

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Inês Franco Vicente

A construção de relações positivas na Educação Pré-Escolar e no 1º. Ciclo do Ensino Básico

Relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Catarina Isabel Rodrigues Morgado

Orientador: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Coimbra, 2018

Agradecimentos

Na vida existem muitas etapas pelas quais passamos e esta é uma delas. Passados cinco anos, consegui alcançar um dos sonhos da minha vida e pelo qual muitas pessoas passaram. Foram cinco anos em que vivi aquilo que dizem que nunca se esquece, a vida de estudante, vivi também momentos de aprendizagem, lutei, fui persistente e consegui alcançar os meus objetivos, mas também tive medos e ansiedades, agora recompensados. Esta deveria ser a parte mais fácil de escrever, visto que ninguém a irá avaliar. Aqui tenho a liberdade de escrever todas as palavras que me vierem à cabeça e descrever um misto de pensamentos e sentimentos. Acho que não existem palavras suficientes para agradecer a todas as pessoas que durante estes cinco anos passaram pela minha vida, apoiaram-me e acreditaram que a realização deste sonho era possível.

Tenho sem dúvida alguma que começar por agradecer às duas pessoas mais importantes da minha vida, ao meu pai e à minha mãe, que fizeram com que esta caminhada fosse possível e real, que nunca deixaram que me faltasse alguma coisa e que acreditaram sempre em mim mesmo quando eu já não acreditava, um muito obrigado.

Quero também agradecer ao meu avô que, apesar de não estar presente fisicamente, foi e será sempre a minha estrelinha, que irá sempre olhar por mim e que apesar disso também me ajudou muito neste percurso.

À minha avó e irmã. A minha avó porque em conjunto com os meus pais, me criou e ajudou a crescer, esteve presente nos momentos mais importantes da minha vida e sempre soube dar a palavra certa na hora certa e sei que neste momento está orgulhosa de ver mais um dos seus netos formados. E à minha irmã, que me ajudou a gostar de Coimbra quando aqui “caí de paraquedas”.

Agradecer também à restante família, tios e primos que sempre me apoiaram. Ao João, pelo companheirismo, paciência e dedicação nesta fase da minha vida.

Agradecer às minhas colegas (elas sabem quem são) e professores da Escola Superior de Educação de Santarém que me ajudaram a não desistir quando me vi perdida numa escola e cidade que não conhecia.

A todas as instituições pelas quais passei para realizar a prática pedagógica bem como às educadoras/professoras pelas aprendizagens transmitidas e a todas as crianças que me receberam sempre tão bem no seu espaço.

Às colegas de estágio, as Sofias, Sofia Fernandes e Sofia Costa, que me acompanharam ao longo deste último ano, obrigada pelas palavras, pelo companheirismo e brincadeiras que desanuviaram muitas das situações.

A todos os professores e restantes colegas da Escola Superior de Educação de Coimbra por também me terem acompanhado neste percurso.

Por último mas não menos importante, agradecer à minha orientadora, a professora Doutora Vera do Vale, por todo o apoio, disponibilidade, orientações e recomendações dadas que contribuíram para a concretização deste trabalho.

A TODOS,

MUITO OBRIGADA.

Relatório final

Resumo: O presente Relatório Final pretende apresentar o estudo realizado ao longo do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB em contexto de estágio curricular no jardim-de-infância, com crianças de 3, 4 e 5 anos perfazendo um total de 10 crianças que participaram no estudo e no 1.º CEB com uma turma de 1º ano que contou com a participação de 23 crianças. Este estudo resulta da experiência obtida através da implementação de um projeto de intervenção-investigação sobre os comportamentos menos adequados das crianças em momentos de acolhimento no tapete no caso do jardim-de-infância e comportamentos menos adequados demonstrados pelas crianças de 1.º CEB durante as atividades escolares bem como a perceção que as crianças têm sobre as regras da sala em ambos os contextos. O estudo encontra-se inserido na temática dos problemas de comportamento e passou pela implementação de estratégias de mudança comportamental de modo a alterar os comportamentos das crianças acima referidos. No final do processo, com os resultados aferidos, da observação inicial e final, podemos concluir que o contributo das estratégias de mudança comportamental utilizadas contribuíram para a mudança de comportamento das crianças nos momentos de acolhimento no tapete e durante as atividades letivas.

Palavras-chave: Problemas de comportamentos; estratégias de mudança comportamental; comportamentos disruptivos; relação professor-aluno.

Final Report

Abstract: This Final Report aims to present the study carried out during the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education (CBE). It is the result of the curricular internship involving a total of 10 children with 3, 4 and 5 years old in the kindergarten; and also, an internship in the 1st CBE with 23 children.

This study is the reflexion of an intervention-research project focused on the children less adequate behaviours observed in the kindergarten and in the 1st CBE as well as the children's perception about the key rules in both contexts.

The present project is inserted in the theme of behavioural problems and consisted in the implementation of different strategies in order to evaluate the posterior changes in these children behaviour. At the end of the process, with the results obtained, from the initial and final observation, we can conclude that the contribution of the behavioural change strategies adopted had contributed to the behavioural changes of these children.

Keywords: Behavioural problems, behavioural change strategies, disruptive behaviours, teacher-children relationship.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA	5
1. O desenvolvimento socio-emocional da criança.....	7
1.1 Desenvolvimento das competências emocionais.....	7
1.2 Socialização das emoções.....	8
1.3 Interações e comportamentos sociais.....	10
1.4 Temperamento	12
1.5 Competências sociais.....	13
1.6 Treino social	14
2. O desenvolvimento socio-emocional e o pré-escolar	15
3. A relação educador/ professor-criança - construção de relações positivas.....	17
3.1 O educador/professor positivo e as suas atitudes.....	18
4. Problemas de comportamento	20
4.1 Definição de problemas de comportamento	20
4.2 Fatores que influenciam os problemas de comportamento.....	23
5. Estratégias de intervenção na mudança de comportamento.....	24
5.1 Modelação.....	25
5.2 A pirâmide de ensino	26
5.3 Disciplina positiva	40
5.4 Estratégias de mudança comportamental de Lopes e Rutherford.....	45
CAPITULO II – INVESTIGAÇÃO	53
1. Identificação da problemática	55
2. Objetivos do estudo.....	55
2.1 Objetivos gerais:	55

2.2 Objetivos específicos:	56
3. Caracterização dos grupos em estudo	56
3.1 Contexto 1 – Jardim de Infância	56
3.2 Contexto 2 – 1º. CEB	56
4. Caracterização dos instrumentos utilizados	57
5. Apresentação e análise dos dados recolhidos.....	58
5.1 Contexto 1 – Jardim de Infância	58
5.2 Contexto 2 – 1º.CEB	62
6. Análise comparativa dos resultados em ambos os contextos.....	68
CAPITULO III – INTERVENÇÃO DESENVOLVIDA.....	71
1. Contexto 1 – Jardim de Infância	73
2. Contexto 2- 1º CEB.....	77
CAPITULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES	95
Apêndice 1 – Autorizações entrevistas e fotografias.....	97
Apêndice 2 – Guião das entrevistas.....	99
Apêndice 3 - Transcrição das entrevistas	101
Apêndice 4 – Regras expostas na sala pela educadora.....	136
Apêndice 5 – Eleição conjunto de regras	137
Apêndice 6 – Novas regras da sala representadas pelas crianças.....	138
Apêndice 7 – Regras finais da sala.....	140
Apêndice 8 – Eleição do nome para a “mão”.....	141
Apêndice 9 – Eleição das regras da sala pelas crianças de 1º CEB.....	142
Apêndice 10 – Processo de elaboração das regras da sala.	143

Siglas e Abreviaturas

CAP – Comportamento de Alta Probabilidade

CBP – Comportamento de Baixa Probabilidade

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice de gráficos

Gráfico 1- Número de crianças por idade que sabe que existe regras na sala.....	59
Gráfico 2- Número de crianças que nomeiam e não nomeiam regras.....	59
Gráfico 3- Elaboração das regras da sala.	Erro! Marcador não definido.
Gráfico 4- Consequências positivas do cumprimento das regras da sala.....	61
Gráfico 5- Castigos.....	62
Gráfico 6- Número de crianças por idade que sabe que existe regras na sala.....	63
Gráfico 7- Número de crianças que nomeiam e não nomeiam regras.....	64
Gráfico 8- Elaboração das regras da sala,	64
Gráfico 9- Elaboração das regras da sala de aula.....	65
Gráfico 10- Consequências positivas do cumprimento das regras da sala.....	66
Gráfico 11- Incumprimento das regras da sala.....	67
Gráfico 12- Castigos.....	68

Índice de Figuras

Figura 1- Modelo do desenvolvimento da socialização da competência emocional.	10
Figura 2- Pirâmide de ensino.	26
Figura 3- Lista de regras exposta na sala.	146
Figura 4- Exemplo de uma das regras da sala.	146
Figura 5- Exemplo de uma regra exposta na sala.....	146
Figura 6- Conjunto de regras com 3 votos.	147
Figura 7- Conjunto de regras com 5 votos.	147
Figura 8- Conjunto de regras com 2 votos.	147
Figura 9- "Estar com os olhos abertos".	148
Figura 10- "Ouvidos abertos para ouvirmos bem".	148
Figura 11- "Boca fechada para manter o silêncio."	149
Figura 12- "Estar sossegado(a) com as mãos".	149
Figura 13- "Ficar sentado com as pernas quietas".	149
Figura 14- Regras finais e expostas na sala.....	150

Figura 15- Sugestões de nomes e número de votos.	151
Figura 16- Eleição das regras e número de votos.	152
Figura 17- Criança a escrever uma das regras no computador.	153
Figura 18- Criança a escrever outra regra no computador.	153
Figura 19- Criança a acabar de pintar a ilustração da regra.	154
Figura 20- Regras expostas na sala.	154

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II presente no ciclo de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, tendo por base uma componente investigativa.

O interesse pela temática apresentada neste relatório final surgiu no local onde realizei a prática educativa em pré-escolar, em que existiam crianças que apresentavam comportamentos menos adequados em momentos em que era necessário que estas estivessem sentadas no tapete e com algum nível de atenção, o que levava à distração do restante grupo, o mesmo aconteceu quando integrei a prática educativa em 1.º CEB. Neste último contexto também existiam comportamentos menos adequados, entre eles, crianças que conversavam com o colega do lado enquanto a professora falava, crianças que agrediam os colegas, entre outros. Todos estes comportamentos contribuíam para um clima barulhento em que tanto a educadora como a professora tinham que chamar diversas vezes as crianças à atenção.

Este documento encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo podemos encontrar toda a contextualização teórica que apresenta a informação que sustentou o desenvolvimento deste estudo, tendo por base autores de referência.

No segundo capítulo é apresentado o percurso realizado, desde a apresentação do grupo participante, aos objetivos do estudo, a caracterização dos instrumentos utilizados, a apresentação e análise dos dados recolhidos e também a intervenção desenvolvida em contexto de prática pedagógica.

No terceiro capítulo será descrito a intervenção desenvolvida em ambos os contextos, jardim-de-infância e 1.º CEB bem como uma avaliação da intervenção.

O quarto e último capítulo referente às considerações finais, evidência de forma resumida os aspetos mais importantes desta investigação. Por fim, serão apresentadas as referências bibliográficas dos autores citados bem como os apêndices.

A elaboração deste relatório final proporcionou contactar, de forma adequada, com um percurso formativo, que por um lado permitiu adquirir e desenvolver

conhecimentos na área educativa e por outro aumentar as competências propostas para estes níveis de ensino.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

1. O desenvolvimento socio-emocional da criança

1.1 Desenvolvimento das competências emocionais

O desenvolvimento das competências emocionais é um dos aspetos mais importantes para a aquisição tanto da saúde e bem-estar como para a adaptação social.

Os autores Salvery e Mayer (1990 referidos em Vale, 2012) foram os primeiros a introduzir o termo “inteligência emocional”, mas foi Goleman (1995 referido em Vale, 2012) que divulgou diversas publicações sobre este tema e por isso, este autor define inteligência emocional como a capacidade que as pessoas têm de se motivarem a si mesmas e a combater as frustrações, de controlar os impulsos, regular o seu estado de espírito, sentir empatia por outras pessoas e também a ter esperança (Goleman, 2001, referido em Vale, 2012).

Salvery e Mayer, (1990 referidos em Vale, 2012), também identificaram alguns domínios dentro da inteligência emocional, de entre eles temos: conhecer as nossas próprias emoções; gerir emoções; conseguir motivarmo-nos a nós próprios; reconhecer as emoções que os outros nos transmitem e por fim, gerir relacionamentos. É através destes domínios que o conceito de inteligência emocional surge associado a um subtipo de inteligência social. A inteligência social envolve a capacidade de reconhecer as próprias emoções mas também as dos outros, de as discriminar entre elas e de usar essa informação para conseguir guiar os suas ações e os seus pensamentos (Vale, 2012).

Para o autor Gardner (1993 referido em Vale, 2012) o termo inteligência emocional encontra-se relacionado com o conceito de inteligência inter e intrapessoal. A primeira, a inteligência interpessoal é definida por este autor como a capacidade que o individuo tem para distinguir e sentir diferentes estados de temperamento, motivações e intenções para com nos outros e permite que este se relacione com os outros de forma socialmente ajustada. O conceito de inteligência intrapessoal é definida como “a capacidade para os aspetos internos do próprios individuo, para aceder à sua própria vida emocional e a toda a gama dos estados emocionais e

sentimentos, identifica-los, nomeá-los e recorrer a eles como meio ou recurso para orientar o próprio comportamento” (Gardner, 1993 referido em Vale, 2012, p. 9). De uma forma mais simples, a inteligência intrapessoal é a inteligência que nos permite compreendermo-nos a nós mesmos, conhecermo-nos melhor e atuar em conformidade com o dito conhecimento. Por outras palavras, a inteligência interpessoal é a capacidade que nos permite distinguir e sentir diferentes estados de espírito, temperamentos, motivações e interações com os outros (Gardner, 1993 referido em Vale, 2012).

Assim, o conceito de inteligência emocional é apresentado como uma construção mista, uma vez que as dimensões que caracterizam este termo podem encontrar-se inerentes a outros conceitos.

O interesse demonstrado sobre este tema surge devido às exigências das sociedades atuais para que as crianças desenvolvam requisitos como: tomadas de decisão; interação social e resolução de conflitos para que consigam o seu bem-estar e mais tarde o sucesso em adultos. Tendo em conta todos estes aspetos, pode-se considerar que a inteligência emocional pode ser um benefício, pois as competências emocionais irão ajudar a transmitir ideias, objetivos e intenções (Mendonça, 2017).

1.2 Socialização das emoções

A grande parte das capacidades que distinguem o ser humano de outros animais são adquiridas na primeira infância. Este é o período mais rico de todo o nosso desenvolvimento mas também o mais sensível o que significa que, se houver más experiências nesta fase estas podem ter efeitos permanentes em todo o processo de desenvolvimento subsequente.

Segundo Erikson (1976 referido em Mendonça, 2017), após o bebé ter adquirido o sentido de autonomia este pode adquirir um sentimento de confiança ou desconfiança básica do mundo. A confiança básica deve ser transmitida ao bebé por aqueles que dele cuidam, enquanto este deve esperar respostas conscientes dos que o rodeiam para que possa adquirir essa confiança. Por sua vez, a desconfiança surge quando quem cuida do bebé o trata num determinado momento de uma forma e no

momento seguinte de outra, não podendo o bebé criar uma expectativa segura em relação ao que acontecerá posteriormente. Estas ações por parte dos cuidadores podem causar conflito nos bebés, uma vez que este não compreende o porquê do mesmo comportamento ter diversas respostas (Bower, 1983).

Apesar de a competência emocional ser considerada através da perspectiva de experiências pessoais, o facto é que esta é vivida pela interação com os outros. Assim, as emoções são consideradas sociais tendo em conta três aspetos: natureza intrapessoal das emoções, a informação das emoções dos outros e por fim a expressão das emoções. A natureza intrapessoal das emoções diz respeito ao comportamento individual dos outros no grupo que pode condicionar as emoções que a criança vai ter. Relativamente à informação das emoções dos outros, esta pode influenciar o comportamento que o bebé vai ter perante os outros. “Ao mesmo tempo quando uma criança transmite uma emoção, seja num grupo ou entre pares, a expressividade é uma informação importante que ela transmite, tanto para si como para o grupo” (Mendonça, 2017 p. 29).

Por último, a expressão de uma emoção pode ser uma circunstância para a experiência e expressão das emoções dos outros. As interações sociais e as relações que os sujeitos têm são definidas e orientadas pelas transações emocionais dentro de um grupo (Denham, 1998; Saarni, 1999; referidas em Vale, 2012).

Deste modo, para aumentar a competência social é preciso que se compreenda como é que a competência emocional permite às crianças mover os seus recursos pessoais e ambientais para se conseguir relacionar com os outros. Devido às limitações verbais das crianças, as emoções assumem uma grande importância como sinais sociais devido ao seu carácter direto nas relações (Denham (1998 referida em Vale, 2012). Assim, se uma criança transmitir certos padrões de expressividade, em grande parte dos casos, essa criança é mais pró-social do que outra que esteja sempre zangada ou triste, uma vez que estará mais sozinha.

As crianças que conseguem compreender melhor as suas emoções, as suas relações e interações com os pares vão ser mais positivas, pois conseguem perceber melhor as emoções dos outros e por isso conseguem construir interações com maior sucesso. Esta perceção emocional por parte da criança ajuda-a a reagir de uma forma

mais adequada e a capacidade de autorregulação ajuda-a também a ter mais sucesso nas relações com os seus pares. Vale (2012), refere um modelo de desenvolvimento da socialização, apoiado nas dimensões intra e interpessoal para as competências emocionais e sociais, como podemos verificar no esquema 1. Estes elementos contribuem para os índices de competência social.

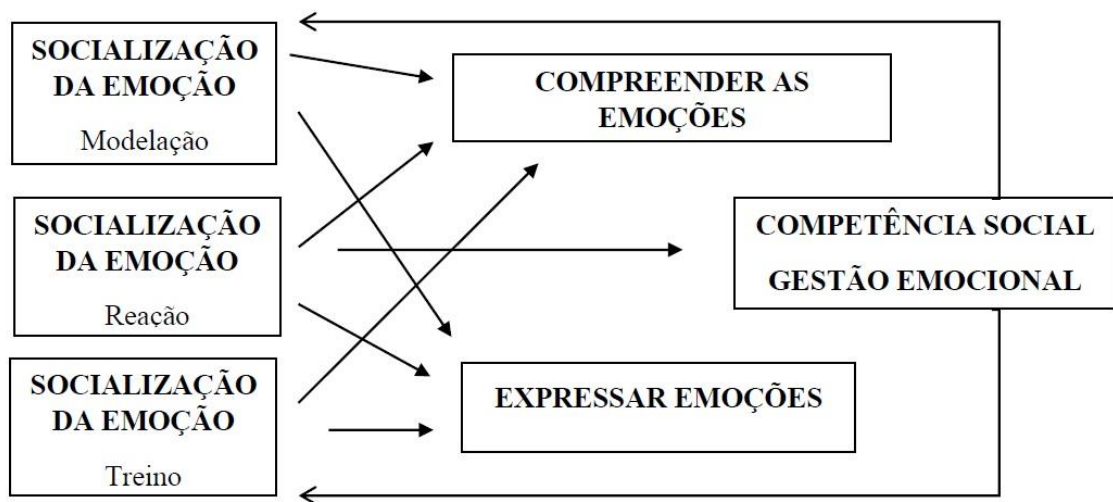


Figura 1- Modelo do desenvolvimento da socialização da competência emocional.

Fonte: Vale, 2012 (adaptado de Denham,1998)

1.3 Interações e comportamentos sociais

Os bebés são naturalmente curiosos pelo mundo que os rodeia e nascem com uma predisposição para aprender. Estes ao estarem ansiosos para aprender e fazer sentido no mundo precisam que haja relacionamentos positivos consistentes de modo a ajudá-los. Os bebés nascem prontos para se adaptarem e criarem ligações no ambiente em que se encontram, apesar de esta capacidade por vezes tornar os seres humanos mais vulneráveis quando são colocados em circunstâncias menos positivas (Mendonça, 2017).

Tendo em conta que as crianças crescem com adultos maduros, estas podem enfrentar desafios como: transições inesperadas ou mudanças repentinas na sua vida. Estes desafios podem oferecer às crianças a oportunidade de aprender a regular as suas

emoções de uma forma mais produtiva, gerir o *stress* e desenvolver as suas competências sociais, comportamentais e cognitivas que são necessárias para posteriormente conseguirem ultrapassar os seus obstáculos. Apesar de estes fatores serem importantes para gerir de forma saudável as experiências de *stress*, em contrapartida, se houver altos níveis de stress, trauma e negligência parental prolongados podem afetar de forma negativa os bebés e crianças no que diz respeito ao seu desenvolvimento cerebral (Scotland National Guidance, 2010 referido em Mendonça, 2017).

O mecanismo mais forte de sobrevivência evolutiva dos bebés para que estes consigam formar relações é a sua predisposição genética, sendo este um processo que começa antes do seu nascimento, uma vez que os seus relacionamentos começam com o cuidado e atenção que os bebés experimentam dentro do útero. Em resultado disto, os bebés nascem com uma predisposição para criar relacionamentos com os outros, sendo estes essenciais para a saúde e bem-estar do bebé.

Os recém-nascidos são habilidosos em responder aos outros mas também em iniciarem interações com os outros. Esta capacidade que permite estabelecer e manter as relações é um processo ao longo da vida mas pode ser vista desde os primeiros dias do bebé. Os bebés aprendem a dar sentido ao mundo através de cuidados responsivos, de relacionamentos amáveis, de brincadeiras e quando estão incluídos em rotinas do quotidiano, estes e outros aspetos como, sorrisos, abraços, comentários tranquilizantes, entre outros, ajudam os bebés a desenvolver confiança e compreensão de que as suas necessidades são atendidas (Scotland National Guidance, 2010 referido em Mendonça, 2017)

Os comportamentos sociais podem muitas vezes ser visíveis através das expressões faciais. Sorrir é um comportamento social bastante positivo, pois este é um dos aspetos mais significativos do desenvolvimento social durante o primeiro ano de vida do bebé. Por volta dos 8 meses, o bebé começa a demonstrar medo pelas pessoas que lhe são estranhas, começando a chorar e gritar ou até mesmo a evitar o encontro quando se aproximam dele, Este tipo de comportamento demonstra que o bebé começa a construir uma ligação crítica (Mendonça, 2017).

Um dos principais comportamentos sociais a ter em atenção é a ansiedade da separação. Esta refere-se ao momento em que o bebé ou a criança se separa do seu cuidador, neste caso a mãe/pai ou a pessoa que habitualmente cuida dela. Uma das causas da ansiedade de separação é o afastamento do adulto que o bebé/criança tem como referência, que deriva da atenção social do adulto relativamente ao bebé/criança, assim sendo, não são os cuidados físicos que são importantes para estes mas sim a interação ou atenção social. Assim, os adultos que tenham mais atenção social em relação ao bebé são alvos mais fáceis de ansiedade de separação e não aqueles que cuidam fisicamente deste (Bower, 1983).

No entanto, não nos podemos esquecer de que existem diferentes personalidades e que cada criança tem o seu temperamento e por isso diversas respostas sociais quando são colocadas nas mesmas situações. Estas diferenças de personalidade e temperamento dos bebés e crianças surgem da forma como os adultos cuidam deles, principalmente durante o primeiro ano de vida (Mendonça, 2017).

1.4 Temperamento

O temperamento é designado pelas diferenças individuais de cada bebé/criança, tendo como base aspetos genéticos ou biológicos que determinam o desenvolvimento de aspetos cognitivos. O temperamento encontra-se associado a várias variações, como: afetivas, medo, de frustração, tristeza, desconforto, níveis de atenção, controlo de comportamentos, pensamentos e emoções. As respostas que são dadas a estas situações têm um papel importante nas interações sociais posteriores e no funcionamento social (Rothbart, 2005).

Thomas e Chess (1997 referidos em Rothbart, 2005) identificaram algumas características do temperamento como: nível de atividade, sentimentos positivos, sentimentos negativos, reações desconhecidas e níveis de atenção. Ao longo do tempo e durante os primeiros meses de vida, o temperamento vai-se desenvolvendo, sendo possível observar diferenças individuais ao nível da atenção, do sentimento de angústia, da afetividade positiva e da frustração. A forma como as crianças controlam o seu temperamento está associado ao desenvolvimento positivo.

Existem diversas estratégias que podem contribuir para aumentar ou diminuir alguns aspetos do temperamento dos bebés/crianças. Para além do ambiente familiar em que os bebés/crianças se encontram, também o ambiente educacional, os relacionamentos que vão estabelecendo ao longo do seu desenvolvimento e da sua vida, podem ter impacto na estabilidade do seu temperamento inicial e também no seu processo de desenvolvimento. É por isto, que estas estratégias têm que ser adaptadas aos diversos temperamentos das crianças. As crianças que são mais agressivas e difíceis de lidar, normalmente, têm melhores resultados se os seus pais ou cuidadores tiverem um controlo sobre elas mais restrito e em que haja menos negatividade. Em contrapartida, uma criança que seja mais tímida beneficia mais se o seu estímulo for a oportunidade de explorar novas situações do que ser for demasiado protegida (Rothbart, 2005).

