

Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância – Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão

Paula Santos* / Gabriela Portugal* / Ofélia Libório** / Aida Figueiredo* / Natália Abrantes* / Carlos Silva* / Sónia Góis*

*Universidade de Aveiro; **Agrupamento de Escolas da Carapinheira, concelho de Montemor-o-Velho, distrito de Coimbra

O projecto de investigação-acção *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*¹ focalizou-se no desenvolvimento de um instrumento para apoio à Prática Pedagógica em contextos de Educação de Infância, facilitando a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular, protagonizadas pelos educadores, como via para a diferenciação pedagógica e inclusão. No enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997) e inspirado no Process-Oriented Child Monitoring System (Laevers, Vandebussch, Kog, & Depondt, 1997), o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) assenta numa atitude do adulto/educador caracterizada por atenção, respeito e confiança nas competências da criança e propõe um ciclo contínuo de observação – avaliação/reflexão – intervenção, em que as variáveis processuais Implicação e Bem-Estar Emocional são os parâmetros que permitem ao educador continuamente aferir as características contextuais/oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que oferece às crianças – individualizando e otimizando a intervenção. Neste artigo, partilharemos alguns aspectos ilustrativos de virtualidades do SAC na intervenção junto de crianças a experienciar dificuldades emocionais e/ou de desenvolvimento, em contexto de jardim-de-infância.

Palavras-chave: Atitude experiencial, Avaliação, Crianças em dificuldade, Diferenciação pedagógica, Implicação e bem-estar emocional.

INTRODUÇÃO

Todos nós, envolvidos com crianças e desejando tomar parte nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, rumo à emancipação de que fala Laevers (1993, 1998, 2003, 2006; Laevers & Cuvelier, 2009) e através de uma cidadania emergente, reconhecemos como é essencial escutar as crianças, conhecer os seus sentimentos e pensamentos, reconhecer as suas opiniões e ideias (Lansdown, 2005; Libório, 2010; Moss, 2007). Adultos envolvidos com crianças pequenas, com o compromisso de responder às suas necessidades de um modo contingente (Nugent, 2005; Shonkoff & Meisels, 2000), que consideram a competência das crianças na definição dessas necessidades, devem desenvolver abordagens e estratégias capazes de fazer emergir as suas vozes.

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Paula Santos, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro. E-mail: psantos@ua.pt

¹ Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCOMP-01-0124-FEDER-007103).

A relevância dos diversos sistemas onde a vida das crianças se desenrola e dos processos relacionais em que elas estão envolvidas é também, actualmente, um pressuposto baseado na evidência (Bronfenbrenner, 1979, 1992; Shonkoff & Meisels, 2000). Sabemos hoje, por exemplo, que as famílias têm muito mais importância nas vidas das crianças do que os centros de educação de infância (CEI's) e que os laços entre os CEI's e as famílias têm um papel e impacto de tal modo importante, que devemos procurar compreender os processos comunicacionais a ocorrer nessa díade, se estamos de facto interessados em otimizar o nosso *input* nas vidas das crianças (Melhuish, 2008).

Enquanto responsáveis por processos de formação de educadores de infância, considerando a importância de formar profissionais capazes de abertura e disponibilidade ao mundo interno das crianças, que respeitem e confiem nas suas forças, crenças e valores e nos das suas famílias, buscámos otimizar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional que oferecemos aos nossos alunos na Universidade de Aveiro, levando-os a participar do processo de construção de um instrumento para apoio à Prática Pedagógica em contextos de Educação de Infância, durante três anos lectivos consecutivos, numa dinâmica de investigação-acção. O referido instrumento, designado de *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC), inspirado no Process-Oriented Child Monitoring System, desenvolvido por Ferre Laevers e colaboradores no Centre for Experiential Education, Universidade de Leuven, Bélgica (Laevers, Vandebusschh, Kog, & Depondt, 1997), foi estruturado no enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e na legislação posterior que as operacionaliza (ME, 1997, 2007a,b), dando contornos possíveis a um perfil de competências que esperamos ver nas crianças pequenas socializadas na cultura ocidental.

As OCEPE oferecem aos educadores de infância oportunidade de estruturarem a sua intervenção em torno de três eixos: expressão e comunicação, conhecimento do mundo e, transversalmente a todos os eventos e contextos em educação de infância, o desenvolvimento pessoal e social. O educador de infância faz a mediação entre o conhecimento humano, a cultura, as crenças da sociedade em geral e as da comunidade local, a que pertencem as crianças e suas famílias. Esta realidade multifacetada, rica e, por isso, enriquecedora, é o “*cadinho*” onde a vida toma forma (Laevers, 1998), colorindo-se de afectos, imagens, saberes, experiências...

