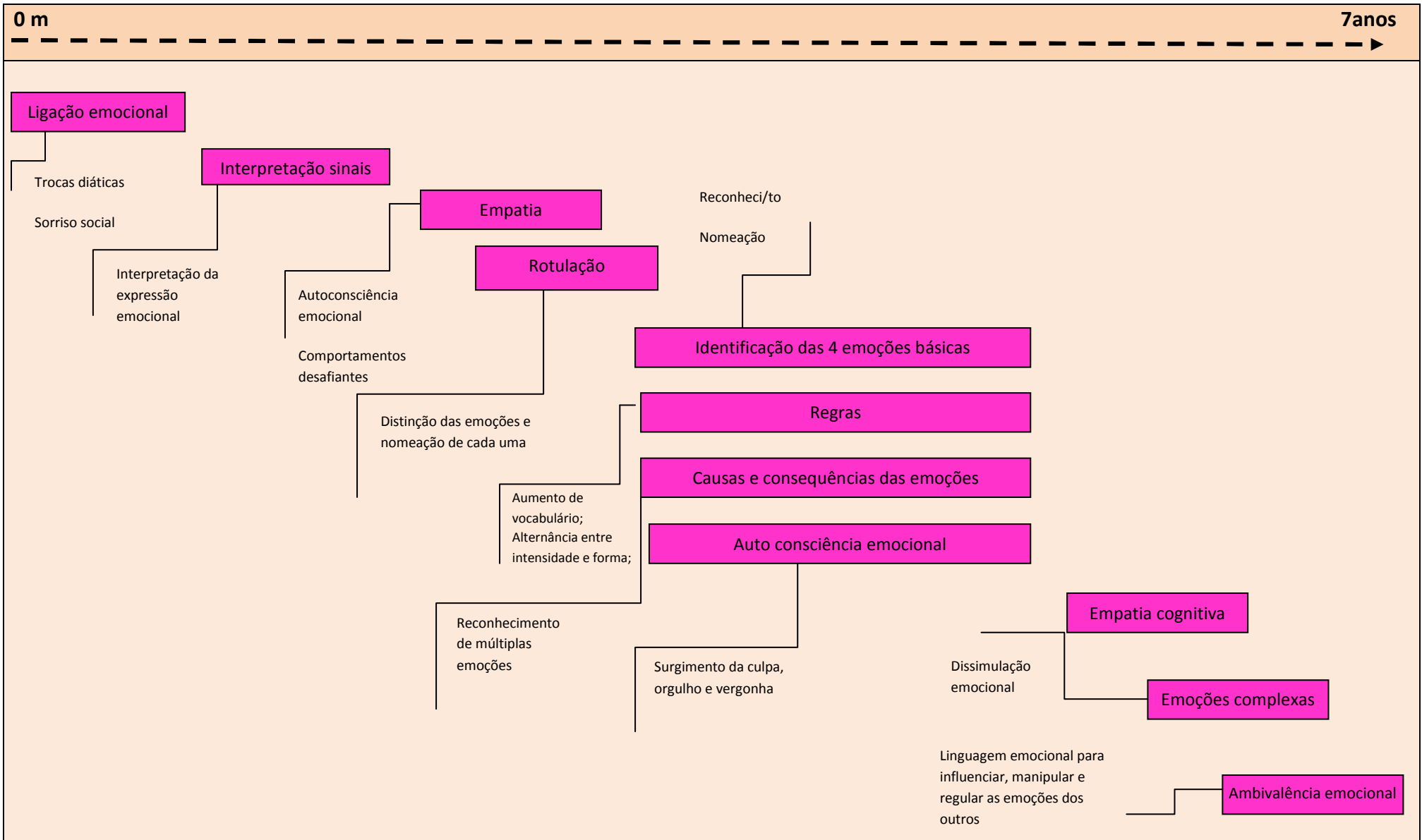


## Quadro 2 Esquema do Desenvolvimento Socioemocional



Quadro 3 *Teaching Piramide*: componentes, práticas, comprovação empírica e resultados

Fonte: adaptado de Hemmeter, Ostrosky e Fox (2006)

Níveis	Componente	Práticas	Comprovação	Potenciais resultados
1º	RELACIONAMENTOS	Suporte nas brincadeiras; conversa com as crianças; comunicação direccionada para crianças com necessidades especiais; elogio e encorajamento para comportamento apropriado; construção de relações entre crianças, pais e colegas.	Birch & Ladd, 1998; Bodrova & Leong, 1998; Cox, 2005; Howes & Hamilton, 1992; Howes & Smith, 1995; Kontos, 1999; Mill & Romano-White, 1999; National Research Council, 2001; Peisner-Feinberg et al., 2000; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995.	Aumento da frequência das interações entre adultos e entre os adultos e as crianças; aumento do envolvimento das crianças nas tarefas.
2º	PRÁTICAS PREVENTIVAS NA SALA	Providenciar material adequado; zonas de brincadeira definidas; alternância entre actividades de grande e pequeno grupo; transições bem estruturadas; instruções individualizadas; aprendizagem de regras; actividades motivadoras para as crianças; instruções claras.	DeKlyen & Odom, 1998; Frede, Austin & Lidauer, 1993; Holloway & Reichart-Erickson, 1988; Jolivet, Wehby, Danale & Massey, 2001; National Research Council, 2001; Peisner-Feinberg et al., 2000.	Diminuição dos comportamentos desafiantes durante as transições; aumento do envolvimento das crianças com os seus pares e com o material.
3º	ENSINO DE ESTRATÉGIAS SÓCIOEMOCIONAIS	Ensinar as crianças a identificar e expressar emoções; ensinar a auto-regulação, resolução de problemas; ensinar estratégia de controlo da raiva; ensinar estratégias cooperativas, de amizade e colaboração entre pares; estabelecer parcerias com os pais para o ensino destas estratégias.	Coie & Koepl, 1990; Denham & Burton, 1996; Mize & Ladd, 1990; National Research Council, 2001; Scheinder, 1974; Serna, Nielson, Lambros & Forness, 2000; Shure & Spivack, 1980; Vaughn & Ridley, 1983; Webster-Straton & Hammond, 1997; Webster-Straton, Reid & Hammond, 2001.	Aumento da frequência da resolução de problemas; aumento da utilização de estratégias sociais pelos pares com crianças com défices na interacção.
4º	INTERVENÇÕES INDIVIDUALIZADAS	Definir uma equipa para desenvolver a intervenção; recolher elementos para determinar a natureza do problema; desenvolver estratégias individuais de suporte ao comportamento; implementar o programa de comportamento com consistência; monitorizar o progresso da criança; rever o plano; ter como parceiros de implementação os pais e colegas.	Blair, Umbreit & Bos, 1999; Carr et al., 1999; Duda, Dunlap, Fox, Lentini & Clarke, 2004; Kamps, Ellis, Mancina, Wyble & Greene, 1995; Kern, Ringdahl, Hilt & Sterling-Turner, 2001; Strain & Timm, 2001; Walker et al., 1998.	Diminuição de comportamentos desafiantes; aumento da utilização de comportamentos de comunicação.

## **1. A construção de relacionamentos positivos com as crianças**

Se as crianças tiverem um sentimento positivo acerca da aprendizagem e forem motivadas para cooperar e cumprir com os pedidos do educador, desenvolvem relações positivas com os educadores. Algumas crianças revelam mais dificuldades do que outras em construir relações positivas, por causa dos seus comportamentos disruptivos ou das suas atitudes negativas. O educador deve alhear-se deste comportamento disruptivo e concentrar-se em conhecer as crianças individualmente, mostrando interesse pelo que as interessa. Isto requer um comprometimento e um constante esforço da parte do educador, mas vale a pena o esforço, a longo prazo.

Talvez a razão mais óbvia pela qual os educadores devam desenvolver relações significativas com as crianças é porque uma relação baseada na confiança, no entendimento e na afectividade entre educador e a criança, fomenta nas crianças um sentimento de cooperação e motivação que vai contribuir para o incremento da sua aprendizagem e realização escolar. Além do mais, no caso de crianças oriundas de famílias abusivas ou negligentes, a investigação aponta que quando existe um educador ou uma figura de referência que estabeleceu uma relação próxima com a criança, ela obteve, a longo prazo, resultados muito melhores do que aquelas crianças que tiveram falta de uma relação próxima durante os primeiros anos. Consequentemente, os educadores podem marcar a grande diferença no futuro de uma criança quando fazem um esforço extra para o desenvolvimento de relações positivas com elas.

Os educadores devem questionar-se acerca das razões pelas quais é mais difícil lidar com algumas das crianças. Há possivelmente várias

causas. Talvez algumas destas crianças não percepcionem os educadores de uma forma muito positiva e, conseqüentemente, não se importem com o que o educador espera delas. Podem desconfiar dos educadores devido a experiências pouco positivas do passado com outros educadores ou adultos. Possivelmente vêm de lares onde os adultos são irresponsáveis ou até abusivos, ou estão tão esmagados pelo seu *stress* que não se apercebem das necessidades dos seus filhos. Crianças de famílias como estas, não percepcionam os educadores e os adultos como afectuosos; para elas, os adultos não são fonte de suporte e ajuda. A reacção a esta situação pode torná-las desconfiadas dos adultos em geral, bem como desafiadoras e não colaborantes. Por outro lado, podem ser mais difíceis devido a problemas de desenvolvimento neurológico ou problemas biológicos como a falta de atenção, hiperactividade, impulsividade, atraso na linguagem e outros. Assim, são mais facilmente distraídas e têm dificuldades em ouvir e cumprir ordens. Ou ainda, como resultado do seu *background*, podem apresentar uma baixa auto-estima e falta de motivação, pois não acreditam nas suas capacidades de realização. Por vezes estão distraídas porque estão zangadas ou até cansadas ou, ainda, como estão sedentas de atenção, agem assim porque é a forma de captar a atenção, através dos seus maus comportamentos.