As diferenças individuais que estejam relacionadas com o controlo do temperamento não derivam apenas de fatores hereditários mas, derivam também das relações que os bebés e crianças mantêm com os seus pais ou cuidadores (Rothbart, 2005).

1.5 Competências sociais

As competências sociais precisam de ser modeladas, repetidas, apoiadas e estimuladas. Os bebés que têm menos de dois anos de idade são egocêntricos e têm poucas competências pró-sociais, principalmente com os seus pares. Estas idades são ainda consideradas do “eu” mas também idades em que a curiosidade e a exploração das coisas é bastante visível. Ainda assim, deve-se encorajar as crianças para que estas desenvolvam competências sociais apropriadas, inserindo-as na sua aprendizagem através da modulação, incentivo, prática e elogio de competências sociais específicas (Webster-Stratton, 2011 referida em Mendonça, 2017).

Durante as interações com o bebé, o adulto deve envolver de forma apropriada a modelação de competências sociais, pois estes aprendem imitando ou modelando aquilo que fazemos. Através de todas as relações que mantemos com os bebés estes estão a aprender todas as competências sociais, uma vez que estas são mais fáceis de

aprender, do que com uma criança da mesma idade, pois estas não têm a capacidade de desenvolvimento para interagir e modelar comportamentos de interação positivos (Mendonça, 2017).

Assim, sempre que ocorram, é importante modelar e promover comportamentos sociais e descrevê-los através da linguagem adequada (Webster-Stratton, 2011 referida em Mendonça, 2017).

1.6 Treino social

Os bebés e crianças pequenas encontram-se ainda na fase de exploração e aquisição de autonomia e em muitos casos ainda não estão preparados para partilhar ou para esperar pela sua vez, sendo que alguns destes bebés/crianças são muito impulsivos, desatentos e ativos do que outros, tornando-se mais difícil a aquisição de comportamentos sociais para que consigam relacionar-se com os outros.

Conforme os bebés aprendem a andar, estes também precisam de um suporte para conseguirem desenvolver estas capacidades antes de as conseguirem usar sozinhos. Assim, podemos ajudá-los através da descrição e modelação dos seus comportamentos sociais durante todo o seu processo de desenvolvimento, de forma a criar suportes e estímulos para as suas aprendizagens e comportamentos sociais e futuramente emocionais (Mendonça, 2011).

As capacidades sociais específicas como: partilhar, esperar ou perguntar, são essenciais para o sucesso de diversos tipos de relacionamento. Para além disso, o treino social ajuda a aprender como se deve desenvolver relacionamentos positivos que permitem levar a sentimentos mais positivos e a uma maior autoconfiança (Webster-Stratton, 2011 referida em Mendonça, 2017).

2. O desenvolvimento socio-emocional e o pré-escolar

A escola é uma instituição que tem a seu cargo diversas tarefas, nomeadamente desenvolver competências ao nível da matemática, da escrita, da leitura, entre outras, mas deve também incluir outro tipo de competências, como ajudar as crianças a desenvolverem as suas atitudes pessoais, valores, competências interpessoais, para que posteriormente as crianças consigam desempenhar outros papéis: serem estudantes, colegas, amigos, pais, membros de uma comunidade, etc.

Quando uma criança entra para o jardim-de-infância a principal tarefa que lhe é “entregue” é a competência emocional para que consiga gerir as suas emoções, esta por sua vez, encontra-se diretamente relacionada com as interações sociais que são fundamentais para o aumento da capacidade de as crianças se conseguirem relacionar com os outros (Saarni, 1990 referido em Vale, 2009).

As crianças que percebem melhor as emoções dos outros têm relações mais positivas com os seus pares, interagindo com maior sucesso quando alguém se magoa ou está chateado. Uma criança que também consiga falar das suas emoções é também melhor ao negociar as discussões entre os seus pares (Denham, 1998 referida em Vale, 2009).

A educação ao nível do pré-escolar surge como uma estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais. De entre essas competências estão incluídas a “autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspetiva, a cooperação, a resolução de conflitos, e tornam-se ferramentas-chave quando a criança na adolescência tem que fazer face a apelos, por exemplo, ao uso de substâncias ou violência (Vale, 2009, p. 131).

A educação socio-emocional é então a forma de prevenção primária para uma conduta antissocial, tentando diminuir a instabilidade face aos problemas.

Muitos dos educadores não se apercebem dos sinais a que as crianças são mais vulneráveis e muito menos quais as circunstâncias em que ocorrem e provocam respostas emocionais nas crianças. Tanto o ambiente físico (estrutura da sala, mobília,

luz, etc) como a atmosfera da sala, a voz do educador, o barulho, o tamanho do grupo, as informações ou pistas visuais que o educador transmite, pode despertar nas crianças emoções de prazer ou raiva. As crianças acreditam que os educadores sentem aquilo que demonstram e por isso estas vão concentrar-se no comportamento do educador. Até à adolescência as crianças não conseguem compreender as situações emocionais complexas e muito menos conseguem compreender as explicações que lhes são dadas sobre determinadas propósitos que não lhes são visivelmente perceptíveis. Na primeira infância as crianças aprendem a classificar as emoções e só posteriormente é que aprendem a diferenciar as manifestações emocionais comportamentais (Vale, 2009).

O desenvolvimento das competências socio-emocionais ao nível do pré-escolar é importante para as crianças por diversas razões: 1º - é na fase da infância que as crianças se encontram mais suscetíveis a este tipo de aprendizagens; 2º - as crianças passam a maior parte do seu tempo em contextos educativos; e por fim, os educadores podem impedir problemas de comportamento antes de eles aparecerem e devem estimular o crescimento social saudável da criança, mesmo naquelas crianças que apresentem menor aptidão ao nível do desenvolvimento social (Vale, 2009).

“O desenvolvimento de um comportamento disciplinado requer uso de habilidades intelectuais” (Spodek & Saracho, 1998 citado em Vale, 2009, p. 133). As crianças devem usar as suas competências sociais para conseguirem perceber o mundo social e devem ter conhecimento dos padrões sociais que são aceites e do seu uso conforme as situações, desenvolvendo-se como indivíduos independentes e conscientes das liberdades e dos limites.

Alguns autores referem que os educadores devem observar as crianças com suporte na abordagem disciplinar baseada no uso da razão e por isso é importante que as crianças saibam quais são os comportamentos que são esperados delas. Se um comportamento é desapropriado este pode resultar do desconhecimento das regras e por isso as instruções que são dadas às crianças devem ser claras e repetidas em diversos contextos em que estas se encontram, para que elas as percebam. Posteriormente, não deixando de ser importante, as crianças precisam de saber o porquê dessas regras mesmo que não as consigam perceber todas. É também

importante que as crianças observem e pratiquem os comportamentos que são adequados, visto que esta faixa etária aprende muito por imitação (Vale, 2009).

Muitos dos educadores pensam que as crianças conseguem exibir comportamentos para lá das suas possibilidades, mas em contrapartida, os educadores devem desenvolver expectativas razoáveis quanto ao comportamento das crianças e não esperar que estas se comportem de forma adequada o tempo todo. Os educadores devem ser coerente na forma como se comportam, pois, mesmo inconscientemente estes transmitem mensagens às crianças sobre o que é ou não aceitável (Vale, 2009).

3. A relação educador/ professor-criança - construção de relações positivas

A relação entre os educadores/professores e alunos são em primeiro lugar uma relação entre pessoas, mas que é mediada por um currículo, objetivos que os une, regras e normas que são inerentes às características e à situação de aprendizagem em que estão envolvidos.

Segundo Postic (1990), “ a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas, identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (p.12).

Para as OCEPE (ME, 2016), a relação que o educador estabelece com as crianças deve assumir diversas formas e que têm de ser pensadas e adaptadas a cada situação. O educador ao estar atento e escutar as crianças irá perceber melhor os seus interesses e irá ter em conta as suas propostas para que consiga negociar com elas o que é ou não possível fazer. Neste processo relacional o educador/professor deve apoiar as crianças nas suas atividades escolhidas; deve também valorizar de forma empática os trabalhos realizados pelas crianças, as suas descobertas e soluções que encontraram para solucionar os seus problemas; estimular as crianças que apresentam mais dificuldades em partilhar o que pensam; modera debates e propõe ainda ideias que levem as crianças a terem maior vontade de melhorar os seus trabalhos.

A forma como o educador está atento e se relaciona com as crianças, apoia as suas interações e relações, colaboram para o desenvolvimento da sua autoestima e desenvolvem ainda nas crianças um sentimento de pertença que as permite tomar consciência de si mesmas em relação aos outros (ME, 2016).

No fundo, o educador/professor tem “uma função simbólica: introduz a lei do funcionamento da comunidade educativa, que representa e exprime as exigências válidas para todo; e no entanto, suporta também ele, o controlo de todos” (Postic, 1990, p. 275).

O educador/professor deve estar suficientemente envolvido no contexto para poder compreender e apoiar as crianças nos planos cognitivos e emocionais, mas também deve ter a capacidade de se conseguir distanciar o suficiente para poder “ver de fora”, analisar e não deixar-se enrolar pelos processos que podem gerar dependência e extravasem o papel e as funções do educador/professor. Os educadores/professores são ainda responsáveis por criar um ambiente de segurança, de modo a que quando as coisas estiverem caóticas, dispersas e destruturadas dentro de cada criança, possam ser compreendidas e reestruturadas e onde a entrega à aprendizagem e a relação com o saber se torne mais saudável.

Para uma boa prática educativa, no que diz respeito à relação professor-aluno, Sanches (2001) refere que os educadores/professores devem investir nesta relação de uma forma consciente e ativa de modo a criar um bom clima, ouvindo os seus alunos e compreende-los. Os professores devem também utilizar a diferenciação pedagógica, levando os alunos a perceber que os professores se preocupam com a situação de cada um.

Para finalizar, Webster-Stratton (2012, citada em Santos, 2017) refere que os educadores/professores podem fazer uma grande diferença no futuro das crianças/jovens quando dedicam tempo e esforço no desenvolvimento de relações positivas com as crianças.

3.1 O educador/professor positivo e as suas atitudes

Em conformidade com Posada e Pires (2001) o educador positivo é aquele que compreende e aceita as razões pelas quais as crianças manifestam o seu comportamento sem as condenar, mas fazendo com que estas consigam entender que a sua forma de agir não foi a mais correta. O educador positivo deve ser um orientador, indicando às crianças qual o caminho que devem seguir respeitando sempre a sua liberdade e tendo a consciência de que é um modelo para as crianças, havendo necessidade de existir condutas.

O estudo levado a cabo por Vale e Gaspar (2004) revelou que as educadoras de infância utilizam, por vezes, estratégias consideradas inapropriadas, atribuindo-lhes eficácia mas reconhecendo-lhes mais eficiência do que utilização, como seja: comentar em voz alta um mau comportamento, recorrer à força física, etc. São no entanto as educadoras mais novas, ou seja, com menos anos de serviço, que utilizam com maior frequência essas estratégias inapropriadas e são também estas educadoras que lhes atribuem maior eficácia. No estudo acima referido (Vale e Gaspar, 2004), as estratégias de limite são as menos utilizadas pelas educadoras, apesar das educadoras com menos anos de serviço lhes atribuírem maior eficácia do que as que têm mais anos de serviço.

É também importante sugerir soluções alternativas às crianças, para que estas possam fazer as suas opções e dando-lhes o direito de contribuir para a cidadania. Saber esperar é uma das regras mais importantes, visto que facilita o pensamento e a reflexão, além de promover a interiorização do próprio sentimento e exteriorização do mesmo.

Na opinião de Posada e Pires (2001) o educador deve mostrar uma atitude positiva na relação que estabelece com as crianças, não fazendo críticas e evitando as acusações de todo o tipo de comportamento “vergonhoso”, ou que de algum modo possa contribuir para a sinalização individual de uma criança, quer seja de forma direta (ex: insultos ou humilhações em frente a um grupo, ou de forma disfarçada (ex: linguagem não verbal). O educador ao manter uma atitude positiva, pode contribuir para que as crianças também consigam desenvolver uma imagem positiva de si próprias.

Um dos objetivos fundamentais e que rege a atuação do educador prende-se com a promoção da motivação intrínseca (Vale, 2012). É fundamental que desde cedo se estimule nas crianças a capacidade de estas tomarem decisões e assumirem as consequências destas.

É ainda necessário que se crie um clima emocional adequado de modo a que as crianças consigam expressar as suas emoções, ajudando-as a expressá-las, pois é a partir daqui que se consegue compreender melhor as crianças, estas conseguem uma melhor integração no grupo e uma melhor predisposição para aprender, um maior equilíbrio ao nível do sistema de relacionamentos, um aumento da autoestima e um bem-estar no geral (Vale, 2012). É também preciso que o educador consiga transmitir clareza, firmeza e decisão quando transmite determinadas mensagens e que prepare as crianças para as mudanças que ocorrem ao longo das atividades educativas, promovendo nas crianças momentos de busca e descoberta. Assim e desta forma estará a contribuir para a autonomia e independência das crianças, quer como pessoas quer como alunos que ainda terão que percorrer um longo percurso académico (Vale, 2012).

4. Problemas de comportamento

4.1 Definição de problemas de comportamento

Em conformidade com a revisão da literatura efetuada, a definição de problemas de comportamento é extensamente discutida por diversos autores. A definição deste termo não é única nem universal existindo diversas definições deste conceito o que faz com que prejudique a compreensão e análise do comportamento, bem como a intervenção necessária para os evitar. Um comportamento pode ser considerado problemático ou perturbador, mas não pode ser visto de forma isolada nem descontextualizada, pelo facto de que este pode ser aceite num determinado contexto (por exemplo, correr no recreio) e não sê-lo noutra contexto (correr dentro da sala). Devemos ter também em conta a tolerância de quem observa esses comportamentos antes de os rotular como perturbadores, já que para algumas pessoas

um determinado comportamento pode ser aceitável e para outros ser uma problemática (Silva, 2012).

O facto de existirem diversas definições para este conceito torna-o confuso. Desta indefinição deriva a necessidade de se chegar a um consenso, tanto para a sua definição como para o seu diagnóstico e intervenção. Vários investigadores defendem que os problemas de comportamento estão associados aos contextos onde estão inseridas as crianças ou adolescentes (Edgar & Siegel, 1995).

Apesar da ideia generalizada do desvio comportamental na base da definição de problemas de comportamento, existem várias designações que são utilizadas como significados semelhantes por diversos autores, tais como: alterações de comportamento, comportamento externalizado, comportamento agressivo, comportamento desviante, comportamento delinvente, comportamento antissocial, perturbação do comportamento, perturbação de oposição, entre outras.

Para Gaubard (1973, citado por Lopes e Rutherford, 2001) a definição de problemas de comportamento é feita de uma forma clara e precisa quando diz: “definem-se as incapacidades comportamentais como sendo um tipo de comportamentos excessivos, crónicos e desviantes, que vão desde os atos impulsivos e agressivos até aos atos depressivos e de afastamento, (a) que frustram as expectativas do receptor no que diz respeito aquilo que considera ser adequado, e (b) que o receptor quer ver eliminados” p. 25).

Por outro lado, Novak (1996) refere que ao longo do nosso crescimento e desenvolvimento os nossos comportamentos vão-se alterando, ou seja, determinado comportamento que era ajustado em determinada altura da nossa vida pode deixar de o ser posteriormente. Este mesmo autor diz que o comportamento de uma criança é considerado problemático quando este (ou a sua personalidade) não vai ao encontro das expectativas dos pais. Desta forma, Novak (1996) refere ainda que o comportamento é uma das medidas de ajustamento psicossocial, o que faz com que se possa considerar respostas “desajustadas” as que são irregulares para qualquer idade ou género, problemas em dormir ou choros frequentes são comportamentos considerados difíceis em crianças pequenas.

Lopes e colaboradores (2006) mencionam que várias investigações feitas em contexto escolar salientam que as crianças com problemas de comportamento são vistas pelos seus pares como seres incompetentes na adaptação social. Estas crianças são constantemente rejeitadas e têm maior probabilidade de manter interações negativas com os seus pares. No ambiente educativo, os problemas de comportamento apresentam diversas formas, indo desde casos de indisciplina a atos mais dispersos, mas com maior gravidade, como por exemplo, violência escolar, em que as agressões são intencionais, violando os direitos de outras pessoas, podendo mesmo incluir o ataque a colegas, professores e funcionários (Lopes e Rutherford, 2001).

De acordo com a definição proposta por Bertalanffy, na Teoria Geral dos Sistemas, os psicólogos educacionais destacam alguns princípios a ter em consideração na escola, que Jones (1995) enumera:

- 1) Os problemas de comportamento não são originários no alunos que os manifesta, mas sim na interação desse aluno com as outras pessoas que o rodeiam;
- 2) A causa de qualquer problema de comportamento é parte da sequência de um ciclo de ações e reações entre os participantes;
- 3) Os padrões de interação podem ser conceptualizados como limitados a um determinado contexto ou implicando uma mais abrangente influência social (ex: família, comunidade em que se encontram inseridos, expectativas de outras pessoas, etc);
- 4) Quando um problema de comportamento ocorre dentro da sala de aula é o distúrbio ou a perturbação da relação interpessoal que deve ser estudada, diagnosticada e tratada e não o aluno “perturbador”.

No geral, quando analisamos a literatura encontramos dois grandes grupos que reúnem os problemas de comportamento em dois tipos: comportamentos internalizantes e externalizantes (Achenbach, 1991). Os primeiros estão relacionados com sintomas de depressão, ansiedade, evitamento social e queixas somáticas. De uma forma geral, estes problemas são caracterizados por refletirem um autocontrolo excessivo. Relativamente ao segundo tipo de comportamento, este é caracterizado pela

dificuldade na capacidade de autorregulação do comportamento, problemas de atenção, hiperatividade, impulsividade, dificuldade no cumprimento das regras sociais, mentira, atos criminosos, ou seja, manifestações comportamentais dirigidas para o exterior.

Relativamente à estabilidade destes dois tipos de comportamento, considera-se que os externalizantes tendem a ser mais estáveis que os internalizantes e têm um prognóstico mais favorável, particularmente os pautados por padrões de agressividade, impulsividade e tendências antissociais que representam as formas mais comuns e persistentes de desajustamento.

Apesar do destaque dado aos comportamentos externalizantes, também os problemas internalizantes, como a timidez, o medo, entre outros défices na interação social, devem ser também considerados devido ao seu prevalecimento na adolescência (Pacheco et al., 2005).

Por fim, é conhecido que estes dois tipos de comportamento, internalizantes e externalizantes, constituem duas grandes dimensões nas quais se classifica a maior parte dos comportamentos problemáticos das crianças. Apesar de algumas crianças apresentarem um só tipo destes comportamentos, outras poderão apresentar os dois tipos, tendo por isso um padrão misto.

4.2 Fatores que influenciam os problemas de comportamento

A indisciplina que manifestamente existe e provoca desequilíbrios importantes no normal funcionamento do grupo-turma e em geral nas escolas, normalmente é atribuída aos alunos que chegam à escola marcados por problemas familiares, económicos, sociais, raciais, étnicos e por insucessos escolares repetidos (Estrela, 1991). Como referido anteriormente, os casos de indisciplina não podem ser reportados exclusivamente aos discentes, tendo também responsabilidades nestes casos todos os intervenientes escolares e fatores externos à escola.

Muitas pesquisas relacionadas com o desenvolvimento psicopatológico em crianças, indicam que os problemas de comportamento prematuros preveem

problemas patológicos no futuro (Fergusson, Lynskey & Horwood, 1996 referidos em Ferreira, 2005). Estes problemas podem ser potencializados por fatores de risco que são apontados para características das crianças, dos pais e do ambiente em que estão inseridos.

Webster-Stratton (1997 citada em Ferreira, 2005) refere que alguns desses fatores de risco podem estar associados às crianças, como por exemplo: temperamento difícil, baixo rendimento académico, défice nas habilidades sociais e na resolução de problemas, hiperatividade, entre outros. Esta autora aponta também fatores relacionados com a família, ou seja, o ambiente familiar, os problemas pessoais e interpessoais dos seus pais como a depressão, abuso de substâncias, comportamento antissocial, o ambiente de pobreza, o baixo envolvimento família-escola, entre outros. Para finalizar a autora faz referência a fatores ligados à escola, como a rejeição pelos pares, ou seja, crianças que agredem os seus pares ou perturbam-nos são rapidamente rejeitadas, pouca disponibilidade dos professores e baixo nível educacional dos mesmos, entre outros.

Quanto maior o número de fatores a que a criança é exposta maior será a probabilidade de esta apresentar défices em geral, e os problemas de comportamento em particular (Ackman, Izard, Schoff, Youngstrom & Kogos, 2000 citados em Vale, 2012). Posteriormente, outros estudos vieram mostrar que não é simplesmente a presença de um fator de risco em particular que vai condicionar o estatuto académico e emocional da criança, mas sim a combinação de diferentes fatores de risco (Burchinal, Roberts, Hooper & Zeisel, 2000 citados em Vale, 2012).

5. Estratégias de intervenção na mudança de comportamento

Tendo como base a teoria comportamental, foram surgindo várias formas estruturadas de modificar o comportamento das crianças. Estas técnicas são indicadas para todos os tipos de problemas de comportamento, quer a nível escolar quer em casa. A estratégia geral para a modificação dos comportamentos parte, primeiro do estudo

do problema em causa, depois pela aplicação sistemática de reforços ou punições que estejam diretamente ligados ao problema até que este seja eliminado.

A prevenção dos problemas de comportamento será a forma mais eficaz de gestão de sala de aula e existe um conjunto de estratégias e técnicas adequadas para a prevenção destes problemas às quais os educadores e professores podem recorrer (Smith, 2001). Para este autor o primeiro passo para a implementação destas estratégias passa por promover ambientes positivos nas suas salas, onde o respeito mútuo prevaleça e as crianças se sintam bem-vindas e realizadas naquele contexto pois só assim elas conseguirão compreender que os professores estão a seu lado e que as suas práticas educativas vão ao encontro dos interesses das crianças.

Amado e Estrela (2000) referem que uma gestão da escola democrática e onde toda a comunidade escolar, em particular a dos alunos, participe dando a sua opinião poderá diminuir os problemas de comportamento já que os discentes ao sentirem-se valorizados e respeitados, adiram mais facilmente às normas e valores da escola, sentindo-se membro dessa comunidade. Estes dois autores salientam ainda a importância de uma maior eficácia e envolvimento da escola com a comunidade exterior, principalmente com as famílias dos seus alunos. As estratégias apresentadas em baixo são um suporte para o desenvolvimento das competências sociais, no sentido de melhorar o comportamento das crianças.

5.1 Modelação

“As técnicas de modelação advêm da teoria da aprendizagem social e envolvem a aprendizagem através da observação das ações dos outros” (Vale, 2012, p. 85).

Até aos 6 anos de idade o método de aprendizagem das crianças é a imitação, copiando todas as ações que observa. Não vale a pena estar a dar conselhos verbais de autocontrolo a uma criança quando os seus adultos de referência, à sua frente, são agressivos e não respeitam as normas, ou perdem mesmo o controlo facilmente. A criança irá imitar aquilo que vê, ao invés de seguir aquilo que escutou, o mesmo acontece quando pedimos a uma criança que deixe e gritar, quando o estamos a fazer também.

A modelação pode ensinar tanto os comportamentos que consideramos corretos como aqueles que consideramos como indesejados. O adulto deve por isso ter cuidado, para não modelar irrefletidamente comportamentos que não deseja que as crianças imitem. Para além do educador, o modelo pode também ser uma pessoa que pertença ao grupo de pares e que exiba comportamentos que se quer estabelecer. Se solicitarmos ideias e informações às crianças poderemos modelar nelas um estilo interactivo de relacionamento com os outros e a busca activa de soluções para os problemas” (Vale, 2012, p. 85).

Dar a conhecer pistas às crianças sobre o comportamento apropriado, torna-se útil, pois permite sinalizar o que deve ser modelado. Para além disso, o comportamento-meta deve ser recompensado de forma a reforça-lo e assim aumentará a probabilidade de este ser mantido (Bandura, 1978 referido em Vale, 2012).

5.2 A pirâmide de ensino

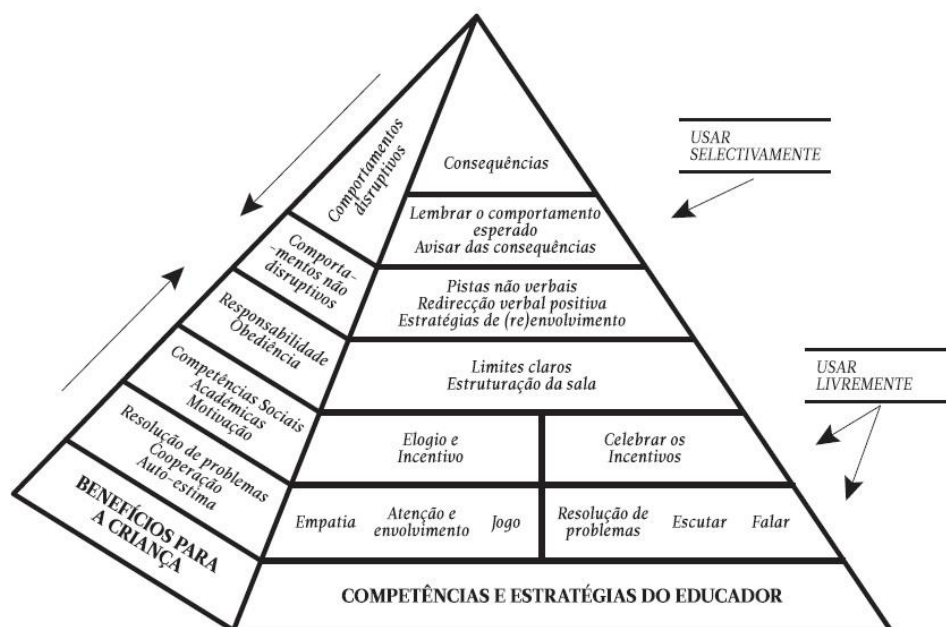


Figura 2- Pirâmide de ensino.

