

O dia-a-dia do ser humano, constituído e caracterizado pela multiplicidade de tarefas, desafios, experimentos e descobertas, constrói, de forma lenta e progressivamente mais complexa, o seu mundo real e particular.

Esse dia-a-dia na infância é igualmente construído e determinado pela oportunidade de experimentações, pelos desafios criados às suas competências e habilidades, pela construção do conhecimento através de sensações e percepções do mundo físico e social, de início marcadamente delimitados “agradáveis/desagradáveis”, “prazer/desprazer”.

Contudo, também esse dia-a-dia das crianças é marcado pela imposição da própria sociedade contemporânea, fundamentalmente utilitária e consumista, exigindo e delimitando o campo do saber e do conhecimento do mundo, através do recurso e da utilização das suas capacidades intelectuais linguísticas e lógico-matemáticas.

O período sensório-motor, fase em que centramos os nossos estudos, parece estar especialmente relacionado com o desenvolvimento da inteligência físico-cinestésica e da inteligência intrapessoal, através do qual a criança, usando o seu corpo, se torna hábil em vivenciar e expressar emoções, sentimentos e ideias através da sua própria linguagem corporal.

O conjunto das nossas sensações e percepções constituem a forma como vemos e criamos a nossa mundividência, quer através da exposição à multiplicidade de objectos físicos, às suas propriedades e características, quer através do contexto relacional capaz de dar sentido a esses sentidos.

Afinal, nosso universo de sensações através do tacto é mais elaborado do que apenas quente, frio, dor e pressão. Muitos receptores de tacto combinam-se para produzir o que denominamos “leve sensação”. Considere todas as variedades de dor, irritação (...); todas as texturas de soco, pancadinha, bofetão, afago, massagem; todas as picadas, contusões, latejamentos, esfregões, arranhões, pancadas, apalpadelas, beijos, cotoveladas. Colocar giz nas mãos antes de subir nas barras paralelas desiguais. Um mergulho num lago gelado de uma quinta, num dia de verão, quando as temperaturas do ar e do corpo são iguais. A sensação de uma abelha operária lambendo delicadamente gotas de humidade do seu tornozelo. Acertar, de olhos vendados, num pote de gelatina, como parte de um ritual de iniciação para entrar num clube. Tirar um pé da lama. Afundar os dedos dos pés na areia molhada. Apertar um pão-de-ló. A reunião quase orgásmica de prazer, arrepio, dor e alívio que denominamos um coçar das costas. (Diane Ackerman, cit in Hoffman, 2000, p. 175)

Face a esta riqueza e manancial de propostas e desafios que encontra em si própria e no contexto, a criança joga, experimenta, explora, sente, constrói e desenvolve todas as suas potencialidades e competências como um ser individual, com valor, características, interesses e saberes singulares.

I. Desabrochar das Inteligências

No âmbito da infância, o conceito de inteligência está muitas vezes associado a diversas competências, como, por exemplo, falar, conhecer as cores e saber contar, sem, contudo, se reconhecer ou valorizar a capacidade de criar situações e resolver problemas (Gardner, 1993).

É indispensável reconhecer que a inteligência se pode manifestar de múltiplas formas e que nenhuma é melhor ou pior do que a outra, desvinculando-se, conseqüentemente, esta qualidade da condição de poder ou de supremacia.

“Gostar ou não de pensar ou raciocinar se aprende muito cedo. Querer resolver problemas ou desistir de procurar soluções inteligentes e honestas, e se acomodar são atitudes que se formam nos seis primeiros anos de vida. Considerar as opiniões e os direitos alheios são aprendizagens essenciais ao raciocínio inteligente e também a base de construção de valores morais, e envolvem, nessa faixa de idade, experiências de disputa de brinquedos ou lugares resolvida, democraticamente, ao longo de muitas situações cotidianas e reais, que não tem hora ou local previsto para acontecer e nem podem ser tratadas como matérias pelo professor” (Rizzo, 2001, pp. 25-26).

O ser humano não seria inteligente descontextualizado da sua língua e da sua herança cultural, da sua ideologia e da sua crença, da sua escrita e da sua postura intelectual e de outras esferas históricas e culturais, pois “o homem não se desenvolve no vazio, nem físico, nem social e, menos ainda, alheio a emoções” (Rizzo, 2001, p. 24).

Inteligência é, neste sentido, “uma trança de atributos amplamente independentes... social e culturalmente definidos em cada momento histórico” (Guenther, 2000, p. 65), ou seja, um conjunto integrado de diversas capacidades e competências, funcionando numa “configuração maior em harmonia com o quadro de referência e posicionamento geral da pessoa” (Guenther, 2000, p. 66).

O universo cultural é o ponto de partida para o desenvolvimento de alguns talentos, porque valorizados pelo contexto em que o ser humano vive (Gardner, 1993). De facto, é a própria escala de valores de uma dada sociedade num determinado contexto e num momento histórico que, “por valorizar algumas características e ignorar outras, propicia o desenvolvimento de alguns tipos de talento e causa inibição de outros” (Guenther, 2000, p. 28). Conceptualmente, talento é, nesta perspectiva, “uma abstracção fortemente ancorada em valores vigentes em um determinado momento histórico, e em conceitos estabelecidos dentro de um referencial directamente relacionado ao que aquela cultura, em particular, valoriza e aprecia” (Guenther, 2000, p. 27). Desenvolver talentos exige planeamento e intencionalidade na formação e promoção de contextos de elevado nível de estimulação, facilitando e promovendo oportunidades de interações ricas e diversificadas entre a criança e o seu meio (Guenther, 2000).

