

O CONTRIBUTO DA ABORDAGEM EXPERIENCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Sofia Andrade[1], Paula Coelho Santos[2]

[1] Doutoranda em Didáctica e Formação, Bolseira de Investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia SFRH/BD/71246/2010, Universidade de Aveiro, sofisabsant@hotmail.com

[2] Professora Auxiliar, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, psantos@ua.pt

Resumo

O presente trabalho de investigação aborda o modo como crianças em acolhimento institucional experienciam o currículo em contexto de creche e jardim-de-infância, considerando as variáveis processuais de Bem-Estar Emocional e I.

Os resultados apontam para diferenças significativas entre os contextos referidos. De destacar que as diversas intervenções realizadas com as crianças foram progressivamente dando evidências de níveis mais elevados de bem-estar emocional e I, nomeadamente ao nível da concentração, da persistência, da precisão, do rigor nas actividades, no envolvimento em tarefas mais complexas e criativas, na satisfação que evidenciaram no decorrer das actividades...

Palavras-chave: acolhimento institucional; abordagem experiencial; inclusão; dificuldades emocionais; Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

1. Atitudes dos educadores de infância face às crianças em dificuldades emocionais

A criança definida como pessoa é também o outro, investido pelo afecto porque é sujeito de reconhecimento. É, pois, na relação com estes outros que a criança vai construindo conhecimento, recolhendo informações sobre si própria e compreendendo-se nesta relação recíproca de olhares. O que acontece muitas vezes nos percursos das crianças e jovens que são objecto de medidas de acolhimento institucional, é a falta ou perda de um *espelho organizado*, destes *olhares organizados* (que constroem a identidade da criança).

Vários estudos dizem-nos que o desenvolvimento das crianças é um processo complexo, e que os múltiplos contextos em que as crianças são criadas constituem um alimento de que necessitam para crescer e se desenvolver em toda a sua plenitude. Desta forma, torna-se urgente que os profissionais de educação tenham um investimento acrescido na sua preparação, contribuam para o bem-estar emocional das crianças e criem um ambiente estimulador das capacidades e potencialidades do ser humano (Gil e Diniz, 2006). É, pois, importante existirem respostas e acções educativas que tenham em conta o mundo emocional como referência de intervenção e prevenir possíveis conflitos emocionais, ou seja, educar a afectividade (base do desenvolvimento da acção humana) implicará proporcionar uma prática educativa que ofereça à criança uma educação para a resolução de conflitos, que fomente sentimentos de competência e uma segurança interior como meio de enfrentar os desafios.

Os educadores de infância deparam-se frequentemente com crianças em sofrimento emocional, que necessitam de uma estratégia interventiva que favoreça a sua integração no contexto educativo. Neste sentido, o Jardim-de-Infância (JI) e a escola devem evitar o agravamento de inadaptação social e sofrimento da criança (Gil, 2005), adequando as práticas educativas no sentido de dar resposta às necessidades da criança.

As crianças que experienciam contextos educativos de elevada qualidade desenvolvem sentimentos mais elevados de auto-estima, aspirações mais elevadas, sentimentos de segurança e de auto-eficácia, reúnem um conjunto de competências indispensáveis ao desenvolvimento do *apetite para aprender* (Portugal, 2000).

2. A abordagem experiencial em educação de infância como resposta a dificuldades emocionais

A atitude experiencial está na base de um *edifício pedagógico* que visa a atitude atenta ao vivido da criança, tendo em conta a sua experiência interna, traduzida nas variáveis processuais *bem-estar emocional* (BEE) e *implicação* (I). Esta abordagem pretende atender às necessidades e interesses das crianças, através da focalização do educador nas respectivas experiências e expressões (Portugal e Laevers, 2010).

O BEE é um factor importante para o desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que a criança que o experiencia, em harmonia consigo própria e com o meio envolvente, fica liberta, disponível para a aprendizagem de nível profundo e o desenvolvimento. Assim, o contexto educativo deve proporcionar à criança BEE, de forma a otimizar o seu desenvolvimento. O BEE está intimamente ligado à implicação, podendo afirmar-se que é condição para que esta ocorra. A sua evidência incide na forma de estar e usufruir do contexto (op cit.).