Fonte: Webster-Stratton (2003 referido em Vale, 2012)

A pirâmide de ensino ilustra todos os conceitos e premissas utilizados no *Incredible Years Teacher Classroom Management* (IY TCM) (fig. 2). Na base da

pirâmide estão relacionadas as competências do professor e os benefícios que daí advêm para as crianças, ou seja, quanto mais habilidoso e completo for o professor nas suas competências e no uso de estratégias efetivas para a gestão da sala de aula, maiores serão os benefícios para o desenvolvimento global da criança. Na interação com o aluno, o professor pode usar livremente as suas habilidades de empatia, atenção, envolvimento, jogos lúdicos, resolução de problemas, escuta ativa, comunicação assertiva, elogios, incentivos e encorajamento. A sala deve estar bem estruturada e possuir limites que sejam claros para as crianças. Segundo Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi (2003 referidos em Stasiak, 2016), dizem que, “permitir que a criança experiencie novos comportamentos explore o seu ambiente e interaja com outras crianças é uma liberdade fundamental ao seu desenvolvimento” (p.83).

É também importante e necessário que o ambiente em que as crianças estão envolvidas estabeleça limites ao seu comportamento para que não corram riscos de segurança e que também não causem danos materiais aos seus objetos ou aos de outras pessoas. Se os alunos beneficiarem de um ambiente positivo e propício, desenvolverão de forma mais adequada a sua autoestima, a cooperação com os colegas, a motivação, as suas habilidades sociais e académicas e comportamentos de responsabilidade e obediência (Stasiak, 2016).

Ao mesmo tempo, é preciso que o educador/professor esteja atento para conseguir diminuir as dificuldades comportamentais e os problemas de comportamento dos alunos, através de estratégias como: pistas não-verbais, redirecionamento verbal positivo e retorno à atividade a ser desenvolvida. Para isso, o professor pode ainda, utilizar de forma seletiva as estratégias de em que as crianças as crianças perdem privilégios, como: *time out* (tempo de pausa), aviso aos pais e tarefas obrigatórias (Stasiak, 2016).

No que concerne às consequências, estas devem ser dadas às crianças logo a seguir ao comportamento demonstrado, de forma consistente e de igual forma a todas. Pode-se dizer que o IY TCM prima por um ambiente com interações prazerosas e agradáveis para as crianças e não por consequências aversivas e/ou interações coercitivas (Skinner, 2000; Zanotto, 2000 referidos em Stasiak, 2016).

Seguidamente será descrito de forma sucinta cada uma das componentes pertencentes à pirâmide exposta em cima (fig. 2).

5.2.1 Brincar

Brincar é benéfico de muitas maneiras para as crianças pois proporciona-lhes oportunidades para aprender sobre quem são, o que podem fazer e como se podem relacionar com o mundo que as rodeia (Webster-Stratton, 2010).

O adulto ao brincar com as crianças, pode ajudá-las a resolver problemas, a experimentar ideias e a explorar a imaginação. Brincar com os adultos, pode também estimular nas crianças a aquisição de vocabulário, a interagir socialmente, ensinando-as a esperar pela sua vez, a partilhar e a ser sensíveis aos sentimentos dos outros. Ao brincar com as crianças, os adultos podem ainda aproveitar para estimular os sentimentos de autoestima e a competência deles (Webster-Stratton, 2010).

O primeiro passo, quando os adultos brincam com as crianças, é deixar-se guiar pela imaginação e ideias destas. Deve-se evitar estruturar ou organizar as atividades com ordens ou instruções, não se deve tentar ensinar-lhes alguma coisa. Por sua vez, deve-se imitar as crianças e fazer o que estas nos pedem para fazer. Esta abordagem vai assim estimular as capacidades das crianças para brincarem e pensarem de forma independente (Webster-Stratton, 2010).

As brincadeiras que são repetitivas aborrecem a maior parte dos adultos, o que faz com que seja tentador acelerar o ritmo das mesmas, propondo uma nova brincadeira ou sugerindo uma alternativa mais sofisticada para brincar com um brinquedo. O problema é que as crianças precisam de ter o seu próprio tempo para poderem ensaiar e praticarem uma determinada atividade, de forma a sentirem que a dominam e de se sentirem confiantes nas suas capacidades. Se forem pressionadas a fazer uma atividade que não domina, as crianças podem sentir-se incompetentes ou frustradas e desistir de brincar com os adultos porque para elas, o desafio é demasiado grande (Webster-Stratton, 2010).

Nas brincadeiras é importante que se encoraje o “faz-de-conta”, não só porque consolida o mundo imaginário das crianças, o pensamento criativo e narrativo, mas

também porque ajuda as crianças a gerirem as suas emoções e a partilhar os seus sentimentos. Através desta brincadeira aprendem também a manipular representações, mais do que objetos, sendo importante estimular estes tipos de brincadeiras porque também ajuda a desenvolver nas crianças diversas competências cognitivas, emocionais e sociais.

O momento da brincadeira é uma das poucas situações em que as crianças podem controlar, desde que se portem de forma adequada. É também uma das poucas coisas em que as crianças podem contar com o adulto e em que estes elogiem o que estão a fazer sem demasiadas regras ou restrições.

Quando o adulto encontra a criança a brincar, deve mostrar o seu interesse e ir descrevendo e fazendo comentários descritivos de apoio ao que a criança está a fazer. Esta é uma abordagem que encoraja o desenvolvimento da linguagem (Webster-Stratton, 2010). De forma a promover as competências escolares e para além de se descrever o que as crianças estão a fazer enquanto brincam, pode-se também descrever os atributos dos objetos com os quais estas estão a brincar, por exemplo: cores, as formas, o número, o tamanho, entre outras. Este tipo de linguagem vai ajudar as crianças a compreender conceitos escolares e a construir o vocabulário que irão posteriormente precisar. Para além disto, pode-se ainda estimular a capacidade de concentração das crianças, fazendo comentários sobre a capacidade que estas demonstram para pensar arduamente, ouvir com atenção, trabalhar sem ajuda, não desistir perante uma situação difícil e por fim, cumprir instruções (Webster-Stratton, 2010).

Muitas vezes, o adulto ao tentar ajudar as crianças acabam por tornar mais difícil que as crianças aprendam a resolver os problemas e a brincar de forma autónoma. Dar muita ajuda ou assumir a realização de determinadas atividades diminui nas crianças a confiança sobre as suas capacidades e a sua autoestima, promovendo assim a dependência no adulto. É então importante que o adulto ao brincar com a criança estimule a sua capacidade para pensar, resolver problemas e brincar de forma autónoma. O truque está em ajudar as crianças sem assumir o controlo, encorajando assim as crianças a resolverem os seus problemas sozinhas (Webster-Stratton, 2010).

Muitas crianças procuraram chamar a atenção dos adultos, seja ela de forma positiva ou negativa. Se as crianças não recebem atenção positiva por parte dos adultos, irão fazer os possíveis para atrair a atenção negativa, portando-se mal. Normalmente, este é o princípio básico na origem de muitos problemas de comportamento. É por isso importante que o adulto dê a devida atenção ao facto de a criança saber brincar, mas também deve participar ativamente nas atividades propostas pela criança. Se as crianças estiverem seguras de que recebem atenção com regularidade por parte dos adultos, não precisam de inventar formas desadequadas de o fazer (Webster-Stratton, 2010).

5.2.2 Atenção positiva, encorajamento e elogio

As crianças que mais precisam de afeto, pedem-no fazer através de formas menos afetuosas e o mesmo se pode dizer das crianças que mais precisam de atenção positiva, elogios e incentivos.

Os elogios e os estímulos sólidos e significativos vindos dos adultos constroem de forma positiva a autoestima das crianças e contribuem para estabelecer relações de confiança e apoio. As formas de atenção dadas aos comportamentos positivos reforçam e estimulam as competências sociais e académicas que as crianças estão a desenvolver (Webster-Stratton, 2010).

Vários estudos referem que a falta de elogios por parte dos adultos ou o reconhecimento do comportamento adequado pode levar ao aumento dos maus comportamentos. Existem adultos que pensam que não devem elogiar as crianças, mas por outro lado, existem também adultos que não sabem quando ou como devem elogiar ou encorajar as crianças. É no entanto possível que os adultos adquiram aptidões para conseguirem elogiar ou encorajar estas e quando isso acontece os adultos percebem o impacto que este tipo de recompensas sociais e atenção positiva tem no comportamento das crianças. As crianças que estão habituadas a receber elogios por parte dos adultos, desenvolvem a sua autoestima e por isso, tendem também a elogiar os outros com mais frequência, o que pode ter efeitos positivos a longo prazo (Webster-Stratton, 2010).

Para que as crianças se saibam comportar, é necessário que estas aprendam um determinado tipo de comportamento e posteriormente dado o devido valor. Se a criança demonstrou um comportamento adequado, este deve ser apreciado pelos adultos, tendo assim uma maior probabilidade para se repetir. Se o comportamento adequado for ignorado pelo adulto, é mais provável que este venha a ocorrer de novo. É por isso importante que não se deixe passar despercebido qualquer tipo de comportamento adequado, ou rapidamente este pode desaparecer (Webster-Stratton, 2010).

Os objetivos dos elogios são potenciar e realçar os comportamentos positivos das crianças. Se estes forem planeados em conjunto com as crianças estes irão promover surtir maior efeito e promoverão um melhor comportamento.

Normalmente, os adultos reservam os elogios para quando as crianças atingem a perfeição, mas as crianças desistem de mostrar comportamentos adequados muito antes de conseguirem alcançar a perfeição. Os adultos devem elogiar as crianças quando estas partilham alguma das suas coisas, são bem-educados a falar, fazem o que lhes é pedido, entre outras tarefas. Assim, os adultos devem elogiar o processo de tentativas que as crianças fazem para conseguirem alcançar determinadas coisas e não elogiar apenas o sucesso dessas tentativas (Webster-Stratton, 2010).

As crianças podem rejeitar os elogios que os adultos lhes fazem e isto acontece quando as crianças já interiorizaram um conceito negativo sobre si próprias, pelo que quando os adultos lhes propõem uma alternativa mais positiva, as crianças têm dificuldade em a aceitar, agarrando-se à autoimagem negativa que criaram delas próprias (Webster-Stratton, 2010).

Os elogios são mais eficazes quando descrevem o comportamento da criança, ou seja, a descrição vai ajudá-la a fazer com que perceba quais os comportamentos pró-sociais mais importantes. É também importante que o elogio seja feito no momento logo a seguir ao comportamento demonstrado, (Webster-Stratton, 2010).

Por outro lado, alguns elogios tornam-se pouco eficazes, uma vez que são pouco interessantes, onde são proferidos com pouco entusiasmo, onde não há nenhum

sorriso nem troca de olhares, o que faz com que este tipo de elogios não resulte para as crianças (Webster-Stratton, 2010).

O impacto do elogio pode ser aumentado através do recurso a métodos não-verbais de transmitir entusiasmo, ou seja, deve-se sorrir e olhar para a criança quando esta está a ser elogiada. Os elogios também devem expressos com energia, sensibilidade e acima de tudo, devem ser sinceros. É de salientar, mais uma vez que o elogio que é transmitido de forma vaga e com uma voz neutra, passará despercebido para crianças que sejam mais distraídas, desatentas e impulsivas. Estas crianças precisam que os elogios que lhes são transmitidos, sejam pautados por um tom de voz que traduza entusiasmo, que as descrições do comportamento positivo sejam claras e também que as expressões faciais vindas dos adultos sejam de aprovação (Webster-Stratton, 2010).

Para se receber elogios ou comentários positivos, os comportamentos não têm que ser perfeitos, ou seja, deve-se elogiar os pequenos passos que as crianças dão em direção aos objetivos. Se isso não acontecer, se as crianças tiverem que esperar até conseguirem alcançar o novo comportamento para poderem serem recompensadas, poderão desistir a meio do percurso. Elogiar a criança em cada etapa do caminho irá reforçar a vontade que esta vai ter em se esforçar e aprender. Este processo, definido por “modelar”, prepara a criança para o êxito (Webster-Stratton, 2010).

Por fim, é importante que as crianças aprendam a elogiar os outros, pois trata-se de uma competência que as irá ajudar a construir relações positivas com outras crianças. Também é importante que as crianças aprendam a felicitar-se a si próprias, pois isto irá ajudá-las a tentar e a persistir nas tarefas que lhes são mais difíceis.

5.2.3 Recompensas concretas, incentivos e comemorações

As recompensas concretas são outra forma de reforçar as crianças, normalmente recorre-se a esta recompensa quando se quer motivar as crianças a aprender um comportamento particularmente difícil. Esta é uma recompensa específica: privilégios adicionais, autocolantes, uma pequena comemoração, ou passar algum tempo com alguém especial, são exemplos de recompensas concretas. Estas

recompensas devem ser usadas com menos frequência do que as recompensas sociais, devendo assim, ser usadas para estimular as crianças no domínio de tarefas que para elas são mais complexas. É importante que ao utilizar estas recompensas, se continue com as recompensas sociais pois estas servem para apoiar os pequenos passos dados pelas crianças na direção de uma nova aprendizagem, enquanto as recompensas concretas servem para reforçar o êxito num determinado objetivo (Webster-Stratton, 2010).

Tendo em conta que as crianças não são todas iguais no que diz respeito ao tempo de esperar pela recompensa é possível que com crianças mais pequenas se tenha que efetuar diariamente a troca dos seus autocolantes, por exemplo, por recompensas, enquanto as crianças mais velhas poderão esperar alguns dias para trocar os seus autocolantes por recompensas (Webster-Stratton, 2010).

Quando as crianças já tiverem aprendido o comportamento novo, as recompensas concretas podem gradualmente ser substituídas por elogios de modo a estimular o comportamento.

A primeira coisa que se deve fazer neste tipo de programas é falar com as crianças e verificarem quais os comportamentos que são desadequados e perturbadores. Este ponto, também facilita os adultos tendo em conta que têm uma melhor perceção sobre se devem ou não conceder às crianças uma recompensa (Webster-Stratton, 2010).

Um programa de recompensas que se preze, incorpora os pequenos passos que são necessários para que as crianças consigam atingir determinados objetivos. Em primeiro lugar, deve-se observar durante alguns dias com que frequência ocorrem os comportamentos desadequados e posteriormente com os dados recolhidos, pode-se estabelecer as etapas adequadas para cada criança. No início do processo, devem-se estabelecer etapas em que seja fácil ganhar a recompensa e quando o comportamento já estiver aprendido, as recompensas começam a ser espaçadas, acabando por deixar de ser necessárias (Webster-Stratton, 2010).

Depois de serem selecionados os comportamentos adequados e de desencorajar os inadequados e de se estabelecerem as etapas em que o processo se vai desenrolar, o passo seguinte é escolher as recompensas concretas, com a ajuda das crianças (Webster-Stratton, 2010).

Neste tipo de programas é necessário que as recompensas sejam dadas após a ocorrência do comportamento pois muitos adultos têm tendência a não fazê-lo. Os adultos devem mostrar de forma clara às crianças o quanto se sentem satisfeitas pelo êxito obtido por elas, mas também devem reconhecer que esse êxito se deve ao esforço que a criança fez e não propriamente ao prémio que obteve.

Existem diversas formas de perder o controlo do programa de recompensas. A primeira consiste em dar prémios às crianças apesar de elas não terem ganho os pontos necessários. Uma outra dificuldade é quando o adulto não dá à criança a recompensa que foi combinada. Se as recompensas são dadas muito tarde ou de forma inconstante, o seu valor como reforço vai-se tornar mínimo. Todas as crianças tendem a testar os limites dos adultos e tentam também obter as recompensas com pouco trabalho. Para que isto não aconteça, o adulto deve-se manter fiel à lista previamente acordada e ignorar os argumentos e discussões provenientes das crianças (Webster-Stratton, 2010).

5.2.4 Estabelecer limites

Se por um lado é importante que se elogie e recompense as crianças, por outro é também importante que os adultos controlem e imponham limites aos comportamentos inadequados das mesmas. Uma definição consistente de limites contribui para fazer com que as crianças se sintam mais seguras e tranquilas. É igualmente importante referir que as crianças muitas vezes põe à prova as regras e ordem que são impostas pelos adultos. As crianças só conseguirão aprender um bom comportamento se constatarem que o mau comportamento inadequado sofre sistematicamente consequências (Webster-Stratton, 2010).

As crianças que estão em contacto com adultos que dão ordens excessivas têm mais tendência para desenvolver problemas de comportamento. Antes de se dar uma

ordem à criança, deve-se avaliar se realmente se trata de uma questão realmente importante. (Webster-Stratton, 2010). Para que o adulto não se perca no processo, é importante que escreva com as crianças as regras que consideram ser mais importantes e de seguida mete-las à vista de todos.

Esclarecidas as regras que são importantes, o adulto conseguirá ter uma maior perceção das mesmas e por isso irá conseguir reduzir o número de outras ordens que são desnecessárias. Em consequência, as crianças vão perceber que as suas ordens são importantes e que devem ser cumpridas (Webster-Stratton, 2010).

Deve-se evitar criticar as crianças quando lhes são dadas ordens. As ordens negativas, levam as crianças a sentirem-se incompetentes, colocando-os na defensiva e menos dispostas a obedecer. Deve-se também considerar a autoestima da criança, pois esta é tão importante como a obediência e por isso as ordens devem ser expressas de forma positiva, educada e com respeito (Webster-Stratton, 2010).

Sempre que seja possível deve-se fazer um aviso prévio para que as crianças saibam que vai chegar uma ordem e que esta tem que ser cumprida. Esta é uma maneira eficaz de preparar as crianças para uma transição e assim não serem apanhadas de surpresa (Webster-Stratton, 2010).

Quando as crianças se sentem restringidas a todo o tipo de atividade que para elas é divertida elas tendem a reagir com protestos e desobediência. Quando se dá à criança uma ordem e que esta implique a proibição de uma certa atividade é importante que se inclua sugestões de alternativa, permitindo assim que este tipo de abordagem reduza as lutas de poder, pois em vez de se entrar em conflito com a criança sobre o que esta não pode fazer, centra-se a atenção numa outra atividade positiva (Webster-Stratton, 2010).

5.2.5 Ignorar

Comportamentos como chorar, andar à bulha, dizer palavrões, fazer birras, são alguns dos comportamentos que não constituem perigo quer para as crianças, quer para as pessoas que as rodeiam, podendo ser eliminados se forem sistematicamente ignorados. Muitos adultos podem pensar que ignorar não é uma forma de disciplina,

mas pelo contrário, é uma das formas mais eficazes de disciplina a utilizar com as crianças e a justificação para este método é simples, ou seja, o comportamento da criança depende da atenção que lhe é dada (Webster-Stratton, 2010). Se as crianças forem ignoradas sistematicamente irão compreender que esse comportamento não é adequado e suspendem-no. E como recebem uma maior atenção por parte do adulto quando praticam o comportamento positivo, aprendem que é mais vantajoso comportarem-se de forma adequada (Webster-Stratton, 2010).

Por vezes, os adultos começam por ignorar o comportamento negativo da criança, sem se prepararem para uma resposta negativa por parte desta. A maioria das crianças começa por reagir com um agravamento do comportamento desadequado para verem se conseguem o recuo dos adultos. Se houver cedência por parte do adulto, as crianças vão aprender que o comportamento negativo é uma forma eficaz de conseguirem aquilo que desejam (Webster-Stratton, 2010).

Os estudos realizados mostram que ignorar é uma abordagem disciplinar eficaz porque mantém uma relação adulto-criança positiva, baseada no respeito ao invés do receio (Webster-Stratton, 2010). É importante que se faça uma seleção dos comportamentos que se quer ignorar. Deve-se escolher apenas um ou dois a ignorar de forma sistemática, seja qual for o momento da ocorrência, assim é mais provável que se consiga ignorar o mau comportamento de modo consistente, sempre que este se ocorra, se esta regra for restringida desta forma.

Muitos adultos estão tão empenhados nas suas tarefas que não observam quando a criança tem comportamentos positivos, o que ao longo do tempo, se estes continuarem a serem ignorados, irão desaparecer. Se o adulto optar por ignorar determinados comportamentos das crianças, por outro lado, também terá que dar a devida atenção e elogiar os comportamentos positivos, particularmente aqueles que são exatamente o contrário dos que estão a ser ignorados e por isso é importante acentuar o comportamento positivo ao invés do que é problemático (Webster-Stratton, 2010).

5.2.6 Consequências

5.2.6.1 Consequências naturais e lógicas

Uma consequência natural é o que resulta da ação da criança, caso não houvesse a intervenção do adulto. Por seu lado, a consequência lógica é planeada pelos adultos como a consequência negativa intrinsecamente ligada a um comportamento incorreto. Por outras palavras, quando o adulto recorre a esta técnica, está a agir no sentido de não proteger as crianças das consequências negativas dos seus atos (Webster-Stratton, 2010).

As consequências naturais e lógicas são mais eficazes para comportamentos que se repetem, em que os adultos decidem atempadamente quais são as consequências a aplicar. Esta abordagem irá ajudar as crianças a aprenderem a tomar decisões, a assumirem a responsabilidade pelas suas atitudes e aprenderem com os seus erros. A maior parte das consequências naturais e lógicas, funcionam melhor com crianças a partir dos cinco anos, apesar de poderem ser usadas com crianças mais novas, mas os adultos precisam de saber, em primeiro lugar, de avaliar cuidadosamente se as crianças entendem a relação entre as consequências e o comportamento. Ao ponderar as consequências naturais do comportamento desadequado das crianças, é importante que as expectativas dos adultos sejam ajustadas à idade das crianças (Webster-Stratton, 2010).

A abordagem das consequências naturais e lógicas não funcionam quando as consequências estão muito longe dos comportamentos inadequados. Com crianças em idade pré-escolar e escolar é importante que as consequências se façam sentir logo após o comportamento errado. É também importante apresentar às crianças as diversas consequências, para que elas possam pensar sobre elas e perceber que são responsáveis pelas decisões que tomarem, cabendo assim à criança a decisão de como reagir à consequência. Estas abordagens ajudam as crianças, por meio das consequências positivas, que é preferirem reagir de forma positiva do que de forma negativa (Webster-Stratton, 2010).

As consequências devem ser naturais e lógicas e não punitivas, ou seja, deve-se assumir uma atitude calma, decidida e amigável para que seja essencial tomar uma decisão sobre as consequências a adotar e ao fazê-las cumprir. A consequência natural de não vestir o casado é ficar com frio e a consequência lógica de não fazer o trabalho de casa poderá ser ficar sem ver o programa de televisão preferido. Estas consequências não são degradantes nem causam sofrimento físico às crianças, pelo contrário, ajudam as crianças a aprender a fazer escolhas e a serem mais responsáveis (Webster-Stratton, 2010).

De vez em quando, os adultos adotam o programa de consequências lógicas e naturais sem envolverem a criança nesse processo e as crianças podem sentir-se zangadas ou ressentidas. É preferível envolver as crianças neste processo, conversando com elas, para que assim, em conjunto trabalhem na promoção de comportamentos positivos, para que as crianças se sintam valorizadas e respeitadas (Webster-Stratton, 2010).

Por fim, as consequências devem ser implementadas de imediato, de forma clara e sem se prolongar, dando logo a seguir uma oportunidade para que as crianças possam tentar novamente e assim conseguir o êxito. É de salientar que esta é também uma estratégia que exige tempo, planeamento, paciência e repetição e acima de tudo o adulto tem que assumir uma postura calma e de respeito (Webster-Stratton, 2010).

5.2.6.2 Tempo de Pausa

Muitos adultos experimentam diferentes tipos de punições, como a punição física, os sermões ou a censura, mas a investigação realizada tem vindo a mostrar que estes métodos são ineficazes, reforçando muitas vezes o mau comportamento que se pretende corrigir. Por isso, quanto mais dura for a disciplina, quer através de comentários que humilhem as crianças ou em punições mais as crianças se irão tornar resistentes, podendo mesmo perder a afeição pelo adulto (Webster-Stratton, 2010).

Neste ponto, será abordado outro método de disciplina, o Tempo de Pausa. Este é reservado especificamente para problemas de grande intensidade, como a agressividade ou comportamento destrutivo. Neste método, as crianças são afastadas,

por breves momentos de todas as fontes de reforço positivo, em particular, da atenção dos adultos. Usado de forma contínua, o Tempo de Pausa, oferece diversas vantagens sobre outras práticas de disciplina (Webster-Stratton, 2010).