A inteligência é entendida como um processo activo e dinâmico, construído enquanto a criança pensa, experimenta e organiza o mundo à sua volta, processando as informações disponíveis. As circunstâncias do contexto em que a criança nasce e cresce irão afectar imediata e irremediavelmente a rapidez e a sensibilidade do cérebro, pelo que a carência ou redução de propostas de experiências e de estimulação pode ter consequências definitivas e irreversíveis, pois adultera a sua organização e a probabilidade de apoiar conjunturas positivas da aprendizagem. Estudos e exames ao cérebro humano mostram que “as experiências que são adequadas e emocionalmente motivadoras e interessantes tiram benefícios dos centros de aprendizagem do cérebro de uma forma diferente das experiências, que estimulam em excesso ou por defeito” (Brazelton e Greenspan, 2002, p. 27).

A criança descobre, sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia através dos estímulos (objectos e materiais) e oportunidades de jogo que lhe são facultados, para poder ver, tocar, levar à boca, cheirar... Donald Hoffman (2000) refere que cada ser humano constrói “tudo o que ouve, cheira, prova e sente” (p. 169), ou seja, defende que todas as sensações e percepções são construções pessoais. Assim sendo, a inteligência será estimulada ou inibida pelas oportunidades de interacção que “se estabelece entre a configuração de predisposições existente no plano genético e as oportunidades providas pelo ambiente físico e social durante toda a vida” (Guenther, 2000, p. 66).

É nesta demanda constante de descoberta de novas e múltiplas sensações através da actividade com o mundo físico e social que cada criança aprende, tal como refere Rousseau em Emilio,

“a sentir o calor, o frio, a dureza, a debilidade, o peso, a ligeireza dos corpos, a considerar o seu tamanho, a sua figura e todas as suas qualidades sensíveis, olhando, apalpando, ouvindo, sobretudo comparando a vista com o tacto, estimulando com o olho a sensação que provocariam os dedos (Torrado, 1988)

A linguagem da 1ª infância é expressa pelo idioma das sensações, pelas oportunidades de jogo que a criança tem para se desenvolver e aclarar suas particularidades e potencialidades. Na 1ª infância jogar, brincar, sentir são aspectos particularmente significativos para a linguagem desenvolvimental da personalidade, do temperamento, das relações emocionais e da inteligência (Diamond & Hopson, 2000; Rizzo, 2001).

É ainda uma linguagem de emoções e afectos expressa na procura de relações, na conquista e na auto-construção de competências, mediante a própria actividade

investigatória com os outros.

O ser humano é curioso, activo, criativo e inteligente, capaz de construir e reconstruir continuamente o seu conhecimento do mundo físico e social fundamental para

uma construção de valores, a princípio do bom e do mau, do prazer e do desprazer, que se organizam numa rede de relações de esquemas de pensamento ou raciocínio, que, assimiladas, passam a conduzir, de forma gradativamente consciente, a acção da criança, se integram a ela e determinam o seu estilo de acção e reacção frente a necessidades de adaptação e, paralelamente, constroem sua personalidade e sua inteligência (Rizzo, 2001, p. 24).

Desde o nascimento, o ser humano é sensível e afectado de forma diversa pela multiplicidade de estímulos físico e sociais que o rodeiam e, “desde o momento que temos, por assim dizer, consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a fugir dos objectos que as produzem, primeiro, segundo nos sejam elas agradáveis ou não” (Rousseau, 1985, p. 38). Tal como Brazelton & Greenspan (2002) preconizam, antes de cada fase de desenvolvimento cognitivo, há uma outra fase na esfera afectiva que precede as interações com o mundo físico. Podemos estar talvez face a um processo de desenvolvimento em que “a consciência do desejo e a consciência da necessidade agem como reforço da estruturação do eu” (Rizzo, 2001, p. 132)

Entre os 12 e os 36 meses, a criança afirma-se “como um pequeno ser independente” (Gottman & DeClaire, 1999, p. 200), pois conquista duas competências básicas à sua autonomia e independência: o andar e o falar. O domínio das competências de locomoção permite à criança explorar, descobrir e procurar estímulos no espaço, libertando-a de ser algo “fixo” no ambiente e dependente do adulto. O falar, o comunicar com o meio físico e social de forma mais clara, eficaz e perceptível para os outros, permite a criação de cenários interactivos mais ricos, estimulantes e desafiadores, através de mecanismos de resolução de problemas e conflitos, bem como a vivência de situações de sucesso e de insucesso.

II. O tempo do adulto e o tempo da criança no desenvolvimento das Inteligências

Nas sociedades contemporâneas, a criança está envolta em muitos e diversos estímulos, principalmente, estímulos visuais e auditivos. A televisão, a PlayStation, o GameBoy, os Pokemons, são alguns exemplos desses incentivos que extravasam o mundo da criança mas que, muitas vezes, a convertem num ser pouco sociável e pouco activo balizando as experiências e as descobertas dos contextos próximos.