Seja qual for a razão para o mau comportamento, este programa ajuda os educadores a perceberem qual a importância de não tomar o mau comportamento das crianças como atitudes negativas pessoais, ou culpar as crianças por não tentarem ou não se importarem em alterar a situação. Em vez disto, os educadores são encorajados a esquecer os comportamentos disruptivos e a desenvolver com as crianças uma relação significativa.

Uma das estratégias que poderá ser utilizada é a visita à casa da criança. Se os educadores revelarem interesse em conhecer a família,

podem explicar o porquê das visitas a casa. Por exemplo: conhecer e perceber melhor a criança através da sua família. Podem explicar que as visitas a casa ajudam a criança a sentir-se mais confiante no educador quando a escola começar. É importante tranquilizar os pais explicando que não é necessário limpar a casa para as visitas e que a principal razão destas prende-se com o conhecimento da criança e do seu núcleo familiar. Pode pedir-se aos pais que indiquem uma data em que seja conveniente fazer a visita, antes do início do ano lectivo. Disponibilizando-se a fazer uma visita à família, o educador dá-se a conhecer e promove uma maior proximidade entre a escola e a família. Isto pode ser deveras importante nos casos em que os pais de sintam relutantes em iniciar uma comunicação com os educadores devido a más experiência havidas anteriormente, ou devido a diferenças culturais e linguísticas.

Como é que os educadores podem iniciar estas visitas?

Alguns educadores consideram que estas visitas são mais confortáveis quando são estruturadas. Por exemplo, preencher um formulário com os pais pode ajudar a quebrar o gelo. Estes formulários podem incluir questões acerca dos interesses da criança, o seu temperamento, as suas necessidades de aprendizagem, etc. Alguns educadores acham interessante levar um saco com diferentes objectos pertencentes às áreas da sala, como por exemplo, roupa de bonecas, legos, canetas..., que a criança pode escolher e guardar até ao primeiro dia de escola. Quando a criança chega no primeiro dia à escola tem, como tarefa, descobrir o local do objecto.

É importante fazer este esforço extra para a construção de relações de proximidade com as crianças. Talvez a razão mais óbvia pela qual os educadores devam desenvolver relações significativas com as crianças é porque uma relação baseada na confiança, no entendimento e na afectividade, entre educador-criança, fomenta, nas crianças, um sentimento de cooperação e motivação que vai

contribuir para o incremento da sua aprendizagem e realização escolar. Além do mais, no caso de crianças oriundas de famílias abusivas ou negligentes, a investigação aponta que, quando existe um educador ou uma figura de referência que estabeleceu uma relação próxima com a criança, ela obteve, a longo prazo, resultados muito melhores do que aquelas crianças que tiveram falta de uma relação próxima durante os primeiros anos.

Outra das mais poderosas formas de promover as relações positivas entre professores e alunos são os momentos de brincadeira. Quando os educadores e professores são brincalhões com os alunos e se envolvem em actividades lúdicas com eles, as relações tornam-se temporariamente mais equivalentes. Isto é, em vez da usual relação de hierarquia, onde o educador domina ou em que está responsável pelo que a criança tem que fazer, na situação de brincadeira o educador e a criança estão a divertir-se conjuntamente como iguais, (de facto o educador pode até seguir as instruções dadas pela criança). Esta oportunidade de reciprocidade em qualquer relação serve para construir intimidade e confiança nos relacionamentos. Pode até promover a cooperação, pois o educador pode modelar a aceitação através das sugestões feitas pelas crianças. A brincadeira fomenta não só sentimentos positivos relativamente ao educador e contribui para a motivação das crianças em aprender e agradar ao seu educador, como também transforma o trabalho deste numa tarefa mais divertida.

É importante reforçar que as crianças aprendem brincando. Brincar é um tempo de oportunidades para a criança experimentar ideias, correr riscos, experimentar diferentes papéis, partilhar sentimentos e pensamentos, ser intimista. Providencia, acima de tudo, um contexto seguro para a criança aprender.

Alguns professores argumentam que o currículo é tão extenso que não têm tempo para brincar. Mas brincar com as crianças não pode ser entendido como algo separado do currículo; pelo contrário, deve fazer parte integrante do currículo, ser um processo que engrandece o currículo. Recordar que se os professores estão sérios todo o tempo, se a escola não for divertida, os alunos começarão a detestá-la. O objectivo essencial da escola, nos seus primeiros anos, é ajudar as crianças a percepcionarem a escola como algo agradável, um lugar onde alunos e professores se valorizam e confiam uns nos outros, um espaço onde as diferenças individuais e os estilos de aprendizagem são apreciados e respeitados, um tempo de partilha e de crescimento.

Por vezes é difícil aos professores serem brincalhões com determinadas crianças, particularmente as que são impulsivas, não obedientes, agressivas ou desrespeitadoras com os professores. Pode tornar-se difícil para os professores esquecer os sentimentos que nutrem para com estes alunos e serem brincalhões com eles. Mas, como já foi salientado atrás, estes podem ser os alunos que provavelmente reuniram menores oportunidades de brincarem ou de partilharem experiências positivas nas suas vidas com pares e com adultos; são os que necessitam mais. Embora pareça ser contraditório, investir tempo em brincar com estas crianças (e construir um relacionamento) conduzirá, eventualmente, a um aumento do respeito e da cooperação.

## **2. O educador proactivo**

O educador proactivo prevê as condições da sala que poderão levar a comportamentos disruptivos ou distractivos e toma medidas para os prevenir. Esta parte do programa enfatiza a estrutura da sala, rotinas

e programas, bem como as instruções claras e a monitorização das crianças a cumprirem essas regras e instruções.

Quando as crianças apresentam comportamentos disruptivos ou outros comportamentos contraproducentes nas aprendizagens, é normal os educadores reagirem emocionalmente. A não compreensão e a frustração, aliada aos sentimentos negativos expressos pelo educador na sala, vão fazer com que ele não tenha capacidade de reflectir estrategicamente sobre a melhor resposta para modificar os comportamentos das crianças. Em vez de reagir aos comportamentos das crianças quando eles aparecem, este programa de treino ajuda os educadores a antecipar as condições da sala que os podem desencadear e a tomar medidas proactivas a fim de os prevenir. A pesquisa mostra que os educadores proactivos estruturam as salas de forma a que os problemas de comportamento diminuam. Eles estabelecem rotinas, programas, limites consistentes e normas de comportamento de forma a ajudar as crianças a sentirem-se calmas, seguras e bem sucedidas. De facto, as salas que observam poucas regras e falta de sistemas de comunicação conduzem as crianças a sofrerem mais problemas de comportamento. Neste programa são discutidas algumas regras proactivas que os educadores podem usar para os ajudar a criar um ambiente previsível e seguro para as crianças, onde os problemas de comportamento terão menos probabilidade de ocorrer.

Aborda-se também o desenvolvimento de regras claras para a sala, rotinas e programas previsíveis para auxiliar nas transições. Outro dos assuntos tratados são as estratégias para ajudar as crianças distraídas, impulsivas e hiperactivas, como as estratégias de limites, o redireccionar de forma positiva, o usar sinais e pistas não verbais e o focar a atenção nos comportamentos a fim de os reforçar.

### **3. A importância da atenção, encorajamento e elogio**

Muitos dos educadores e professores associam a palavra recompensa a pagamento em dinheiro ou algo de comestível. No entanto, a atenção de um adulto, que seja uma figura de referência, é uma poderosa recompensa para as crianças que chegam, por vezes, a disputá-la entre si. Se as crianças não conseguem captar atenção para os seus comportamentos positivos, podem recorrer a comportamentos inapropriados para o conseguir.

A atenção é uma recompensa social entre outras, como os elogios, o encorajamento, as afirmações que contêm apreciação e os gestos de afecto.

Neste programa é dada ênfase à demonstração de como os educadores podem usar as recompensas sociais para reforçar comportamentos positivos nas suas crianças ou construir relações positivas com elas.

Quando observamos o ambiente de uma sala de jardim de infância, a fim de analisar os factores que ajudam as crianças a sentirem-se motivadas e aprendizes bem sucedidos, a qualidade da atenção que o educador lhes dispensa emerge como factor principal. O encorajamento consistente e significativo, bem como o elogio, da parte do educador, ajuda a criança a construir a sua auto-estima e contribui para relações de confiança e suporte. Estas formas de atenção para com os comportamentos positivos, reforçam e sustentam o crescimento de competências sociais e académicas.

As pesquisas (Webster-Stratton & Reid, 2003) mostram que os educadores dispensam 3 a 5 vezes mais atenção a maus comportamentos do que a comportamentos positivos. Sem sombra

para dúvidas, esta atenção reforça o mau comportamento, conduz ao aumento de problemas de comportamento, particularmente nas crianças que se sentem ávidas da atenção do adulto.