Este é um método que modela a reação não violenta ao conflito, põe fim à frustração e ao conflito, proporcionando tanto ao adulto como à criança momentos para se acalmarem e preservarem uma relação de respeito e confiança. O Tempo de Pausa proporciona também à criança momentos para refletirem sobre o que fizeram e ponderarem outras soluções, estimulando um sentido de responsabilidade e consciência (Webster-Stratton, 2010). Existem ainda dois aspetos que se devem ter em conta para que este método funcione. O primeiro é que o tempo deve ser curto, mais ou menos 5 minutos e o segundo é que o adulto deve controlar o início e o fim do processo.

O local onde irá decorrer o Tempo de Pausa deverá ser uma sala isolada, numa cadeira e longe de todas as atividades e pessoas que rodeiam a criança. (Webster-Stratton, 2010).

Uma regra simples na utilização do Tempo de Pausa é aplicar o mesmo número de minutos à idade da criança, ou seja, com crianças de 3 anos aplicar 3 minutos, as de 4 anos aplicar 4 minutos e assim sucessivamente. No entanto, as crianças não podem sair do Tempo de Pausa sem que tenham passado 2 minutos sossegadas, demonstrando que se acalmaram. Isto pode implicar que, no início, o Tempo de Pausa possa ser mais prolongado (30 a 40 minutos), se as crianças continuarem a gritar. Assim que as crianças tiverem aprendido que gritar não resulta mas que o silêncio sim resulta, o Tempo de Pausa, habitualmente passará a ser mais curto (Webster-Stratton, 2010). Se a criança ainda se encontrar a gritar ou a chorar quando acabar o Tempo de Pausa, esta deve manter-se na cadeira até ficar calma num mínimo de dois minutos. É de salientar que algumas crianças levam mais tempo a acalmar-se e as diferenças individuais devem ser respeitadas (Webster-Stratton, 2010).

Se a criança sair da cadeira do Tempo de Pausa, deve-se levá-la novamente para lá mas de forma calma, mas com uma advertência: “ Se voltares a sair da cadeira, vais para o quarto do Tempo de Pausa”. Nas primeiras vezes as crianças tendem a

testar todas as possibilidades, mas assim que perceberem que os adultos estão determinados a aplicar as consequências é provável que não continuem a tentar (Webster-Stratton, 2010).

É importante lembrar que das primeiras vezes que este método for aplicado o comportamento da criança irá piorar ao invés de melhorar. Muitas vezes as crianças recorrem a comportamentos extremos para chamar a atenção dos adultos.

Antes de implementar o Tempo de Pausa, é melhor que este seja explicado às crianças, bem como praticar como é ir para lá, antes de a experiência ser necessária, assim é mais provável que as crianças não ofereçam resistência. Também é importante ensinar às crianças como é que ela se deve comportar quando vai para o Tempo de Pausa e o que vai fazer e pensar enquanto lá estiver (Webster-Stratton, 2010).

5.3 Disciplina positiva

Esta é uma das abordagens para a prevenção dos problemas de comportamento. Segundo Spodeck e Saracho (1998, referidos em Vale, 2012), a disciplina positiva é um processo pelo qual o professor/a utiliza estilos de resposta positiva às suas crianças, define os limites necessários e mantém-nos.

Para Posada e Pires (2001), a disciplina positiva é definida como um programa ou um conjunto de atividades que é suportado em determinadas atitudes dos pais, educadores ou professores, tendo em vista a continuação dos objetivos de formação das crianças, tanto ao nível académico, pessoal e social. A disciplina positiva encontra-se como alternativa à disciplina tradicional, propondo um processo de criação de oportunidades para que as crianças consigam, progressivamente e sucessivamente, alcançar as metas e objetivos específicos em cada momento da sua vida.

A disciplina positiva é um processo construtivista, que pretende tanto prevenir como intervir, visto que surge como uma proposta e um modo de atuar tendo em vista a construção de formas adequadas de comportamento. Esta é uma abordagem que não

pretende rápidos resultados, mas sim, a construção a longo prazo de atitudes, condutas, emoções e pensamentos.

Assim, para Posada e Pires (2001) a disciplina positiva é entendida como um guia, uma orientação e uma promoção da pessoa e nunca como um castigo. Esta é portanto um conjunto de atitudes que se têm que cultivar tanto na criança como no educador/professor e não um código de atuação que se tem de seguir, aceitar e respeitar. É então importante que se estabeleça uma base de confiança mútua e um bom sistema de comunicação. Para que os educadores/professores consigam gerir de forma adequada os problemas de comportamento é necessário que estas figuras possuam confiança em si próprios e ao mesmo tempo um elevado grau de autoestima.

Com a utilização da disciplina positiva, esta vai permitir desenvolver nas crianças o sentido de autocontrolo, aumentar a autoestima e promover sentimentos de segurança.

Segundo Ellis et al., (1996 referidos por Posada e Pires, 2001), a disciplina positiva é útil pois vai proporcionar controlo dos problemas de conduta dos alunos que interferem ou dificultam o normal funcionamento das atividades em sala de aula. Nos estudos levados a cabo por Nelson (1996) e Spickelmier (1995) (ambos referidos em Posada e Pires, 2001), também eles comprovaram que a implementação da disciplina positiva na aula e acompanhada de um reforço das habilidades sociais, levou à redução dos problemas de comportamento, fazendo com que os alunos se interessassem mais pelas atividades a decorrer durante as aulas e a dispensar-lhes mais tempo.

Nos estudos levados a cabo por Shandler (1996, referidos em Posada e Pires, 2001), este demonstrou que a aplicação da disciplina positiva aumenta a confiança dos alunos em si mesmos, promove o aumento da responsabilidade, mas também as relações sociais melhoram.

A apresentação desta problemática leva-nos à questão de saber qual deve ser a atuação do educador/professor neste contexto de disciplina positiva. O estilo e a forma como deve atuar o educador/professor deve estar relacionada com a sua forma de agir e pela sua moral em concordância com as estratégias de gestão de sala de aula por si

implementadas. A moral é aqui designada como “o sentimento em que o educador/professor baseia a sua dedicação profissional, assente na perceção que tem de si mesmo e na sua capacidade de organização” (Washington & Watson, 1976 citados em Vale, 2012, p. 90).

Para Posada e Pires (2001) a definição de “professor positivo” é alguém que espera que os seus alunos atinjam grandes objetivos, que lhes proporciona oportunidades que lhes sejam significativas para que consigam resolver os seus próprios conflitos e levando-os também a reconhecer as suas atitudes positivas. Gardner (1993 referido em Vale, 2012) refere ainda que estes professores devem ter conhecimento que o ponto de partida para o processo de aprendizagem não é o currículo mas sim a experiência e a complexidade das estruturas que as crianças levam para a sala de aula.

Para a implementação de uma disciplina positiva é essencial que o educador/professor reflita e se questione sobre as suas práticas educativas, do seu sentido de autoridade, da sua segurança e sobre a sua capacidade de gerir problemas de comportamento na sala em que se encontra, mas acima de tudo que reflita sobre a sua autoestima. É fundamental que o educador/professor consiga criar e procurar um ambiente educativo positivo, visto que as crianças começam a construir a sua personalidade através da imitação e das vivências que lhes são proporcionadas. O educador é o modelo em contexto de jardim-de-infância, pois muitas vezes é a segunda figura de vinculação (Vale, 2012).

O ambiente existente na sala é um excelente condutor para que a criança se sinta bem consigo própria, que seja aceite mas que acima de tudo estabeleça relações de empatia com os outros, o que irá contribuir para que esta fortaleça uma autoestima positiva (Vale, 2012).

O educador está a contribuir para o amadurecimento da criança e para a construção do seu controlo interno quando assume uma postura flexível e dialogando com as crianças, ajudando-as a expressar as suas emoções e dando relevância às suas opiniões, mas também ao fomentar os momentos de partilha das experiências e vivências das crianças (Vale, 2012).

5.3.1 A construção de regras

Para que seja possível e agradável viver em sociedade é necessário que exista um conjunto de normas e regras que regulem os comportamentos humanos, caracterizando-os como sendo aceitáveis ou não. É importante que haja um conjunto de regras para que todos sejamos capazes de conviver em sociedade, respeitando-nos uns aos outros.

Conviver com limites e regras que sejam adequados à idade das crianças, permite que estas entendam o funcionamento do mundo onde se inserem, primeiro no núcleo familiar, depois na escola e na vida social e posteriormente na sua vida profissional. Se as regras não forem bem definidas e explicadas, as crianças não sabem o que é certo e o que é errado, sentindo-se ansiosas e perdidas face aos estímulos e possibilidades das suas ações (Bracinhas, 2014). É através da interação com o meio em que se encontra envolvida e as suas relações afetivas que a criança vai, gradualmente, interiorizando as regras e os valores que orientam a vida social.

Segundo Piaget (s/d citado em Bracinhas, 2014), o desenvolvimento moral e a interiorização das regras desenvolvem-se em três fases, anomia, heteronomia e autonomia. A primeira fase, designada como anomia, refere que as normas de conduta são apoiadas exclusivamente pelas necessidades básicas da criança (motoras e individuais), ou seja, estamos perante os desejos das crianças e os seus hábitos motores.

A segunda fase, referente à heteronomia, a criança consegue respeitar a autoridade mas não o faz de uma forma consciente. Apesar de já compreender e saber que existem regras, estas são impostas pelos outros e a criança obedece sem as questionar.

Na terceira e última fase, designada como autonomia, a criança já se consegue guiar por princípios éticos e morais. As crianças já cumprem as regras de forma consciente, fazendo-lhes sentido. Neste momento é a própria criança que se torna responsável pelos seus próprios atos e passa a reger-se pela autodisciplina. As regras

são interiorizadas e a criança tem a consciência de que estas são importantes para a convivência social (Bracinhos, 2014).

Como vemos, existem diferentes tipos de desenvolvimento moral, ao qual um é imposto pela autoridade e outro pelo acordo mútuo. Se a relação existente for estabelecida apenas por uma das partes, o indivíduo mantém-se na fase da heteronomia, sendo obediente a uma autoridade que diz o que está certo e errado. Se a relação for marcada pelo respeito de ambas as partes e pela cooperação, as regras são legitimadas e a criança descentra-se de si mesma e consegue respeitar o ponto de vista dos outros (Bracinhos, 2014).

A escola tem um papel importante na formação das crianças para a convivência em sociedade, educando para a cidadania. Esta formação começa com a implementação de regras dentro da escola e, conseqüentemente, dentro da sala de aula (Gomes, 2015). As regras regulam o modo de agir e a forma de estar dos alunos e professores, ou seja, orientam o modo como a sala de aula funciona, sendo, desta forma, crucial a existência das mesmas para que haja um bom clima relacional entre todos os membros e um ambiente democrático.

Quando se refere que as regras devem ser clarificadas às crianças, quer-se com isto dizer que, embora as regras lhes sejam explicadas pelo educador/professor, estas são construídas em conjunto (crianças e educador/professor), pois as regras só têm realmente importância, se as crianças perceberem qual o seu propósito e as tomarem como aceites, defendendo-se um ambiente democrático e onde as crianças podem participar e têm “voz” (Arends, 1995). Segundo Amado e Freire (2002), podemos referir que “o envolvimento da turma na definição de um conjunto limitado e consensual de regras claras, explícitas e fundamentais resultará, certamente, numa melhor aceitação das mesmas” (p.9).

A participação democrática das crianças na vida do grupo é importante para a sua formação tanto ao nível pessoal como social. O grupo de crianças, tanto no jardim-de-infância como noutro contexto, é uma organização social que constrói a sua autonomia coletiva e por isso participa na elaboração de regras para a sala onde se encontra, negociando-as e compreendendo-as, para posteriormente as aceitarem. As

crianças ao elaborarem e discutirem as regras para a sua própria sala, permite o bom funcionamento do grupo e a vivência de valores democráticos, tais como, a cooperação, justiça e responsabilidade. A vida em grupo envolve o confronto de diversas opiniões e a resolução de conflitos, fazendo com que as crianças consigam perceber e tomar consciência de que existem diversas perspectivas e valores que têm de ser discutidos e negociados, fazendo com que possam ter atitudes de compreensão e tolerância para com os outros (Montês, Gaspar e Piscalho, 2010).

Para as crianças compreenderem melhor as regras, estas devem ser simples, claras, positivas e não devem ser nem embaraçosas nem humilhantes para as crianças. Para além disso, “uma vez estabelecida, a regra deve ser cumprida por todos, sem exceção, inclusive pelo professor” (Vinha, 2001 citado em Montês, Gaspar & Piscalho, 2010, p. 45).

Devries e Zan (1998 referido em Montês, Gaspar e Piscalho, 2010) referem que as crianças pequenas quando são convidadas pela primeira vez, a criar regras para a sua sala, têm tendência a sugerir regras com “não”, pois para elas é muito mais fácil pensar nas regras como proibições. Embora os professores não devam rejeitar essas regras contudo, devem levar as crianças a pensar no que podem fazer isto é, o comportamento que se espera que tenham. É importante que sejam registadas por escrito ou através de desenhos ou fotos afixando-as, por exemplo, numa parede da sala.

Para que as regras não sejam constantemente transgredidas, o seu registo não é suficiente e por isso estas devem ser reforçadas e mostradas ao longo do tempo (Sprinthall e Sprinthall, 2000).

Ao longo do tempo, se se verificar que as regras não estão a ter o efeito que se pretende, ou que prejudicam algumas das crianças, o acordo de elaboração das regras que foi estabelecido, deve ser analisado, revisto e se for necessário reelaborado por todos os intervenientes.

5.4 Estratégias de mudança comportamental de Lopes e Rutherford

Para Lopes e Rutherford (2001) a importância da organização e gestão da sala de aula é tida como um conjunto de estratégias para a prevenção da indisciplina. Mais uma vez, estes autores reforçam a importância de uma boa capacidade académica, pedagógica e relacional do docente para uma boa organização e gestão de sala de aula.

Os autores Lopes e Rutherford (2001) apresentam no seu livro também diversas estratégias para a mudança do comportamento, sendo elas:

- a) Reforço social;
- b) Gestão de contingências;
- c) Contratos comportamentais;
- d) Sistema de créditos;
- e) Ensino positivo;
- f) Autogestão;
- g) Auto contagem.

Todas estas técnicas são métodos eficazes da modificação do comportamento, dependendo do valor de cada uma delas, da situação em que ocorre o comportamento e do aluno perturbador. Seguidamente irão ser apresentadas cada uma destas estratégias referidas em Lopes e Rutherford (2001).

5.4.1 Reforço social

Consiste em dar ao aluno uma resposta socialmente positiva e significativa para este. Para que este método seja mais eficaz é importante que o educador/professor consiga ignorar comportamentos desadequados (esperando que o aluno ao sentir indiferença por parte do adulto extinga esses comportamentos). Os reforços positivos devem ser dados logo a seguir ao comportamento desejado para que a criança consiga quais são esses comportamentos. Estes reforços devem ser individuais e adaptados a cada uma das crianças, visto que as crianças não gostam todas da mesma coisa. No início da intervenção este tipo de reforço deve ser dado de forma sistemática e frequente para que o comportamento desejado surja mais rápido e ao longo do tempo, espera-se que este tipo de reforço seja mais espaçado.

5.4.2 Gestão de contingências

Esta é uma técnica que é concebida para reforçar consecutivamente os comportamentos “agradáveis” ou “possíveis” que são contingentes¹ a outros comportamentos menos agradáveis e reforçadores. Premach (1965 referido em Lopes e Rutherford, 2001) estabeleceu um pedido de acordo com o qual num determinado momento uma atividade atrativa pode reforçar uma atividade pouco atrativa. Numa sala de aula, normalmente os alunos têm mais tendência a exibir um certo tipo de comportamentos (CAP – comportamentos de alta probabilidade) e não outros (CBP – comportamentos de baixa probabilidade), ou seja, há uma tarefa que o aluno gosta menos (CBP), mas realiza-a para poder realizar outra tarefa de que gosta mais (CAP), por exemplo, o aluno faz o trabalho de uma determinada disciplina (que não aprecia) para a seguir ir poder brincar para o recreio (atividade que lhe agrada). É necessário utilizar a atividade preferida para promover a atividade que é menos provável, ou seja a que não é preferida.

A gestão de contingência pode ser utilizada para gerir o comportamento de apenas um aluno como pode ser utilizada para gerir o comportamento do grupo inteiro. Na implementação desta técnica pode-se acordar com o aluno ou grupo, qual o CAP a ser implementado de modo a que estes ganhem alguma responsabilidade neste processo, levando-o também a empenhar-se no seu êxito. Sendo o professor o principal orientador da negociação destes processos deverá também moldar o comportamento do aluno e não ser demasiado exigente no início.

5.4.3 Contratos comportamentais

Esta técnica é um acordo entre duas ou mais pessoas, no contexto educativo são acordos entre o professor e aluno onde cada um em concordância com o outro estipula as responsabilidades de cada um tanto no que diz respeito a um comportamento como ao reforço pela sua realização. A elaboração de contratos comportamentais e a sua utilização devem ser ponderados cuidadosamente em função da idade da criança e tendo também em conta o seu nível de desenvolvimento. Estes contratos devem ser feitos por escrito, descrevendo o que foi acordado previamente, comportamentos a exibir pelos discentes e consequências do respetivo cumprimento,

¹ Este termo refere-se a uma relação de dependência entre dois comportamentos ou acontecimentos.

e assinados por ambas as partes. Os termos estabelecidos no contrato devem ser positivos e claros e o objetivo deste tipo de contratos é a modelagem de comportamentos através da utilização dos reforços positivos.

5.4.4 Sistema de créditos

Esta é uma forma mais elaborada de reforçar os alunos na sala de aula. Esta técnica consiste em entregar um determinado número de créditos ao aluno logo após a realização do comportamento positivo. Os créditos (ex: cartões, estrelinhas, bilhetes, selos, etc) são uma espécie de pontos que se vão acumulando para chegar a um objetivo que serve de moeda de troca (ou seja, um reforço, um objeto, um privilégio., etc). Estes créditos têm também a vantagem de reforçar continuamente o comportamento da criança. O sistema de créditos tem também linhas de orientação muito específicas as quais o professor deve ter em conta. Este sistema quando implementado deve também tornar-se individual e pode ser moldado de modo a responder às necessidades, comportamentos e objetivos de cada professor. Os comportamentos a reforçar devem constar no contrato, preferencialmente este deve ser escrito embora possa também ser dito oralmente. Estes contratos devem ser específicos e definir claramente os comportamentos desejados bem como incluir uma referência aos níveis de desempenho que se espera que sejam atingidos pelas crianças. Logo após a ocorrência dos comportamentos os créditos devem ser entregues às crianças, pois por vezes os professores e pais que implementam este método esquecem-se de entregar os créditos prejudicando a continuidade do reforço (fundamental para a instauração inicial do comportamento) e pondo em causa a credibilidade do contrato.

Depois de realizados os termos do contrato é fundamental que se estabeleça um número específico de reforçadores de apoio ou prémios que os alunos poderão conseguir comprar com os créditos que vão acumulando, estes também devem ser especificados no contrato. Desde logo que também se deve estabelecer o momento específico para a troca dos créditos pelos reforçados de apoio. Este momento tanto pode ser criado numa base temporal como em função da realização dos objetivos comportamentais estabelecidos no contrato. No início da implementação do sistema de créditos os professores devem facilitar o sucesso das crianças de modo a que estas

se sintam motivadas. Posteriormente e à medida que se for aproximando dos objetivos estabelecidos, os reforços podem ser diminuídos ou substituídos. Se se pretender retirar gradualmente os reforços, deve-se utilizar os elogios em conjunto com a entrega dos créditos, substituindo os reforços materiais por este tipo de reforço social.

A utilização desta técnica tem algumas vantagens e possibilita um interessante conjunto de soluções para a sala. De entre as vantagens podemos dizer que os créditos são de fácil distribuição e o seu número pode ser ajustado às necessidades das crianças, os créditos podem ser dados de imediato ao contrário dos prémios, já que estes últimos induzem um efeito rápido de saciação, muitas vezes as crianças não reagem ao reforço social e por isso os créditos podem funcionar como uma ponte entre a atribuição de reforços primários (estímulos que satisfazem as necessidades básicas dos indivíduos, ex: água e comida) e a atribuição de reforços secundários (estímulos que satisfazem outros tipos de necessidades, ex: elogios, afetos, reconhecimentos em público, etc), por fim, este tipo de técnica permite uma variação dos reforços de apoio e até de todo o processo de reforço evitando assim que as crianças desmotivem.

5.4.5 Ensino positivo

O ensino positivo é menos uma técnica e mais uma atitude geral do professor face às crianças de modo a criar uma relação favorável entre ambas as partes. O professor deve estar atento aos comportamentos desajustados de modo a neutralizá-los, sendo inúmeras as circunstâncias onde pode intervir: disposição das mesas na sala; lugar onde a criança se senta; introduzir o momento de pausa em tarefas que sejam rotineiras; saudar com simpatia a criança que chega à sala com “má cara”, entre muitas outras situações que ocorrem no quotidiano escolar. De acordo com Lopes e Rutherford (2001), o ensino positivo constitui-se como uma forma “eficaz, segura e duradoura de elevar o rendimento académico dos alunos e de desenvolver uma prevenção primária face à possível emergência de comportamentos perturbadores” (p. 114).

5.4.6 Autogestão

Deixar que as crianças se envolvam na gestão dos seus comportamentos pode constituir uma grande motivação para a modificação do comportamento uma vez que

as crianças gostam de estar envolvidas diretamente naquilo que lhes diz respeito. As crianças ao conseguirem ter um maior controlo da sua vida têm também maior responsabilidade pelos seus atos, fomentando-se por isso a autonomia. A maioria das situações escolares foram concebidas de modo a que os professores e educadores conduzam tudo e são raros os educadores/professores que deixem os alunos participarem no planeamento da sua educação. Para a implementação deste método o professor deve: 1 – definir os comportamentos que quer que as crianças exibam; 2 – estabelecer para si mesmo até onde pretende dar liberdade de escolha às crianças. Qualquer que seja o passo em direção à autogestão, dará às crianças uma maior liberdade para determinar como é que o seu dia está organizado ou como é que o comportamento é controlado; 3 – estabelecer claramente as expectativas que tem sobre as crianças. Seguidamente deve direcionar as crianças de modo a orientá-las na seleção de estratégias tendo em vista a sua autogestão comportamental.

5.4.6.1 Auto contagem dos comportamentos

Neste processo o aluno pode receber *feedback* imediato e preciso das suas ações. Este é um processo que é conduzido pelo aluno e por isso é importante que se fomente a autogestão comportamental, bem como a responsabilidade que o aluno tem neste processo.

Tendo em conta que este é um processo em que se pretende modificar um ou mais comportamentos que não são desejáveis, deve-se especificar esses mesmos comportamentos e estabelecer ainda uma linha de base. Seguidamente, deve-se explicar aos alunos o objetivo pretendido, pedindo-lhes que utilizem um registo das ocorrências desse mesmo comportamento. Para esse efeito, pode-se utilizar um cartão colado em casa carteira. No início deste procedimento, o aluno pode precisar de ser orientado, mas é ele quem tem que assumir a responsabilidade pela contagem do comportamento.

Frequentemente, a tomada de consciência de um comportamento já é por si só suficiente para a sua modificação, mas se essa tomada de consciência não for por si só suficiente para modificar o comportamento, poderá implementar-se um sistema de recompensas, ou seja, sempre que os registos diários comprovarem a diminuição do

número ou da percentagem da ocorrência do comportamento, o aluno é premiado. As recompensas devem reforçar verdadeiramente o aluno em causa. Com crianças mais pequenas poderá ser utilizado um “quadro de contagem”, isto é, um desenho do comportamento onde este possa ser registado e que tenha a vantagem de incentivar o registo e a modificação do comportamento.

5.4.6.2 Auto especificação do objetivo a alcançar

Cada vez mais professores, têm optado por enveredar um tipo de gestão de sala de aula em que se privilegie o denominado “ensino por objetivos”. Neste processo, é permitido que os alunos tenham uma palavra a dizer na identificação dos seus próprios objetivos comportamentais e académicos, o que poderá ajudá-los a concentrarem-se nas suas tarefas e a motiva-los a alcançar os objetivos a que se propõem.

Se se puder ajudar o aluno a perceber qual a finalidade do seu dia ou do ano escolar e a estabelecer os seus objetivos diários ou semanais, talvez o aluno venha a ser capaz de lidar com cada pequeno segmento de aprendizagem ou comportamento, com muito mais sucesso do que no caso de ter que lidar com uma tarefa cuja sua duração e objetivos lhes escapem. Uma subtarefa quando realizada pode tornar-se um trunfo para o aluno, motivando-o para a realização de tarefas de maior envergadura.

Aumentar a autogestão de forma a utilizar os próprios alunos para que estes avaliem e verifiquem os seus próprios trabalhos escolares, pode ser um modo eficaz para estabelecer a partilha de poder entre professor e aluno. O aluno ao verificar os seus próprios trabalhos, recebe *feedback* de forma imediata e torna-se mais consciente sobre o esforço despendido e a realização com sucesso. Se existir batota na verificação dos trabalhos, o professor pode estabelecer pares de verificação, isto é, os alunos trocam de papéis e o professor pode, de vez em quando, controlar e verificar essa correção. A autocorreção e o registo dos resultados podem motivar os alunos para o sucesso.