A implicação pode ser definida como uma qualidade da actividade humana, que assume um factor relevante no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Se uma criança está implicada numa determinada actividade ou tarefa que tem em mãos, está concentrada nela, motivada, devota-lhe toda a sua energia e interesse, e mobiliza as competências actuais para a optimização do seu desempenho, ocorrendo aprendizagem, construção de conhecimento e saber. A implicação é um indicador da qualidade da acção educativa do educador (op cit.), pois depende da qualidade do currículo que o educador oferece, o nível de BEE e implicação que a criança evidencia.

Se a criança apresentar níveis baixos de implicação, e/ou BEE, torna-se urgente intervir desde logo, avaliando, transformando e enriquecendo a prática pedagógica. Sendo a finalidade da Educação Pré-Escolar, otimizar as potencialidades da criança a nível cognitivo, emocional, social, motor e linguístico (Laevers et al, 2005), ou seja, o desenvolvimento pessoal e social (DPS) e emancipação, as variáveis processuais implicação e BEE informam o educador sobre a contingência da sua intervenção educativa, no *aqui e agora*.

A base é a atitude experiencial (do educador); entre a base, a “(...) trave mestra (BEE e implicação) e o frontão (DPS), erguem-se os três pilares da prática experiencial” (Portugal e Laevers, 2010) que traduzem a qualidade da oferta educativa (anexo 1): (1) *Sensibilidade* (trata-se do modo como o educador responde às necessidades emocionais da criança, da interacção entre educador e criança, numa relação profunda e autêntica); (2) *Autonomia* (respeita ao modo como o educador confere liberdade à criança ao nível de escolha da actividade; escolha do processo e direcção da actividade; respeito pelo trabalho da criança, suas ideias e julgamentos perante o produto final; oportunidade para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; participação da criança no estabelecimento de regras e acordos); (3) *Estimulação* (corresponde ao modo como o educador estimula a criança; inclui o enriquecimento do meio com novos e diversificados materiais, actividades e oportunidades). Apoiando-se na arquitectura de conceitos e práticas representados no esquema do templo, o educador cria um contexto educativo de qualidade centrado na criança, vendo o “olhar” da criança, como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), compreendendo a criança no seu quotidiano, como ser participante no contexto que lhe permite, não só o sentimento de pertença e o envolvimento ou implicação, mas também a aceitação e comunicação para explorar, construir e não desistir perante problemas, dúvidas e obstáculos.

3. O estudo desenvolvido

Neste estudo, foram utilizados instrumentos de avaliação e monitorização da qualidade: para a creche, o Self-Evaluation Instrument for Care Settings (SICS) (Laevers et al., 2005), e para o JI, o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010). No final do processo de implementação dos planos de acção, foi feita a análise dos dados (do processo vivido) e procedeu-se a nova avaliação dos níveis de BEE e I nas crianças. A amostra foi constituída por quatro crianças, com idades compreendidas entre 3 e 6 anos, que se encontram em acolhimento institucional e que frequentam a creche e JI da sua área de residência, na sala dos 2 anos e na sala dos 5 anos.

3.1. Alguns dados disponíveis

A recolha dos dados processou-se de Novembro de 2010 a Março de 2011, a partir dos quais se analisou os dados que a seguir apresentamos. Os resultados mostram que, ao longo da diversidade de actividades disponíveis na *creche*, em dois momentos de observação, no início e no fim do período de recolha de dados (anexo 2), a criança C1 apresenta uma melhoria significativa relativamente aos níveis de BEE e I, passando estes, num segundo momento, para níveis médios e altos. A criança C2 apresenta algumas melhorias nos níveis de BEE e implicação; no entanto, diminuiu estes níveis em algumas actividades, especialmente no que concerne ao BEE.

Para cada actividade que as crianças C1 e C2 vivenciaram no contexto creche, procedeu-se ao preenchimento de uma tabela, organizando os dados sobre BEE e implicação em dois momentos de observação, segundo o tipo e forma de organização das actividades: actividade individual, pequeno grupo, grande grupo, livre, dirigida, opcional e obrigatória. Assim, de acordo com a investigação, C1 (anexo 3) evidenciou aumento dos níveis de BEE e I nas actividades opcionais, dirigidas, livres, de pequeno grupo e individuais, do primeiro para o segundo momento de observação. Este aumento terá ficado a dever-se às diversas intervenções que foram realizadas, e ao facto da criança estar em processo de adopção, recebendo visitas da família adoptiva e evidenciando claros sinais de BEE quando voltava, cheia de alegria, dizendo que tinha estado com os pais e demonstrando que estava a experienciar uma relação emocionalmente nutrente. Relativamente às actividades de grande grupo, a criança manteve o nível de I mas diminuiu o nível de bem-estar emocional. No entanto, diminuiu os níveis de BEE e I nas actividades obrigatórias.