Brincar com terra, barro ou tintas, encher e verter água com copos, fazer desenhos na areia, na lama ou no mel, são actividades não só pouco usuais e sujas, mas também brincadeiras, em que cada criança conquista proximidade e, conseqüentemente, compreensão dos atributos de cada situação e/ou objecto, tudo isto consoante a sua investigação do mundo e a sua actividade lúdica.

Observar, tocar, cheirar, explorar a natureza e as suas alterações são actividades também pouco comuns, pois obrigam o adulto a acompanhar, a incentivar, a explicar, a ajudar a descobrir...

Colaborar com os pais nas suas tarefas domésticas, na lavagem do carro, na jardinagem, ou em qualquer outra dinâmica da rotina familiar são, igualmente, diligências pouco executadas, pois a organização das famílias da sociedade actual nem sempre se compadece com as necessidades e as curiosidades de aprendizagem das crianças.

Estas vivências, certamente impregnadas de afecto e conhecimento, transformam-se em interações “altamente significativas para a criança do ponto de vista emocional” e são precisamente estas “as que captam os seus desejos e promovem a sua aprendizagem.” (Brazelton e Greenspan, 200, pp. 43-44).

Muito embora Brazelton e Greenspan (2002) nos alertem para a necessidade de tempos de interacção directa[1], de interacção mútua pontual[2], relacionamento continuado, próximo e consistente, e disponibilidade descontraída, tudo isto exige tempo, dedicação, disposição que nem sempre é exequível no tempo do dia-a-dia do adulto. E este tempo de

disponibilidade total, incondicional e descontráida que porém constitui a base de sustentação e afecto capaz de desenvolver todo o potencial da criança, tornando-o num ser único, seguro e dedicado.

Em suma, é nos primeiros anos de vida que a criança, fortemente influenciada pela interacção com outros significativos e com o meio físico, mais exercita e desenvolve todas as suas inteligências e todos os seus sentidos na procura de aquisições e aperfeiçoamento de competências, fundamentais ao seu verdadeiro enquadramento pessoal, social e cultural na comunidade em que vive.

III. A Creche como Contexto de Desenvolvimento das Inteligências

A creche, enquanto instituição educativa e promotora do desenvolvimento de cada criança, tem, actualmente, uma tarefa pedagógica visivelmente mais difícil, porque mais abrangente.

Os momentos de cuidados quotidianos e a sua valorização como momentos privilegiados de interacção mútua e recíproca entre a criança e o adulto não devem, por isso, ser relegados para segundo plano, desempenhados como que se de uma linha de montagem se tratasse, um mecanismo caracterizado por movimentos rápidos e automáticos, ou ainda, entregues a pessoal auxiliar ou a qualquer outra mulher considerada apta para esse efeito.

O currículo da creche é constituído pelo conjunto de actividades desenvolvidas com e para as crianças, com a finalidade de satisfação das suas necessidades básicas e necessidades de aprendizagem, habilidades e competências pessoais e sociais. Nesta perspectiva, a criança deve ter possibilidade de experimentar e utilizar todos os seus sentidos e sensações, explorando as potencialidades de seu corpo e do mundo que a circunda (Marchão, 1998).

A partir das relações com o ambiente, incluindo os estímulos, a criança desenvolve mais certas habilidades e competências, deixando de aprimorar outras. E é exactamente isso que dá a cada ser humano um perfil particular de inteligência, pois, “apesar da força da herança genética, o desempenho superior depende quase inteiramente da estimulação, condições e direcção geral existente no ambiente onde a pessoa vive. Mas essa também não é uma questão pacífica, pois o termo estimulação não se aplica exactamente àquilo que está presente, materialmente, no ambiente, mas ao que a pessoa, em si, percebe e assimila do meio” (Guenther, 2000, p. 33).

Os estudos de Gardner (1993) sugerem que a mente humana é composta por inteligências múltiplas, perspectivando uma nova maneira de se pensar o ser humano e uma forma do educador “mediar” a construção de saberes da criança, no sentido de o ajudar a atingir o seu potencial máximo na vida, qualquer que seja a sua idade. Esta mudança de perspectiva sobre o ser humano, suas capacidades e talentos, acarreta em si profundas alterações na conceptualização e metodologias de trabalho com crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 36 meses.

Actualmente, porque a sociedade portuguesa privilegia algumas competências em desfavor de outras, ou porque a formação de profissionais para a creche segue determinados princípios e fundamentos, ou ainda porque há descrédito e estrabismo das entidades governamentais, quanto à importância de uma verdadeira concepção de educação nesta faixa etária, verificam-se, em geral, duas realidades opostas. Primeiro, a visão de creche na vertente assistencialista, caritativa, acolhimento ou guarda em que os cuidados de saúde, higiene e segurança constituem os objectivos e a filosofia de trabalho dessas instituições. Segundo, e numa perspectiva oposta, a preponderância de actividades e conteúdos dedicados à área cognitiva (linguagem, atenção, memória e raciocínio lógico-matemático), em detrimento das áreas cinestésico-motora, intra e interpessoal, espacial e musical. Mas, tal como refere Rizzo (2000), “a creche não é escola (...)” (p. 67).