5.4.6.3 Auto reforço do comportamento

Uma outra questão relacionada com a autogestão é a da escola dos reforços. São os alunos que devem escolher este reforço. A turma ou cada aluno individualmente

podem desenvolver e criar as regras que devem seguir e escolher as recompensas pelos comportamentos adequados. Podem ainda determinar o valor de cada objeto ou atividade e aquilo que deverão fazer para ganhar os créditos. Devem também ser os alunos a determinar os momentos para a troca dos créditos por tempo livre. Se for distribuída uma determinada quantidade de “trabalho”, deve-se deixar, de forma gradual, que sejam os alunos a decidir quando devem “trabalhar” e quando podem brincar. Se a regra estabelecida for de que até ao final do dia, todo o “trabalho” deve estar acabado (deve ter uma determinada quantidade e qualidade de trabalho), os alunos podem aprender a calcular o tempo que precisam para trabalhar e quanto lhes sobrar para brincar.

Neste processo, o aluno possui um sentido elevado de responsabilidade, parecendo estar mais motivado e como tal não necessita de recorrer a comportamentos inadequados para chamar a atenção.

CAPITULO II – INVESTIGAÇÃO

1. Identificação da problemática

No decorrer dos estágios, fui-me deparando com comportamentos menos adequados por parte de algumas das crianças, tanto no contexto de jardim-de-infância como no de 1º. CEB.

Ao nível do jardim-de-infância, estes comportamentos menos adequados levavam à distração de outras crianças do grupo, surgiam maioritariamente no momento de acolhimento e em outros momentos em que era preciso as crianças estarem sentadas em roda no tapete. De entre estes comportamentos observados destacam-se: o bater nos colegas, falar e brincar com o colega do lado quando a educadora falava, deitar-se no chão e virar as costas à educadora, entre outros comportamentos.

Relativamente ao contexto de 1º. CEB, existiam também comportamentos menos adequados de alguns elementos que levavam à distração de outras crianças da turma. De entre esses comportamentos podemos destacar: crianças que falam com o colega do lado constantemente enquanto a professora falava, crianças que agrediam os colegas, crianças que brincavam constantemente com os materiais fazendo barulho para que as restantes se distraíssem, entre outros.

2. Objetivos do estudo

Partindo da problemática existente nas salas onde realizei a minha prática pedagógica e depois de ter efetuado uma contextualização da temática, defini os objetivos deste estudo que se encontram divididos gerais e específicos.

2.1 Objetivos gerais:

- Avaliar como as crianças percecionam as regras da sala a fim de perceber se os problemas de comportamento estão ou não relacionados com a problemática.

- Fazer uso de diferentes estratégias de gestão socio emocional com vista à diminuição de problemas de comportamento:

 - Implementar estratégias de mudança comportamental.

2.2 Objetivos específicos:

- Perceber se as crianças têm conhecimentos das regras da sala;

- Perceber quem elabora as regras da sala;

- Avaliar se as crianças percecionam ou não a existência de consequências para o cumprimento ou incumprimento das regras;

- Verificar que tipos de consequências as crianças percecionam;

- Elaborar regras com as crianças.

3. Caracterização dos grupos em estudo

3.1 Contexto 1 – Jardim de Infância

O grupo do jardim-de-infância – IPSS onde foi desenvolvida a prática educativa era constituído por 17 crianças, 10 meninos e 7 meninas, mas no presente estudo apenas participaram 10, 5 meninas e 5 meninos com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

3.2 Contexto 2 – 1º. CEB

A escola na qual realizei a minha prática pedagógica e onde foi realizado o presente estudo pertence à rede oficial do Ministério da Educação.

A turma era constituída por 24 crianças, de uma turma de 1º. ano mas o estudo apenas contou com 23, pelo facto de uma criança não ter tido autorização para participar. No estudo participaram assim 7 meninas e 16 meninos com idades entre os 6 e os 7 anos.

4. Caracterização dos instrumentos utilizados

Para poder proceder ao estudo, foi entregue a cada criança uma folha para que entregassem aos encarregados de educação com o objetivo de estes tomarem conhecimento do que iria acontecer e posteriormente darem autorização, ou não, para o seu educando participar no estudo. De igual forma foi perguntado às crianças se queriam colaborar no estudo.

Para a recolha dos dados, recorreu-se a uma entrevista semiestruturada às crianças . Segundo Haguette (1995, referido em Sousa, 2014), “ a entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador – nós, estagiários – tem uma finalidade de obter informações do entrevistado – as crianças -, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central”(p. 134). A entrevista semiestruturada tem como característica primária, questões básicas que são apoiadas em diversas teorias e hipóteses que estão relacionadas ao tema da pesquisa (Triviños, 1987 referido em Sousa, 2014, p. 134).

A entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também a sua explicação e a compreensão da sua totalidade” (Triviños, 1987, p. 152., citado por Sousa, 2014, p. 134). Oliveira-Formosinho (2008, p. 23, citado em Sousa, 2014), refere ainda que “as entrevistas semiestruturadas têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças” (p. 134).

As questões do guião (apêndice 2), foram elaboradas de acordo com a idade das crianças de modo a serem percetíveis e por isso, com um vocabulário adequado, de modo a que as crianças percebessem o que lhes estava a ser perguntado, decorrendo

estas mediante uma conversa informal. As crianças foram entrevistadas num espaço à sua escolha, para que se sentissem familiarizadas com o espaço. Pacheco (1995, referido em Sousa, 2014) “alerta para a preocupação que se deve ter quanto à predileção de ambientes adequados, não suscetíveis de interferências (p. 135).

Todas as entrevistas foram realizadas com o consentimento dos pais, mas também das crianças, tendo-lhes sido explicado, antes desta começar, a intenção das questões que lhes iam ser colocadas.

As entrevistas foram gravadas em áudio com o auxílio de um telemóvel e após realizadas, estas foram transcritas e analisadas.

A análise das respostas às entrevistas foi efetuado informaticamente, utilizando o programa *Microsoft Word* e *Excel*. Segundo Estrela e Ferreira (1997, referidos em Ferreira, 2017) “a análise dos dados requer a devida adequação à natureza dos dados recolhidos” (p. 37).

5. Apresentação e análise dos dados recolhidos

Neste subcapítulo, pretendo apresentar e analisar os dados obtidos através das entrevistas realizadas às crianças. Os dados serão apresentados descritivamente para uma melhor compreensão dos mesmos. Através desta análise será possível verificar que conhecimento têm as crianças acerca das regras, quem as elaborou, quais as consequências positivas e negativas do cumprimento e incumprimento das regras. Deste modo, irei começar por analisar as entrevistas realizadas em contexto de Jardim de Infância e depois em contexto de 1º. CEB.

5.1 Contexto 1 – Jardim de Infância

5.1.1. Existência de regras

Ao analisar o gráfico 1, podemos verificar que quando se questionam as crianças sobre se existem regras na sala, todas respondem afirmativamente. Assim, 7 crianças de 5 anos afirmam que existem regras na sala, 2 crianças de 3 anos afirmam

que existem regras e por fim, 1 criança de 4 anos, também afirma que existem regras dentro da sala.



Gráfico 1- Número de crianças por idade que sabe que existem regras na sala.

Posteriormente, quando lhes foi perguntado se sabiam quais eram essas regras verificou-se que 7 conseguiram nomeá-las enquanto 3 não deram qualquer resposta (gráfico 2).

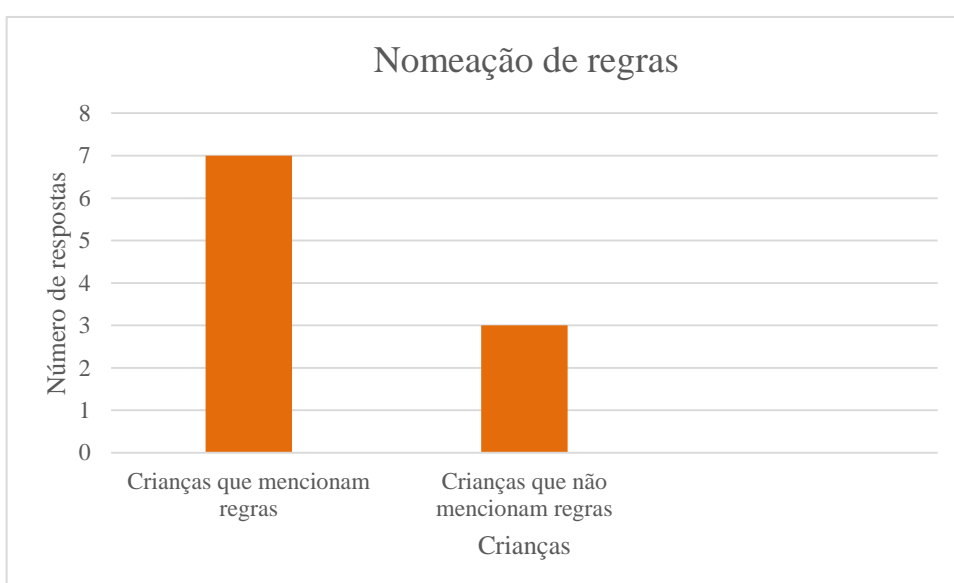


Gráfico 2- Número de crianças que nomeiam e não nomeiam regras.

Cruzando os dados do gráfico 2 com as idades das crianças verificamos que uma criança de 3 anos mencionou uma regra, uma criança de 4 anos nomeou cinco regras, uma criança de 5 anos mencionou três regras, outras três conseguiram nomear quatro regras e outra criança com 5 anos conseguiu mencionar 6 regras. Três crianças, uma de três anos e duas de 5 anos não conseguiram nomear nenhuma regra.

Ao nomearem as regras verificou-se ainda que as crianças as enunciavam numa formulação negativa (“não empurrar, não gritar, não morder, não deitar lixo para o chão”...), houve três crianças que as referiram tanto no sentido positivo (“meter o dedo no ar para falar”, “arrumar tudo”...), como num sentido negativo. É de salientar que as regras expostas na sala estavam formuladas de forma positiva e negativa (apêndice 4- fig. 1, 2 e 3).

Quanto à elaboração das regras (gráfico 3), verifica-se que as crianças reportam essa elaboração ao adulto, educadora e auxiliar (4 crianças referiram a educadora e 3 a educadora e a auxiliar, sendo que 3 crianças não souberam responder). Verifica-se assim, que as crianças não tiveram qualquer participação na elaboração das regras da sala.

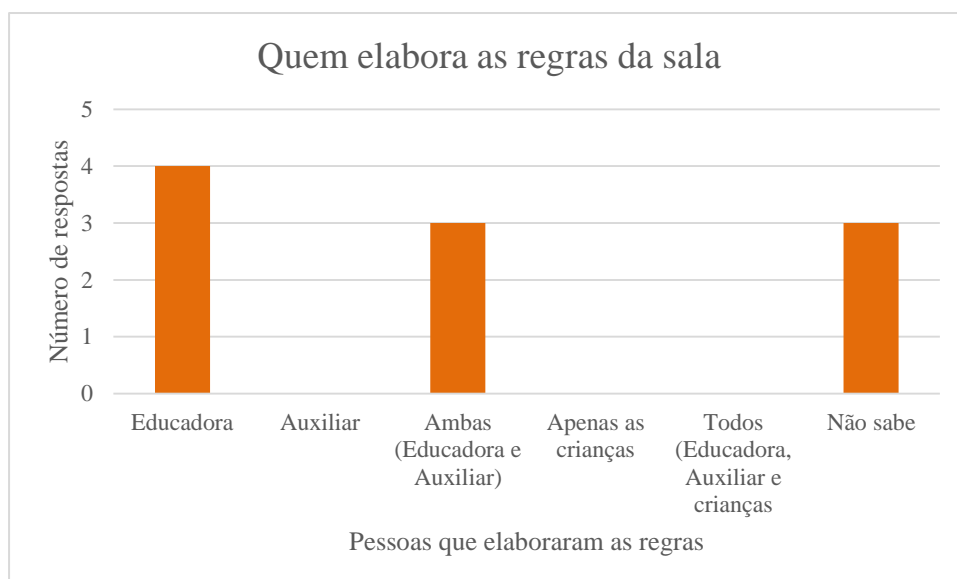


Gráfico 3- Elaboração das regras da sala.

5.1.2. Consequências positivas e negativas do cumprimento e incumprimento das regras

Quanto à questão relativa às consequências para o cumprimento ou não das regras as respostas das crianças (gráfico 4) variaram. Quatro crianças referiram que não sabem o que lhes acontece quando cumprem as regras da sala, uma criança respondeu que não lhe acontece nada aquando do cumprimento das regras, quatro crianças referem que a educadora lhes dá prémios materiais (uma criança refere que a educadora trouxe uma pista de carros para brincarem) e uma das crianças refere ainda que a educadora lhes tece elogios (portaram-se muito bem”, “assim já gosto de ver”...) e lhes dá afetos (beijinhos e abraços).



Gráfico 4- Consequências positivas do cumprimento das regras da sala.

A maior parte das crianças entrevistadas refere a palavra “castigo” como consequência do não cumprimento das regras e quando lhes foi perguntado quais eram esses castigos, existiu um leque variado de respostas como podemos observar no gráfico 5.

Quanto ao incumprimento das regras (gráfico 5), a maioria das e apontou como consequência desse castigo ficar sentada sem poder brincar (“Sentamos-nos na manta

e não brincamos”). Foram ainda referidos outros castigos, como o caso em que 2 crianças referiram que a educadora não cumpre promessas (“Não cumpre as promessas, houve uma vez que ela disse que trazia uma coisa para nós brincarmos e depois como nós nos portamos mal ela depois já não trouxe”), uma criança referiu ainda que por vezes a educadora os coloca fora da sala e outra refere que vão para outras salas (“Vamos para a sala da H (educadora das crianças de 2 anos) e para a sala da M (educadora da sala de 1 ano e berçário”).

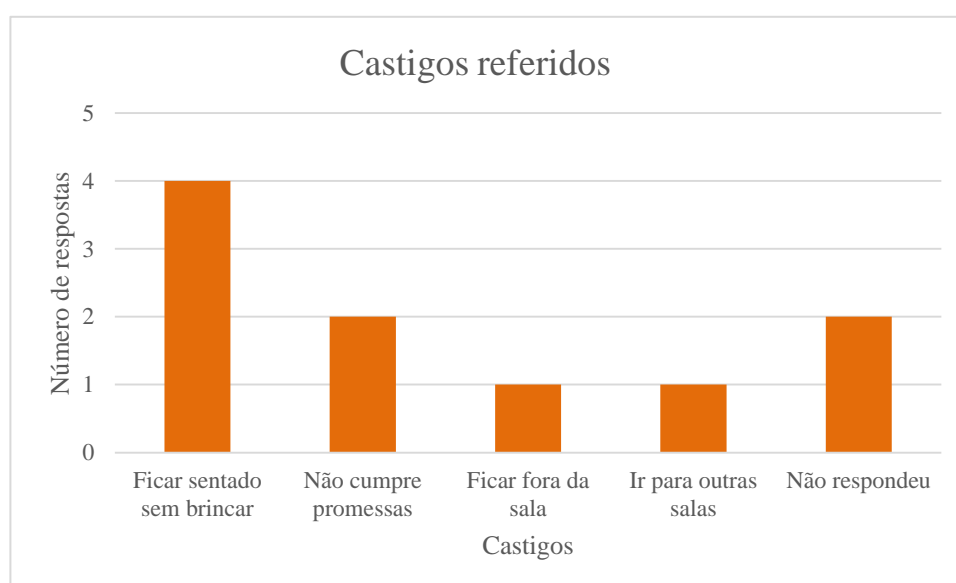


Gráfico 5- Castigos.

5.2 Contexto 2 – 1º.CEB

5.2.1. Regras da sala

À semelhança do que acontece com as crianças de pré-escolar, também todas as crianças que foram entrevistadas para este estudo sabem que existem regras na sala (gráfico 6).



Gráfico 6- Número de crianças por idade que sabe que existe regras na sala.

Cruzando os dados mencionados nos gráficos 6 e 7 (nomeação das regras) podemos verificar que houve apenas três crianças de 6 anos que não conseguiram nomear nenhuma regra, enquanto uma criança com a mesma idade conseguiu referir uma regra, 4 crianças conseguiram referir duas regras, 6 crianças mencionaram três regras e 3 crianças de seis anos conseguiram mencionar 4 regras. Relativamente às crianças de 7 anos, 1 criança conseguiu nomear cinco regras, 2 crianças nomearam quatro regras e 4 crianças mencionaram duas regras. Fazendo análise do gráfico 7, podemos contatar que das 20 crianças entrevistadas, apenas 3 crianças com 6 anos não conseguiram mencionar nenhuma das regras da sala.

Ao enunciarem as regras, a maioria das crianças (n=10) mencionaram-nas numa formulação negativa (“Não portar mal”, “ Não perturbar”, “Não bater nos colegas, não fazer barulho”...), houve 6 crianças que as referiram tanto no sentido positivo (“Meter o dedo no ar”; Para fazer os trabalhos temos que estar em silêncio”; “Estar com atenção à professora”...), como num sentido negativo. Houve ainda quatro crianças que indicaram as regras totalmente com uma formulação positiva (“Falar com o dedo no ar; Pedir para ir à casa de banho tenho que pedir à professora; Portarem-se bem, fazer o que a professora manda”, “Estar bem sentado, obedecer à professora e temos que nos portar bem”...).

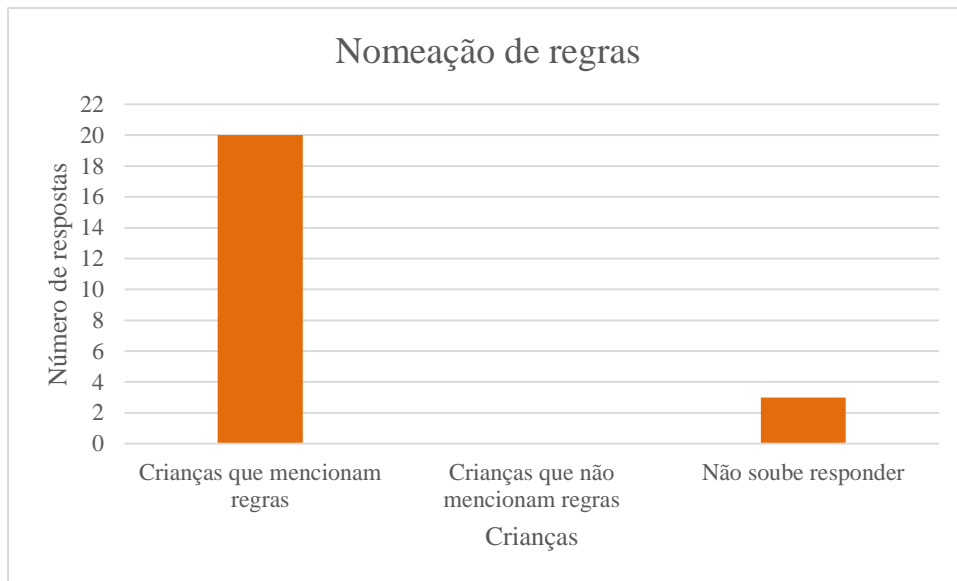


Gráfico 7- Número de crianças que nomeiam e não nomeiam regras.

Quanto à elaboração das regras e fazendo a análise do gráfico 8, podemos verificar que as crianças (n=15) reportam essa elaboração ao adulto, a professora titular de turma. Duas crianças referiram que a coordenadora era a responsável pela elaboração das regras e uma criança refere a professora como a responsável pela elaboração das regras, cinco crianças não souberam responder. Verifica-se assim, que as crianças não tiveram qualquer participação na elaboração das regras da sala.

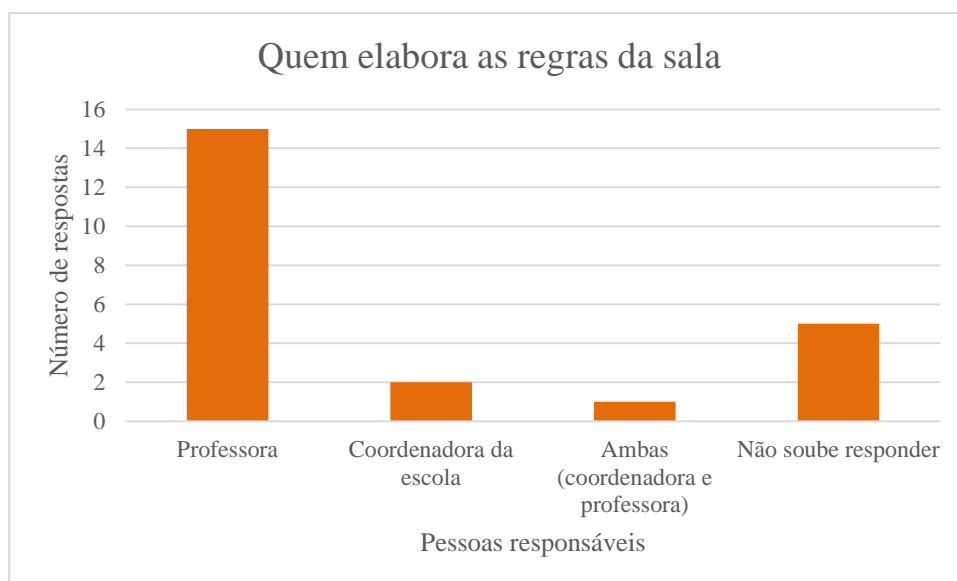


Gráfico 8- Elaboração das regras da sala,

Durante a entrevista, quando foi perguntado às crianças se concordavam com as regras da sala de aula, 22 crianças responderam de forma afirmativa e uma não respondeu. Ao ser-lhes perguntado porque concordavam, existiram várias respostas, sendo elas: “Porque todos temos que nos portar bem”, “Porque se não era uma confusão e ninguém se entendia”, “Porque as regras têm que ser cumpridas e tem que haver regras”, “Porque se não podemos levar recados na caderneta”, “Porque se não podemos ficar de castigo”, “Porque são coisas que deixam as professoras felizes”, entre outras respostas.

Relativamente à questão sobre quem devia elaborar as regras da sala, a maioria das respostas (n=12) refere que quem as devia elaborar era a professora e quando lhes foi perguntado porquê, também existiram várias respostas, sendo elas: “Porque é ela que manda na sala”, “Porque é ela que é a professora e é ela que manda em nós”, “Porque é a professora que está na sala”, “Porque é ela que vê o que fazemos”, entre outras respostas. 4 crianças referiram que deviam ser apenas os alunos e 3 crianças referiram que deviam ser tanto os alunos como a professora, 3 crianças referiram que devia ser a coordenadora/diretora e 2 alunos não souberam responder (gráfico 9).

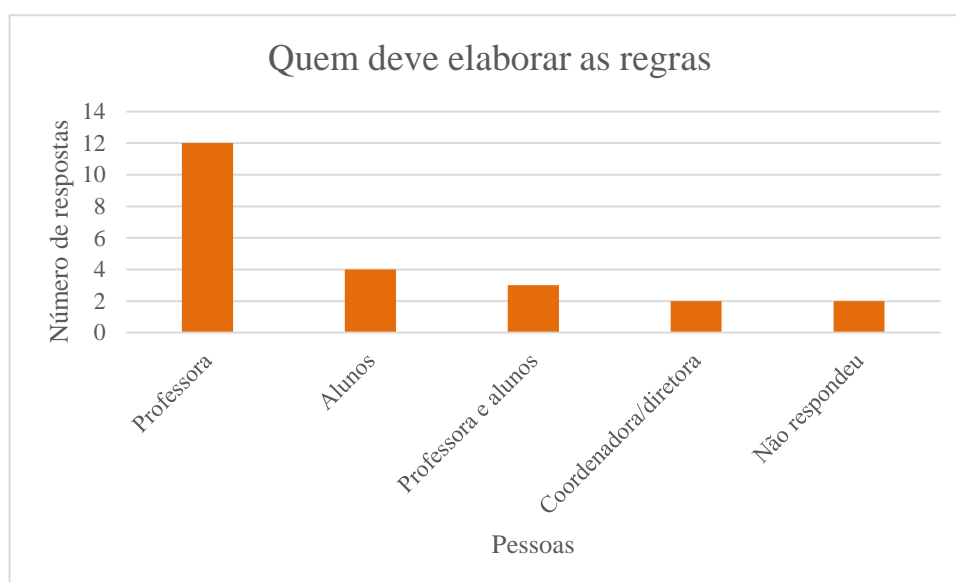


Gráfico 9- Elaboração das regras da sala de aula

5.2.2. Consequências para o cumprimento e incumprimento das regras

Depois de realizadas e analisadas as respostas das crianças relativamente às consequências positivas para o cumprimento das regras na sala de aula (gráfico 10), 6 crianças referem que quando cumprem as regras recebem prémios por parte da professora, prémios esses que são traduzidos em doces, brincadeiras ou afetos (beijos e abraços), 5 crianças referem que podem ir brincar para a rua quando cumprem as regras.

Ainda nesta questão, duas crianças referem que recebem elogios, embora não são específicos pois não dão pistas às crianças sobre o que fizeram bem, (“Portaste-te muito bem” “Gostei de ver como te portaste hoje”), uma refere que pode ajudar os colegas nas suas atividades, uma outra conta que a sala fica calma quando todos cumprem as regras, outra refere ainda que não lhe acontece nada quando cumpre as regras e outra criança não soube responder a esta questão. 5 Crianças referem que “não ficam de castigo” quando cumprem as regras da sala.