Os dados obtidos indicam também que, do primeiro para o segundo momento de observação, C2 (anexo 4) aumentou os níveis de BEE e implicação em actividades obrigatórias, dirigidas, livres e individuais. A criança aumentava o BEE e implicação em actividades em que o adulto estivesse presente, evidenciando sentir-se mais protegida quando em actividades individuais, com o suporte do adulto. No entanto, os níveis de BEE e implicação diminuíram do primeiro para o segundo momento de observação, relativamente às actividades opcionais, de grande grupo e de pequeno grupo. Na nossa perspectiva, esta diminuição estaria relacionada com a ausência de C1 (por se encontrar em fase de integração com a família adoptiva). Efectivamente, C2 via C1 como uma figura de referência, com quem estabelecia uma ligação afectiva muito forte; nos dias em que C1 não se encontrava presente, C2 diminuía os níveis de BEE e implicação. Portanto, a criança procurava frequentemente o contacto do adulto, aumentando os seus níveis de implicação quando tinha o seu apoio directo. A criança, segundo Cicchetti et al (1995) e Figueiredo (1998) liga-se a "(...) um modelo representacional das figuras de vinculação como estando disponíveis para a interacção e susceptíveis de proporcionar ajuda e bem-estar e um modelo de si própria (...) em que o indivíduo se sente potencialmente capaz de ser amado" (in Benavente et al, 2009). Quando se trata de promover a aprendizagem e desenvolvimento harmonioso de crianças em acolhimento institucional, há que reconhecer as múltiplas *perdas emocionais profundas* (Rebelo, 2007) que a criança terá sofrido, conhecer o tamanho do seu sofrimento, procurando ver a sua perspectiva e diminuindo as dificuldades em lidar com ele – oferecendo um suporte contingente com as suas necessidades emocionais.

Pode afirmar-se que o contexto educativo sofreu algumas evoluções, possibilitando que as crianças aumentassem os seus níveis de BEE e implicação, mas precisa de melhorias significativas para atender às necessidades das crianças, especialmente de C2 no que concerne ao seu BEE e implicação.

No estudo efectuado no *Jardim-de-Infância*, em que recolhemos os níveis de BEE e implicação evidenciados por C3 e C4, em dois momentos de observação, no início e no fim da recolha de dados (anexo 5), podemos concluir que a criança C3 apresenta um aumento significativo dos níveis de BEE e implicação do primeiro momento para o segundo momento de observação, atingindo um nível médio. Relativamente a C4, podemos afirmar que a criança apresenta melhorias nos níveis de BEE e implicação, dados estes que no segundo momento atingem uma maior percentagem de nível alto.

Para cada actividade que as crianças vivenciaram no contexto de JI, procedeu-se ao preenchimento de uma tabela organizando os dados de BEE e implicação. Os dados obtidos indicam que, C3 (anexo 6), entre o primeiro e o segundo momento de observação, aumentou

os níveis de BEE e implicação nas actividades obrigatórias, dirigidas, livres, de pequeno grupo e grande grupo. Nas actividades individuais, os níveis de BEE mantiveram-se e a implicação diminuiu. Contudo, diminuiu os níveis de BEE e implicação nas actividades opcionais. C3 evidenciava alguma dependência emocional em relação ao adulto e em relação a C4. Quando esta começou a receber visitas da família e a dizer que ia ser adoptada, verificava-se que a criança ficava triste e sentia saudades, chegando a dizer “C4 tem um pai e uma mãe. Eu também tenho. Ele vai para casa deles mas eu não vou para casa do pai e da mãe! Vou ter saudades!” (C3 recebia visitas da família mas esta era muito ausente). A criança chegou a referir “A mãe veio ver-me mas o pai ficou no carro!”. Manifestava desejo de voltar para casa da família biológica. O contexto JI, as relações na instituição, as relações positivas, seguras e de afecto, a possibilidade de sucesso nas actividades, o relacionamento com os outros, parecem, neste caso, poder proporcionar a protecção necessária e oportunidades para que a criança desenvolva a confiança, a possibilidade de elaborar vivências e reconstruir um futuro com relações saudáveis. A presença do adulto também é muito importante para acompanhar e dar suporte às crianças no decorrer das suas interacções. As crianças sentem-se mais confiantes com a presença de um adulto, e em muitas actividades este acompanhamento levou a níveis mais elevados de BEE e implicação. Esta presença do adulto (educador, auxiliar e investigador) foi importante na medida em que ajudou a criança nas suas brincadeiras, no trabalhar de conteúdos, a resolver pequenos conflitos entre as crianças, a cuidar da organização do espaço e dos brinquedos, no sistematizar regras de comportamento...