Quando os adultos reconhecem o poder da sua atenção como reforço para o comportamento das suas crianças e começam, simultaneamente, por um lado a diminuir a sua atenção sobre os comportamentos inapropriados e por outro, a usar a atenção, o elogio e o encorajamento para os comportamentos positivos, vão desencadear um impacto colossal, não só em cada criança individualmente, como em toda a classe. Através da observação sobre o que prende a atenção do educador, as crianças aprendem que comportamentos são mais valorizados pelo seu educador.

Este programa ajuda os educadores a perceberem o que a investigação indica como formas efectivas de dar atenção, elogiar e encorajar, tendo em vista comportamentos pró sociais e académicos.

Por vezes, os educadores sentem relutância em elogiar ou dar atenção positiva a crianças com mau comportamento, com medo que este comportamento negativo se alastre a outras crianças da sala. Por exemplo, alguns educadores sentem preocupação em tecer elogios a uma criança, pois as outras que estão ao lado podem sentir-se desconfortáveis por não serem recompensadas. Podem achar que não é justo elogiar mais umas do que outras.

É necessário que os educadores percebam que, à medida que vão utilizando consistentemente a atenção positiva face a todas as crianças uma vez ou outra, as crianças não sentirão que estão a ser tratadas de forma desigual. Se as crianças forem expostas a doses periódicas e regulares de atenção positiva, por parte do educador, sentir-se-ão bastante mais seguras no relacionamento com ele,

impedindo sentimentos de ciúme quando outras crianças são recompensadas. De facto, com o tempo, vão até aprender a festejar o sucesso umas das outras.

Este programa ajuda os educadores a perceberem que, a longo prazo, dar mais recompensas e atenção positiva às crianças que apresentam progressos nos seus problemas de comportamento (ex: “fizeste um grande trabalho partilhando o material” ou “estás mesmo atento ao teu trabalho”) pode ser benéfico para todas as crianças da sala porque esta descrição dos comportamentos esperados, quer ao nível académico, quer social, actua como um lembrete para todos. Na realidade, as crianças consideradas como difíceis, tipicamente recebem muito poucos incentivos sendo, em contrapartida, alvo de críticas e atitudes de desaprovação em comparação com os seus pares. Estas crianças e os seus pares, aprendem a esperar estes comportamentos e comportam-se de forma consonante. Os educadores destas crianças têm que desenvolver um trabalho extra para poderem reverter este padrão de comportamento.

Por vezes, as crianças carentes de mais amor, solicitam-no de forma menos simpática; o mesmo é extensível às crianças que necessitam de atenção positiva.

Na verdade, isto também é importante para as crianças aprenderem a auto-avaliar-se, a julgar o seu próprio trabalho e a sentir orgulho pelo que conseguiram realizar sem recorrerem a fontes externas de aprovação. Este é um importante objectivo a atingir a longo prazo, ainda que o educador precise de estar ciente da forma como cada criança, em particular, lida com este ponto de vista. Por exemplo, crianças oriundas de um ambiente familiar caracterizado por um *feedback* positivo, uma atitude de suporte e uma relação com os pais centrada na construção da sua auto-estima, podem ter auto-

confiança para começar a avaliar o seu próprio trabalho. Mesmo assim, é pouco realista esperar que uma criança que ainda se encontra em desenvolvimento emocional e social não necessite de aprovação externa para os seus esforços de aprendizagem. De facto, até os adultos precisam disso, independente da idade ou da auto-confiança que possam apresentar.

Infelizmente, nem todas as crianças vêm de famílias com tais características. Algumas experienciaram situações de *feedback* negativo, sendo mesmo maltratadas pelos seus pais em consequência do seu comportamento. Outras crianças, filhas de pais oprimidos com os seus próprios problemas, o que os torna incapazes de perceber as necessidades e interesses dos seus filhos, sentem que os seus pais não se preocupam com elas. Poderá ainda haver outras crianças que já tenham sido expulsas de outras escolas, o que as leva a terem experienciado situações de rejeição por parte de educadores e pares. De qualquer modo, as crianças chegam ao jardim de infância com diferentes vivências sobre o que são as relações com os adultos, e também equipadas com diferentes níveis de auto-confiança. Uma criança, com problemas de comportamento, apresenta uma visão negativa do que significa viver uma relação com os adultos. Do mesmo modo, esta criança pode fazer uma auto-avaliação negativa e ter um sentimento de baixo merecimento. Se uma criança nestas circunstâncias é levada a fazer a sua auto-avaliação, é possível que considere o seu trabalho desprezível.

Este programa ajuda os educadores a perceberem a necessidade de aumentar a quantidade, positiva e consistente, de suporte externo que as crianças ainda não experimentaram nestes primeiros anos e que são cruciais para o seu desenvolvimento. Os educadores podem mesmo considerar estes suportes como o dotar as crianças de "próteses envolvimentoais" que são essenciais para o seu sucesso

académico e social. Este encorajamento positivo, por parte dos educadores, é necessário ser treinado durante vários anos até que as mensagens sejam interiorizadas, as crianças desenvolvam uma auto-imagem positiva e sejam capazes de se auto-avaliarem de forma realística.

Os factores biológicos desempenham também um papel fundamental na habilidade da criança se auto-avaliar. Uma criança que seja desatenta, impulsiva ou hiperactiva pode demorar a aprender a auto-avaliar-se, pois isto requer competências de reflexão sobre a própria actuação e antecipação dos resultados. As crianças desatentas e hiperactivas vivem o momento, não aprendem facilmente com as experiências anteriores e também não conseguem antecipar o futuro. Estas crianças carecem de muito mais suporte externo positivo por parte dos educadores, do que as crianças que têm temperamento reflexivo.

As formas de encorajamento genérico são a forma mais fácil de o educador começar, pois não requerem muita solicitude (atenção) por parte deste, e transmitem já alguma intensidade de atenção positiva e encorajamento para o trabalho das crianças. No entanto, a simples afirmação "bonito" é de alguma forma vaga e sem especificidade; por outras palavras, não se torna claro qual é o aspecto do comportamento da criança que o educador está a elogiar. É a sua concentração no trabalho? A sua persistência ao tentar dizer uma palavra? A sua correcta articulação ao dizer uma palavra? Se o educador quer assinalar exactamente o comportamento que deseja, tem que transmitir muito mais à criança. Deve informá-la que o comportamento está na realidade a recompensar para que, na próxima vez, ela o possa repetir e se aperceba que o educador está na verdade a prestar atenção ao que faz. Isto será uma forte recompensa e uma grande motivação para futuros comportamentos.

Se o elogio é dado durante o processo ou guardado para o final da tarefa, depende muito da capacidade de motivação da criança. Para as crianças que se mostram relutantes em correr riscos, frustradas em termos de linguagem ou inseguras no relacionamento com o educador, ou com os pares, é importante ir elogiando a criança durante o processo, para lhe transmitir confiança e ela continuar a tentar. O importante, aqui, é modelar o comportamento que se deseja. Para a criança sem problemas de linguagem e que demonstra ter confiança, é suficiente elogiá-la apenas no final da tarefa.

É igualmente importante, as crianças aprenderem que não faz mal se cometerem erros, que esses erros não irão ser reforçados negativamente. Se elas sentem que a atenção positiva lhes é retirada quando cometem erros, então sentir-se-ão sem vontade de voltar a tentar. Assim, se uma criança ao tentar articular uma frase pronunciar mal algumas palavras, o educador deve elogiar as palavras que conseguiu articular bem, em vez de se concentrar nos erros.

Algumas crianças, especialmente aquelas que já experienciaram situações de criticismo, sentem-se desconfortáveis com os elogios e parecem não responder ou até rejeitar os esforços do educador para as elogiar. Estas crianças defendem-se através de uma armadura psicológica; agem como se não se importassem com os elogios. Outra das razões para a falta de resposta aos elogios, pode ser a falta de competências sociais; elas não sabem como responder aos educadores quando são alvos de um *feedback* positivo. Se os educadores não estão cientes destas situações, podem pensar que os elogios não funcionam. Nestes casos, os educadores necessitam trabalhar mais afincadamente dando atenção positiva, elogiando e encorajando estas crianças que, por sua vez, também não reforçam os esforços dos educadores.

As crianças que são distraídas e impulsivas podem não se aperceber dos elogios, se estes forem vagos ou dirigidos em tom neutro. Estas crianças confundem expressões faciais neutras e podem até interpretá-las como expressões negativas, quando a intenção dos educadores é positiva. Para estas crianças, os elogios necessitam ser feitos num tom de voz entusiasta, com descrições positivas do comportamento e com uma expressão facial positiva.

Os educadores devem também começar a encorajar as crianças a julgar o seu trabalho. Esta questão reflecte o objectivo fundamental que é o de ajudar as crianças a auto-avaliarem-se, a emitirem uma crítica sobre o seu próprio trabalho e a sentirem-se orgulhosas.

Este é um importante objectivo a atingir a longo prazo, ainda que o educador precise de estar ciente da forma como cada criança, em particular, lida com este ponto de vista. Por exemplo, crianças que sejam oriundas de um ambiente familiar caracterizado por um *feedback* positivo, uma atitude de suporte e uma relação com os pais centrada na construção da sua auto-estima, podem ter auto-confiança para começar a avaliar o seu próprio trabalho. Mesmo assim, é pouco realista esperar que uma criança que ainda se encontra em desenvolvimento emocional e social não necessite de aprovação externa para os seus esforços de aprendizagem. De facto, até os adultos precisam disso, independente da idade ou da auto-confiança.

