

Descobertas dos Significados de Continuidade. Implicações no Ambiente Familiar

SYLVIA Y. SÁNCHEZ, EVA K. THORP

United Transformative Early Education Model Program.
George Mason University, Fairfax, Virginia

O primeiro significado: continuação emocional

Reverso das cargas

Quando eu tinha oito anos, a minha mãe levou-me com os meus três irmãos mais novos para longe da pequena vila onde tínhamos vivido até este dia. Esta mudança também nos separou de 500 milhas dos nossos avós com quem jantávamos aos Domingos e partilhávamos todas as férias e celebrações desde que eu me lembro. Nesta ocasião, ouvi pela 1.ª vez as palavras que ouvia a minha avó repetir a cada momento que a via até à morte dela: «agora querida, recorda só – se precisares de alguma coisa, sem tiveres em apuros, é só ligar. E podes ter a certeza que estarei cá».

Nunca solicitei a oferta da minha avó, no entanto liguei-lhe muitas vezes. Mas eram as seguintes palavras «estarei cá» que me ajudaram a continuar. Estas palavras criaram uma rede de segurança – continuação emocional, se quiser – que me permitiram negociar um mundo para sempre maior. No entanto, nunca fiz assim, eu sempre soube que se as coisas se tornassem demasiado amedrontadas, eu poderia *reverter as cargas*. A voz familiar, reconfortante e consoladora da minha avó (mesmo imaginada) tornou isto possível para responder às exigências não habituais.

Eva

Nunca fora de vista

Desde o meu 6.º aniversário, eu vivi rodeada de uma larga e extensa família. Nessa altura, o meu pai era militar e a minha mãe era a mais nova de 11 irmãos, nunca houve no pensamento dos meus avós a dúvida de que toda a família era responsável pela minha mãe e os seus dois filhos. Vivíamos do outro lado da rua dos meus avós e de muitos dos meus tios, tias e primos. Ao longo destes

anos, a minha mãe ia à escola e trabalhava durante o dia, e eu estava sob o cuidado dos meus avós. Até eu ir para o jardim-escola, não acreditava que estava sempre debaixo de olho de um dos membros da minha família. Eu tenho a certeza absoluta de que o amor e a segurança que recebi nesses últimos anos, ajudaram-me a enfrentar as dificuldades e ainda hoje como adulta. A continuidade das carências familiares de que tive experiência numa base diária nutriu o meu desenvolvimento como criança, mas também deram forma às minhas definições de família na vida das jovens crianças. Família, para mim, não inclui somente os pais, mas avós, tias e tios, primos e por vezes, amigos muito próximos. Hoje em dia, faço uso das minhas experiências com a minha própria família para orientar o meu trabalho profissional com as jovens crianças e as suas famílias.

Sylvia

Acreditamos que muitos outros que tiveram experiências similares às nossas, oferecem uma segurança a longo termo com base nas experiências anteriores com a família. Por essa razão, como exploramos significados de continuidade, acreditamos que o trabalho de continuidade dentro do contexto familiar está influenciado pelas necessidades anteriores. Numa recente visita a um quarto de uma criança no centro, encontramos o Daniel de 1 ano. Quando ele e o seu irmão gémeo, David, foram matriculados no centro com 9 meses, o administrador do centro decidiu pôr os irmãos em quartos diferentes. Os profissionais esperavam que os gémeos desenvolvessem personalidades separadas e independentes. Daniel e David, agora, raramente se vêem um ao outro no centro. Os enfermeiros relatam que os rapazes precisam estar a fazer tudo bem, mas recordam que no primeiro mês do programa, pareciam estar tristes e perdidos um sem o outro. Se acreditamos que o desenvolvimento de um forte sentido de

pertença a uma família é essencial para um bem estar emocional tardio e um desenvolvimento global saudável, qual seria a razão para negar a estes irmãos o acesso um ao outro – uma muito simples forma de continuidade. Até que ponto é emocionalmente justo separar gémeos com idade de 9 meses?

Compreende-se que a continuidade deveria permitir-nos criar um ambiente emocional e seguro para fortalecer ligações familiares. (Lally et al., 1995).