Gráfico 10- Consequências positivas do cumprimento das regras da sala.

No que diz respeito ao não cumprimento das regras, tal como acontece com as crianças de pré-escolar, também a maior parte das crianças do 1º CEB entrevistadas (17), referem a palavra “castigo” (n=17) como consequência, sendo que uma destas

acrescenta que podem levar um ponto negativo na plataforma. Esta plataforma é chamada de *Classdojo* e é utilizada pela professora como meio de interação com as famílias, uma vez que estas têm acesso ao que a professora publica. Uma das crianças não soube responder e outras 4 crianças referem outras respostas como: “Não se consegue aprender”, “Não se consegue ouvir a professora”, “Podemos ficar distraídos”, “A professora ralha”, etc . (gráfico 11).

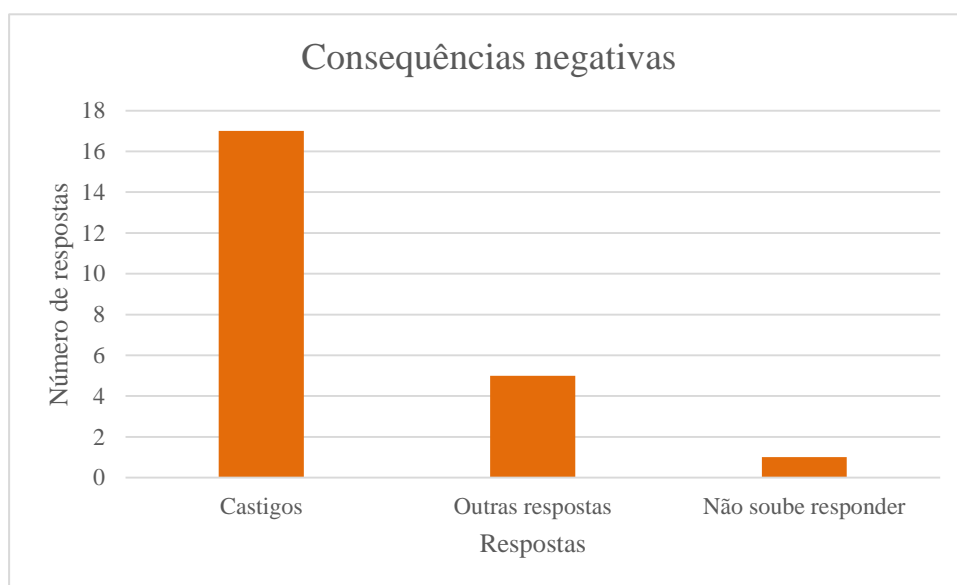


Gráfico 11- Incumprimento das regras da sala.

Quando foi perguntado aos alunos quais eram esses castigos existiu um variado número de respostas, que foram agrupadas em 4 grupos. Como podemos constatar no gráfico 12 a maior parte das respostas proferidas pelas crianças (n=21) refere como castigo “Não brincar” (Não ir ao intervalo, ficar sem jogar à bola, não ir ao campo de jogos, etc), ou seja, a privação do tempo de lazer das crianças. O segundo grupo que obteve maior número de respostas (n=7) foi o dos castigos “tradicionais”, neste ponto, podemos referir o “ficar em pé”, “ficar virado para a parede”, “Ficar com a cabeça em cima da mesa”. É também de salientar que 1 criança não soube responder e outra não respondeu. Como 5 crianças não referiram a palavra “castigo” como consequência do não cumprimento das regras a pergunta de “Quais são esses castigos?”, não foi feita.

É de referir que as consequências aplicadas às crianças estão desadequadas pois além de serem sempre iguais para qualquer tipo de comportamento, reforçam aquilo que a criança faz de negativo (“recados na caderneta; ponto negativo na plataforma”).

As respostas referidas pelas crianças foram todas consideradas no gráfico 12, sendo que houve crianças que referiram mais do que uma resposta.

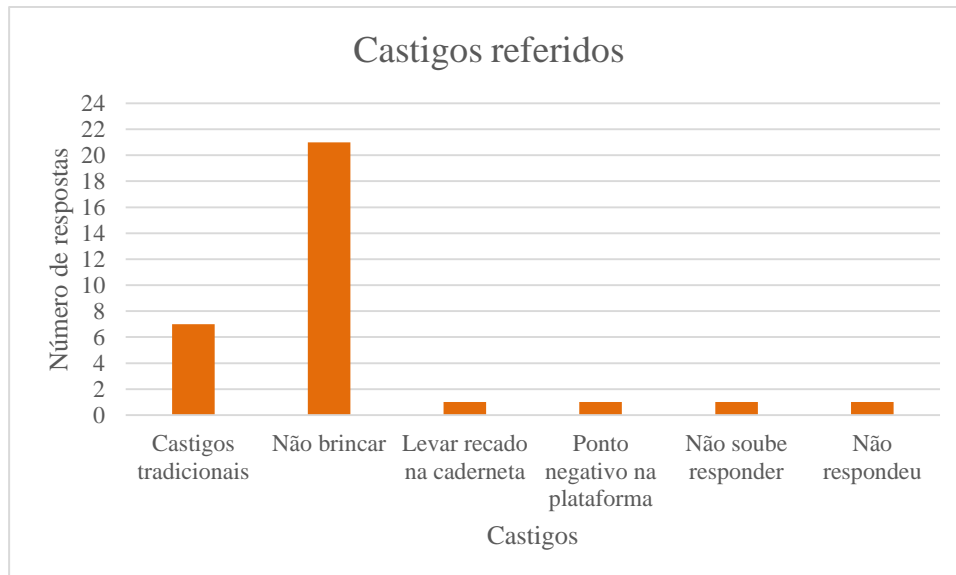


Gráfico 12- Castigos.

6. Análise comparativa dos resultados em ambos os contextos

Fazendo uma análise comparativa entre os dois contextos, podemos verificar que tanto as crianças da educação pré-escolar como de 1º. CEB sabem que existem regras na sala. Em ambos os contextos quem definiu as regras, foi o adulto (educadora e professora), as crianças não tiveram qualquer tipo de participação na sua elaboração.

Verifica-se que as crianças ainda não são ouvidas, o que contradiz o que diz a Convenção dos Direitos das Crianças, ou seja, a convenção diz que as crianças devem ser consideradas como parte ativa da vida coletiva, uma vez que a sua “voz” e opinião são fundamentais para construir um modo de vida satisfatório para todos (UNICEF, 1990). A Convenção diz ainda que relativamente "direito à liberdade de expressão e pensamento e opinião", a “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração”, tem ainda o "direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras" (UNICEF, 1990, p. 11).

Ao enunciarem as regras, a maior parte das crianças de ambos os contextos referem-nas numa formulação negativa, comportamento de proibição sem enunciar uma alternativa do comportamento esperado. Relativamente às consequências positivas do cumprimento das regras, a que teve maior destaque em ambos os contextos foram as recompensas que as crianças recebem, tanto materiais como elogios.

No que se refere às consequências para o incumprimento das regras, a maior parte das crianças de ambos os contextos refere a palavra “castigo” como consequência do não cumprimento das regras. Quanto aos tipos de castigo, existiu um variado número de respostas pois segundo as crianças, estes eram aplicados conforme as situações em que estas se encontravam e o que tinham feito para não cumprir as regras.

CAPITULO III – INTERVENÇÃO DESENVOLVIDA

1. Contexto 1 – Jardim de Infância

Depois de realizadas e analisadas as entrevistas, percebi que quem havia realizado as regras da sala tinha sido a educadora. Pela observação ao contexto educativo, no início do estágio, já tinha constatado que as regras expostas na sala não eram muito claras para as crianças e apresentavam uma formulação tanto na forma positiva como negativa (apêndice 4 – Fig. 1, 2 e 3).

Segundo as OCEPE (ME, 2016), as regras comuns devem ser construídas em grupo e com o grupo, para facilitar assim a compreensão das mesmas e as suas razões. Para que isso acontecesse, na intervenção realizada com as crianças de pré-escolar, foi discutida a importância das regras gerais da sala, mas sobretudo as regras para quando estas estavam sentadas no tapete, estas últimas foram o ponto de partida para o desenvolvimento desta intervenção de modo a que posteriormente as crianças começassem a exibir comportamentos positivos que ao acontecerem reduziam os comportamentos negativos até aqui observados.

Na primeira sessão, como foi referido anteriormente, foi discutida a importância das regras na sala mas sobretudo quando estas estavam sentadas no tapete e por isso foi perguntado a cada criança como é que se deveriam comportar quando estavam sentadas em grupo no tapete. Surgiram várias respostas como por exemplo: “Estar calado”, “Ficar sossegado com as mãos quietas”, “Estar com os ouvidos bem abertos para ouvirmos a R (educadora) ou as estagiárias”, “Estar sentado com as pernas à chinês” e “Estar com os olhos bem abertos”. Estas respostas surgiram pelo facto de eu e a minha colega de estágio já termos referido algumas destas regras em momentos de grande grupo no tapete, mas fazíamos-lo de uma forma esporádica, o que fazia com que as crianças umas vezes as cumprissem e outras vezes não.

Com as respostas dadas pelas crianças percebi que podia desenhar as próximas sessões baseando-me no Programa *Incredible Years* e recorrendo à regra “Dá cá mais cinco” para futuramente conseguir captar a atenção das crianças nos momentos em que estas se encontravam no tapete e em que estas apresentavam comportamentos menos adequados e se distraíam facilmente daquilo que lhes estava a ser dito.

Esta regra foi desenvolvida no programa de Webster-Stratton (2012 referida em Santos, 2017), para educadores e professores (*Teacher Classroom Management Programme*, do Programa *Incredible Years*). O programa desenvolvido por Carolyn Webster-Stratton em 1990, começou por ser um programa terapêutico de tratamento e intervenção em crianças dos 4 aos 8 anos que apresentavam distúrbios de oposição e desafio ou distúrbios de comportamento. Posteriormente foi construído um currículo de desenvolvimento social, resolução de problemas e gestão de comportamentos que foi designado como *Dina Classroom Curriculum*, este foi considerado um programa de intervenção preventiva que seria aplicado em crianças em contextos de jardim-de-infância e escola. Os princípios que sustentam este programa dizem respeito, por um lado, à intervenção com crianças que apresentem problemas de comportamento, de forma a ajudar os pais e educadores/professores nesta tarefa e por outro à prevenção dos problemas de comportamento que as crianças apresentam. Este programa é versátil pois pode ser utilizado em diversos contextos e objetivos, desde salas com crianças de 3 anos a salas com crianças de 8 anos, a crianças que apresentem problemas de comportamento e défice de atenção, contextos de formação académica, pode também ser utilizado por psicólogos, consultores de escolas e também em clínicas com material de terapia (Webster-Stratton, 2003 referida em Vale, 2012).

Neste programa esta regra (dá cá mais 5) é apresentada como uma metáfora para que as crianças consigam memorizar facilmente cinco regras. Estas devem ser definidas pelo grupo com a ajuda da educadora/professora, para se focarem numa determinada tarefa, onde cada dedo da mão corresponde a uma regra. No programa a autora sugere como exemplos: orelhas alerta, olhos no educador, boca fechada, mãos no colo, pés no chão.

A partir daqui, a intervenção contou com mais 4 sessões de mais ou menos uma hora cada, dependendo sempre da vontade das crianças e do que iria ser desenvolvido em cada uma das sessões.

Na segunda sessão realizada foi mostrado às crianças uma mão em tamanho A4, onde foi explicado que cada dedo tinha que representar uma regra. Segundo Vale (2008) “as crianças precisam de saber porque que as regras são usadas e nada melhor

que para isso do que elas participarem na sua elaboração, o que vai atribuir-lhes responsabilidade e, por outro lado, desenvolver nelas motivações autênticas para cumprir essas regras” (p.33). Ainda no decorrer desta sessão, em grande grupo, houve uma conversa para verificar quais as regras mais adequadas para os momentos em que era necessário estar algum tempo com atenção no tapete.

Depois de algumas sugestões por parte das crianças, estas foram agrupadas em conjuntos de cinco regras (uma regra para cada dedo) escritas em folhas A4 e expostas para as crianças as poderem ver. Seguidamente, através do sistema de votação, foi dado a cada criança um marcador para que estas seleccionassem o conjunto de regras para a mão que achassem mais adequado. Ao contarmos as regras, verificou-se que o conjunto que teve maior número de votos (5) foi: “Estar com os olhos bem abertos”, “Ouvidos abertos para ouvirmos bem”, “Boca fechada para manter o silêncio”, “Estar sossegado(a) com as mãos” e “Ficar sentado com as pernas quietas” (apêndice 5 – fig. 4,5 6).

Na terceira sessão realizada, em grupo, as crianças decidiram como é que haviam de construir a “mão” e como é que tinham que fazer para colocar as regras representantes de cada dedo. Em conjunto as crianças decidiram que iriam tirar fotografias que representassem cada uma das regras. Para a recolha das imagens das crianças enviou-se um pedido de autorização de captação de imagem aos pais. 6 deram autorização e apenas essas crianças apareceram nas fotografias. Apesar de poderem ser só 6 crianças a constar nas fotografias, todas as crianças puderam escolher o lugar em que iriam tirar as fotografias e o que deveriam fazer para representar cada uma das regras. O lugar escolhido para tirar as fotografias foi o tapete pois segundo as crianças esse sítio era onde aconteciam os comportamentos menos adequados. O resultado das fotografias pode ser observado no apêndice 6 – fig. 7 a 11.

Ainda nesta sessão, ficou decidido em conjunto com as crianças que a “mão” iria ser feita em EVA e que a sua cor iria ser cor-de-laranja. Por existirem outras atividades impostas pela instituição, apenas ficaram decididas estas duas questões e os restantes aspetos ficaram ao encargo da estagiária.

Numa sessão posterior (4), as fotografias foram impressas num tamanho que todas as crianças pudessem ver, levadas para a sala e mostradas ao grupo bem como a mão. Foi sugerido, pela estagiária, ao grupo que as fotos fossem plastificadas para terem uma maior durabilidade tendo as crianças concordado. Seguidamente, as fotografias foram coladas na mão e esta foi exposta na parede da sala junto ao tapete (apêndice 7 – fig. 12).

Na quinta e última sessão, foi perguntado às crianças o que é que achavam de a “mão” ter um nome, ao qual estas responderam que sim e que era boa ideia e começaram logo a dar sugestões de nomes. Essas sugestões foram transcritas para uma folha e o nome foi eleito através do sistema de voto. Foi dado a cada criança um marcador e, à vez, as crianças marcavam um risco em frente ao nome que mais gostaram. Seguidamente contabilizou-se o número de votos que cada nome tinha e verificou-se que o nome “Mãozinha” foi o preferido (apêndice 9- fig. 14).

Nos primeiros dias de implementação, as regras eram sempre lembradas quando surgia um comportamento menos adequado. No início verificou-se que as crianças tiveram algumas dificuldades em cumprir certas regras, principalmente a que era referida como “Boca fechada para mantermos o silêncio”. Com o passar do tempo, as crianças interiorizaram-nas, a introdução de elogios quando as regras eram cumpridas reforçou esta interiorização. “Quando uma regra é ensinada pela primeira vez, o educador deve utilizar os elogios e encorajamento quando repara que as crianças estão a cumpri-la, esta estratégia permite ajudar as crianças com mais dificuldades a lembrarem-se da regra” (Webster- Stratton, 2012 referido em Santos, 2017, p.42).

Após as regras serem assimiladas pelas crianças, a mudança de comportamento foi visível. No final da primeira semana de implementação destas regras, reunimo-nos no tapete, e foi perguntado às crianças se as regras que a “Mãozinha” representava poderiam ser implementadas noutras áreas para além do tapete, a maior parte das crianças respondeu que sim e foi-lhes perguntado quais os sítios em que também poderiam ser implementadas e porquê. Uma das crianças respondeu: “Porque por exemplo, na mesa em que fazemos as outras atividades, também precisamos de estar com atenção para podermos ouvir o que a R ou vocês (estagiárias) estão a dizer, porque

se não é uma grande confusão e não entendemos-nos”, as outras crianças concordaram e uma acrescentou ainda que na mesa do refeitório também achava que eram necessárias. Mais uma vez através do sistema de votação, verificou-se que o sítio onde estas regras também deveriam ser implementadas era na mesa de atividades em que muitas vezes o grupo se encontrava reunido para ouvir instruções da educadora ou das estagiárias.

No final das duas semanas, em reunião no tapete com as crianças, conversou-se sobre o que havia mudado na sala e nos comportamentos das crianças.

2. Contexto 2- 1º CEB

Após o período de observação feito no início do estágio e depois de realizadas e analisadas as entrevistas às crianças constatei que havia um vasto leque de regras impostas pela professora titular de turma às crianças. Tal como aconteceu no contexto de pré-escolar, também no início deste estágio constatei que existiam comportamentos menos adequados para a sala de aula e que as regras impostas não eram respeitadas. Em consequência disso, foi proposto à professora uma abordagem diferente dessas mesmas regras. Também esta intervenção foi desenvolvida e implementada para que as crianças começassem a exibir comportamentos positivos que ao acontecerem reduziriam os comportamentos negativos até aqui observados.

Esta intervenção contou com quatro sessões, o tempo destas variou consoante as atividades realizadas em cada uma delas.

Numa primeira sessão comecei por perguntar às crianças o que achavam dos seus comportamentos e dos comportamentos dos colegas e se eram ou não adequados para a sala de aula. Surgiram diversas respostas, existiram crianças que responderam que havia comportamentos adequados e outros menos adequados e que muitas vezes havia muito barulho dentro da sala e conseqüentemente não conseguiam fazer o que a professora lhes pedia. Posto isto, foi perguntado às crianças se as regras da sala

deveriam ser reformuladas para promover comportamentos mais adequados. A resposta das crianças foi afirmativa e começaram a dar novas sugestões.

Todas as regras sugeridas pelas crianças foram escritas no quadro da sala e escolhidas através do sistema de voto. Para a realização do sistema de votação, cada criança dirigiu-se ao quadro e escolheu a regra que achava mais adequada, fazendo um risco à frente da mesma. Depois da contabilização do número de votos, as regras que tiveram maior número de votos foram: “Preservar o material escolar” (3), Respeitar os professores, auxiliares e colegas” (4), “Colocar o dedo no ar, para poder falar” (6), “Devo participar com a minha opinião nas aulas” (3) e “Devo trazer sempre o material necessário para as aulas” (3) (apêndice 9 – fig. 14)

Ao refazer as regras da sala não havia intenção de fazer com que os alunos estivessem totalmente em silêncio e inativos, antes pelo contrário, havia intenção de que todos os alunos participassem e que as aulas fossem mais dinâmicas mas de uma forma organizada o que fazia com que houvesse necessidade de os alunos também estarem predispostos para as aulas decorrerem de forma agradável para todos e sem haver desordens.

Numa segunda sessão foi perguntado às crianças como é que estas queriam realizar as regras para posteriormente as expor na sala. Surgiram variadas ideias mas as crianças não conseguiram chegar a nenhum consenso e então foi-lhes proposto o uso das novas tecnologias para a realização das mesmas visto que as crianças já estarem habituadas a utilizar *tablets* e computadores, tendo em conta que nenhum aluno se opôs à sugestão, foi esta ideia que desencadeou todo o processo.

A turma foi dividida em 4 grupos de 6 elementos e cada um dos grupos tinha à sua disposição um computador com acesso à *internet*. Cada grupo ficou responsável por fazer a produção de uma regra que lhes tinha sido atribuída, ou seja, primeiramente cada um dos grupos escolheu um elemento que ficou responsável por transcrever a “sua” regra para uma folha para posteriormente os ajudar a transcrevê-la para o computador. De seguida, todos os elementos do grupo tiveram oportunidade de transcrever a regra para o computador (apêndice 10 – fig. 15 e 16).

Na terceira sessão, depois de todas as regras estarem transcritas para o computador foi perguntado às crianças se queriam expôr as regras só com a frase correspondente à mesma ou se queriam desenhar ou pesquisar uma imagem que representasse aquilo que estava escrito na frase. Elas escolheram esta última opção, pesquisar uma imagem na internet que correspondesse àquilo que haviam escrito no computador. Para a fase de pesquisa das imagens foi também escolhido um elemento do grupo para manusear o computador uma vez que se todos os elementos estivessem a manuseá-lo podia dar muita confusão.

Depois de cada grupo selecionar a imagem pretendida, em grande grupo, no projetor da sala e por etapas, a estagiária responsável por esta atividade ajudou as crianças a abrirem um documento *Word*, de seguida a voltar à página *Web* para copiar e colar posteriormente a imagem na página do documento aberto anteriormente.

Seguidamente, uma das crianças sugeriu utilizar um balão de fala, pois este tinha sido observado numa das histórias lidas às crianças. A sugestão foi aceite e foi sugerido aos restantes grupos que também o fizessem para que quando as regras fossem expostas tivessem todas o mesmo formato. Nenhum dos grupos se opôs a esta ideia e as estagiárias ajudaram as crianças a procurar no *Word* esse balão e a inseri-lo no documento e posteriormente inserir também a frase correspondente à regra. Após todos estes processos, em grande grupo, foi explicado às crianças como é que poderiam guardar os ficheiros, qual o nome que lhe seria atribuído e como é que inseriam o documento na *pen drive*.

Na quarta e última sessão todos os documentos foram impressos em formato A5, foram novamente formados os grupos anteriores e entregues os respetivos ficheiros. Mais uma vez foi perguntado se as imagens correspondentes a cada regra seriam ou não pintadas, ao qual todas as crianças responderam que sim e por isso selecionou-se mais uma vez, um elemento de cada grupo que ficou responsável por essa tarefa. Depois do processo de pintura das imagens (apêndice 10 – fig. 17) as crianças sugeriram que fossem cortadas cartolinas com o formato de um retângulo, figura geométrica que tinham aprendido anteriormente numa aula de matemática. As cores das cartolinas foram escolhidas aleatoriamente e cortadas pela estagiária, após

esta etapa as regras e imagens foram recortadas e coladas nas cartolinas. Finalizados todos os processos, as regras foram expostas no quadro de cortiça da sala para que ficassem visíveis para todos os membros da turma (apêndice 10 – fig. 18).

A primeira semana foi de adaptação para que as crianças se conseguissem adaptar às novas regras existentes na sala. No final desta primeira semana, em grupo, houve uma conversa com as crianças para saber se os comportamentos se tinham alterado em consequência das novas regras. No final de duas semanas, existiu novamente uma conversa para saber mais uma vez a opinião das crianças e saber se elas percecionavam alterações nos comportamentos e consequentemente no clima da sala. A mudança foi notória e as crianças percecionaram as regras visto que progressivamente as crianças foram interiorizando as novas regras e alterando os seus comportamentos.

CAPITULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estágios curriculares desenvolvidos no contexto das unidades curriculares de Prática Educativa I e II permitiram observar, experienciar e refletir sobre diversas práticas desenvolvidas nos diferentes contextos educativos. Neste sentido surgiram dúvidas em relação ao conhecimento das crianças sobre as regras implementadas na sala em ambos os contextos, jardim-de-infância e 1º. CEB, visto que as crianças demonstrarem comportamentos menos adequados nos momentos de acolhimento no tapete e nas atividades letivas respetivamente. Deste modo a estratégia passou por perceber se as crianças tinham ou não conhecimentos das regras da sala e ao analisar as entrevistas percebi que sim, que as crianças tinham conhecimentos das regras mas quem as havia elaborado era a educadora do jardim-de-infância e a professora de 1º. CEB sendo que as crianças não tiveram qualquer tipo de participação.

A intervenção realizada com as crianças em ambos os contextos passou por realizar novas regras para a sala onde as crianças pudessem participar. Posso então afirmar que após a intervenção realizada no contexto de Jardim-de-infância os comportamentos observados inicialmente deixaram de acontecer a partir do momento em que as crianças tiveram oportunidade de criar as regras para o momento do tapete e ao qual chamaram “Mãozinha”. Logo no primeiro dia foi visível a mudança de postura das crianças uma vez que os comportamentos menos adequados para aquele momento foram substituídos por comportamentos desejados o que me levou a acreditar que apesar das crianças terem conhecimento das regras não entendiam a forma como estas estavam escritas e quando estas foram implementadas pela educadora também não houve uma conversa sobre as mesmas. Tendo em conta estes aspetos foram definidos os objetivos que nortearam todo o trabalho: avaliar como as crianças percecionam as regras da sala a fim de perceber se os problemas de comportamento estão ou não relacionados com a problemática; fazer uso de diferentes estratégias de gestão socio-emocional com vista à diminuição de problemas de comportamento e durante a intervenção foi possível verificar que havia uma necessidade de atenção por parte das crianças, uma vez que as crianças que mais participaram na elaboração das regras foram as crianças que mais demonstravam os comportamentos menos adequados.

A “Mãozinha” foi um suporte muito importante, visto que permitiu a captação da atenção das crianças através de uma estratégia não-verbal. Quando as crianças estavam distraídas bastava pegarmos neste elemento para as crianças voltarem a estar atentas àquilo que lhes estava a ser dito e isso fez com que muitas vezes não fosse necessário sermos nós a verbalizar a chamada de atenção, ou seja, as crianças por elas mesmas conseguiam autocontrolarem-se.

Foi ainda possível observar que após a implementação destas regras, as crianças que se deixavam influenciar pelo comportamento de outras, mudaram a sua postura, de forma a tentar controlar os seus comportamentos.