Uma pergunta pertinente se impõe: Será que a utilização de incentivos por parte do educador a uma criança não vai fazer com que ela apenas se motive através de aprovação externa, em vez de aprender a motivar-se internamente?

Esta questão, motivação interna, está relacionada com o tema já abordado da auto-avaliação. A preocupação de alguns educadores,

quanto ao uso de elogios, atenção positiva, e recompensas sociais, prende-se com o facto de criar crianças dependentes apenas da aprovação do adulto e que não irão desenvolver, assim, um sentido interno de trabalho. Mas o facto é que a investigação não vem dar razão a esta preocupação, antes pelo contrário: as crianças que recebem muitos *feedbacks* positivos por parte dos pais e dos educadores são auto-confiantes, têm uma auto-estima elevada e parecem ter interiorizado estas mensagens muito cedo, não necessitando delas no futuro. Estas crianças são populares entre as outras e dão, quer aos adultos, quer às outras crianças, *feedback* positivos. Por outro lado, as crianças que pedem elogios e são dependentes da avaliação de outros, são crianças inseguras que receberam pouco *feedback* positivo e que apresentam uma baixa auto-estima. Infelizmente, as crianças que mais necessitam de atenção positiva, raramente a conseguem. Além disso, a realidade nas salas de jardim de infância é esta: as crianças com problemas de comportamento recebem mais ordens e atenção negativa do que elogios ou atenção positiva.

Alguns educadores preocupam-se em elogiar a resposta de uma criança com medo que todas as outras a imitem tornando, assim, aquela a resposta correcta. A verdade é que as crianças se apercebem a que comportamento o educador presta mais atenção, e tendem a imitá-lo para serem alvo de atenção também. Isto faz parte do processo de aprendizagem e nada impede que o educador utilize a resposta de uma criança como modelo para motivar as outras crianças (pode ser mesmo uma boa estratégia de aprendizagem). Uma vez que o educador lida com crianças que trabalham em função da sua atenção positiva, o próximo passo será o educador utilizar estratégias para envolver as outras crianças e reforçar as ideias criativas. Neste cenário, o educador poderá dizer: "É uma resposta interessante, há mais alguém que tenha uma ideia diferente que

queira partilhar?”. À medida que as crianças se vão apercebendo que não recebem o mesmo tipo de atenção positiva por repetirem o que já foi dito, eventualmente começam a deixar de copiar as ideias dos outros e ficam motivadas para gerar as suas próprias ideias, a fim de receberem também atenção.

As crianças com problemas de comportamento necessitam de mais atenção positiva e elogios apropriados. A razão que explica isto prende-se com as atitudes típicas de criticismo por parte do adulto e de ridicularização por parte dos pares, de que estas crianças são alvo, o que conduz a uma baixa auto-estima. Estas crianças, por vezes, estão sedentas de atenção, preferem mesmo ser alvo de uma atenção negativa face aos seus erros, do que não ter nenhuma. Consequentemente, os educadores necessitam desenvolver rapidamente competências que lhes permitam reconhecer o seu comportamento positivo. Mas isto não pode ser deixado ao acaso (“bem... hoje por acaso portou-se bem”), mas sim planeado. O educador deve elaborar um plano concreto para os comportamentos que deseja promover em determinadas crianças, e os reforços apropriados para esses comportamentos. Pode ser difícil para o educador lembrar-se de elogiar, sobretudo as crianças com mau comportamento, mas o educador pode socorrer-se de algumas estratégias, como por exemplo: pôr um sinal no seu relógio ou algumas moedas num bolso que deve ir mudando para o outro, para se lembrar de elogiar uma criança em particular.

A questão da justeza na sala merece alguma ponderação. A maioria dos educadores não questiona que uma criança portadora de um atraso de linguagem necessite de uma ajuda adicional de um terapeuta de fala, ou até que uma criança com uma deficiência mental necessite de uma terapia ocupacional. Então, não será coreal negar os mesmos direitos às crianças com dificuldade de atenção,

problemas de relacionamento com os seus pares e desvantagens a nível envolvental? Mais ainda: esta atenção extra às crianças com problemas de comportamento é benéfica, a longo prazo, para todas as outras, uma vez que os elogios, acompanhados do comportamento que se quer distinguir, actuam como um lembrete do comportamento esperado para todas. Mas não só por este motivo, pois o educador vai, também, com essa estratégia, modelando a empatia nas crianças e a aceitação das diferenças nas competências individuais a nível social e académico.

#### **4. Motivar as crianças através de Incentivos**

O propósito do programa 2 é o de ensinar os educadores a usar incentivos na sala. Muitas vezes, a atenção positiva e o elogio são os reforços que as crianças necessitam. Contudo, pode ser útil combinar o elogio com um programa de incentivos, especialmente para certo tipo de crianças, nomeadamente aquelas que apresentam problemas de comportamento, as que são desatentas, as que não se deixam motivar pelos elogios do educador, devido às más relações com os adultos no passado, e também aquelas que se sentem pouco à vontade com os elogios.

Contudo, quando as crianças reúnem algumas dificuldades, quer num comportamento, quer numa área de aprendizagem, o elogio e a atenção podem não ser suficientes para as motivar.

Aprender a ler e a escrever, ou aprender comportamentos socialmente correctos, são processos morosos e difíceis e, por vezes, as crianças sentem que não obtiveram nenhum progresso.

Neste programa, o enfoque será feito no uso de reforços tangíveis a fim de ajudar as crianças com problemas de comportamento.

Uma forma de tornar a aprendizagem tangível é usar marcadores palpáveis, como autocolantes, insígnias, recompensas especiais e celebrações, para mostrar às crianças evidências concretas dos seus progressos. Recompensas tangíveis também proporcionam incentivos extra para as crianças que enfrentam dificuldades nalguma área de aprendizagem, ao mesmo tempo que alimentam a sua motivação, até esta ter desenvolvido uma relação positiva com o educador que possibilite que o uso de elogios e de atenção sejam mais motivadores.

Os resultados positivos do uso destes programas de incentivos levam a um aumento de participação nas tarefas, nos comportamentos cooperativos, correcção na matemática, progressão na soletração e redução de problemas sérios de comportamento. Quando é utilizado um programa de incentivos, para motivar as crianças para aprenderem algo de novo, é importante continuar também a promover a aprovação social. O impacto é grande quando os dois tipos de recompensa são combinados, pois cada um serve um propósito diferente. As recompensas sociais devem ser usadas para reforçar o esforço que as crianças dispõem para dominar um novo comportamento ou nova competência. As recompensas tangíveis são utilizadas normalmente para reforçar a obtenção de um objectivo específico.

Os programas de incentivos devem envolver o educador e a criança, cujos resultados se quer recompensar, numa planificação antecipada. Este tipo de programa, que funciona como um contrato, é recomendado quando o educador deseja ampliar um comportamento incomum ou um comportamento que seja particularmente difícil para uma criança aprender. Assim que as crianças tenham aprendido o novo comportamento, o programa de incentivos pode ir sendo

gradualmente extinto e o educador mantém apenas o uso de elogios e encorajamento.

Se bem que um programa de incentivos pareça ser simples, há no entanto rasteiras a evitar para poderem ser eficazes. Neste treino deve discutir-se com os educadores alguns dos erros que se cometem ao pôr em prática este tipo de programas. As pesquisas, no âmbito da aprendizagem social, consideram este sistema de incentivos como a abordagem mais eficaz e simples para pôr as crianças a trabalhar.

Para muitas crianças pequenas (4-6 anos), os autocolantes e os cromos são suficientes em termos de gratificação, não necessitando de recompensas adicionais. À medida que a criança vai crescendo, coleccionar autocolantes e trocá-los por algo mais desejável, concretiza o plano de incentivos e duplica o efeito do reforço, além de desenvolver a habilidade de se manter motivada, esperando pela gratificação.

Exemplos:

Uma ideia interessante será fazer, no início do ano lectivo, um levantamento junto dos pais sobre os interesses da criança, que tipo de coisas são especiais para ela e que poderão servir de reforço.

Pais e educadores, por vezes, manifestam preocupação, pois consideram que os autocolantes, as estrelas, as festas de pizza, etc..., podem levar as crianças a ficarem aditas a recompensas externas que não são benéficas a longo prazo, pois não as ajuda a desenvolver uma motivação interna. Não serão também capazes de se adaptar a outras salas onde os educadores ou futuros professores não utilizem o sistema de recompensas. Torna-se importante sublinhar que os programas de incentivos não são substitutos de outras formas de motivação: construir relações significativas com as crianças, reforço

com atenção e elogios, estimulação dos seus interesses em várias áreas, etc...

Recompensas tangíveis são simplesmente estratégias adjuntas para as crianças que revelem dificuldades particulares a nível académico e social, que sejam resistentes ou evitem outras estratégias ou que simplesmente não respondam a reforços. Devido à gratificação imediata, as recompensas tangíveis são úteis para controlar toda a sala rapidamente, pois as crianças ficam atentas ao que se está a ensinar. A ideia que suporta estes programas de incentivos é gradualmente ir diminuindo os incentivos até as crianças ganharem confiança e competências que lhes permitam consolidar uma motivação intrínseca para persistir nas tarefas. Os incentivos podem ser usados como andaimes externos de ajuda, até as crianças conseguirem elas próprias fazer as coisas.

Outro assunto pertinente nesta temática, prende-se com o enviar ou não para casa notas descritivas com os problemas de comportamento das crianças.