Constituindo as OCEPE um referente comum a todos os educadores, oferecem contudo larga margem para a contextualização da acção, possibilitando diferentes opções e currículos. O projecto curricular de grupo traduz uma intencionalidade (que metas se pretendem atingir, que competências desenvolver, através de que aprendizagens, baseadas em que conteúdos...), mediada pelas orientações oficiais e pelo contexto de intervenção. Trabalhar nesse projecto e através dele com as crianças, considerando quer o grupo em geral, quer cada criança na sua individualidade, de forma qualitativamente superior, pressupõe que o educador seja capaz de responder adequadamente à diversidade e particularidades das infâncias observáveis nos diferentes contextos educativos, que seja um profundo conhecedor das áreas de conteúdo que aborda, que utilize estratégias de documentação e avaliação que fundamentem o desenvolvimento do currículo, bem como os processos de ensino e aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010).

Actualmente, tanto em Portugal como internacionalmente, assiste-se a uma preocupação com a avaliação e o desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar. O desenvolvimento de técnicas e instrumentos de documentação e avaliação que possibilitem dar conta de especificidades, sem deixar de responder ao carácter mais genérico das orientações oficiais e aos consensos científicos possíveis sobre a qualidade educativa, é um desafio a enfrentar por especialistas e profissionais.

O propósito deste projecto foi responder a esse desafio, participar da construção de uma cultura de avaliação em educação pré-escolar, através da construção de um instrumento que agilizasse a relação entre as práticas de documentação, avaliação e edificação curricular. Ou seja, estruturou-se

em torno do princípio de que a avaliação deve ter um carácter formativo e ser um instrumento de apoio à reflexão, possibilitando o desenvolvimento de práticas que se orientem não só pelos efeitos e benefícios futuros, como pela garantia de que as experiências de vida das crianças são significadas por elas de forma qualitativamente superior.

Explicitam-se de seguida algumas das mais importantes dimensões conceptuais e instrumentais do SAC.

O SAC – UM CALEIDOSCÓPIO EXPERIENCIAL PARA A VIDA DAS CRIANÇAS

A força mais impressiva do SAC é que, através dele, a nossa visão é dirigida para os aspectos multidimensionais dos contextos onde as vidas das crianças ocorrem e evoluem. O SAC propõe e informa a construção de uma *abordagem experiencial*, em que os significados que o adulto apreende, reconhece e experiencia ao nível do mundo interno da criança guiam as suas atitudes, pensamentos, sentimentos, iniciativas e decisões (Laevens, 1998; Portugal & Santos, 2004; Portugal, Santos, Figueiredo, & Góis, 2008; Portugal, Santos, Figueiredo, Abrantes, Libório, & Góis, 2008; Portugal, Santos, Figueiredo, Libório, Abrantes, Silva, & Góis, 2009), garantindo uma contínua disponibilidade face às expressões e mensagens da criança, tanto explícitas como implícitas. O adulto procura indicadores de bem-estar emocional e implicação, as variáveis processuais que fundamentam e guiam a intervenção educativa, na medida em que estes o informam, acuradamente e com elevada certeza (Laevens, 2004a,b, 2005, 2006), em que medida o modo como está a agir é contingente com as actuais necessidades das crianças.

A utilização adequada do instrumento SAC permite obter uma visão mais clara sobre o funcionamento do grupo de crianças, atendendo sobretudo aos níveis de bem-estar e de implicação; considerar aspectos do contexto que requerem intervenções específicas, no propósito de melhor atender às necessidades das crianças; identificar crianças que suscitam preocupação, nomeadamente porque evidenciam baixos níveis de implicação e/ou de bem-estar e que, por conseguinte, necessitam de atenção diferenciada; delinear um trajecto de iniciativas conducentes à resolução de problemas identificados e maximização da qualidade educativa; e, finalmente, avaliar resultados atendendo ao percurso e desenvolvimento de competências das crianças.

BEM-ESTAR EMOCIONAL E IMPLICAÇÃO – ILUMINANDO E REGULANDO OS EVENTOS DO DIA-A-DIA DA CRIANÇA

Os níveis de bem-estar emocional e implicação constituem-se como parâmetros indispensáveis aos profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento: “Quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK” (Laevens, 2003, p. 14).