Alargamento dos significados – outros usos comuns:

Continuidade do desenvolvimento refere-se ao papel da experiência prévia na criação de um contexto de aprendizagem corrente. Por outras palavras, um lactente ou criança jovem que é confrontada com algo de novo e desconhecido avalia-o no sentido de encontrar ligações com algo de familiar. O facto de levar à boca ou bater com um objecto, maravilha um bebé – «será que este objecto segue a mesma regra que aprendi?». Por exemplo, será que tudo gira em círculo? Depois de ter aprendido algo sobre o novo objecto, a criança começa a maravilhar-se com as outras coisas do seu meio ambiente que possam estar ligadas a ela. Por exemplo, posso comer tudo que vejo à minha frente? Será que tudo o que ponho na minha boca é bom? Neste sentido, a criança começa a fazer ligações. A noção de Piaget de assimilação e acomodação, e o desenvolvimento de esquemas contribuem para o nosso entendimento das experiências contínuas. As jovens crianças necessitam de oportunidades para explorar e descobrir por eles próprios, no sentido de fazer ligações apropriadas entre o que já sabem e o que aprendem. Os adultos fornecem às crianças materiais, experiências e oportunidades para testar as hipóteses, mas as crianças aprendem com a sua própria descoberta (Vygotsky, 1978).

Muita ou pouca mudança pode limitar as oportunidades de aprendizagem (Regional Education Laboratories, 1995). O ambiente afectivo deve criar oportunidades de aprendizagem progressiva e cumulativa que permite dar aos lactentes e às crianças mais velhas uma maior compreensão mais elaborada dos conceitos similares, tanto quanto uma aprendizagem elevada que os ajude a fazer hipóteses ao longo dos conceitos (Lally et al., 1995).

Continuidade dos serviços implica ligações claras entre e dentro da família, bem como um serviço provido de componentes de um sistema de sentimentos.

Implica mecanismos efectivos para pover as famílias de uma transição calma e atraente entre o serviço fornecido e instalado. Kagan (1991) disse que existem elemen-

tos verticais (ao longo do tempo) e horizontais (ao longo da instalação) de continuidade nas carências. As carências primárias e os serviços ajustados são duas aproximações da continuidade do serviço fornecido. No cuidado primário, o «cuidador» acompanha o desenvolvimento da criança ano após ano no ambiente de carência, representando uma constante fonte de continuidade enquanto a criança negocia as necessidades de aprendizagem. Serviços coordenados envolvem «fornecedores» trabalhando em conjunto para assegurar que as famílias recebam os serviços adequados às suas necessidades, com a mínima confusão, cópia, interrupção ou necessidades inadequadas ou conflituosas nas crianças e famílias (Barbour & Seefeldt, 1993).

Continuidade cultural, no seu sentido mais lato, refere-se à transmissão e adaptação de experiências prévias, crenças, valores, e práticas por um grupo inteiro (Chang & Pulido, 1994; Nugent, 1994). A cultura fornece às jovens crianças um sentido de identidade e uma base de referência que os ajuda a compreender os seus mundos (Barrera, 1994). Quando os serviços de comunidade estão ligados à cultura familiar, o processo de transmissão cultural é encorajado. As instituições da comunidade e de famílias trabalham em conjunto para realizar golos comuns, esclarecer entendimento comum, e identificar as oportunidades e experiências que as famílias oferecem às suas jovens crianças (Mc Caleb, 1996; Regional Education Laboratories, 1995).

Quando os lactentes e as muito jovens crianças estão fora dos cuidados caseiros ou com adultos que não partilham a cultura caseira, elas começam a deparar-se com bases de referência não familiares no momento em que a formação de identidade cultural ocorre. A partir de uma comunidade cultural partilhada ou não, os cuidadores têm a oportunidade de ajudar a encorajar a identidade cultural das jovens crianças, com comunicação aberta com as famílias, as histórias e perspectivas familiares, ou para subverter este processo – subtilmente, comunicando indiferença à cultura caseira, ou ao contrário, desrespeitando as práticas das famílias na educação das crianças. (Anderson & Fenichel, 1989).

Continuidade linguística entre a casa e outros contextos (de cuidados) preserva o poder do mais significativo instrumento cognitivo disponível para uma família tanto que eles preparam o seu filho para uma vida como membro da sua comunidade – linguagem. Porque linguagem e cultura estão intimamente relacionados, as continuidades cultural e linguística são ambas importantes para ajudar as crianças a desenvolver um sentido saudável de família. Um interruptor imposto na linguagem de uma criança causa uma perturbação desnecessária não só na lingua-

gem e no desenvolvimento cognitivo como também no domínio socio-emocional. Imagine um lactente que ouviu apenas uma linguagem no centro onde existe uma proibição explícita com a linguagem da casa que é usada com o lactente. Qual o valor que um lactente dá à voz da sua própria família? Quando os «cuidadores» não partilham a linguagem da casa na família, o seu primeiro objectivo deveria ser o bem estar da criança, e não aquisição por parte da criança da linguagem dos cuidadores. Com a continuidade cultural, os cuidadores que influenciam as famílias e a comunidade podem encontrar muitas maneiras de alimentar a continuidade linguística e encorajar a linguagem caseira das jovens crianças.