O método usado pelo educador para comunicar aos pais os maus comportamentos deve ser escolhido antes das situações ocorrerem, ter a colaboração dos pais e ser ajustado à situação familiar. No início do ano os educadores devem partilhar com os pais as estratégias de disciplina, assim como propor formas de comunicação para os problemas de comportamento, caso eles ocorram. Devem no entanto individualizar estes contactos e deixar os pais escolher a forma que preferem para serem contactados (pessoalmente, por telefone, e-mail...). Há pais que gostam de estar mais envolvidos na vida da escola e diariamente saber o que se passa com a sua criança, mas têm medo que o educador os ache aborrecidos se o abordarem várias vezes. Por sua vez, os educadores estão limitados com o tempo e não

estarem sempre disponíveis. Quando os educadores e os pais não têm tempo para falarem, os educadores, como recurso, podem enviar para casa algumas notas sobre os problemas, o que pode prevenir ressentimentos por parte dos pais e evitar mal entendidos de ambas as partes. Particularmente para as crianças que apresentam comportamentos desafiantes na sala, pais e educadores devem ter um plano exequível de comunicação e de troca de informações.

É vital para os educadores criarem uma “conta reforço positivo” com os pais, mandando para casa *happyprograms* e outras notas positivas, podendo mesmo telefonar regularmente para reportar coisas positivas que a criança fez. Isto irá criar uma relação de confiança entre os educadores e os pais, e em caso de haver problemas de comportamento os pais poderão mostrar-se mais abertos e colaborativos para ajudar o educador na resolução.

Um benefício adicional do envio destas notas ou programas para casa é ajudar os pais a focarem-se no sucesso dos filhos(as) e valorizá-los, preparando-os para terem o mesmo comportamento no dia seguinte.

É importante que o educador comece a envolver a criança na avaliação no final de cada dia. Os educadores podem convidar as crianças, no final do dia, a reflectir sobre o comportamento. O educador pode ter um termómetro que mostre desde a calma (azul) até à excitação (vermelho) e a criança pode apontar com a mão que se comportou durante o dia. Isto facilita ao educador a oportunidade de dar *feedback* específico às crianças sobre as vezes que se conseguiram acalmar com sucesso. Termómetros similares podem ser usados para a raiva e para o envolvimento.

Frequentemente as crianças com problemas de comportamento irão focalizar-se nos seus problemas durante o dia. Revendo os passos

positivos com elas, o educador pode ajudá-las a aprender mais atribuições positivas sobre esse dia. Outra abordagem reflexiva pode ser orientada através do preenchimento de uma tabela, verbalmente ou através de desenhos, onde se registem categorias: do que gostaram, os amigos, as frustrações.

### **5. Diminuição de comportamentos inapropriados**

Apesar de se fazer uma boa gestão proactiva da sala, o mau comportamento pode aparecer. Neste programa, a ênfase é posta na “Lei da intervenção menos disruptiva”, onde o educador organiza um plano de disciplina do qual consta uma hierarquia de consequências para o mau comportamento, que vai desde a intervenção menos disruptiva à mais disruptiva.

As estratégias proactivas discutidas nos pontos anteriores ajudam a prevenir muitos dos problemas que ocorrem na sala. Quando uma criança perturba a sala com o seu mau comportamento, a resposta do educador é provavelmente difusa, inconsistente ou até meramente reactiva, a não ser que o educador tenha estabelecido um plano claro de disciplina. Um plano claro de disciplina é fundamental para gerir proactivamente o grupo. Um Plano de Disciplina significa não apenas que as regras e as expectativas estão claramente delineadas, mas também que está claro para todas as crianças quais as consequências que existem se as regras forem quebradas.

No geral, a investigação demonstrou que os educadores utilizam mais consequências negativas e punitivas do que técnicas positivas para responder aos problemas de disciplina (Webster-Stratton & Reid, 2003; Vale, 2003). Isto é verdade, apesar de estar muito difundido o reconhecimento da limitação e dos efeitos negativos da punição, especialmente quando usada como primeira estratégia de resposta.

Contudo, as consequências menos severas e as estratégias menos punitivas devem ser usadas em primeiro lugar. Isto é chamada a “Lei das intervenções menos disruptivas”. No Plano de Disciplina, as consequências devem ser organizadas de forma hierárquica, das menos disruptivas para as mais disruptivas. Por exemplo: quando uma regra é quebrada, a primeira vez deve ser feito um aviso verbal; a segunda vez registrar um cartão amarelo; a terceira vez deve retirar-se um privilégio; a quarta vez, a criança deve ter uma conversa à parte com o educador e por aí adiante. Para se certificar de que as crianças estão familiarizadas com o Plano de Disciplina, e percebem as consequências, o educador proactivo deve assegurar-se que as crianças sabem exactamente como ele vai responder ao mau comportamento. A consistência que o educador der ao seu Plano de Disciplina contribuirá para aumentar o sentido de segurança da criança. Um Plano de Disciplina permite à criança antecipar as consequências como resultados naturais do seu comportamento inapropriado. As alternativas possíveis, antes de utilizar as consequências negativas como a perda de privilégios e o *Time-Out*, são as estratégias de ignorar, auto-modelação, (re)direcção, lembretes e avisos.

Este treino ajuda os educadores a desenvolver um plano de disciplina para o mau comportamento, começando com as intervenções menos disruptivas em direcção às mais disruptivas e consequências negativas.

Uma grande estratégia para reduzir o comportamento inapropriado de uma criança é ignorar esse comportamento. Por um lado, não é natural ignorar um mau comportamento, a tendência natural é o educador prestar atenção às crianças que estão fora do seu lugar ou que são argumentativas. Contudo, a atenção do educador só vai reforçar estes comportamentos. Ignorar pode ser uma ferramenta

poderosa para modificar o comportamento, pois priva a criança da atenção que todas as crianças querem. Se bem que ignorar é altamente eficaz, é provavelmente também a estratégia mais difícil para o educador levar em frente.

É muito importante para o educador não ignorar as crianças que estão retiradas ou alheadas das tarefas durante as actividades diárias. Enquanto que o estar fora da tarefa não constitui um comportamento disruptivo para as outras crianças, pode até ser um problema a menos para o educador, é em si um problema para a criança que não está envolvida no que deveria estar e, conseqüentemente, não aprende o que deveria aprender. Se o educador ignorar isto, está a mandar para esta criança a mensagem de que não se importa e que tem baixas expectativas para ela. Por outro lado, usar uma disciplina severa com a criança, que está fora da tarefa mas que não é disruptiva, é desnecessário além de ser contra produtivo. Em vez disso, o educador deve redireccionar as crianças que estão distraídas, dando-lhes a oportunidade de se envolverem produtivamente nas tarefas.

A maior parte dos comportamentos disruptivos menores podem ser resolvidos através da (re)directão feita pelo educador. Esta (re)directão tanto pode ser não verbal, como verbal, como física. A vantagem desta abordagem é que não chama a atenção das outras crianças sobre o mau comportamento que estes estão a ter e não perturba o trabalho que está a ser desenvolvido.

Não importa a coerência com que o educador utiliza as estratégias de ignorar, redirigir ou avisos e lembretes para lidar com os comportamentos inapropriados na sua sala; e não importa a coerência de como eles reforçam o comportamento apropriado, pois haverá sempre ocasiões em que as crianças continuarão a ter mau

comportamento. Nestes casos, o seu mau comportamento necessita de ser tratado através da imposição de consequências negativas.

Uma consequência negativa é algo que a criança não deseja, como por exemplo, ser o último na fila, perder o intervalo, ir para o *Time-Out*, perder uma actividade especial ou perder um privilégio. As consequências não precisam de ser severas para serem eficazes. A chave é a coerência, não a severidade. As consequências devem ser aplicadas coerentemente, em vez de variarem consoante a situação. Devem ser aplicadas uniformemente, isto é, devem ser as mesmas para todas as crianças, aplicadas prontamente, isto é, imediatamente a seguir ao ter ocorrido o mau comportamento. Por esta razão, é de evitar estabelecer consequências que sejam difíceis de cumprir.

As consequências são um caminho para tornar as crianças responsáveis pelo seu comportamento. As crianças devem conhecer o Plano de Disciplina para poderem saber quais as consequências negativas directamente resultantes do seu comportamento. Sempre que possível, as consequências devem ser encaradas como uma escolha que a criança fez, por exemplo: "João, magoaste a Teresa; escolheste ir para o *Time-Out* durante 5 minutos".

As consequências negativas devem ser:

1. Consistentes
2. Aplicadas uniformemente
3. Aplicadas imediatamente a seguir ao mau comportamento
4. Apresentadas como uma escolha que a criança fez
5. Razoáveis e não punitivas
6. Relacionadas com o comportamento em questão

Por vezes há consequências que podem surgir naturalmente e que minimizam a perturbação na sala. Uma consequência natural é algo

de negativo que aparece em resultado do mau comportamento das crianças, sem intervenção do educador. Por exemplo, se o António não quis vestir o casaco para ir para o exterior, pode ter frio. Uma consequência lógica, por outro lado, é o produto que resulta do comportamento da criança porque o educador assim o decidiu. Por exemplo, num determinado jardim de infância havia a regra de ser o educador a deitar o leite nas chávenas ao lanche. Contudo, um dia uma das crianças resolveu deitar o seu leite e derramou-o. Uma consequência lógica quando a criança pediu mais leite seria o seu educador dizer "Aqui na escola são os educadores que deitam o leite, como tal hoje ao lanche terás que beber água". Uma consequência lógica para uma criança que está a perturbar os colegas, será sentá-la perto do educador. Uma consequência lógica por lutar para ser o primeiro da fila, será mandá-lo para o último lugar. As consequências funcionam melhor quando há uma conexão entre o mau comportamento e a consequência.