O *bem estar emocional* (BEE) pode ser observado e descrito em cinco níveis diferentes, num *continuum* desde o nível muito baixo, em que há claros sinais de sofrimento emocional, até um nível muito alto, em que as crianças evidenciam estar bem consigo próprias e com o mundo envolvente (cf. Quadro 1).

QUADRO 1

Níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010)

- 1) *Muito baixo* – Este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto, medo, raiva ou simplesmente tristeza; choramingando, chorando, gritando; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças; evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si próprias; sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência, frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afectado; não demonstram vitalidade ou auto confiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.
- 2) *Baixo* – Neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as acções indicam que a criança não se sente à vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e auto estima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas” (e.g., magoando ou aborrecendo outra criança, exigindo excessiva protecção). O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional (e.g., relação com o adulto ou relação com outras crianças), sendo que facilmente outras áreas de acção da criança são afectadas. O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala. Se estes momentos de desconforto acontecem frequente e persistentemente, assume-se o nível 2. Se acontecem esporadicamente, assume-se o nível 3.
- 3) *Médio/Neutro ou flutuante* – As crianças cotadas com o nível 3, parecem estar “bem”. Ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e auto confiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adoptar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.
- 4) *Alto* – Em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas na generalidade, na interacção com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.
- 5) *Muito alto* – Estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água”, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, auto confiança e auto estima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas actividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem auto-confiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.

A *implicação* (I) está relacionada com o processo de desenvolvimento e informa o adulto no processo de criar um ambiente interessante e estimulante (Laevers, 1994; Laevers, 2003; Laevers & Heylen, 2003; Portugal, Libório, & Santos, 2007).

Portugal e Laevers (2010, pp. 25-26) clarificam da seguinte forma o conceito de implicação ou envolvimento: “O nível de implicação, por definição, é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança. Não tem a ver com capacidade ou incapacidade da criança se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não. O nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas

ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!). Perante níveis baixos de implicação, a questão que se coloca para o educador é: porque é que a implicação será baixa? O que poderá estar a prejudicar o bom desenvolvimento da actividade? O que é que eu poderei fazer para mudar a situação? O que poderei fazer para aumentar os níveis de implicação, isto é, para ter crianças a agir com empenho e alegria? Assim, a implicação não descreve uma característica mais ou menos fixa da criança, mas a maneira como esta funciona num determinado contexto educativo. Trata-se de um conceito dinâmico, que não pode levar ao rotular de uma criança em termos de preguiça, incapacidade ou falta de atenção, sendo resultado de uma interacção entre características do contexto educativo, características do educador e características da criança. Utilizar a análise dos níveis de implicação para analisar a qualidade daquilo que se oferece à criança, aponta direcções aos educadores para fazerem melhor.”

Os indicadores de implicação estão estruturados numa escala de suporte ao processo de observação e avaliação, em cinco níveis, sendo que 1 corresponde a ausência de actividade (ausência de implicação) e 5 a actividade intensa e continuada (elevada implicação), tal como é descrito no Quadro 2.

QUADRO 2

Níveis de implicação (Portugal & Laevers, 2010)

- 1) *Muito baixo – Ausência de actividade* – Este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas actividades (não fazem nada, apenas “estão ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma acção, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que as crianças pareçam ter consciência da própria acção.
- 2) *Baixo – Actividade esporádica ou frequentemente interrompida* – Este nível atribui-se às crianças que apenas ocasionalmente realizam uma actividade (fazem um puzzle, escutam uma história ou fazem um desenho), embora a maior parte do tempo, as crianças não estejam verdadeiramente envolvidas em qualquer actividade (andam de um lado para o outro, mentalmente ausentes, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 às crianças que, costumando realizar actividades as interrompem frequentemente. A concentração é limitada e superficial (as crianças olham em volta durante a actividade, distraem-se facilmente) e a acção conduz a resultados muito limitados. A complexidade da actividade em curso situa-se abaixo das capacidades das crianças.
- 3) *Médio – Actividade mais ou menos continuada ou actividade sem grande intensidade* – O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas actividades mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa actividade de forma mais ou menos contínua mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a actividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objectivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a actividade quando um estímulo atraente surge.
- 4) *Alto – Actividade com momentos intensos* – O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão activas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A actividade é significativa para a criança que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa actividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na actividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a actividade.
- 5) *Muito alto – Actividade intensa e continuada* – Este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas actividades. A criança escolhe facilmente a actividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a actividade flui e acontecem momentos de intensa actividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma actividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma ruptura frustrante da actividade em curso.