Quanto à criança C4 (anexo 7), do primeiro para o segundo momento de observação, aumentou os níveis de BEE e I nas actividades obrigatórias, opcionais, dirigidas, de grande grupo e de pequeno grupo. Relativamente às individuais, a criança diminuiu o nível de I mas conseguiu aumentar o nível de bem-estar emocional. Quanto às actividades livres, a criança aumentou o BEE mas manteve a I. Este aumento estará relacionado com o facto de a criança estar em processo de integração com a família adoptiva. A criança evidencia sentir-se mais apoiada com as visitas da família e com as idas da família ao JI. De facto, a criança estabeleceu uma ligação afectiva forte com esta família, evidenciando existirem já laços fortes entre ambas. Esta família apoiou a criança e influenciou o seu desempenho no JI. Podemos afirmar que a família tem um papel muito importante no desempenho da criança, que manifestou diversas vezes o desejo de ir embora (desejo de ser adoptada), de ter uma família, dizendo “quando eu for adoptada, vou ter uma mãe cabeleireira e um pai que trabalha no INEM. Gosto de estar em casa deles, não sei porque é que me trouxeram outra vez!”.

Pode afirmar-se que, em geral, o contexto educativo sofreu uma evolução enriquecedora, possibilitando que as crianças aumentassem os seus níveis de BEE e implicação, visível através da conquista de concentração e energia, persistência, envolvimento em actividades e tarefas mais complexas e criativas, satisfação nas actividades, abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e auto-estima, tranquilidade, ligação consigo própria...

2. Referências bibliográficas

- Benavente, R. et al. Os efeitos dos maus-tratos e da negligência sobre as representações da vinculação em crianças de idade pré-escolar. *ANÁLISE PSICOLÓGICA*, n.º1 (XXVII), 2009, pp. 21-31.
- Gil, G. e Diniz, J. Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *ANÁLISE PSICOLÓGICA*, n.º2, 2006, pp. 217-234.
- Gil, G. As atitudes dos educadores de infância face à integração das crianças em situação de risco. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, n.º15, 2005, pp. 91-108.
- Laevers, F. et al. (2005). Sics (Zico). Well-Being and Involvement in Care a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings. Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *ANÁLISE PSICOLÓGICA*, n.º1 (XXII), 2004, pp. 81-93.
- Portugal, G. Qualidade em educação de infância. IN *TOQUES FORMATIVOS*, ESEB, n.º4, 2000, Maio, p. 6.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, J.E. (2007). Desatar o nó do luto. Lisboa: Casa das Letras (3ª edição).

Anexos

Figura - Anexo 1: Esquema do Templo (Portugal e Laevers, 2010).

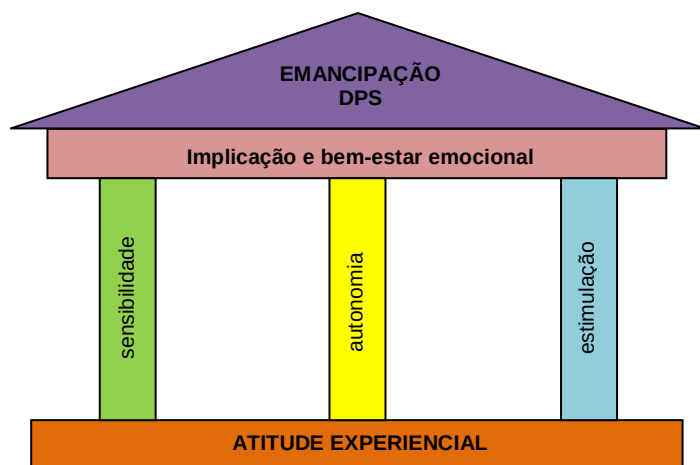


Tabela - Anexo 2: Níveis de BEE e implicação nas atividades disponíveis na creche, nas crianças C1 e C2, no 1º e 2º momentos de observação.

