos a admirar o frenesim que a criança põe na procura incessante de novas descobertas e aprendizagens...

Porque a criança constrói uma realidade a partir das oportunidades oferecidas pelo ambiente, esta realidade construída nos primeiros anos tem uma influência considerável nas relações que estabelecerá com outras crianças, adultos e mundo em geral. À medida que se desloca da relação inicial para o contexto físico e social mais lato ela leva uma

organização de sentimentos, atitudes, expectativas, cognições e comportamentos. Leva a sua história, as suas experiências processadas e integradas, sendo, neste sentido, que as experiências precoces da criança exercem a sua influência no desenvolvimento. Porque o desenvolvimento não é irremediavelmente determinado nos primeiros anos de vida, cada trajetória de vida tem a oportunidade de ultrapassar fragilidades iniciais se experiências adequadas são posteriormente vividas pela criança. Mas, não deixa de ser um direito da criança-cidadão poder experienciar, desde a idade de creche, um mundo seguro e estimulante, alicerce de aprendizagens ativas, atitudes criadoras e desenvolvimento feliz.

Referências bibliográficas

- Bowlby, J. (1992). *A secure base, clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Harlow, H. (1976). A natureza do amor. In L. Soczka (ed.). *As ligações infantis*. Lisboa: Bertrand.
- Laevers, F. (2003). Experiential education - Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers and L. Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 13-24). *Studia Paedagogica* 35, Leuven: University Press.
- Laevers, F. et al. (Ed.) (2005), *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self evaluation-instrument*. Kind & Gezin and Research Center for Experiential Education, Leuven University.
- Lally, R. et al. (1995). Caring for infants and toddlers in groups. Developmentally appropriate practice, *Zero to Three*, Washington.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação, *Educação da criança dos 0 aos 3 anos*. Pp. 47-60. Lisboa: CNE.
- Spitz, R. (1946). Hospitalism, a follow-up report. *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 113-117.