SAC – UM CICLO CONTÍNUO DE OBSERVAÇÃO, AVALIAÇÃO/REFLEXÃO, INTERVENÇÃO...

Observar e ouvir as crianças, enquanto elas exploram o ambiente exterior e interior, reconhecendo a sua unicidade e individualidade, expressa através de sinais de bem-estar emocional (BEE) e implicação (I), durante os tempos de frequência de JI, são as principais prioridades de acção do educador, lado a lado com iniciativas para estabelecer conhecimento mútuo com as famílias e a comunidade. Com esta abordagem, fica-se a saber que, quanto às crianças que evidenciam níveis elevados de BEE e I, as suas necessidades estão a ser adequadamente respondidas, o contexto, incluindo o “estilo do adulto” (Laevers, 1994; Laevers & Heylen, 2003), é contingente com o seu actual nível de desenvolvimento e está a ser atingido um equilíbrio entre o contexto formal, a família e a comunidade. Relativamente às crianças que exibem sinais correspondendo a níveis médios ou baixos de BEE e/ou I, percebemos que *estão a dizer-nos* que há discrepância entre o que sentem como necessidades e o que é oferecido pelo contexto.

Assumindo que o educador já está a fazer o melhor que pode e sabe, considerando os dados disponíveis, podemos assumir que é preciso procurar dados diferentes, onde possamos encontrar explicações e pistas para a realidade da criança em particular que, neste exacto momento, não está a ter o que precisa. O SAC propõe-se estruturar esta busca, para ajudar o educador a focalizar-se em certas dimensões que a investigação nos diz que podem *iluminar o mundo interno da criança* (Laevers et al., 1997):

- a) *Impressão geral acerca da criança* – Que características ou aspectos melhor descrevem a criança. Que impressão deixa a criança? O que é que é mais marcante?
- b) *Dados familiares* – Que acontecimentos, características ou atitudes do contexto familiar permitem compreender melhor a criança?
- c) *Relações* – Como descrever a relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; jardim-de-infância em geral?
- d) *Implicação* – Como é que a criança se implica nas actividades disponíveis no JI? Como varia a sua implicação em função da sua organização (actividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto); quais as actividades em que a criança se implica bem? quais as áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com boa implicação? E nas actividades com baixa implicação?
- e) *Recolha dos dados de opinião da criança sobre o Jardim-de-infância* – O que é que a criança gosta mais e menos, e porquê – dados em discurso directo, na voz da criança; formulação de desejos.
- f) *Competências pessoais e sociais* – Como se caracteriza o desenvolvimento da criança, considerando o desenvolvimento de atitudes (auto-estima, auto-organização/iniciativa, curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo); competência social; domínio motor, expressões artísticas, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, compreensão do mundo físico, tecnológico e social?

Experienciando o processo de recolher e, depois, reflectir sobre os dados, o educador está agora mais capaz de tomar decisões acerca da oferta educativa existente, do clima de grupo, da organização mediada pelo adulto, do espaço para livre iniciativa e do seu próprio estilo, de conseguir um mais “adequado ajuste” com o que cada criança é, aqui e agora. Esta “clarividência” informa intervenções específicas, ao nível individual, para aquelas crianças com níveis médios ou baixos de BEE e/ou I, e ao nível do grupo, se o educador identifica dimensões insatisfatórias

relacionadas com o funcionamento do grupo, numa perspectiva experiencial. Os seguintes pontos de acção são importantes possibilidades para pensar a intervenção junto do grupo de crianças.

- 1) Organizar o espaço da sala em áreas de actividades atraentes, actualizar o equipamento desses espaços, substituindo materiais pouco atractivos por outros mais interessantes; introduzir materiais e actividades novos e não convencionais; observar as crianças, sondar os seus interesses, ouvir a sua opinião, conceber e apresentar actividades adequadas; multiplicar as intervenções que aumentem a implicação através de estímulos interessantes e enriquecedores;
- 2) Alargar a livre iniciativa da criança fazendo recurso, simultaneamente, a regras razoáveis, entendimentos conjuntos e a uma organização clara e previsível;
- 3) Atender à relação com cada criança, bem como à relação entre as crianças, e procurar melhorá-la; promover actividades que ajudem as crianças a explorar o mundo dos comportamentos, sentimentos, relações e valores.