A teoria de Gardner chama a atenção para a necessidade das instituições educativas prepararem os seus educandos para a vida, porque a vida não se limita apenas a raciocínios verbais e lógicos. As instituições devem proporcionar e encorajar os seus educandos a utilizarem os diferentes conhecimentos e saberes para resolverem problemas e efectuarem tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem.

Provavelmente, uma das contribuições mais importantes da teoria das inteligências múltiplas

seja a de alterar alguns conceitos de educação, nomeadamente proporcionando à criança o desenvolvimento de diversas actividades, de forma mais personalizada e de acordo com as suas reais aptidões. Neste processo mais individualizado, as crianças percebem que as suas forças pessoais são reconhecidas e valorizadas. E, ao reconhecermos cada criança como um ser único, proporcionaremos uma educação centrada nas suas capacidades, forças e interesses específicos.

Contudo, esta mudança de atitude implica a ruptura com esquemas e enfoques metodológicos apreendidos e implementados ao longo do tempo pelos educadores e, consequentemente, uma profunda reorganização e reestruturação, ao nível dos programas educativos das creches, ao nível dos programas na formação inicial dos educadores de infância, bem como ao nível das políticas educativas governamentais.

1. o ambiente

Um aspecto importante na perspectiva de Phillips e colaboradores (1987) e enfatizado em estudos recentes refere-se à organização e estruturação do ambiente físico, nomeadamente o espaço e a disponibilidade diária dos materiais educativos.

Para Smith & Connolly (1980, cit in Carvalho, 1997), a necessidade da quantidade e diversidade de materiais sobrepõe-se à necessidade de espaço. Nos estudos em questão, verificam que, quando os grupos disponibilizam várias unidades de cada tipo de material, as crianças ficam menos agressivas e torna-se menos provável o choro do que quando há apenas uma ou duas unidades de cada brinquedo.

Muito embora os materiais vulgarmente mais presentes nas creches ofereçam, na sua globalidade, estímulos visuais distintos pela diversidade de cores e tons atractivos que os constituem, transformam-se em objectos exíguos, quanto à estimulação sensorial múltipla que proporcionam. O manuseamento destes materiais não oferece diversidade de experiências tácteis de rugosidade, de temperatura, de consistência, de espessura, etc... O sentido do olfacto e o sentido do gosto é claramente inexistente. O sentido da audição é limitadamente exercitado pelo ruído produzido pelo bater dos objectos entre si ou numa superfície, sendo também muitas vezes controlado e proibido pelo adulto, como forma de monitorização do grupo.

Em suma, materiais e/ou actividades que fomentem o despertar dos sentidos, que a criança toque, cheire, apalpe, prove, ouça,... são, frequentemente, inexistentes ou inadequados nas instituições educativas para a 1ª infância. Não podemos, porém, menosprezar ou mesmo esquecer que é “através do toque, do olhar, do paladar, da audição e da movimentação constantes” que a criança “dá a si próprio a maioria das experiências necessárias para que seu cérebro se desenvolva normalmente (Diamond & Hopson, 2000, p. 101).

Tal como na satisfação das suas necessidades básicas, desde o nascimento até à aquisição da marcha, o jogo e a brincadeira da criança dependem completamente do adulto: brinca quando, como, com o que o adulto quer. Após a aquisição da marcha, a criança procura e alcança os objectos que mais estímulo lhe suscita. Brincando, explorando, atirando ao chão, chutando, ela vai descobrir não só novas características e propriedades dos diferentes elementos, mas também as suas próprias capacidades e limitações. Torrado (1988) afirma

O laboratório dos sentidos, inaugurado pelos exercícios tácteis, auditivos, olfactivos, em apuramento de graduação, proporciona à criança experiências exaltantes. Da identificação e afinação dos sentidos à sua relação e associação vai um passo. Fazendo corresponder sons a cores, perfumes a sabores, a educadora ajuda a abrir as portas do palácio das sinestésias, palácio da arquitectura eminentemente poética (p. 17)

2. o papel do educador

Realça-se a importância e influência do adulto na construção do conhecimento do mundo da criança, pois ela é dependente do que o educador faz, do que sente, do que pensa sobre o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Por conseguinte, o educador de infância é

“um estimulador de desenvolvimento, coordenador das motivações de seu grupo, interagindo de forma cooperativa com a criança” e não “um comandante que aplica ordem unida a seu batalhão ou um mero recreador espectador e, muito menos, um animador de auditório que passa informações de massa através de seu discurso oral” (Rizzo, 2000, p. 107)

Atento e cuidadoso na satisfação das necessidades básicas da criança e, ao mesmo tempo, eminentemente empenhado no seu desenvolvimento, o educador fundamenta a sua acção pedagógica, promovendo novos desafios, gerando novas competências, através de um contexto rico e diversificado de interacção e estimulação.