As consequências lógicas e naturais serão mais eficazes se vierem na sequência de problemas que o educador à partida previu. Esta abordagem pode ajudar a criança a fazer escolhas, ser responsável pelo seu comportamento e aprender com os seus erros. Neste programa, são discutidos alguns dos problemas que podem ocorrer quando se utilizam as consequências, e a maneira mais eficaz de obter ganhos.

A tarefa do educador é providenciar uma aproximação ética à disciplina: uma vez que as crianças aprendam que os comportamentos negativos e violentos não serão tolerados, são estabelecidas expectativas positivas para futuros comportamentos apropriados, e isto transmite-lhes que têm muito valor apesar do seu erro. Idealmente, este plano de disciplina deve envolver toda a instituição educativa e não apenas a sala e o educador.

Os métodos referidos, tais como a auto-monitorização, o ignorar, o uso de consequências lógicas e a perda de privilégios são abordagens eficazes para muitos dos problemas de comportamento. Contudo, o *Time-Out* ou a estratégia de acalmar, devem ser reservados especificamente para problemas de comportamento mais intensos, como as agressões aos pares, ou ao educador, e a comportamentos destrutivos. São também úteis para a desobediência sistemática e para comportamentos desafiantes de oposição, uma vez que a obediência é a pedra angular da habilidade do educador para socializar a criança. O *Time-Out* é, provavelmente, a consequência mais intrusiva que o educador pode utilizar, a curto prazo, para o comportamento disruptivo. Pode decorrer na sala, de uma maneira formal ou informal, pode ser feito fora da sala ou num local designado para isso.

O *Time-Out* é, na realidade, uma forma alargada de ignorar, na qual as crianças são afastadas por um breve período de tempo das fontes de reforço positivo, especialmente da atenção dos pares e do educador. O *Time-Out* oferece diversas vantagens face a outras práticas disciplinares tais como mandar as crianças para casa. Modela também uma resposta de não violência ao conflito, põe fim ao conflito e à frustração, providencia um tempo de "arrefecimento" para a criança e para o educador e mantém uma relação de respeito e confiança na qual as crianças sentem que podem ser honestas com os seus educadores acerca dos seus problemas e erros. O *Time-Out* é também um tempo para a criança reflectir naquilo que fez, considerar outras soluções e fomentar o desenvolvimento de um sentido interno de responsabilidade e consciência. O *Time-Out* é mais eficaz do que mandar a criança para casa, porque é implementado imediatamente a seguir ao mau comportamento e permite que a criança regresse rapidamente à sala e tenha uma nova oportunidade de ser bem

sucedida. Em contrapartida, a criança que é mandada para casa não vai logo a seguir ao comportamento ter ocorrido, mas depois de os pais terem sido avisados e de poderem vir buscá-la; assim, o poder da consequência negativa fica diminuído. Por outro lado, a criança que é remetida a casa, não tem a possibilidade de voltar, a seguir, e reverter o comportamento ou de reparar a situação. O *Time-Out* permite ao educador ensinar à criança que o comportamento perigoso não é tolerado e que, conseqüentemente, resulta numa exclusão temporária.

Outras das estratégias será o desenvolver um Plano Individual de Comportamento para crianças com problemas. Para as crianças que cronicamente apresentam problemas de comportamento é importante desenvolver um plano individual de comportamento porque possibilita ao educador ser mais preciso e focar a sua atenção nas conseqüências combinadas.

Crachá dado aos educadores de infância no final da Oficina de Formação



## INVENTÁRIO DE PRÁTICAS

(Best Practices Inventory-R)

The Incredible Years Project-University of Washington Parenting Clinic

(Versão Portuguesa de Vale e Oliveira, 2005)

<b>A-ORGANIZAÇÃO DA SALA</b>					
1. A sala está claramente estruturada em áreas de interesse. O nº de crianças permitido está visivelmente definido em cada área.	1	2	3	4	5
2. O material encontra-se em boas condições e tem locais específicos para arrumação. O material possui etiquetas que ajudam as crianças a identifica-lo e a arruma-lo depois.	1	2	3	4	5
3. Os materiais disponíveis são variados e permitem às crianças com diferentes níveis de desenvolvimento terem algo com que brincar.	1	2	3	4	5
4. Os brinquedos que promovem a interacção social estão presentes em todas as áreas (casa de bonecas, jogos de mesa e chão, puzzles..)	1	2	3	4	5
5. Existe um plano de rotação de materiais que permite manter a novidade e o interesse das crianças.	1	2	3	4	5
6. Existem pistas visuais que permitem à criança saber quando uma área ou actividade não estão a funcionar (sinal de stop, zonas cobertas...)	1	2	3	4	5
7. As crianças, na sala, estão permanentemente visíveis. As estantes ou biombos não mais altas do que as crianças.	1	2	3	4	5
<b>B-PLANIFICAÇÃO E TRANSIÇÕES</b>	1	2	3	4	5
1. Há uma planificação previsível das actividades que permite no entanto a flexibilização.	1	2	3	4	5
2. A planificação está afixada em local visível para as crianças, pais e visitas.	1	2	3	4	5
3. A planificação alterna actividades mais vigorosas com outras mais calmas.	1	2	3	4	5
4. Há um equilíbrio entre as actividades dirigidas pelo educador e as actividades dirigidas pelas crianças.	1	2	3	4	5
5. O educador utiliza as brincadeiras das crianças para as observar em vez de intervir individualmente.	1	2	3	4	5
6. Não há tempos mortos nem transições desnecessárias.	1	2	3	4	5
7. As crianças falam do que vão fazer a seguir.	1	2	3	4	5
8. As crianças são avisadas antes de começar a transição e as transições decorrem sem pressa.	1	2	3	4	5
9. É utilizado habitualmente um sinal que avisa da transição (canção, campainha, palmas... )	1	2	3	4	5
10. As transições são tempos activos, quando necessário são utilizadas pistas visuais e auditivas (transitar de uma actividade para outra seguindo uma linha, imitar a locomoção de um animal.)	1	2	3	4	5
11. O educador inicia uma nova actividade quando algumas crianças estão prontas para começar.	1	2	3	4	5

12. Existe um sistema (quadro, tabela, cartões ) que permite às crianças escolher as áreas por onde transitam.	1	2	3	4	5
<b>C- ACTIVIDADES- pequeno e grande grupo e tempo para escolhas</b>					
1. O grande grupo reúne-se por períodos não superiores a 20m que incluem também a participação activa das crianças (música e movimento ...)	1	2	3	4	5
2. As actividades em grande grupo são planeadas para momentos de activa participação e envolvimento das crianças (canções, dramatizações..)	1	2	3	4	5
3. O educador dá indicações claras e simples do comportamento que é esperado antes da passagem para as actividades em pequeno grupo.	1	2	3	4	5
4. Os adultos dão tempo, atenção e estimulam as crianças a demonstrar competências pró-sociais durante as actividades em grande e pequeno grupo.	1	2	3	4	5
5. São ensinadas às crianças competências específicas (resolução de problemas, lidar com a raiva, partilha, tomar a vez..) e são-lhes dadas múltiplas oportunidades para praticar competências de cooperação durante as actividades de grande e pequeno grupo e tempo de escolha.	1	2	3	4	5
6. Existe um espaço demarcado para a reunião em grande grupo (em roda, numa carpete...)	1	2	3	4	5
7. Os materiais para as actividades são preparados antes das crianças chegarem.	1	2	3	4	5
8. Actividades em pequeno grupo, embora não estruturadas pelo educador, permitem dar vários tipos de resposta.	1	2	3	4	5
9. Actividades de cooperação são planeadas diariamente (colagens colectivas, registos, actividades de culinária..)	1	2	3	4	5
10. São feitas, sempre que necessárias modificações e adaptações para ajudar as crianças a obter sucesso e a participar nas actividades.	1	2	3	4	5
11. Durante as actividades livres os adultos observam as crianças e comentam com elas o que estão a fazer em vez de as questionarem ou darem muitas indicações.	1	2	3	4	5
12. As actividades livres constituem o maior tempo durante o dia em que se permite às crianças poderem escolher os materiais, brincar e arrumar.	1	2	3	4	5
13. O educador procura oportunidades para reforçar, durante as actividades não estruturadas (almoço, descanso...) temas trabalhados em grande grupo.	1	2	3	4	5
<b>D- PLANOS DE COMPORTAMENTO</b>					
1. Os adultos utilizam sistematica e cuidadosamente estratégias como o time-out, ignorar e redireccionar certos comportamentos.	1	2	3	4	5
2. Os temas trabalhados asseguram que todas as crianças podem comunicar apropriadamente e funcionalmente.	1	2	3	4	5
3. O educador está atento e reforça o comportamento apropriado 4 × mais do que o inapropriado.	1	2	3	4	5
4. Os adultos fazem uma avaliação funcional do comportamento para determinar a causa do comportamento desafiador da criança.	1	2	3	4	5