O PROJECTO AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
– UM SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS
E O SEU CONTRIBUTO PARA A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este estudo envolveu estudantes a realizarem a Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância, assim como os educadores cooperantes que os acolheram nos respectivos contextos de prática profissional. Das várias ordens de dados que foram emergindo ao longo do processo de investigação, propomo-nos agora realçar alguns aspectos ilustrativos das virtualidades do SAC na intervenção educativa junto de crianças a experienciar dificuldades emocionais e/ou de desenvolvimento, em contexto de jardim-de-infância. O SAC surge, assim, como um suporte aos profissionais da infância empenhados na construção de contextos de educação inclusiva, numa resposta contingente à diversidade humana.

As principais dificuldades evidenciadas em crianças pré-escolares, e mais comumente identificadas pelos educadores com quem temos trabalhado, podem agrupar-se em função das categorias “atitudes”, “comportamento no grupo” e “aprendizagens em domínios essenciais” (expressão e comunicação e conhecimento do mundo). Nas duas primeiras, reportamo-nos essencialmente a dimensões de ordem emocional e social; na última, estão em causa problemas de aprendizagem e de desenvolvimento.

No que respeita às categorias “atitudes” e “comportamento no grupo”, as crianças que suscitam preocupação apresentam sobretudo dificuldades na relação com outras crianças (e.g., a criança situa-se à parte do grupo, isola-se ou brinca sozinha, afasta-se sempre que outras crianças se aproximam, é excessivamente tímida e insegura, muito silenciosa, dificilmente estabelecendo relações de proximidade ou de partilha com outras crianças). Podendo estes comportamentos manifestar-se ao nível do afastamento e isolamento, na maioria das vezes traduzem-se em conflitos frequentes (e.g., a criança recorre à força quando não vê a sua vontade satisfeita). São ainda de salientar os problemas ao nível da relação com o adulto (e.g., a criança evita dirigir-se ao adulto, não se sente à vontade para pedir ajuda ou comunicar, tem um contacto retraído). Dificuldades sociais verificam-se também ao nível do reconhecimento e respeito pelas regras do grupo, bem como na observância das indicações do adulto (e.g., saber escutar e esperar pela sua vez, controlar impulsos).

Muitas destas crianças apresentam ainda problemas ao nível da auto-organização e iniciativa (para elas, é difícil escolher e organizar-se na tarefa, estabelecer objectivos e passar à acção), bem

como da concentração e adesão a propostas, evidenciando ora apatia, ora dependência em relação ao adulto, raramente se implicando nas diferentes actividades.

O mal-estar emocional associa-se muitas vezes a uma fraca auto-estima (e.g., insegurança no contacto com novas situações, ansiedade, medo de errar, dependência do adulto). Pode também manifestar-se em instabilidade (emocional), caracterizada por choro frequente, birras, tensão, agressividade e intolerância à frustração.

Se muitas vezes as dificuldades se manifestam em situações específicas (e.g., comer, dormir, ida ao exterior, chegada e adaptação ao jardim-de-infância), outras vezes existe um sentimento de desconforto e tristeza mais extensivo ou persistente (e.g., a criança é muito triste, não gosta de vir ao jardim-de-infância). Frequentemente, associadas a estas condições, verificam-se perturbações a nível familiar (e.g., famílias problemáticas, conflitos, problemas diversos, lutos, separações ou divórcios, doença).

Em situações mais extremadas, comportamentos de alheamento, com evitamento do olhar, condutas estereotipadas, repetitivas e temas recorrentes são sinais suscitadores de grande estranheza e preocupação por parte dos profissionais da infância.

Nas “aprendizagens em domínios essenciais”, as dificuldades mais frequentemente apontadas pelos educadores verificam-se sobretudo ao nível da comunicação e linguagem, bem como, mais genericamente, ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento (e.g., motricidade, raciocínio e compreensão).

Os dados relativos ao ano lectivo de 2008-09, identificados e analisados por 15 educadores de infância e 30 estudantes junto dos seus grupos de crianças (15 grupos de crianças, de 3 a 6 anos de idade), envolvem um total de 335 crianças. Destas, 89 (26,6%) evidenciavam precisar de atenção diferenciada, de mudança ou enriquecimento curricular. Neste grupo, havia 37 (41,5%) raparigas e 52 (58,4%) rapazes; 7 crianças estavam diagnosticadas com necessidades educativas especiais [4 com perturbações do espectro do autismo, 3 com problemas de cognição decorrentes de epilepsia (1), trissomia 21 (1), e perturbação de hiperactividade com défice de atenção (1)].