Tal e como refere a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, preconizada por Bronfenbrenner (1987), um factor chave para o desenvolvimento e aprendizagem é “a participação da pessoa em desenvolvimento em padrões de actividade recíproca cada vez mais complexos, com alguma pessoa com a que aquela tenha desenvolvido um apego emocional forte e duradouro, e quando o equilíbrio de poderes muda gradualmente em favor da pessoa em desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1987, p. 81)

Se a relação adulto/criança for boa, a criança considera o adulto como um “porto seguro” e, conseqüentemente, como um “outro” digno de confiança e segurança, capaz de sustentar a sua “acção exploratória do mundo”, ampliando a sua mundividência e o conhecimento de si. Assim, “ela aprenderá a gostar de aprender, a ter vontade de crescer”. Se, em contrapartida, a relação adulto/criança não for boa, por superprotecção, por rejeição ou por negligência, a criança recusa-se

“como padrão de conduta, a experimentar coisas novas e, pior, aprenderá a ter medos (do adulto e das experiências novas) e, em consequência, descobrirá caminhos de agressão ou fuga que cada vez mais a distanciarão da liberdade, independência e aprendizagem, tornando-se prisioneira de si mesma, circunscrita a seu mundo interior e particular” (Rizzo, 2000, pp. 129-130).

Por outras palavras, é o educador que, silenciosamente, guia, promove ou desacelera o desenvolvimento infantil, autorizando ou desencorajando, promovendo ou sugerindo certas actividades, desviando ou evitando, fomentando ou dissuadindo certas relações ou certos companheiros de jogo (Carvalho, 1997).

Nestas interacções, mesmo nas idades mais precoces, o educador tem de tomar em consideração a zona de desenvolvimento próximo ou potencial da criança, criando janelas de oportunidades, ou seja, momentos e situações nas quais a criança está apta a adquirir certas habilidades. Isto implica que o educador conheça bem o percurso evolutivo do desenvolvimento infantil e os momentos que permitam que a criança actue por si só, ou quando requer a sua intervenção. Implica, simultaneamente, proporcionar estímulos adequados nos momentos certos ajuizados pelos sinais e interesses evidenciados pela criança, respeitando o seu ritmo e reconhecendo as suas conquistas.

3. as actividades e jogos “inteligentes”

A vertente lúdica e sensório-motora que caracteriza a 1ª infância traz muitas vezes acoplada uma educação do Não. “Não ponhas na boca...”, “tira da boca...”, “não mexas...”, “não ponhas no nariz que cheira mal...”, “não pises a lama que te sujás...” são apenas alguns exemplos de expressões usadas pelo adulto, controlando (mesmo que de forma mais ou menos inconsciente) o envolvimento e o despertar dos sentidos, portas para o conhecimento do mundo que rodeia a criança. Na infância, a criança “não se satisfaz em ver e assistir, ela tem necessidade de fazer, e isso inclui pegar e mexer. (...) Evitar que a criança toque o brinquedo é, no mínimo, injusto e incoerente” (Rizzo, 2000, p. 127)

Na 1ª infância, as crianças incorporam e brincam examinando minuciosamente o seu ambiente com uma curiosidade enérgica ímpar. Mas se, por um lado, o amadurecimento do cérebro favorece o desabrochar e o desenvolvimento da sua capacidade de sentir e de se ajustar ao mundo, por outro lado, estas actividades ajudam a moldar o cérebro em desenvolvimento (Diamond & Hopson, 2000).

Os jogos e actividades propostos na creche têm de ter em conta que o desenvolvimento é

uma construção progressiva, em que uma conduta prepara a seguinte, e as primeiras são a base das subseqüentes, ou seja, nada brota do nada. Para Guenther, “é vivendo plenamente cada fase da vida que melhor se prepara a seguinte”.

Pressupõe-se na 1ª infância uma educação centrada na criança, garantindo-se assim que cada uma receba a educação que favoreça o seu potencial individual, não menosprezando o domínio do saber que favorece o seu perfil intelectual particular. Por outras palavras, “é evidente que cada pessoa precisa de desenvolver, e alcançar o grau máximo a que puder chegar, em todas as suas qualidades, incluindo aquilo que ela faz melhor, ou seja, o seu próprio talento da mesma forma que tem que trabalhar sobre as suas dificuldades e aquilo que precisa aperfeiçoar e melhorar” (Guenther, 2000, pp. 28-29)

Programas educativos que têm a concepção da criança como um receptáculo de informação e que, por conseguinte, não importa a sua implicação e acção, tem como base a crença de que qualquer estímulo que incide sobre o cérebro causa um certo impulso posteriormente incorporado na actividade. Contudo, sendo a actividade lúdica aquela que “alia desafio ao prazer”, ela deve ser preponderante nas propostas oferecidas à infância acompanhada de actividades de arte, pois estimulam

“a organização e construção do pensamento e a expressão de ideias. Ampliam a base de experiências psicomotoras, formam hábitos facilitadores de independência, exercitam a atenção e a auto-disciplina, de forma activa e inteligente, e formam também valores morais e sociais, fruto de experiências físicas, pessoais e interpessoais, que aliam desafios à descarga de tensões, além de proporcionarem satisfação e lazer, indispensáveis à manutenção da saúde mental” (Rizzo, 2001, p. 32)

Existe uma unidade nos processos afectivos e cognitivos, e o desenvolvimento intelectual é indissociável do desenvolvimento afectivo, pelo que, a informação não significativa para o indivíduo, que não está relacionada com o seu universo de afectos, de crenças e de valores não só não conduz ao desenvolvimento como se perde irremediavelmente. Assim, “na criança o aspecto afectivo é indissociável do aspecto intelectual. Ela pensa por suas sensações, e os sentimentos influenciam seus julgamentos, a maneira de pensar, decidir ou fazer escolhas” (Rizzo, 2000, p. 67)

IV. O Programa de Estimulação Sensorial Múltipla e as Inteligências de Gardner

Do reconhecimento da influência da 1ª infância para o desenvolvimento ulterior emerge a lógica que as crianças, que apresentam um nível mais acelerado nas aprendizagens básicas (como por exemplo, de andar e falar), já estão a demonstrar maiores capacidades do que as outras. Por sua vez, as crianças que necessitam de mais tempo para demonstrar essas mesmas competências estariam sinalizando “lentidão” no desenvolvimento e é geralmente interpretado como baixo grau de capacidade.