Princípios emergentes do diálogo até hoje:

Leavitt (1994) sugeriu que a criança mais velha fosse limitada por um foco quantitativo, métodos lineares descrevendo efeitos condutores e «linkages» simples. Ele relembrou a necessidade de uma visão mais rica do desenvolvimento. Do mesmo modo, na nossa exploração de continuidade, continuidade é, provavelmente, rica por ser simplesmente descrita ou vista como boa ou má.

Podemos sugerir as seguintes ideias:

Continuidade não é semelhança. Mais propriamente, continuidade implica uma base emocional e intelectual de suporte com a qual as crianças podem negociar o novo ou o não-familiar, e onde interrupções ou cortes são «montados». Uma estrutura de continuidade sugere oportunidades e bens derivados das novas experiências, aprendizagens, ambientes estão paradoxalmente mais acessíveis às jovens crianças quando elas estão ligadas às experiências familiares, num ambiente com adultos que fornecem uma base segura a partir da qual eles exploram o desconhecido.

Por outro lado, descontinuidade não é para ser evitada. Descontinuidade é desafios e perplexidades para as crianças e os adultos. As descontinuidades podem ter um impacto positivo ou negativo nas jovens crianças, tudo depende da base emocional da criança quando ocorre o corte com a família. Os exemplos de descontinuidade fornecidos nos programas, mesmo que mínimos, mostram que as crianças possam estar confusas e inseguras, dénué de» do contacto íntimo com os adultos que podiam fornecer laços afectivos. Na criança e no meio familiar, a nossa tarefa foi reconhecer, identificar e antecipar descontinuidades, evitando uma má formação da identidade ou criando traumas que a criança, dificilmente, ultrapassaria, e criar andaimes que apoiam uma jovem criança na sua construção de conexões entre o que sabe e as coisas novas que aprende.

Dewey (1938) disse que à medida que uma pessoa muda a sua vida, «o seu mundo e o seu ambiente se expandem ou contraem. Ela não pensa viver noutro mundo mas numa parte ou aspecto diferente no mesmo mundo». As experiências da continuidade e descontinuidade têm um papel importante no desenvolvimento da vida. Têm o potencial para afectar o caminho dos lactentes e das crianças mais velhas na exploração dos vários aspectos do seu mundo e os caminhos preparados pelos adultos para nutrir a jovem criança e a família. Para continuar a metáfora de Dewey, a nossa exploração da ideia de continuidades pode vir a ajudar-nos a compreender a natureza dos caminhos de diversas partes do mundo no qual vivemos.

Bibliografia

- Anderson, P.P. & Feruchel, E.S. (1989). *Serving culturally diverse families of infants and toddlers with disabilities*. Washington, DC: National Center for Clinical Infant Programs.
- Barbour, N.H. & Seefeldt, C. (1993). *Developmental continuity across preschool and primary grades*. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
- Barrera, I. (1994). Thoughts on the assessment of young children whose socio cultural background is unfamiliar to the assessor. *Zero to Three*, 14, 6, 9-13.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Chang, H.N. & Pulido, D. (1994). The critical importance of cultural and linguistic continuity for infants and toddlers. *Zero to Three*, 15, 2, 13-17.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Kagan, S.L. (1991). Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education. In B. Spodek & O.N. Saracho (Eds.). *Issues in early childhood curriculum*, pp. 132-151. New York: Teachers College Press.
- Lally, J.R., Griffin, A., Fenichel, E., Segal, M., Szanton, E. & Weissbourd, B. (1995). *Caring for infants and toddlers in groups: Developmentally appropriate practice*. Washington, DC: ZERO TO THREE / The National Center.
- Leavitt, R.L. (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albany, NY: State University of New York Press.
- McCaleb, P. (1994). *Building communities of learners*. New York: St. Martins Press.
- Nugent, J.K. (1994). Cross-cultural studies of child development: Implications for clinicians. *Zero to Three*, 15, 2, 1-8.
- Pellegrini, A.D. & Dresden, J. (1991). The concept of development in the early childhood curriculum. In B. Spodek & O.N. Saracho (Eds.). *Issues in early childhood curriculum*, pp. 46-63. New York: Teachers College Press.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Regional Education Laboratories' Early Education Collaboration Network (1995). *Continuity in early childhood. A framework for home, school, and community linkages*. Washington, DC: Administration for Children, Youth and Families.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.