5. Quando existem planos individuais eles são implementados e desenvolvidos com toda a equipa educativa, incluindo os pais.	1	2	3	4	5
6. A documentação é utilizada para avaliar e rever todo o plano implementado com as crianças.	1	2	3	4	5
<b>E- ENSINO INDIVIDUALIZADO</b>					
1. O educador tem em atenção as necessidades, interesses e habilidades individuais das crianças (planifica actividades, recolhe trabalhos..)	1	2	3	4	5
2. O educador planifica as actividades segundo os níveis de desenvolvimento das crianças.	1	2	3	4	5
3. Os adultos seguem as acções das crianças de forma a reforçar e incrementar o seu envolvimento.	1	2	3	4	5
4. Os adultos adequam o ensino de forma a tornar mais efectiva a aprendizagem de cada criança (visual, auditiva, motora..)	1	2	3	4	5
5. Os educadores planificam tendo em conta a repetição, a modelação, a orientação e o incentivo.	1	2	3	4	5
6. As tarefas são ensinadas do mais simples para o mais complexo e do concreto para o abstracto.	1	2	3	4	5
7. Os materiais são adaptados para as crianças com necessidades motoras (lápis mais grossos, tapetes de estabilização, fixação com velcro...)	1	2	3	4	5
8. Pistas visuais ajudam as crianças a lembrarem-se do comportamento adequado.	1	2	3	4	5
9. O educador tem em conta as diferenças individuais (cultura, género, necessidades sensoriais) na planificação, na selecção de materiais e nos tópicos de discussão.	1	2	3	4	5
<b>F- PRÁTICAS EMOCIONAIS- desenvolvimento emocional individual</b>	1	2	3	4	5
1. O ambiente e as actividades da sala promovem a identificação e expressão das próprias emoções e das dos outros:					
a) através da utilização de fotos, imagens e posters que mostram os vários estados emocionais das pessoas.	1	2	3	4	5
b) Os adultos demonstram perceber como as crianças se podem sentir mediante confirmação e aceitação dos sentimentos, reflectido sobre eles, rotulando-os, utilizando tons de voz ou gestos.	1	2	3	4	5
c) Os adultos ajudam as crianças a reconhecer e a perceber como os colegas se sentem através das expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal ou palavras.	1	2	3	4	5
d) Os adultos utilizam situações da vida real para praticar a resolução de problemas, começando por definir o problema e as emoções envolvidas.	1	2	3	4	5
2. Os adultos exploram a natureza dos sentimentos e as situações apropriadas nas quais eles se podem exprimir. Discussões sobre os sentimentos enfatizam que todas as emoções são aceitáveis mas nem todos os comportamentos o são (sentir raiva sim, bater em alguém não)	1	2	3	4	5
3. Os adultos modelam e auto-regulam as suas emoções durante o dia.	1	2	3	4	5

4. O educador estrutura planos de resolução de problemas na sala e individualiza a resolução consoante o nível de desenvolvimento das crianças. As estratégias podem incluir técnicas de contagem para acalmar ou a sequência de resolução de problemas como: 1-qual é o problema; 2-possíveis soluções; 3-o que pode acontecer(avaliar as consequências); 4-encontrar outra solução.	1	2	3	4	5
5. Os adultos promovem a regulação emocional individual que favorece a interação social na sala.					
a) reconhecendo indicadores da escala emocional.	1	2	3	4	5
b) identificando as escolhas apropriadas	1	2	3	4	5
c) tentando soluções até a situação estar devidamente resolvida	1	2	3	4	5
d) tirando fotos das crianças trabalhando nas soluções	1	2	3	4	5
6. Os adultos criam oportunidades para tomar decisões, resolver problemas e trabalhar em conjunto.	1	2	3	4	5
<b>G- RELACIONAMENTO/COMUNICAÇÃO</b>					
1. Os adultos cumprimentam as crianças quando chegam tratando-as pelo nome.	1	2	3	4	5
2. Os adultos participam nas brincadeiras, nas dramatizações e no jogo simbólico com as crianças.	1	2	3	4	5
3. Os adultos mostram respeito e cordialidade.	1	2	3	4	5
4. Os adultos falam calmamente com as crianças.	1	2	3	4	5
5. Os adultos ouvem as crianças e evitam juízos de valor.	1	2	3	4	5
6. Os adultos dão um feedback sincero e entusiasta às ideias das crianças.	1	2	3	4	5
7. Os adultos asseguram que as actividades livres sejam da iniciativa da criança e não da iniciativa do adulto.	1	2	3	4	5
8. Os adultos desenvolvem a comunicação verbal das crianças.	1	2	3	4	5
<b>H- DISCIPLINA</b>	1	2	3	4	5
1. As regras da sala estão claramente afixadas e são revistas sempre que necessário.	1	2	3	4	5
2. As regras estão definidas de forma positiva.	1	2	3	4	5
3. As consequências de cumprir ou não as regras são claras	1	2	3	4	5
4. O adulto ignora um comportamento individual que possa provocar a destabilização do grupo.	1	2	3	4	5
5. Os adultos utilizam estratégias para ensinar comportamentos alternativos.	1	2	3	4	5

6. São dadas às crianças oportunidades para fazerem escolhas.	1	2	3	4	5
7. O educador utiliza modelos de pares para incrementar comportamentos apropriados.	1	2	3	4	5
<b>I- ENVOLVIMENTO PARENTAL</b>					
1. O plano de disciplina é dado a conhecer aos pais.	1	2	3	4	5
2. Os adultos estabelecem sistemas regulares de comunicação com os pais (telefone, carta, livro de recados, quadro de informação...)	1	2	3	4	5
3. O educador cria oportunidades para os pais observarem a equipa educativa e participarem nas actividades da sala.	1	2	3	4	5
4. Os adultos dão ideias aos pais para continuar as actividades em casa.	1	2	3	4	5
5. Os adultos consideram os pais como uma fonte de ideias, materiais e apoio para as actividades.	1	2	3	4	5
6. Os adultos convidam os pais para encontros.	1	2	3	4	5

1-Nunca; 2-Raramente; 3-Ocasionalmente; 4-Frequentemente; 5-Sistematicamente

Educador(a) de Infância:

Ano de nascimento.....

Tempo de serviço (anos).....

Formação académica.....

Crianças:

Idades do grupo de crianças.....

Número de crianças /sala.....

**Grelha A** (Observar 4 crianças durante períodos de 10m x 3)

**Local:**.....

**Observador:**.....

**Data:**.....

Crianças		Emoção	Reforço	Partilha	Ajuda	Preocupação	Neutro	Abandona	Ignorar	Outras
Idade	Género	Alegria								
Idade	Género									
Idade	Género									
Idade	Género									

Crianças		Emoção	Reforço	Partilha	Ajuda	Preocupação	Neutro	Abandona	Ignorar	Outras
Idade	Género	Tristeza								
Idade	Género									
Idade	Género									
Idade	Género									

Crianças		Emoção	Reforço	Partilha	Ajuda	Preocupação	Neutro	Abandona	Ignorar	Outras
Idade	Género	Raiva								
Idade	Género									
Idade	Género									
Idade	Género									

Crianças		Emoção	Reforço	Partilha	Ajuda	Preocupação	Neutro	Abandona	Ignorar	Outras
Idade	Género	Medo								
Idade	Género									
Idade	Género									
Idade	Género									

**Reforço** verbal ou físico (aproximar-se; tocar; abraçar)

**Partilha** (dar um objecto; oferecer por algum tempo)

**Ajuda** (verbal ou física; defender, parar uma ofensiva; ajudar numa tarefa; ensinar uma estratégia, dar um objecto que estivesse na sua posse)

**Preocupar-se** (conforto físico; questionar; mostra preocupação)

**Ignorar** (vira as costas sem abandonar; não olha; não responde verbalmente)

**Outras** (emoções contraditórias às esperadas perante a situação)

**Instruções para grelha A:**

- As crianças devem ser observadas em contextos de brincadeiras livres: brincadeiras nas diferentes áreas da sala ou no exterior.
- As crianças devem ser observadas 3 vezes por períodos de 10m.
- A observação diz respeito ao comportamento que cada criança apresenta em resposta à emoção emitida por outra criança.
- Os comportamentos resposta devem ser assinalados ( com um x ou |) nos espaços respectivos podendo ser registadas várias observações por criança.

**Grelha B** (Observar as crianças durante períodos de 10m)

**Local:**.....

**Observador:**.....

**Data:**.....

**Situação:**.....

Criança		Raiva	Defesa verbal	Agressão física	Responde Emociona/	Defesa não verbal	Resolução do conflito	Procura o adulto	Vai embora
Idade	Género								

**Situação:**.....

Criança		Raiva	Defesa verbal	Agressão física	Responde Emociona/	Defesa não verbal	Resolução do conflito	Procura o adulto	Vai embora
Idade	Género								

**Situação:**.....

Criança		Raiva	Defesa verbal	Agressão física	Responde Emociona/	Defesa não verbal	Resolução do conflito	Procura o adulto	Vai embora
Idade	Género								

**Defesa verbal:** “isto é meu”

**Agressão física:** bater, arranhar...

**Reage emocionalmente:** gritar, bater o pé, choramingar

**Defesa não verbal :** proteger o objecto

**Resolução do conflito:** estratégias de negociação

**Procura o adulto:** para o ajudar a resolver o problema

**Vai embora:** abandona a tarefa e procura outra actividade

**Instruções para grelha B:**

- As crianças devem ser observadas em contextos de brincadeiras livres: brincadeiras nas diferentes áreas da sala ou no exterior.
- As crianças devem ser observadas por períodos de 10 m.
- O observador deve primeiro registrar a situação que deu origem ao despoletar do incidente de raiva (ex: O R. tirou o lápis à M) em seguida registrar na grelha o comportamento exibido pela criança.