Os resultados da escala de implicação, como se pode verificar no Quadro 3, demonstram que, nestas crianças em dificuldade, o nível 3 é aquele que tem maior percentagem de observações atingindo os 51,7%, seguido de perto do nível 2 com uma percentagem de 34,8%. Encontramos, assim, um nível médio de envolvimento, considerado insatisfatório. Significa que estas crianças não estão a usufruir bem do contexto educativo, não experienciando concentração, investimento de energia, entusiasmo ou alta actividade mental. O seu desenvolvimento corre o risco de estagnação. Importa que as crianças encontrem na sala estímulos necessários para desencadear actividades intensas e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais.

QUADRO 3

Níveis de BEE e I apresentados pelas crianças em dificuldade

		Níveis de implicação					Total	%
		Baixo 1	Baixo 2	Médio 3	Alto 4	Alto 5		
Níveis de BEE	Baixo 1	0	0	1	0	0	1	1,1
	Baixo 2	0	3	0	1	0	4	4,5
	Médio 3	2	15	19	6	1	43	48,3
	Alto 4	2	9	23	0	0	34	38,2
	Alto 5	0	4	3	0	0	7	7,9
	Total	4	31	46	7	1	89	100%
	%	4,5	34,8	51,7	7,9	1,1	100%	

No que respeita aos níveis de BEE, o nível 3 verifica-se em 48,3% das observações, seguido do nível 4 em 38,2% das situações de observação. Ou seja, sendo os níveis de BEE mais satisfatórios, pode-se assumir que as dificuldades identificadas, para a maior parte das crianças, têm a ver com debilidades ao nível da qualidade da oferta educativa, estimulação e enriquecimento do meio.

É interessante verificar que a maior parte das crianças preocupantes são rapazes (58,4%), situação já verificada noutros estudos, evidenciando que os níveis de implicação dos rapazes são em geral mais baixos que os das raparigas (Góis, 2009). Tal dado leva-nos a questionar até que ponto as actividades comumente oferecidas em contextos de jardim-de-infância serão mais apelativas para as meninas do que para os meninos ou irão mais ao encontro das suas particularidades de género (e.g., exigindo mais tempos de pouca movimentação, menos competição, maior incidência em actividades de cariz linguístico e social).

Face a estes dados, estagiários e educadores procuraram mobilizar as suas capacidades de empatia e equacionaram objectivos e estratégias de intervenção, no sentido de otimizar as oportunidades de acção oferecidas às crianças que evidenciavam não estar a usufruir do currículo em curso, suscitando níveis mais elevados de I e de BEE.

Verificou-se uma preocupação acrescida com o assegurar junto das crianças um maior e melhor desenvolvimento da sua auto-estima, e com o trabalhar competências sócio-emocionais (trabalhando as relações interpessoais, integração de crianças no grupo, competências de resolução de conflitos, sentido de responsabilidade, participação e respeito pelas regras), bem como introduzir estímulo à curiosidade natural da criança. Um outro grupo de preocupações estendeu-se às áreas “auto-organização/iniciativa”, desenvolvimento de competências de comunicação e linguagem, raciocínio e compreensão, e motricidade.

As estratégias de intervenção identificadas envolveram quatro grandes domínios e conduziram a uma prática protagonizada por adultos mais estimulantes, sensíveis e promotores de autonomia: (1) enriquecimento da oferta educativa; (2) atenção e melhoria do clima de grupo; (3) alargamento do espaço para iniciativa da criança; (4) maior adequação e clarificação da organização do contexto.

- (1) *Oferta educativa*: A este nível, estagiários e educadoras questionaram-se “até que ponto o contexto educativo é ‘rico’, apelativo e diversificado?” Olharam a organização dos espaços, os materiais lúdicos disponíveis e as actividades em oferta no decurso do dia; analisaram o que provocavam na criança em termos de aprendizagens e desenvolvimento. De forma consequente, procuraram enriquecer o meio educativo a fim de o tornar mais atraente e mais rico em possibilidades de exploração.
- (2) *Clima do grupo*: A este nível, o questionamento procurou induzir reflexão sobre a forma como as crianças se sentiam no contexto e grupo – “até que ponto as crianças se sentem à vontade?” – e perceber a qualidade das relações ali existentes (entre as crianças e com o adulto). Este exercício evidenciou a necessidade de uma maior atenção às dimensões relacionais, verificando-se por parte dos educadores um maior cuidado na forma como eles próprios modelavam competências sociais positivas (e.g., eram gentis, escutavam, estabeleciam relações empáticas e cooperantes), bem como um crescendo de comportamentos visando ajudar as crianças a desenvolver competências sociais apropriadas na interacção com as outras crianças (e.g., ajudar as crianças a conversar sobre os conflitos em vez de se agredirem; encorajar as crianças mais tímidas e isoladas a encontrarem amigos; ajudar as crianças a perceber os sentimentos dos outros), e provisão de oportunidades de trabalho conjunto entre as crianças, com vista à realização de projectos comuns e significativos, e ao desenvolvimento de um sentimento de pertença nas crianças.