Actividades	Criança C1				Criança C2			
	1.º momento		2.º momento		1.º momento		2.º momento	
	BEE	I	BEE	I	BEE	I	BEE	I
Jogo (associação de imagens)	4	4	4	4	-	-	-	-
Casinha	2	2	4	4	3	3,5	2	3
Acolhimento	4	4	4	4	3	3,5	4	4
Desenho	4	4	4	4	2	3	4	4
Visualização de imagens pc	3	3	4	3	-	-	-	-
Brincar livre	3	3	3	3	4	4	2	3
"Aula" de música	4	3	3	3	3	2	3	3
Interação com fantoche	3	2	4	4	-	-	-	-
Caixa das emoções e histórias	4	4	4	4	4	4	4	4
Colagem	4	4	4	4	4	4	4	4
Jogo para registo	3	3	3	3	3	3	4	4
Pintura	-	-	-	-	4	4	3	3
Canções	-	-	-	-	3	3	3	3
Momento do conto	-	-	-	-	4	4	2	3
Visualização imagens emoções	-	-	-	-	4	4	4	4

Figura - Anexo 3: Análise dos níveis de BEE e implicação da criança C1, segundo o tipo e forma de organização das atividades, nos dois momentos de observação.

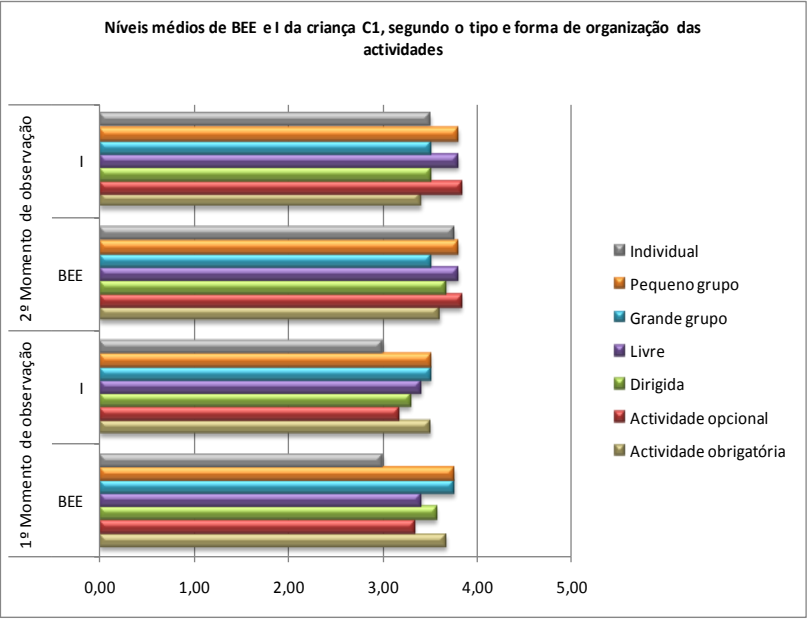


Figura - Anexo 4: Análise dos níveis de BEE e implicação da criança C2, segundo o tipo e forma de organização das atividades, nos dois momentos de observação.