## Questionário de Satisfação

O seguinte questionário faz parte da avaliação final da Oficina de Formação na qual participou. A informação obtida vai ajudar a avaliar o programa que foi trabalhado e consequentemente a poder melhorá-lo. Agradeço desde já a sua cooperação.

Ponha um X na resposta que expressa melhor a sua sincera opinião.

Nome da(o) participante: .....

### A. O programa

1. Os problemas das crianças que tentei mudar usando estratégias apresentadas nesta oficina estão:

Consideravelmente Mais graves	Muito graves	Graves	Na mesma	Melhor	Muito melhor	Significativamente Melhor
----------------------------------	-----------------	--------	----------	--------	-----------------	------------------------------

2. O meu sentimento actual acerca do progresso das minhas crianças é

Muito Insatisfatório	Insatisfatório	Um pouco Insatisfatório	Neutro	Satisfatório	Muito satisfatório	Significativamente Satisfatório
-------------------------	----------------	----------------------------	--------	--------------	-----------------------	------------------------------------

3. A minha expectativa sobre os resultados obtidos a partir desta oficina é

Muito Pessimista	Pessimista	Um pouco Pessimista	Neutra	Satisfatória	Muito satisfatória	Significativamente Satisfatória
---------------------	------------	------------------------	--------	--------------	-----------------------	------------------------------------

4. Penso que a abordagem usada nesta Oficina para os problemas de comportamento foi

Muito Inapropriada	Inapropriada	Um pouco Inapropriada	Neutra	Apropriada	Muito Apropriada	Significativamente Apropriada
-----------------------	--------------	--------------------------	--------	------------	---------------------	----------------------------------

5. Recomendaria esta Oficina de Formação a outros(as) educadores(as)

Fortemente Não		Não	Neutra	Recomendava	Recomendava Muito	Recomendava Significativamente
-------------------	--	-----	--------	-------------	----------------------	-----------------------------------

6. Sente-se seguro para lidar com os problemas de comportamento na sua sala?

Muito inseguro	Inseguro	Um pouco Inseguro	Neutra	Seguro	Muito Seguro	Significativamente Seguro
-------------------	----------	----------------------	--------	--------	-----------------	------------------------------

7. Sente-se seguro para lidar com futuros problemas de comportamento na sua sala?

Muito inseguro	Inseguro	Um pouco Inseguro	Neutra	Seguro	Muito Seguro	Significativamente Seguro
-------------------	----------	----------------------	--------	--------	-----------------	------------------------------

**Utilidade**

Nesta secção, gostaríamos que indica-se a utilidade que encontra nos seguintes tipos de estratégias usadas nos Workshops.

## 1. A informação apresentada nas sessões foi

Extremamente Inútil	Muito inútil	Um pouco Inútil	Neutra	Útil	Muito Útil	Significativamente Útil
---------------------	--------------	-----------------	--------	------	------------	-------------------------

## 2. A demonstração de competências através dos vídeos foi

Extremamente Inútil	Muito inútil	Um pouco Inútil	Neutra	Útil	Muito Útil	Significativamente Útil
---------------------	--------------	-----------------	--------	------	------------	-------------------------

## 3. As discussões em grupo e a troca de ideias foi

Extremamente Inútil	Muito inútil	Um pouco Inútil	Neutra	Útil	Muito Útil	Significativamente Útil
---------------------	--------------	-----------------	--------	------	------------	-------------------------

## 4. A prática de competências em pequenos grupos foi

Extremamente Inútil	Muito inútil	Um pouco Inútil	Neutra	Útil	Muito Útil	Significativamente Útil
---------------------	--------------	-----------------	--------	------	------------	-------------------------

## 5. A divisão em pequenos grupos para elaboração de planos de comportamento foi

Extremamente Inútil	Muito inútil	Um pouco Inútil	Neutra	Útil	Muito Útil	Significativamente Útil
---------------------	--------------	-----------------	--------	------	------------	-------------------------

## 6. O apoio entre educadores foi

Extremamente Inútil	Muito inútil	Um pouco Inútil	Neutra	Útil	Muito Útil	Significativamente Útil
---------------------	--------------	-----------------	--------	------	------------	-------------------------

## 7. A sugestão de actividades a implementar nos JIs foi

Extremamente Inútil	Muito inútil	Um pouco Inútil	Neutra	Útil	Muito Útil	Significativamente Útil
---------------------	--------------	-----------------	--------	------	------------	-------------------------

**B. Técnicas específicas de ensino****Utilidade**

Nesta secção gostaríamos que indicasse a utilidade que atribui às seguintes técnicas.

## 1. Brincar com as crianças

Extremamente Inútil	Muito inútil	Um pouco Inútil	Neutra	Útil	Muito Útil	Significativamente Útil
---------------------	--------------	-----------------	--------	------	------------	-------------------------

## 2. Elogio/encorajamento

Muito Inapropriada	Inapropriada	Um pouco Inapropriada	Neutra	Apropriada	Muito Apropriada	Significativamente Apropriada
--------------------	--------------	-----------------------	--------	------------	------------------	-------------------------------

## 3. Incentivos

Muito Inapropriada	Inapropriada	Um pouco Inapropriada	Neutra	Apropriada	Muito Apropriada	Significativamente Apropriada
--------------------	--------------	-----------------------	--------	------------	------------------	-------------------------------

## 4. Ignorar

Muito Inapropriada	Inapropriada	Um pouco Inapropriada	Neutra	Apropriada	Muito Apropriada	Significativamente Apropriada
--------------------	--------------	-----------------------	--------	------------	------------------	-------------------------------

## 5. Ordens e limites claros

Muito Inapropriada	Inapropriada	Um pouco Inapropriada	Neutra	Apropriada	Muito Apropriada	Significativamente Apropriada
--------------------	--------------	-----------------------	--------	------------	------------------	-------------------------------

6. *Time Out*/Acalmar

Muito Inapropriada	Inapropriada	Um pouco Inapropriada	Neutra	Apropriada	Muito Apropriada	Significativamente Apropriada
--------------------	--------------	-----------------------	--------	------------	------------------	-------------------------------

## 7. Perda de privilégios, Consequências lógicas

Muito Inapropriada	Inapropriada	Um pouco Inapropriada	Neutra	Apropriada	Muito Apropriada	Significativamente Apropriada
--------------------	--------------	-----------------------	--------	------------	------------------	-------------------------------

## 8. Redirecção

Muito Inapropriada	Inapropriada	Um pouco Inapropriada	Neutra	Apropriada	Muito Apropriada	Significativamente Apropriada
--------------------	--------------	-----------------------	--------	------------	------------------	-------------------------------

**C. Avaliação da formadora**

Nesta secção, gostaríamos que expressasse a sua sincera opinião acerca das técnicas utilizadas pela formadora.

## 1. Senti que as técnicas de formação utilizadas foram

Muito Pobres	Pobres	Abaixo da Média	Na Média	Acima da Média	Superiores	Excelentes
--------------	--------	-----------------	----------	----------------	------------	------------

## 2. A preparação foi

Muito Pobre	Pobre	Abaixo da Média	Na Média	Acima da Média	Superior	Excelente
-------------	-------	-----------------	----------	----------------	----------	-----------

## 3. Tendo em conta os interesses da formadora e os meus interesses e das crianças foi

Muito Pobre	Pobre	Abaixo da Média	Na Média	Acima da Média	Superior	Excelente
-------------	-------	-----------------	----------	----------------	----------	-----------

## 4. Neste momento, considero que a liderança utilizada foi

Extremamente Não útil	Não Útil	Pouco Útil	Neutra	Um pouco Útil	Muito Útil	Extremamente Útil
-----------------------	----------	------------	--------	---------------	------------	-------------------

## 5. Tendo em conta os sentimentos pessoais face à formadora eu

Não gostei nada	Não gostei	Desagradou-me ligeiramente	Neutra	Gostei	Gostei Muito	Gostei muitíssimo
-----------------	------------	----------------------------	--------	--------	--------------	-------------------

**D. Avaliação global do programa**

1. Que parte do programa foi mais útil para si?
2. O que é que mais gostou neste programa?
3. O que é que menos gostou neste programa?
4. Que parte do programa foi menos útil?
5. Como é que o programa pode ser melhorado para poder ajudá-lo melhor?

# AVALIAÇÃO DOS WORKSHOPS

NOME:.....

WORKSHOP N°.....

DATA:.....

**1- CONSIDERO OS CONTEÚDOS DESTA SESSÃO**

POUCO ÚTEIS	NEUTROS	ÚTEIS	MUITO ÚTEIS

**2- PENSO QUE OS EXEMPLOS DOS VÍDEOS FORAM**

POUCO ÚTEIS	NEUTROS	ÚTEIS	MUITO ÚTEIS

**3- PENSO QUE O TREINO DE GRUPO FOI**

POUCO ÚTIL	NEUTRO	ÚTIL	MUITO ÚTIL

**4- PENSO QUE AS DISCUSSÕES EM GRUPO FORAM**

POUCO ÚTEIS	NEUTRAS	ÚTEIS	MUITO ÚTEIS

**Comentários:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