- (3) *Espaço para iniciativa/autonomia*: Olhadas as oportunidades que existiam para as crianças decidirem o que iam fazer, com que frequência, com quem, bem como perceber de que forma era escutada a opinião da criança acerca da oferta de actividades; o grau em que as crianças assumiam responsabilidades, em que os problemas eram tratados e as regras explicadas e concertadas com as crianças, verificou-se uma disposição para desenvolvimento de intervenções consequentes (e.g., alargando-se os tempos de livre iniciativa, elegendo momentos específicos para escuta da voz das crianças).
- 4) *Organização*: Aqui, questionou-se a planificação e/ou as rotinas do dia – “são suficientemente claras, estruturadoras e, simultaneamente, flexíveis, assegurando espaço para autonomia e segurança de todas as crianças?”. No sentido de atender às necessidades das crianças, foram introduzidas variações na programação (e.g., períodos mais curtos no contar histórias para crianças com dificuldades de atenção; às crianças implicadas num determinado projecto e que necessitavam de mais tempo para o realizar, este foi-lhes dado; o mesmo para as crianças que comiam mais devagar e que não podiam terminar ao mesmo tempo que as outras; o período de tempo pensado para jogo no exterior foi alargado; concretizaram-se ou deu-se maior visibilidade às regras existentes na sala, relativamente à arrumação dos materiais, aos comportamentos permitidos e não permitidos, mediante uma sinalética específica, acordada com as crianças; introduz-se uma “*tabela de áreas*”, para facilitar as escolhas e visualização do número de crianças que podiam estar em cada área em simultâneo).

ALGUMAS LINHAS DE CONCLUSÃO...

O uso do SAC parece permitir aos educadores (estagiários e profissionais) identificar melhor as crianças que precisam de atenção diferenciada, e desenhar uma trajectória de iniciativas que podem conduzir à resolução dos problemas identificados e à maximização da qualidade educativa. Ao usar o SAC, os educadores são estimulados a pensar acerca dos factores que contribuem para promover o bem-estar emocional e a implicação das crianças: a qualidade e a diversidade da oferta educacional, as interações, os materiais, as actividades, os desafios, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, a organização da “escola”, o estilo do adulto... Uma vez desenvolvido o ciclo contínuo de observação-avaliação/reflexão e acção, as capacidades de empatia e de adoptar a perspectiva da criança através de uma atitude de escuta, são fortalecidas. Isso permite que o educador de infância possa sentir-se inspirado e orientado para experimentar diferentes abordagens e para inovar. Se os níveis de bem-estar e implicação aumentam, os educadores sabem que estão no caminho certo, a promover e a desenvolver a auto-confiança das crianças, alimentando a sua curiosidade, motivação para a exploração e desenvolvimento de competências.

Nas palavras dos seus utilizadores (estagiários de educação de infância e educadores), o SAC permite...

- “*apoiar a observação e perceber o que está a acontecer com as crianças, em todos os momentos*”,
- “*centrarmo-nos na criança, promovendo uma abordagem individualizada*”,
- “*reflectir sobre a organização do contexto e sustentar o projecto curricular ao integrar – os múltiplos dados e processos vivenciados*”,
- “*atender e valorizar o bem-estar emocional das crianças e não apenas as suas aprendizagens*”,

- “respeitar o background cultural das crianças apoiando a comunicação e as relações com as famílias”.

Naturalmente, não consideramos o SAC como um instrumento capaz, *de per se*, de responder cabalmente a todos os desafios da Educação de Infância, mas cremos que poderá constituir um caminho viável para a consecução de uma prática pedagógica mais inclusiva, respeitadora e atenta ao vivido e desenvolvimento de todas e de cada criança presentes no jardim-de-infância.