Considerando que o crescimento e a estimulação de competências e capacidades resultam da exposição, conhecimento, experimentação e vivências em diversidade, quantidade e complexidade, apropriadas ao nível e ritmo de desenvolvimento, foi proposto um Programa de Estimulação Sensorial Múltipla composto por um conjunto de actividades que envolvesse, no mínimo, 3 sentidos.

Baseado nas características, necessidades e potencialidades do desenvolvimento das crianças, e simultaneamente enquadrado no Projecto Pedagógico da Creche, o Programa de Estimulação Sensorial Múltipla não estava pré-determinado ou estruturado, mas antes foi sendo construído, desenvolvido e avaliado em função dos pilares de base.

O Programa de Estimulação Sensorial Múltipla foi implementado numa creche da cidade de Braga (Portugal) envolvendo, num primeiro momento, um total de 80 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses.

Partindo da análise de cada uma das actividades através dos vídeos, foram constituídos os primeiros resultados parcelares e organizados dois grupos de crianças: o grupo L, constituído por aquelas crianças que tardavam em iniciar a actividade, manifestavam poucas iniciativas ou mostravam poucas reacções; o grupo P, composto pelo grupo de crianças que iniciavam a actividade logo que lhe era possível ou que manifestavam elevado número de

reações e iniciativas na manipulação dos materiais. Estes grupos eram formados por um total de 10 crianças, sendo 5 elementos de cada grupo P e L.

Ao longo do ano de 2002, foram realizadas, filmadas e analisadas inúmeras actividades sensoriais, e que constituíram o primeiro momento de observação, mas hoje aqui queremos convosco partilhar apenas algumas ideias centrais das actividades propostas e respectivos dados parcelares, já que o Programa está ainda na 2ª fase de desenvolvimento e observação com as crianças dos grupos P e L.

Não queremos deixar de referir que, da 1ª para a 2ª fase de implementação do Programa, foram introduzidas algumas alterações no enquadramento e no desenvolvimento das actividades, especialmente ao nível de organização do espaço (retirando-se as cadeiras e substituindo-se as mesas redondas por mesas rectangulares), e ao nível da participação do educador (sugerindo-se, apenas e só, ao educador que não iniciasse as interacções limitando-se a responder às solicitações ou necessidades das crianças ou do grupo).

Das múltiplas actividades propostas, seleccionámos algumas para aqui podermos ilustrar a inter-relação entre o Programa e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

Gelo

Gelatina

Ovos

Mel

Chantilly

Espuma de barbear

Balões

Inteligência línguística

X

X

X

X

X

X

X

Inteligência lógico-matemática

X

X

X

X

X

X

X

Inteligência espacial

X

X

X

X

X

X

X

Inteligência físico-cinestésica

X

X

X

X

X

X

X

Inteligência musical

X

X

X

X

Inteligência intrapessoal

X

X

X

X

X

X

X

Inteligência Interpessoal

X

X

X

X

X

X

X

Uma das actividades enquadradas no Programa de Estimulação Sensorial Múltipla, tal como se pode constatar no quadro, foi a exploração do gelo. Aqui e agora, iremos apresentar e convosco partilhar, a forma como pensamos que esta experiência sensorial, entre tantas outras, desenvolveu e estimulou as diversas esferas da inteligência das crianças envolvidas.

1. O gelo

Esta proposta surgiu de acordo com o Projecto Pedagógico da Creche e com o projecto implementado na sala – o Inverno. Ao Inverno associamos o frio, o gelo, o vento, entre outras características, pelo que a manipulação e a exploração do gelo seria, desde logo, uma experiência de enriquecimento pessoal e de estimulação de diversas inteligências.

Pretendia-se que cada criança manipulasse o material, vivendo diversas sensações relacionadas com a abrangência das características do gelo que, além de barato e de fácil acesso, nem sempre é explorado de forma aberta, espontânea e individual. Simultaneamente, porém, é, por vezes, ignorado pelo educador e sobrecarregado de “nãos”, embora não ofereça qualquer perigo para a segurança, saúde ou higiene das crianças.

Para enriquecimento dessa diversidade de propriedades inerentes ao próprio material, foi apresentado às crianças, gelo de diversas formas, cores, tamanhos e sabores.

1.1. Inteligência linguística

Ao nível de expressão de ideias e sensações, bem como alargamento e aperfeiçoamento da linguagem, pudemos constatar que as crianças expressavam oralmente, de forma clara e explícita, “está frio”, “está gelado”. A verbalização estava associada a expressão corporal correspondente à sensação experimentada como a seguir constataremos.