Existiram algumas conquistas por parte do grupo, a entreajuda foi a principal, uma vez que muitas vezes as crianças não se ajudavam umas às outras e quando este conjunto de regras foi implementado, passaram a entreajudar-se, visto que, quando uma criança não estava a conseguir cumprir alguma das regras, havia sempre outra (s) que a chamava a atenção ou que lhe ajudava a comportar-se de forma adequada.

Após a introdução de elogios específicos às crianças, também pudemos verificar que alguns dos comportamentos que ainda resistiam desapareceram, uma vez que quando os comportamentos desejados aconteciam as crianças eram recompensadas com um elogio face a esse comportamento, apesar de na fase inicial deste projeto (entrevistas) as crianças referirem que as consequências que tinham ao cumprir as regras eram maioritariamente prémios materiais.

Sendo desejável preservar o alcançado, em conversa com as crianças decidiu-se também implementar as regras da “Mãozinha” no início de outras atividades quer fossem realizadas no interior da sala ou no exterior desta. Aquando da implementação destas regras verificou-se também a melhoria dos comportamentos das crianças uma vez que estas estavam mais calmas, a ouvir atentamente aquilo que lhes estava a ser dito e a participarem de forma adequada, sem se interromperem uns aos outros de forma desadequada.

Em relação à intervenção, logo no início foi necessário alterar a postura, uma vez que a estagiária conversava com as crianças sentada numa cadeira como a

educadora fazia habitualmente, mas logo nesse momento houve a necessidade de a estagiária se sentar no tapete com as crianças para que pudesse estar mais próxima destas e para as crianças terem um maior contacto visual com a estagiária.

No geral, podemos concluir que as crianças do jardim-de-infância ao terem conhecimento das regras que criaram, melhoraram radicalmente o seu comportamento o que não acontecia anteriormente, pois era claro que as regras da sala não foram explicadas de forma adequada às crianças e algumas delas não sabiam quais eram essas regras, o ambiente da sala também mudou, tornando-se mais harmonioso para as crianças, não havendo tantos castigos e chamadas de atenção face aos comportamentos inadequados.

Em relação aos comportamentos observados no 1º. CEB também podemos verificar a existência de comportamentos menos adequados por parte de alguns alunos e que levavam à distração dos restantes colegas da turma, tendo destacado de entre esses comportamentos: crianças que conversavam com o colega do lado constantemente enquanto a professora falava, crianças que agrediam os colegas, criança que brincavam constantemente com os materiais fazendo barulho para que as restantes se distraíssem, entre outros. Após as entrevistas realizadas às crianças verificámos também, à semelhança do que acontece no jardim-de-infância, que a maior parte das crianças reportaram a elaboração das regras ao adulto, a professora titular de turma, não havendo nenhuma criança que refira que estas tiveram alguma participação na elaboração das regras. Percebeu-se, e de acordo com o descrito na literatura sobre o assunto, que os comportamentos demonstrados pelas crianças têm a ver com a não compreensão das regras elaboradas pela professora, e também com a sua formulação ora positiva ora negativa que não permite uma clareza sobre os comportamentos esperados por parte das crianças. Como diz Bracinhos, 2014, as regras devem ser bem definidas, claras e explicadas às crianças para que estas saibam o que é esperado delas, fazendo com que estas saibam o que é correto e errado. A mesma autora refere ainda que as regras devem ser construídas em conjunto, ou seja, entre o educador/professor

e as crianças, visto que as regras só têm realmente importância, se as crianças perceberam qual o seu propósito.

A intervenção realizada neste contexto contou com uma proposta feita à professora titular para que houvesse uma abordagem diferente das regras estabelecidas inicialmente por esta, ao qual a professora não demonstrou qualquer relutância, visto que também queria ver alterados os comportamentos das crianças. Não nos podemos esquecer que muitos professores queixam-se de que os seus alunos são desafiadores, desatentos e muitas vezes provocadores nas aulas, em contexto de aprendizagem e têm dificuldades nas relações com os seus colegas. Esta situação provoca nos professores stress pelo tempo e energia que despendem a lidar com estas situações e com alunos difíceis em contexto de sala de aula.

Depois da intervenção realizada e apesar das regras eleitas pelas crianças acho importante destacar três: “Respeitar os professores, auxiliares e colegas”, “Colocar o dedo no ar, para poder falar”, “Devo participar com a minha opinião nas aulas”, visto que muitas vezes as crianças não se respeitavam umas às outras, interrompendo-se a meio de uma conversa de grande grupo ou mesmo não colocando o dedo no ar para falar, fazendo com que houvesse muito barulho dentro da sala. Deste modo e aquando da implementação destas três regras, estas foram sendo reforçadas diariamente para que as crianças as compreendessem de forma adequada e diminuíssem determinados comportamentos.

Apesar das novas regras implementadas, fui pondo em prática nas minhas aulas, várias estratégias, tentando que os alunos melhorassem o seu comportamento, de entre essas estratégias posso destacar a introdução de elogios, como aconteceu no jardim-de-infância, para que quando a criança respeitasse uma regra fosse elogiada por isso.

A disciplina positiva e o ensino positivo foram outras duas das estratégias implementadas ao longo das intervenções realizadas com as crianças uma vez que estes permitiram criar com as crianças um bom clima relacional entre as duas partes, alunos e estagiárias/professora, “ uma efetiva gestão de comportamentos em sala está ligada a uma atmosfera positiva onde existem regras firmes e participação das crianças, onde

se utilizam passos simples para a orientação e monitorização, onde há flexibilidade no uso de incentivos e no uso de consequências, onde são utilizadas recompensas para os comportamentos positivos, como o uso de elogios, e onde são proporcionadas escolhas e se atribuem responsabilidades” (Vale, 2012). Para que os comportamentos desejados acontecessem também era preciso que as outras duas estagiárias e a professora titular adotassem estas estratégias e foi o que aconteceu, visto que estas também queria ver alterados os comportamentos indesejados das crianças.

Com o passar do tempo e após a implementação destas estratégias, os alunos começaram a mudar os seus comportamentos, o que me deixou muito contente e motivada. Todas as crianças beneficiaram de toda esta intervenção uma vez que são destacadas as competências sociais e a resolução de problemas de comportamento.

Um outra consequência positiva da intervenção realizada com as crianças foi a melhoria do ambiente de sala de aula, uma vez que numa conversa final as crianças destacaram “as aulas mais calmas” permitindo que se “aprenda melhor” e que “não haja tantas distrações e conversas”.

No geral, em ambos os contextos, pude verificar que os comportamentos das crianças passaram de comportamentos desadequados a comportamentos adequados, respeitando as novas regras implementadas por elas e com a ajuda de outras estratégias de mudança comportamental, nomeadamente os elogios, disciplina positiva e ensino positivo. Ao longo de toda a intervenção realizada nos dois contextos, procurei sempre estar atenta e disponível para todas as crianças, estabelecendo com elas uma relação de maior proximidade e mais positiva. As estratégias de mudança comportamental selecionadas foram implementadas de forma consistente e unânime e como referido num ambiente de ensino positivo envolvendo-as diariamente na regulação do seu próprio comportamento, fomentando a responsabilidade e autonomia.

Não podemos esperar que apenas uma medida isolada consiga por si só, levar a uma mudança comportamental sustentada. Acho que a “chave para o sucesso” está

na interligação e complementaridade de várias estratégias selecionadas e aplicadas no momento certo.

Face aos resultados obtidos posso afirmar que todos os intervenientes ficaram satisfeitos com os resultados, as crianças porque se sentiram mais seguras e a educadora, estagiárias e professora de 1º. CEB porque conseguiram ver que é possível a mudança de comportamentos através de simples estratégias, mas eficazes, de mudança comportamental. Retomando o que afirma Jones (1995), podemos concluir que: os problemas de comportamento não têm origem no aluno que os manifesta mas sim, na interação com as pessoas que o rodeiam; a cauda de qualquer problema de comportamento é parte da sequência de um ciclo de interações e reações entre os participantes; Os padrões de interação podem ser concetualizados como limitados a um determinado contexto ou implicando uma mais abrangente influência social; Quando um problema de comportamento ocorre dentro da sala de aula é distúrbio ou a perturbação da relação interpessoal que deve ser estudada, diagnosticada e tratada e não o aluno “perturbador”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behaviour checklist/ 4-18 and 1991 Profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington V T.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Compreender para intervir*. Porto: ASA.
- Amado, J., & Estrela, M. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspetiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia XXXIV (1,2 e 3)*, 249-271.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Bower, R. (1983). *Uma introdução ao desenvolvimento da Primeira Infância*. Lisboa: Moraes Editora.
- Bracinhos, I. (2014). *Regras e Comportamentos Sociais no Contexto de Creche e Jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Setubal, Setubal.
- Edgar, E., & Siegel, S. (1995). *Postsecondary Scenarios for Teoubled and troubling Youth*. In Kaufman, J. Lloyd, J., & Astuti, T. (Eds.) (1995) *Issues in Educational Placement: Students with Emotional and Behavioural Disorders*. U.S.A: LEA.
- Educação, M. d. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a Disciplina/indisciplina na aula e Formação de Professores. *Inovação vol. nº1*.
- Ferreira, L. (2005). *Parentalidade e Problemas de comportamento*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da saúde, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

- Ferreira, M. J. (2017). *Quem conta um conto, aumenta um ponto*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Coimbra.
- Gomes, A. (2015). *A sala de aula: um espaço onde se aprende*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa.
- Jones, R. A. (1995). *The Child-School Interface: Environment and Behaviour*. London: British Library.
- Kazdin, A. (1989). Development Psychopathology: Current Research, Issues and Directions. *American Psychologist* 44 (2), 180-187.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- Mendonça, A. R. (2017). *O desenvolvimento socioemocional: a regulação emocional em creche*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Departamento de Educação, Coimbra.
- Montês, A. R., Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. *Interações*, v. 6, nº 15, 41-54. Obtido em 5 de janeiro de 2018, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/425/379>
- Novak, L. L. (1996). Childhood behavior problems- includes patient information sheets. *American Family Physician*. Obtido em 14 de janeiro de 2018, de http://www.drplace.com/Childhood_behavior_problems_-_includes_patient_information_sheets.16.21765.htm
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C., & Hutz, C. (2005). Estabilidade do comportamento Anti-social na transição da infância para a adolescência:

uma perspetiva desenvolvimentalista. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 18 (1), 55-61.

Posada, J., & Pires, J. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva. Más allá de la violencia en la educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Postic, M. (1990). *A relação pedagógica* (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora Lda.

Rothbart, K. (2005). *Temperamento inicial e Desenvolvimento Psicossocial*. University of Oregon, USA. Obtido em 15 de março de 2018, de <http://www.encyclopedia-crianca.com/>

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Santos, S. (2017). *(Re) Descobrir novos caminhos para a promoção de comportamentos adequados: incentivos grupais e recompensas não materiais*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.

Silva, R. (2012). *Quando os problemas de comportamento criam necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.

Smith, S. (2001). Strategies for Building a Positive Classroom Environment by Preventing Behavior Problems. *Intervention in School & Clinic*, vol. 37, nº 1, 31-35.

Sousa, P. (2014). *A dúvida e o crescimento ainda moram aqui*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.

Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (2000). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. EUA: Mc Graw-Hill.

- Stasiak, G. R. (2016). *Avaliação sobre os impactos do programa Incredible Years Teacher Classroom Management às professoras de educação infantil*. Tese de Douturamento, Universidade do Paraná, Curitiba.
- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Portugal.
- Vale, V. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: Percepções dos educadores de infância. *Reid*, 27-46. Obtido em 10 de janeiro de 2018, de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/948/795>
- Vale, V. (2009). Do Tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 129-146. Obtido em 5 de janeiro de 2018, de http://www.exedrajournal.com/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf
- Vale, V. M. (2012). *Tecer para não ter de remendar: o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Dissertação de Douturamento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vale, V., & Gaspar, F. (2004). Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: Percepção dos educadores de infância sobre as estratégias de gestão do comportamento das crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 337-357.
- Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis- Guia para pais de crianças com problemas de comportamento dos 2 aos 8 anos*. Braga: Psiquilibrios.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Autorizações entrevistas e fotografias



Pedido de autorização

No âmbito do estágio curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrado no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação de Coimbra, que decorrerá no período de 20 de janeiro a 13 de maio nas salas de Jardim de Infância do _____, a estudantes Inês Franco Vicente solicita aos encarregados de educação autorização para a recolha de registos fotográficos e áudio dos/as seus/suas educandos/as, para efeitos de Dissertação de Mestrado com fins exclusivamente académicos. Serão protegidos os dados e salvaguardada a confidencialidade das imagens e áudios recolhidos.

Grata pela colaboração dispensada.

A estagiária

Educando	Assinatura Encarregado de Educação	Autorizo	Não Autorizo



Pedido de Autorização

Eu, Inês Franco Vicente, aluna na Escola Superior de Educação, a estagiar na turma da EB 1 solicito aos encarregados de educação autorização para a recolha de entrevistas áudio e fotografias, dos seus educandos, para efeitos de Dissertação de Mestrado com fins exclusivamente académicos.

Serão protegidos os dados e salvaguardada a confidencialidade das imagens e áudios recolhidos.

Grata pela colaboração dispensada.

EDUCANDO	ASSINATURA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	Autorizo	NÃO Autorizo
DATA: ____/____/____			

Apêndice 2 – Guião das entrevistas

As questões deste guião foram elaboradas de acordo com a idade das crianças de modo a serem pecetiveis e por isso, com um vocabulário adequado, de modo a que as crianças percebessem o que lhes estava a ser perguntado, decorrendo estas mediante uma conversa informal. As perguntas podem variar no decorrer da entrevista, podendo ainda serem acrescentadas outras questões.

Guião da entrevista às crianças – Jardim-de-infância

Sabes se existem regras na sala?

Quais são essas regras?

Quem é que decidiu essas regras?

Concordas com essas regras?

Se não existissem essas regras o que é que achas que acontecia?

Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

(Se a resposta for castigos: Quais são esses castigos?)

E quando cumprem as regras? O que é que acontece?

Guião da entrevista às crianças – 1º Ciclo do Ensino Básico

Sabes se existem regras na sala?

Quais são essas regras?

Quem é que decidiu essas regras?

Quem é que achas que devia decidir essas regras?

Concordas com essas regras?

Se não existissem essas regras o que é que achas que acontecia?

Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

(Se a resposta for castigos: Quais são esses castigos?)

E quando cumprem as regras? O que é que acontece?

Apêndice 3 - Transcrição das entrevistas

Transcrição das entrevistas – Jardim de Infância

Criança 3 anos.

- Sabes se existem regras na sala?

Sim, existem.

- E quais é que são essas regras?

Não morder.

- O que é que vos acontece quando cumprem as regras?

Não sei

- E quando cumprem as regras, o que é que acontece?

Não sei

Criança de 3 anos.

- Sabes se existem regras na sala?

Sim, existem regras.

- E sabes quais são essas regras?

Sim sei (a criança não soube dizer quais eram essas regras).

- O que é que vos acontece quando não cumprem essas regras?

- Não sei

- E quando cumprem as regras, o que é que acontece?

Não sei.

Criança de 4 anos.

- Sabes se existem regras na sala?

- Existem

- E quais são essas regras?

- Não empurrar, não gritar, sentar um de cada vez, por o dedo no ar para falar e arrumar tudo.

- E quem é que decidiu essas regras?

Foi a R (educadora) e a T (auxiliar), foram as duas.

- Vocês não decidiram nenhuma das regras?

Não.

- E quem é que escreveu essas regras?

Primeiro foi a R (educadora) e depois foi a T (auxiliar).

- O que é que vos acontece quando cumprem as regras?

Não nos acontece nada.

- E quando não as cumprem, o que é que vos acontece?

Nós portamos mal. Acontece que nos põem de castigo.

- E sabes quais são esses castigos?

Sim, sei. Quando nós nos batemos uns aos outros e arranhamo-nos uns aos outros a T (auxiliar) ou a R (educadora) põem de castigo. Põem-nos lá fora da sala.

Criança de 5 anos

- Sabes se existem regras na sala?

Sim, existem.

- Quais são essas regras?

Ninguém pode gritar, ninguém pode empurrar, temos de meter o dedo no ar.

- Quem é que decidiu essas regras?

A R (educadora).

- E quem é que escreveu essas regras?

Também foi a R (educadora).

- O que é que vos acontece quando não cumprem as regras da sala?

Vamos para o castigo.

- E quais é que são esses castigos?

Vamos para a sala da H (educadora das crianças de 2 anos) e para a sala da M (educadora da sala de 1 ano e berçário).

- Então e quando cumprem as regras, o que é que acontece?

A R (educadora) dá-nos prémios.

Criança de 5 anos

- Sabes se existem regras na sala?

Sim, existem regras.

- Quais são essas regras?

Não me lembro.

- E quem fez essas regras?

A R (educadora).

- Quem é que escreveu as regras da sala?

A R (educadora).

- Sabes onde é que estão as regras?

Sim, na sala ao pé dos brinquedos, dos carros.

- Quando cumprem as regras o que é que vos acontece?

Não sei o que acontece.

- Então e quando não cumprem as regras o que é que acontece?

Ficamos de castigo.

- E quais é que são esses castigos?

Ficamos sentados sem podermos brincar.

Criança de 5 anos

- Sabes se existem regras na sala?

Sim, existem

- Quais são essas regras?

Não empurrar, não atirar, arrumar a sala, sentar, ouvir, meter o dedo no ar e mais nada.

- Quem fez essas regras?

A R (educadora)

- E quem é que as escreveu?

Também foi a R (educadora).

- E sabes onde é que estão essas regras?

Sim, estão na parede da nossa sala.

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

A R (educadora) dá-nos prémios.

- Então e quando não cumprem as regra, o que é que acontece?

Ela (educadora) não faz promessas. Quando os meninos se portam mal ela (educadora) não cumpre as promessas.

Criança de 5 anos

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- E sabes quais são essas regras?

Sei, mas não sei dizer agora quais são.

- O que é que vos acontece quando cumprem as regras?

Não sei.

- E quando não cumprem as regras, o que é que acontece?

Ficamos de castigo.

- Sabes dizer quais é que são esses castigos?

Sei, ficamos sentados e não podemos brincar.

3 Crianças de 5 anos

- Sabem se existem regras na sala?

Sim, existem (responderam todos). Não empurrar, não gritar, não deitar o lixo para o chão.

- Quem é que decidiu essas regras?

N – Foi a R (educadora)

- Então e foi só a educadora?

A – Não também foi a T (auxiliar)

- E quem é que escreveu essas regras?

N – Foi a R (educadora)

- O que é que vos acontece quando cumprem as regras?

P – A R (educadora) dá-nos elogios, ela diz assim “portaram-se muito bem”, “ assim já gosto de ver”, quando fazemos alguma coisa bem e também nos dá beijinhos e abraços.

- Então e quando não cumprem as regras o que é que vos acontece?

A- Vamos para o castigo, às vezes portamos-nos muito mal e a R (educadora) diz que ficamos de castigo.

- E quais são esses castigos?

Sentamos-nos na manta e não brincamos. A R (educadora) não cumpre as promessas. Houve uma vez que ela disse que trazia uma coisa para nós brincarmos e depois nós portamos-nos mal e ela depois já não trouxe.

- E isso já vos aconteceu alguma vez?

Já (responderam todos). P – Um dia nós estávamos a lanchar e depois nós fomos para a sala e começamos a portar mal e os outros meninos foram para o quintal brincar e nós ficamos na sala. Também já fui com outros meninos para o quintal e depois comecei a portar mal e fiquei sentado nas escadas a ver os outros brincar.

Transcrição das entrevistas – 1º Ciclo do Ensino Básico

Criança de 6 anos - F

- Sabes se existem regras dentro da sala?

Sim, há.

- E quais é que são essas regras? Sabes?

São, não correr no corredor, não fazer barulho na sala, não correr na sala e não interromper a professora nas aulas e não sei mais nenhuma.

- E quem é que decidiu essas regras? Foram vocês com a professora, só vocês ou só a professora?

Foi a professora.

- Concordas com essas regras?

Sim.

- Porquê?

Não soube responder

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Não soube responder

- Quem é que devia fazer essas regras?

A professora

- Porquê?

Porque é ela que manda.

- O que vos acontece quando não cumprem as regras?

Podemos ficar de castigo

Quais é que são esses castigos?

Não soube responder

- Concordas com os castigos que são dados?

Não

- Porquê?

Não soube responder.

- E quando cumprem as regras o que é que acontece?

A professora fica contente de nós cumprirmos as regras.

Criança 6 anos –I

- Sabes se existem regras dentro da sala?

Sim

- Quais é que são essas regras?

Não correr, não atirar coisas aos colegas e não copiar

- Quem é que decidiu essas regras?

Foi a professora

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

A sala estava toda desarrumada e nós portavamo-nos mal e não íamos aos intervalos.

- Quem é que devia fazer essas regras?

A professora e nós.

- Porquê?

Não soube responder.

- Quando não cumprem essas regras o que é que acontece?

Ficamos de castigo

- E quais é que são esses castigos?

Não vamos ao intervalo e temos que ficar com a cabeça deitada na mesa

- Concordas com esses castigos?

Sim

- Quando cumprem as regras o que é que vos acontece?

Podemos ir ao intervalo, podemos ir para a rua brincar

Criança de 6 anos – Q

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- E quais é que são essas regras?

Estar bem sentado, obedecer à professora e temos que nos portar bem.

- Quem é que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Porque nos todos temos que nos portar bem.

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Não podíamos brincar

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

A professora

- Porquê?

Não soube responder

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Recebemos um doce e ajudamos.

- Quando não cumprem as regras o que é que vos acontece?

Ficamos de castigo

- Quais é que são esses castigos?

Ficamos sem intervalo e sem jogar à bola e ficamos de castigo na sala.

Criança com 7 anos –D

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- Quais é que são essas regras?

Não falar, não levantar do lugar sem pedir à professora

- Quem é que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Porque se não era uma confusão e ninguém se entendia

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

A professora

-Porquê?

Porque é ela que é a professora e é quem manda em nós.

- Quando não cumprem essas regras o que é que acontece?

Ficamos de castigo

- Quais é que são esses castigos?

Não ir ao intervalo e não ir brincar

- Concordas com esses castigos?

Sim

- Porquê?

Porque assim todos se entendem e para não se voltarem a repetir.

- E quando cumprem as regras o que é que acontece?

Podemos brincar e não temos que ficar de castigo.

Criança com 7 anos – A

- Sabes se existem regras dentro da sala?

Sim

- Quais são essas regras?

Não falar sem o dedo no ar e sem a professora autorizar

- Quem é que decidiu essas regras?

Não sei

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Porque assim aprendemos muito.

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Havia muito barulho.

- Quem é que achas que devia fazer as regras?

Nós (alunos)

- Porquê?

Porque nós é que temos que as cumprir.

- Quando não cumprem as regras o que é que vos acontece?

Ficamos de castigo

- E quais são esses castigos?

Não ir ao intervalo, levar um recado na caderneta, ficar de castigo, sem intervalo mas no banco e lá fora

- Concordas com esses castigos?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Não ficamos de castigo.

Criança 7 anos –F

- Sabes se existem regras na sala de aula?

Há

- Quais é que são essas regras?

Não falar, estar sentado direito, estar com atenção à professora e não copiar.

- Quem é que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com essas regras?

Sim.

- Porquê?

Não soube responder

- Se não existissem essas regras, o que é que acontecia?

A sala parecia uma feira, com toda a gente a falar ao mesmo tempo

- Quem é que achas que deva fazer as regras?

A professora

- Porquê?

Não soube responder.

- Quando não cumprem essas regras o que é que vos acontece?

Levamos um ponto negativo na plataforma (Classdojo) ou então ficamos de castigo.

- Quais são esses castigos?

Ficar virado para a parede.

- Concordas com esses castigos?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- E quando cumprem as regras da sala o que é que acontece?

Levamos um ponto positivo na plataforma ou se acabarmos os trabalhos rápido podemos jogar.

Criança com 7 anos – R

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- E quais é que são essas regras?

Não podemos correr no intervalo nem dentro da sala

- Quem é que decidiu essas regras?

Não soube responder

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Porque se não podemos levar recados na caderneta

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Ficávamo-nos sempre a portar mal

- Quem é que achas que devia de fazer essas regras?

A professora

- Porquê?

Porque é a professora que está na sala.

- Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

Ficamos de castigo

- Quais é que são esses castigos?

Ficamos sem intervalo e não vamos ao campo

- Concordas com os castigos?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Não ficamos de castigo.

Criança de 6 anos – L

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- E quais é que são essas regras?

Não portar mal e não sair da sala quando não pedem para sair

- Quem e que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Porque as regras têm de ser cumpridas e tem que haver regras

- Se não existissem estas regras o que é que acontecia?

Todos portavam-se mal

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

A professora

- Porquê?

Não soube responder

- Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

Ficamos de castigo

- Quais é que são esses castigos?

Não vamos ao intervalo

- Concordas com os castigos?

Sim

- Porquê?

Porque é algo que nos fazemos de muito mal

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Não soube responder

Criança de 6 anos – T

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- E quais é que são essas regras?

Não bater aos colegas, não fazer barulho

- Quem é que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Porque protegem a nossa saúde

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Portavamos-nos mal

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

A professora

- Porquê?