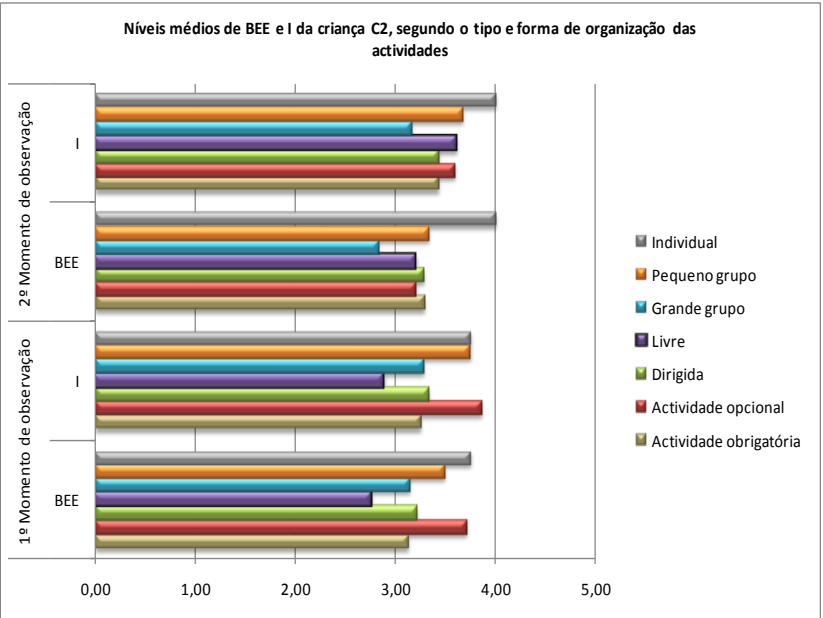
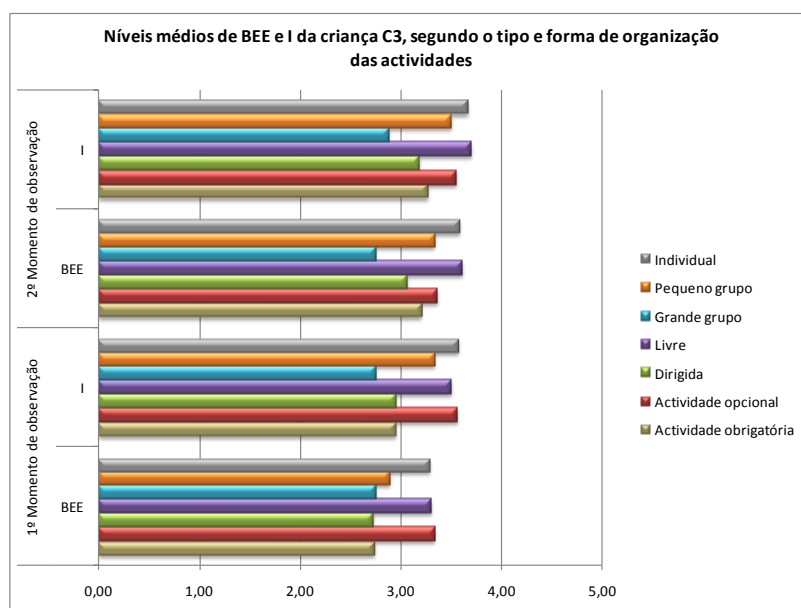


Tabela - Anexo 5: BEE e implicação de C3 e C4 nas atividades disponíveis no JI no 1º e 2º momentos de observação.

Atividades	Criança C3				Criança C4			
	1.º momento		2.º momento		1.º momento		2.º momento	
	BEE	I	BEE	I	BEE	I	BEE	I
"Aula" de música	2,5	2,5	3	3	3,5	4	4	4
Brincar livre	3	3	3	3	3	3	3	3
Desenho	2	3	3	3	3	4	4	4
Momento do conto	2,8	2,6	2,6	2,6	3,75	3,75	3,75	4
Descrever o fim-de-semana ¹	2,5	3	4	4	3,5	4	4	4
Acolhimento	3	2	3	3	3	2,5	3,5	4
Desenho e recorte	3	3	3	3	-	-	-	-
Caixa das emoções e histórias	3	4	3	3	4	4	4	4
"Aula" de educação física	3	4	3	4	4	4	4	4
Diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos	3	3	4	4	4	4	4	4
Desenho opinião "aula" de educação física	4	4	4	4	4	4	4	4
Jogos (associação de imagens)	3	3	3	4	-	-	-	-
Desenho "como me sinto hoje"	4	4	4	4	4	4	4	4
Tabela "como me sinto hoje" ²	4	4	4	4	4	4	4	4
Jogo para registo	3	4	4	4	4	4	4	4
Jogo no espaço exterior	2	3	3	4	-	-	-	-
Moldar	3	4	4	4	-	-	-	-
Jogos (encaixe e seriação)	3	3	3	3	3	4	4	4
Diálogo	2	3	3	3	-	-	-	-
Construção e exploração de uma história	-	-	-	-	4	4	4	4

Figura - Anexo 6: Análise dos níveis de BEE e implicação da criança C3, segundo o tipo e forma de organização das atividades, nos dois momentos de observação.



¹ As crianças estão a brincar quando a educadora ou auxiliar perguntam à criança o que fez no fim-de-semana. Deste modo, chamam a criança individualmente.

² Tabela de duas entradas em que é pedido à criança que associe o seu sentimento à imagem através de uma interposta personagem (um coelho) de forma a exteriorizar o seu sentir.

Figura - Anexo 7: Análise dos níveis de BEE e implicação da criança C4, segundo o tipo e forma de organização das atividades, nos dois momentos de observação.