Ao longo do tempo de interacção com o material, as crianças apresentavam ideias, descobertas, expressões, num intercâmbio verbal capaz de uma verdadeira partilha de comunicação, do falar e do escutar. Cada descoberta e experiência era comunicada e participada por todos (criança/criança e criança/educador), na procura de outras iniciativas e de novas formas de exploração e manipulação do material.

Podemos referir, como mero exemplo, a iniciativa de uma criança em colocar os pequenos blocos de gelo num outro de maior tamanho. Partilhou com o grupo, chamando a atenção para a sua descoberta e, em seguida, verificaram que parecia “um bolo”, entoando de imediato a canção dos “Parabéns”.

1.2. Inteligência físico-cinestésica

Esta actividade com gelo foi parte integrante do Programa pois era, em si mesma, uma actividade multi-sensorial, especialmente ao nível do tacto, visão e gosto. Não obstante estas preocupações educativas, ao longo do tempo de interacção com o material, as próprias crianças ampliaram-nas englobando, também, o sentido da audição.

Ao nível do sentido da visão o gelo foi apresentado em diferentes tamanhos (grandes, pequenos e médios), formas (circulares e formas irregulares) e cores (rosa, amarelo, vermelho, azul, verde).

A cada cor dos blocos de gelo correspondia um sabor distinto, determinado pela anilina alimentar e pela gelatina incorporadas na água, permitindo-se liberdade, autonomia, individualidade na manipulação, evitando-se os “nãos” e proporcionando-se uma exploração total característica nesta faixa etária.

Ao nível do sentido do tacto, o gelo oferecia uma ampla diversidade de potencialidades,

nomeadamente temperatura, consistência, espessura, peso, forma,...

O contacto e manipulação mais demorada do gelo despertava uma manifestação corporal inerente à sensação de frio, expressa pela contracção e ligeira inclinação do corpo, a contracção dos braços, a expressão facial de arrepio. Quando as crianças sentiam as mãos demasiado frias dirigiam-se ao adulto para lhas limpar e “ficar quentinhas”.

Tal como atrás referimos, o sentido da audição foi também iniciado e explorado de forma especial e concreta por iniciativa das crianças, especialmente quando descobriram os diferentes sons produzidos pelo cair do gelo, em função do seu tamanho e o som produzido pelo pisar do gelo, parecido a uma “explosão”.

Ao longo da interacção com o material as crianças descobriram, por exemplo, que:

- os blocos grandes eram “muito pesados” e escorregadios, enquanto que os blocos pequenos eram leves, podiam ser tocados e manipulados mais facilmente;
- os blocos grandes pareciam mais “gelados” do que os pequenos (pelo seu peso e força exercida ,quando colocados nas mãos)
- era possível colocar alguns blocos pequenos no centro de um grande com orifício no centro, mas que, para os retirar, era necessário levantar o bloco grande, já que os seus pequenos dedos e o gelo, derretendo, não permitiam que fossem retirados da mesma forma que foram introduzidos;
- pisando pequenos blocos de gelo que caíam ao chão, eles “explodem”, ou seja, faziam um certo “barulho” e “parte”;
- os blocos grandes de gelo não partiam quando pisados mas deslizavam no chão, como se de um patim se tratasse;
- colocando um bloco grande na posição vertical era possível pô-lo a girar como um pião;
- colocando os pequenos blocos de gelo em cima de um bloco grande o conjunto se assemelhava a “um bolo” e depois cantavam os “Parabéns”;

Estes são apenas alguns exemplos de manifestações do grupo, mas que espelham a multiplicidade de experiências e sensações que as crianças viveram durante a manipulação dos materiais. De facto, esta actividade proporcionou a vivência e o conhecimento de novas sensações com diferentes partes do corpo, especialmente com as mãos, a cara, a boca, os braços e os pés.

Ao nível da motricidade, as oportunidades de preensão, de coordenação, de equilíbrio, de formas de deslocamento, de ampliação dos limites constituíram novos aspectos e conquistas, facilitados pelas características do próprio material apresentado.

1.3. Inteligência lógico-matemática

Ao nível da inteligência lógico-matemática foi possível jogar com noções matemáticas, nomeadamente relações quantitativas (muito/pouco; grande/ pequeno), formação de conjuntos (identificar, agrupar e separar seguindo critérios de cor, de forma ou de tamanho), com noções topológicas (dentro/fora, em cima, ao lado, atrás/à frente). A manipulação e exploração do gelo proporcionou, como podemos constatar, também, a resolução de problemas de raciocínio lógico-matemático.

1.4. Inteligência espacial

Relativamente ao desenvolvimento da inteligência espacial vários aspectos foram considerados e experimentados pelo grupo de crianças. A ampliação dos limites e do espaço, a manipulação e conhecimento do mundo dos objectos e suas relações, a vivência e conhecimento de relações espaciais, são alguns exemplos.

Ao nível da ampliação de espaços e limites, a característica de escorregadio do próprio gelo facilitava e promovia este alargamento, especialmente quando a criança procurava e pegava no gelo mais próximo ou mais distante em cima da mesa, quando o tentava calcar com os pés e este fugia percorrendo toda a sala.