Porque é ela que manda na nossa sala e também manda em nós

- Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

Ficamos de castigo

- Quais são esses castigos?

Ficamos lá fora sentados no banco a ver os outros meninos brincar e nós não.

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

A professora dá-nos um prémio, doces ou beijinhos

Criança de 6 anos – S

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- E quais são essas regras?

Não soube responder

- Quem é que fez essas regras?

Não sei

- Concordas com essas regras?

Não respondeu

- O que é que acontece quando não cumprem as regras?

Às vezes ficamos de castigo

- Quais é que são esses castigos?

Ficamos sem intervalos

- Concordas com esses castigos?

Não sei

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

A professora costuma nos dar um doce

- Quem é que achas que devia fazer as regras?

Todos, os alunos e a professora

- Porquê?

Não soube responder

Criança de 6 anos – D

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- Quais é que são essas regras?

Não sei

- Quem é que decidiu meter essas regras?

Não sei

- Concordas com as regras?

Sim

- Porquê?

Não sei

- Se essas regras não existissem o que é que acontecia?

Não sei

- Quem é que devia fazer essas regras?

Não sei

- Quando não cumprem essas regras o que é que vos acontece?

Ficamos de castigo

- Quais é que são esses castigos?

Não podemos ir ao intervalo

- Concordas com os castigos?

Sim

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Não ficamos de castigo.

Criança de 6 anos – M

- Sabes se existem regras dentro da sala?

Sim

- E quais é que são essas regras?

Não soube responder

- Quem é que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com as regras?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Não soube responder

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

A professora

- Porquê?

Porque ela é que é a professora

- Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

Ficamos de castigo

- Quais é que são esses castigos?

Ficar sentado no banco e ficar em pé

- Concordas com esses castigos?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Nada

Criança de 6 anos – F

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- Quais é que são essas regras?

Obedecer à professora

- Quem é que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Nós não obedecíamos à professora

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

A professora

- Porquê?

Não soube responder.

- Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

Ficamos de castigo

- Quais é que são esses castigos?

Ficamos sem intervalo e não brincamos no intervalo

- Concordas com os castigos?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Não ficamos de castigo

Criança de 6 anos – J

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- E quais é que são essas regras?

Fazer silêncio, não perturbar e também não falar com os colegas quando estão a trabalhar, trabalhar e respeitar a professora.

- Quem é que fez essas regras?

A coordenadora

- Concordas com as regras?

Sim

- Porquê?

São importantes.

- Porquê que achas que são importantes?

Porque se nos fizermos isso todas as pessoas dizem elogios.

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Não respeitávamos as regras e nós não fazíamos o que nos mandavam.

- Quem é que achas que devia fazer as regras?

A coordenadora.

- Porquê que achas que devia de ser a coordenadora?

Porque ela é que manda na escola

- Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

Ficamos de castigo.

- E quais é que são esses castigos?

Ficar sem intervalo e ficamos sem campo

- Concordas com esses castigos?

Sim

- Porquê?

São também importantes, porque assim se nós não nos portássemos mal não ficávamos de castigo nem sem intervalo.

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Dão-nos elogios.

- Que elogios são esses?

A professora às vezes diz “portaste-te muito bem” ou “gostei de ver como te portaste hoje”.

Criança 6 anos – M

- Sabes se existem regras dentro da sala de aula?

Sim

- Quais é que são essas regras?

Não chatear a professora e não fazer muito barulho

- Quem é que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Nós portavamo-nos mal

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

A professora

- Porquê?

Porque é ela que vê o que fazemos.

- Quando não cumprem essas regras o que é que vos acontece?

Ficamos de castigo

- Quais é que são esses castigos?

Não poder brincar,

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Podemos brincar

- Concordas com os castigos que vos são dados?

Sim.

Criança 6 anos – A

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- E quais é que são essas regras?

Não falar alto, não falar sem saber se podemos e não nos podemos levantar sem autorização.

- Quem é que fez essas regras?

A diretora e a professora

- Concordas com as regras?

Sim

- Porquê?

Porque temos que as usar na escola e a escola é para nós aprendermos

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Ninguém conseguia aprender nada

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

A diretora

- Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

Podem acontecer coisas muito más, não se consegue aprender, não se consegue trabalhar, não se consegue ouvir a professora

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

A sala fica calma, conseguem aprender e conseguem ouvir a professora e conseguem trabalhar.

Criança de 7 anos – L

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- Quais é que são essas regras?

Para falar temos que meter o dedo no ar, também para fazer os trabalhos temos que estar em silêncio e também não podemos estar a conversar durante as aulas.

- E quem é que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Iam ficar todos a falar ao mesmo tempo e depois ia ficar muito barulho e assim não dava para nos concentrarmos a fazer os trabalhos.

- Quem é que devia fazer as regras?

Nós (alunos)

- Porquê?

Porque somos nós que portamos bem ou mal

- Quando não cumprem essas regras o que é que acontece?

Fica muito barulho e depois não dá para nos concentrarmos nos trabalhos e também a professora não se consegue concentrar a fazer as coisas dela.

- Quando cumprem essas regras o que é que acontece?

A professora faz-nos elogios ou então dá prémios como beijinhos.

Criança com 7 anos – V

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- Quais é que são essas regras?

Não fazer barulho, meter o dedo no ar

- Quem é que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Portavam-se todos mal

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

A professora

- Porquê?

Não soube responder

- Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

A sala fica toda barulhenta e nem nós nem a professora nos conseguimos concentrar

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Podemos ir para a rua brincar

Criança de 6 anos - E

- Sabes se existem regras na sala?

Sim, existem.

- Quais é que são essas regras?

Estar calado, trabalhar, não falar alto.

- Quem é que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Porque se não podemos ficar de castigo

- Se não existissem estas regras o que é que acontecia?

Nós ficávamos todos de castigo.

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

Só nós (alunos)

- Porquê?

Não soube responder

- Quando não cumprem as regras o que é que vos acontece?

Ficamos de castigo.

- E quais é que são esses castigos?

Estar na sala a trabalhar, estar na sala a não fazer nada ou estar a trabalhar sozinho.

- E quando cumprem as regras o que é que vos acontece?

Não ficamos de castigo.

- Concordas com os castigos?

Sim

- Porquê?

Não soube responder.

Criança com 6 anos – R

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- E quais é que são essas regras?

Portar bem, fazer os trabalhos, estar atento

- Quem é que decidiu essas regras?

A professora

- Concordas com as regras?

Sim

- Porquê?

São boas para a sala

- Se não existissem o que é que acontecia?

A sala estava toda desarrumada e faziam muito barulho

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

Não soube responder

- Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

A sala fica com muito barulho e não estão atentos. Também podemos ficar distraídos.

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Podemos ir brincar para a rua

Criança de 6 anos – A

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- Quais é que são essas regras?

Não correr no corredor, não falar na sala de aula, temos que ouvir tudo o que dizem

- Quem é que decidiu essas regras?

Não sei

- Concordas com as regras?

Acho que sim

- Porquê?

Porque são as coisas que deixam as professoras felizes

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Ficávamos de castigo

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

A professora

- Porquê?

Porque é ela que manda dentro da sala.

- Quando não cumprem as regras o que é que acontece?

A professora ralha

- E quando cumprem as regras o que é que acontece?

A professora não ralha. E também quando cumprimos às vezes as regras podemos ir brincar um bocadinho lá fora, jogamos alguns jogos.

Criança 7 anos – J

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- Quais são essas regras?

Falar com o dedo no ar, pedir para ir à casa de banho tenho que pedir à professora, portarem-se bem, fazer o que a professora manda e se quiserem jogar temos que pedir à professora.

- Quem é que decidiu fazer essas regras?

A professora

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Porque são as regras que eu sei

- Se não existissem essas regras o que é que acontecia?

Ficamos de castigo

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

Devíamos ser todos (professora e alunos)

- Porquê?

Não soube responder

- Quando não cumprem essas regras o que é que vos acontece?

Ficamos de castigo

- Quais é que são esses castigos?

A professora diz “não vais ao intervalo” ou podemos ficar no banco lá fora de castigo e também a professora diz que ficamos a trabalhar na sala.

- Concordas com os castigos?

Não

- Porquê?

Porque os castigos são muito maus

- Porquê que achas que os castigos são maus?

Porque nós às vezes não temos intervalo.

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

A professora fica contente

Criança 6 anos – EC

- Sabes se existem regras na sala?

Sim

- E quais é que são essas regras?

Levantar a mão quando quisermos falar, não nos levantarmos do lugar

- Quem é que decidiu essas regras?

A diretora da escola

- Concordas com essas regras?

Sim

- Porquê?

Não soube responder

- Quem é que achas que devia fazer essas regras?

Nós (alunos)

- Porquê?

Porque somos nós que estamos na sala

- Quando não cumpre as regras o que é que acontece?

Ficamos de castigo

- Quais são esses castigos?

Não soube responder

- Quando cumprem as regras o que é que acontece?

Podemos ir para a rua brincar.

Apêndice 4 – Regras expostas na sala pela educadora



Figura 3- Lista de regras exposta na sala.

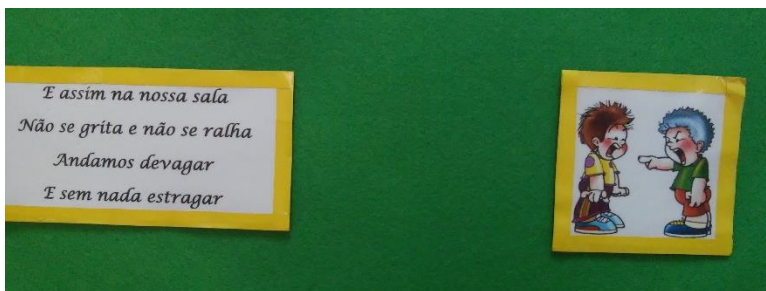


Figura 4- Exemplo de uma das regras da sala.

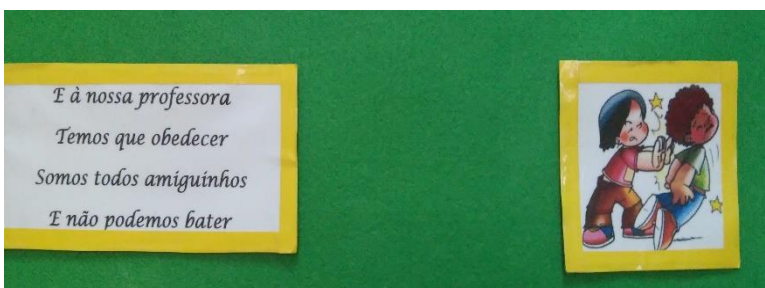


Figura 5- Exemplo de uma regra exposta na sala.

Apêndice 5 – Eleição conjunto de regras

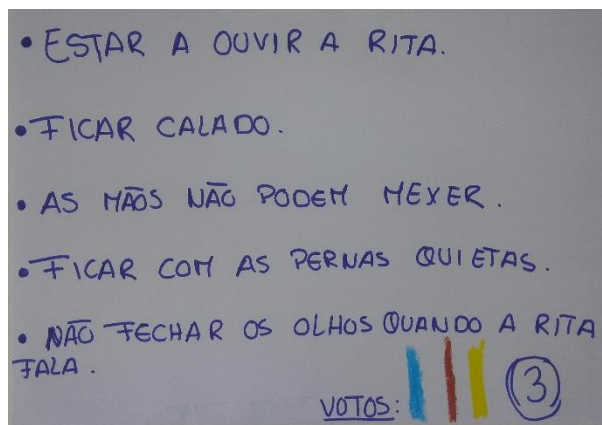


Figura 6- Conjunto de regras com 3 votos.

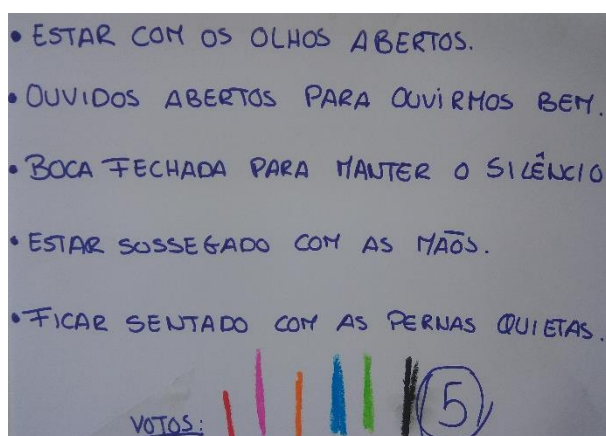


Figura 7- Conjunto de regras com 5 votos.

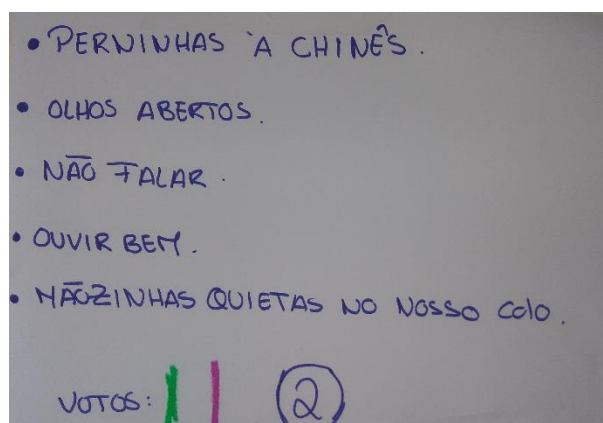


Figura 8- Conjunto de regras com 2 votos.

Apêndice 6 – Novas regras da sala representadas pelas crianças.



Figura 9- "Estar com os olhos abertos".



Figura 10- "Ouvidos abertos para ouvirmos bem".



Figura 11- “Boca fechada para manter o silêncio.”



Figura 12- "Estar sossegado(a) com as mãos".



Figura 13- "Ficar sentado com as pernas quietas".

Apêndice 7 – Regras finais da sala.



Figura 14- Regras finais e expostas na sala.

Apêndice 8 – Eleição do nome para a “mão”.

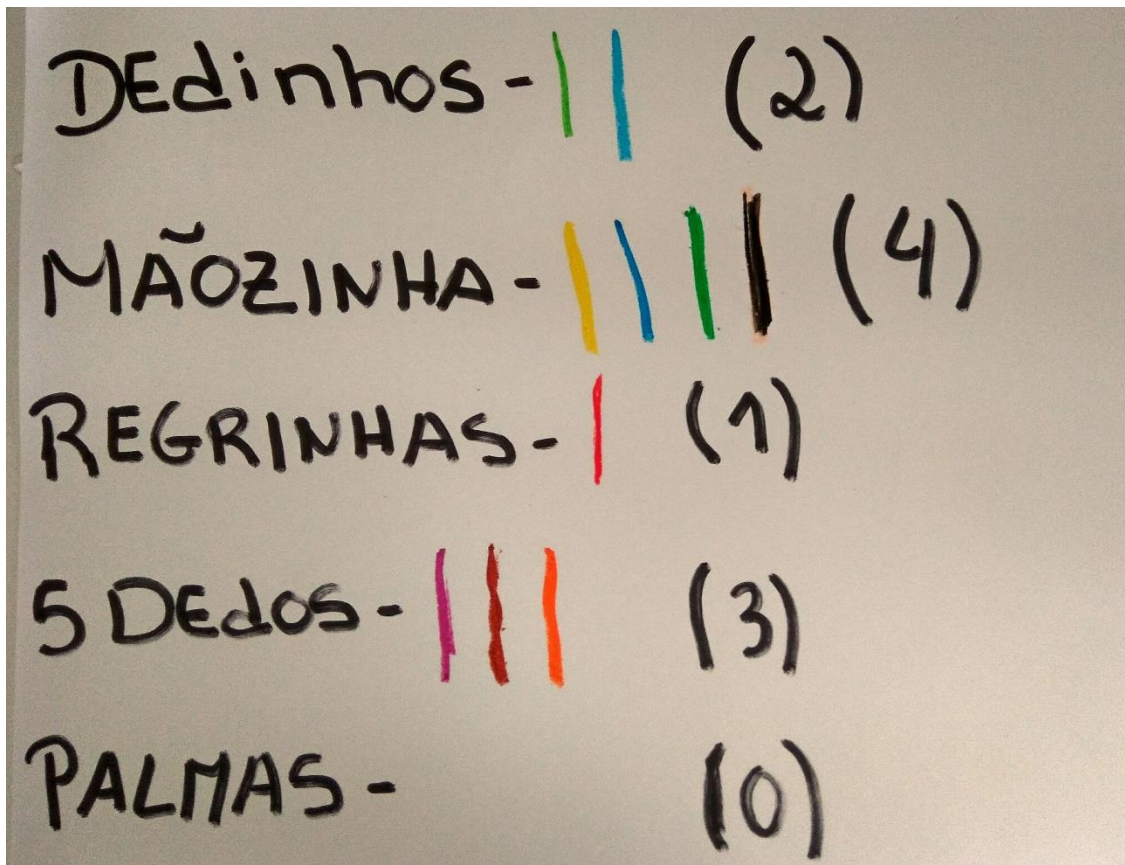


Figura 15- Sugestões de nomes e número de votos.

Apêndice 9 – Eleição das regras da sala pelas crianças de 1º CEB.

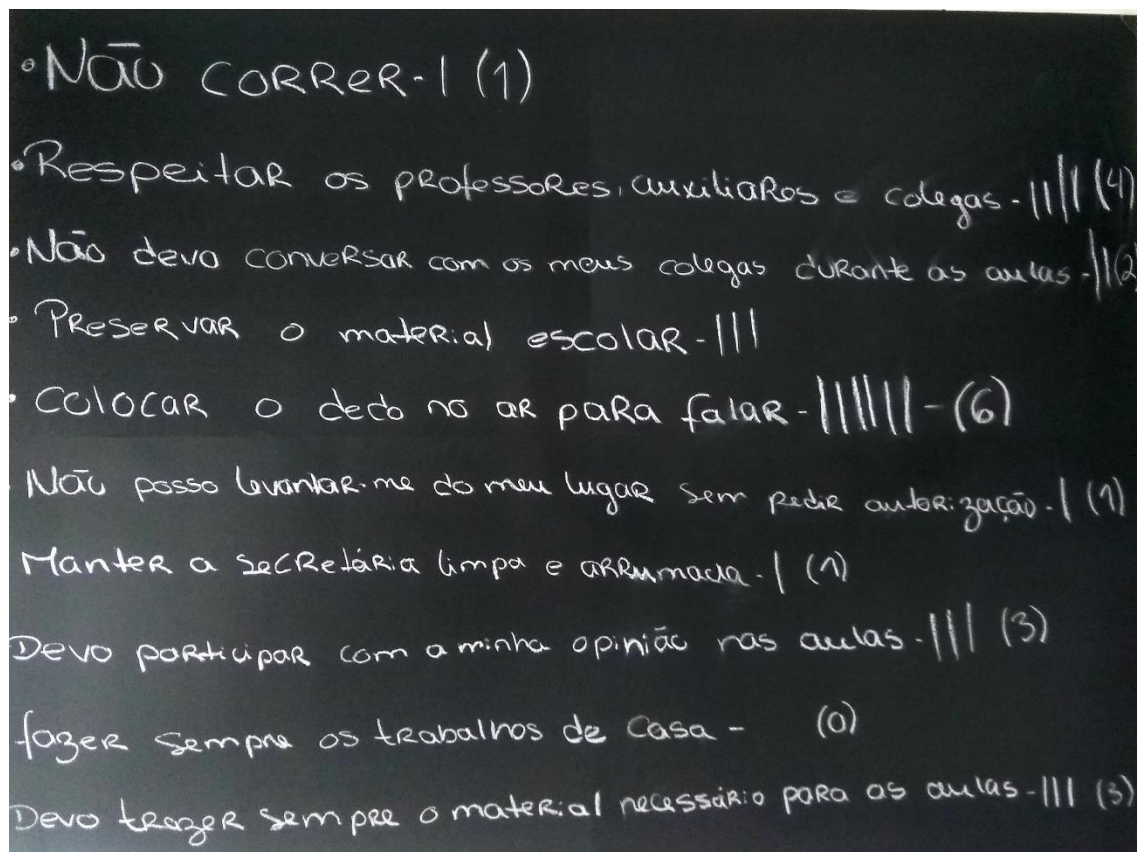


Figura 16- Eleição das regras e número de votos.

Apêndice 10 – Processo de elaboração das regras da sala.



Figura 17- Criança a escrever uma das regras no computador.

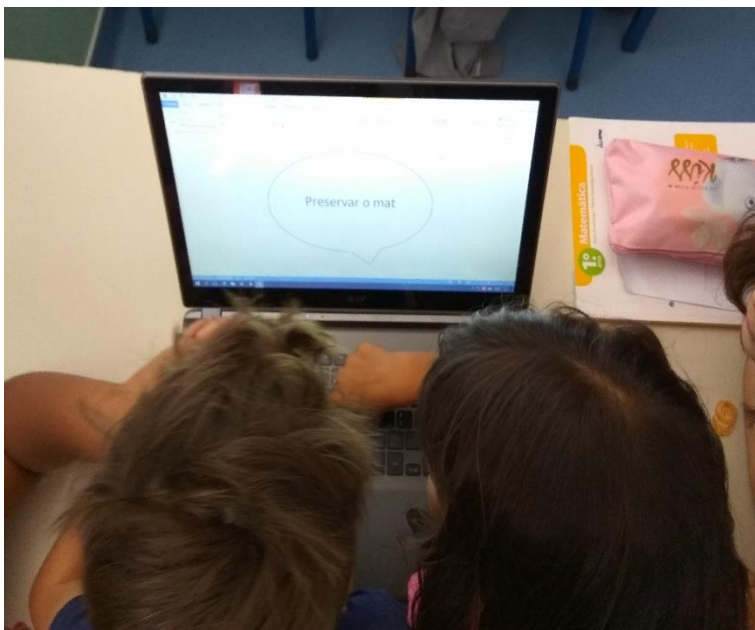


Figura 18- Criança a escrever outra regra no computador.

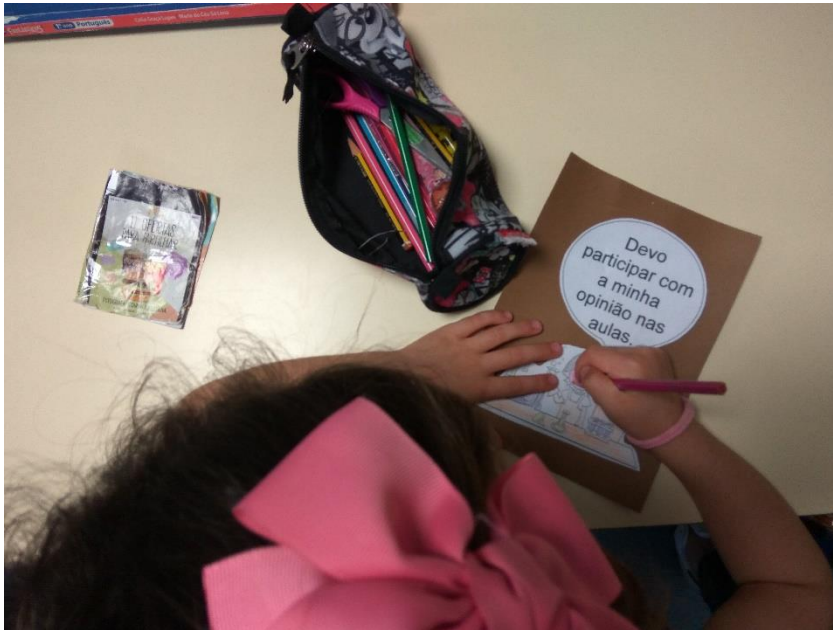


Figura 19- Criança a acabar de pintar a ilustração da regra.

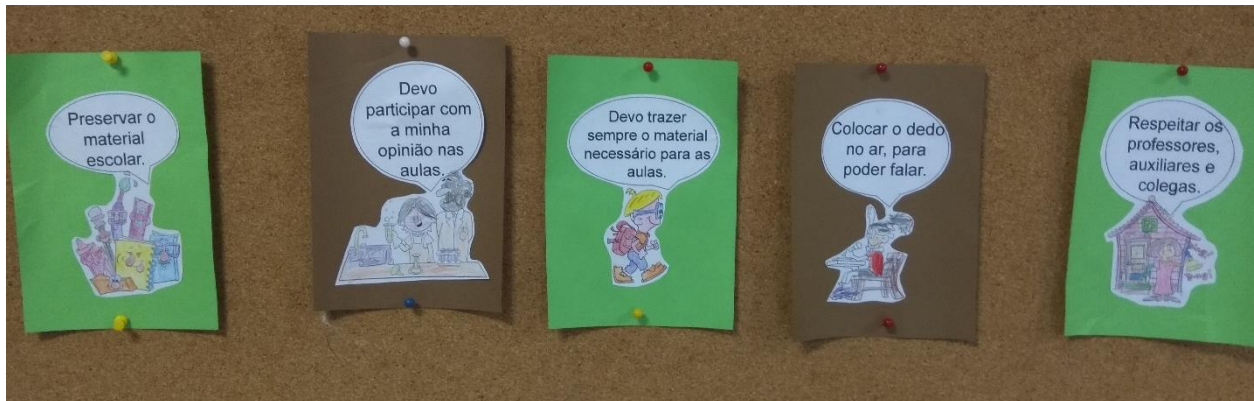


Figura 20- Regras expostas na sala.