REFERÊNCIAS

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Góis, S. (2009). *A avaliação da qualidade em jardim-de-infância: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Laevers, F. (1993). Deep level learning: An exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 53-68.
- Laevers, F. (1994). *Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE)*. Leuven: Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (1998). Early childhood education: Where life takes shape. *International Journal of Educational Research*, 29(1), 3-5.
- Laevers, F. (2003). Experiential education – Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers & 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. (2004a). *Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach*. International conference improving quality of education – Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach (Socrates Project 2003-0200 001-002 SO2 61OBGE). Leuven, Belgium, 18-20 November 2004.
- Laevers, F. (2004b). Educação experiencial: Tornando a educação infantil mais efectiva através do bem-estar e da implicação. *Contrapontos*, 4(1), 57-69.
- Laevers, F. (2005). *Deep level learning and the experiential approach in early childhood and primary education*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Research Centre for early childhood and primary education.
- Laevers, F. (2006). *Making education more effective, well-being and involvement as the guides*. International conference strengthening innovation and quality in education. Leuven, Belgium, 21-24 Novembro 2006.
- Laevers, F., & Cuvelier, N. (Eds.). (2009). *Uma casa cheia de emoções – Sentimentos e relações*. Multimédia, Lisboa: Estúdio Didáctico.
- Laevers, F., & Heylen, L. (Eds.). (2003). *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., Vandenbussche, E., Kog, M. & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children. Experiential Education Series, n° 2*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: UNICEF.

- Libório, O. (2010). *Investigar com crianças na formação inicial em educação de infância*. Dissertação de doutoramento não publicada. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Melhuish, E. (2008). *Meeting for the Evaluation of the Research Unit in Educational Sciences Department, the University of Aveiro*.
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007a). Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 – *Gestão do currículo na educação pré-escolar* (disponível em <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/pescolar/Paginas/default.aspx>).
- Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007b). *Avaliação na educação pré-escolar, procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação pré-escolar* (disponível em <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/pescolar/Paginas/default.aspx>).
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Journal*, 15(1), 5-20.
- Nugent, K. (2005). As necessidades comportamentais do bebé e da família. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis* (1ª ed., pp. 125-142). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Santos, P. (2004). Das finalidades às práticas em educação de infância – Uma abordagem experiencial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38(1, 2 e 3). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Portugal, G., Libório, O., & Santos, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. *Actas do VIII Congresso da SPCE Cenários de educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes* (org. CD: Ernesto Candeias Martins). ISBN 978-989-95390-0.
- Portugal, G., Santos, P., Figueiredo, A., Abrantes, N., Libório, O., & Góis, S. (2008a). Avaliação processual e contextual em educação pré-escolar – Desafios ao desenvolvimento profissional. In Jorge Costa et al. (Orgs.), *Trabalho docente e organizações educativas. Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Edição: Universidade de Aveiro. CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5.
- Portugal, G., Santos, P., Figueiredo, A., Góis, S. (2008b). Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças. In Ana Paula Noronha et al. (Coords.), *Actas XIII Conferência Internacional – Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Edições Psiquilíbrios (CD 9-789899-552265).
- Portugal, G., Santos, P., Figueiredo, A., Libório, O., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2009). Na prossecução de objectivos educativos em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças. In Gabriela Portugal (Org.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 231-244). Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN 978-972-789-282-2.
- Shonkoff, J., & Meisels, S. (Eds.). (2000). *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press.

The action-research project *Evaluation in Early Childhood Education – Children Follow-up Instrument* has been focused on developing an instrument to support Pedagogical Practice in Early Childhood settings, in order to facilitate the relationship between observation, assessment and curriculum development, as a route to pedagogical differentiation, based on the experiential attitude of the early childhood teacher (ECT). In the framework of the Curricular Orientations for Pre-School Education (ME, 1997) and inspired in the Process-Oriented Child Monitoring System (Laevers, Vandenbusschh, Kog, & Depondt, 1997), the children follow-up instrument is founded on an attitude

characterized by respect, attention and trust on the competencies of the child, and it proposes a continuous cycle of observation – assessment/reflection – intervention, where the process variables Involvement and Emotional Well-Being are the parameters that aloud the ECT to continuously assert the context characteristics/learning and development opportunities he/she offers the children – individualizing and optimizing the intervention. In this article, we'll share some aspects highlighting the value of the instrument, when the aim is to intervene with pre-school children who are experiencing emotional and/or developmental difficulties.

Key-words: Assessment, Experiential attitude, Involvement and emotional well-being, Pedagogical differentiation.