A manipulação e conhecimento do mundo dos objectos e suas relações foram possível pela observação e contacto com gelo sólido e gelo derretido (água), pela descoberta do efeito produzido aquando do pisar e do esmagar o gelo, pela criatividade aquando da construção do “bolo” de anos com blocos pequenos em cima de blocos grandes, etc. Esta manipulação permitiu ainda a vivência e conhecimento de relações espaciais, tais como: perto/longe, grande/pequeno, à frente/atrás, em cima/em baixo,...

1.5. Inteligência Intrapessoal

A actividade com gelo pretendia, como já referimos, proporcionar um tempo para manipular o material (de forma aberta, espontânea e individual) e conhecer diversas sensações relacionadas com a abrangência das propriedades do gelo como uma experiência de enriquecimento pessoal e de estimulação de diversas inteligências.

Muito embora seja uma actividade proposta pelo adulto considerámos, pelo seu desenrolar, uma actividade livre já que era a criança a determinar onde, com o quê, com quem e durante o tempo que queria brincar.

Nesta liberdade, a criança encontrou o seu tempo e o seu espaço de manifestação de sentimentos e de emoções; de prazer e satisfação pelas suas iniciativas e descobertas; de sucesso e de alegria na construção de algo, muitas vezes reforçado pelos elogios e pelas manifestações de alegria e surpresa das outras crianças ou do educador.

1.6. Inteligência Interpessoal

Muito embora esta actividade fosse planeada como um trabalho de manipulação e exploração individual o seu desenvolvimento permitiu o trabalho cooperativo e de ajuda mútua entre as crianças. Ao longo de todo o tempo de interacção com o material as crianças trocaram e emprestaram gelo, sugeriram propostas ou alternativas, partilharam o mesmo material na construção de um único objectivo.

Em suma, apresentamos aqui algumas ideias sobre o nosso trabalho de investigação que, por estar ainda em pleno desenvolvimento, não ser possível apresentar resultados concretos e objectivos. A análise dos dados parcelares e a reflexão mensal (e periódica) feita com e pelos educadores implicados na implementação do Programa, parece indicar que, na globalidade, as actividades que constituíram/constituem o Programa de Estimulação Sensorial Múltipla influencia e favorece o desenvolvimento das inteligências múltiplas na 1ª infância.

[1] em que o adulto está sintonizado com os interesses e “marchando” ao ritmo da criança (pelo menos 4 ou mais períodos de 20 minutos)

[2] em que o adulto intervém periodicamente de uma forma informal ou quando necessário para facilitar as suas interacções com o mundo envolvente

Dar sentido aos Sentidos: Desenvolvimento das Inteligências no 1º ciclo da educação infantil

Maria de Lurdes D. Carvalho & Judite Zamith-Cruz

Brazelton, T. B. & Cramer, B., (1993). A Relação mais precoce. Os Pais, os Bebés e a Interacção Precoce. Lisboa: Terramar

Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I., (2002). A Criança e o Seu Mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem. Lisboa: Presença

Bronfenbrenner, U., (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós

Carvalho, M. L. D., (1997). Educação na 1ª Infância: Onde, Como e Porquê? Organização do

ambiente e Desenvolvimento do Processo. Universidade de Coimbra. Tese de Mestrado não publicada

Clark-Stewart, K. A. & Fein, G. G., (1983). Early Childhood Programs. In P. H. Mussen (Series), J. H. Marshall M. & Joseph J. Campos (Eds). Handbook of Child Psychology. (Vol. II, 917-999, 4ª Ed.). New York: John Wiley & Sons

Diamond, M. & Hopson, J., (2000). Árvores Maravilhosas da Mente. Como cuidar da inteligência e das emoções do seu filho do nascimento até à adolescência. Rio de Janeiro: Campus

Gardner, H., (1991). The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach. New Yorks: BasicBooks

Gardner, H., (1993). Multiples Intelligences: The theory in practice. New York: BasicBooks

Goldschmied, E. & Jackson, S., (2000). La Educación Infantil de 0 a 3 años. Madrid: Morata

Gottman, J. & DeClaire, J., (1999). A Inteligência Emocional na Educação. Lisboa: Pergaminho

Guenther, Z., (1997). Educando o Ser Humano. São Paulo: Mercado de Letras

Guenther, Z., (2000). Desenvolver capacidades e Talentos. Um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ.: Vozes

Haddad, L., (1993). A Creche em Busca de Identidade. São Paulo

Hoffman, D., (2000). Inteligência Visual: como criamos o que vemos. Rio de Janeiro: Campus

Marchão, M. J., (1998). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares. Cadernos de Educação de Infância, 48, pág. 11

Ministério da Educação (2000). A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Lisboa: ME-DEB

Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S., (1987). Child-care quality and children's social development. Development Psychology. 23, 537-543

Portugal, G., (1998). Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.

Rizzo, G., (2000). Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

Rizzo, G., (2001). Jogos inteligentes: a construção de raciocínio na escola natural. (3ªEd.).Rio de Janeiro RJ: Bertrand Brasil.

Rogoff, B., (1993). Aprendices del Pensamiento. Barcelona: Paidós

Rousseau, J.J., (1985). Emilio. Madrid : Biblioteca Edaf

Torrado, A., (1988). Da Escola Sem Sentido à Escola dos Sentidos. Porto: Afrontamento