



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A Gestão de Comportamentos em Idade Pré-Escolar

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

2024, Ana Catarina Rolão Cristóvão



Ana Catarina Rolão Cristóvão

A Gestão de Comportamentos em Idade Pré-Escolar

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Mestre Especialista Catarina Isabel Rodrigues Morgado

Orientadora: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Fevereiro, 2024

*“As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar,
aquisições que no futuro tornar-se-ão o seu nível básico de ação real e
moralidade”*

(Lev Vygotsky)

Agradecimentos

Um Relatório Final não pode ser desenvolvido sem reunir os contributos de várias pessoas, que foram muito importantes no culminar deste processo. Desde o início da minha licenciatura até ao término do mestrado, pude contar com o apoio incondicional e com a confiança das pessoas que acompanharam o meu percurso, às quais agradeço bastante.

À minha orientadora, Professora Vera do Vale pela sua ajuda, disponibilidade, acompanhamento, partilha de conhecimentos e paciência. Obrigada por me ter ajudado a crescer tanto a nível pessoal como profissional.

À minha Professora Cooperante Carla, por me ter ajudado a crescer, por me ter ensinado, apoiando-me sempre naquilo que mais precisasse. Sem dúvida que foi um pilar fundamental para o desenvolvimento do Relatório Final.

Às minhas crianças que fizeram com que o projeto de investigação-ação fosse possível de se concretizar.

À minha colega de estágio Joana Santos, que esteve sempre a meu lado, dando-me força para conseguir superar determinados obstáculos, que foram surgindo ao longo do meu percurso. Agradeço todas as partilhas de saberes e experiências, apesar de termos estagiado em salas de Jardim de Infância distintas. Sem dúvida que aprendemos muito uma com a outra e partilhámos grandes momentos, que foram vividos de forma plena no decorrer do estágio.

À minha Família, um grande obrigada por estarem sempre ao meu lado, tanto nos bons como nos piores momentos, pelo vosso amor e carinho que me deram no decorrer desta longa etapa, nunca me deixando desistir. Obrigada pelo vosso abraço e conforto que me davam quando mais necessitava. Sem o vosso apoio incondicional, o meu grande sonho, Ser Educadora de Infância não se teria tornado realidade. Obrigada por terem consignado uma grande confiança em mim, o que fez com que conseguisse chegar ao fim deste percurso.

Ao meu avô Jaime, por todo o amor e preocupação que demonstrou para comigo e a força que me deu ao longo destes anos, para conseguir terminar o curso que tanto desejava. Sempre me mostrou, através do seu olhar e dos seus pequenos discursos, o orgulho que

tinha e tem em mim. Foi, é e será sempre um elemento essencial no meu percurso académico e na minha vida futura.

À minha segunda família, pelo apoio constante que me deram nos bons como nos piores momentos ajudando a superá-los, pelo companheirismo, pela disponibilidade que tinham para me ouvir quando me encontrava mais desanimada, o simples sorriso desta querida família alegrava-me, dando-me forças para continuar na luta.

Às minhas amigas de curso e parceiras de aventuras, Joana Costa e Joana Santos, agradeço todo o apoio incondicional e coragem que me deram em momentos de grande felicidade como em momentos de tristeza. Agradeço a amizade que fomos construindo, ao longo destes cinco anos e o apreço que sempre demonstrámos umas às outras.

À minha querida Cátia, pela disponibilidade que teve para me ouvir, pelo apoio incondicional, pelo abraço e conforto que me deu sempre que precisei. Obrigada pela força e coragem que me deu, para conseguir superar determinados obstáculos que foram surgindo ao longo da minha vida. Obrigada pela segurança que me transmitiu e pela confiança que depositou em mim, que fizeram com que conseguisse concluir todo este percurso. Obrigada pela partilha de saberes e pelos bons ensinamentos que me deu no decorrer de todo este processo. Obrigada por me ter ajudado a crescer, tanto a nível pessoal como profissional, transmitindo-me vários ensinamentos, que serão com toda a certeza úteis para o meu futuro.

A todos os meus amigos que, de forma direta ou indireta, estiveram sempre presentes e fizeram parte do meu percurso académico. Obrigada por todos os conselhos que me foram dando, ajudando-me a crescer, por toda a ajuda essencial e por terem depositado uma grande esperança e confiança em mim, acreditando, sempre, que ia chegar até ao fim do meu percurso, apesar dos obstáculos ultrapassados com sucesso.

A todos e a todas, o meu MUITO OBRIGADA!

Resumo

O presente Relatório Final no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico tem o objetivo de descrever, analisar e refletir sobre a gestão de comportamentos das crianças com três anos de idade.

O desenvolvimento socioemocional é um dos pilares primordiais na educação pré-escolar, pois este é indispensável para interagir, comunicar e relacionar-se com os pares. Para isso, é importante que os educadores de infância consigam estimular o desenvolvimento das competências emocionais da criança. A aptidão para expressar as emoções, de forma adequada, é fundamental para as interações sociais dos indivíduos. O adulto tem o papel de ensinar às crianças estratégias de autorregulação, mas também de controlo dos comportamentos disruptivos e desafiantes, a fim de as ajudarem a aprender a lidar com estas dificuldades, que estão inerentes em todo o processo de desenvolvimento e crescimento holístico de cada criança.

O presente Relatório Final foca-se nas estratégias para gerir comportamentos disruptivos e desafiantes, que foram utilizadas com um grupo de crianças do Jardim de Infância, com três anos de idade.

Como resultado da intervenção observou-se que as crianças foram capazes de identificar e reconhecer as emoções, no entanto, por vezes, sentiam alguma dificuldade em expor aquilo que estavam a sentir. Verificou-se também que estas foram capazes de se autorregular, em situações de conflito, cada vez que sentiam algo pouco agradável.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Problemas de Comportamento, Autorregulação, Desenvolvimento Socioemocional

Abstract

This Final Report within the scope of the Master's Degree in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education aims to describe, analyse and reflect on the management of behaviours of three-year-old children.

Socio-emotional development is one of the main pillars in pre-school education, as it is indispensable for interacting, communicating and relating with peers. In order for this to happen, it is important that kindergarten teachers stimulate the development of emotional competency in children. The ability to express emotions in an appropriate way is fundamental for the social interactions of individuals. It is the adult's role to teach children strategies for self-regulation, but also for controlling disruptive and challenging behaviour, in order to help them learn to cope with these difficulties, which are inherent in the whole process of holistic development and growth of each child. This Final Report focuses on strategies to manage disruptive and challenging behaviours, which were used in a group of three-year-old kindergarten children. As a result of the intervention it was observed that the children were able to identify and recognise their emotions, however sometimes they found it difficult to express what they were feeling. It was also observed that they were able to do their own self-regulation every time they felt something unpleasant.

Keywords: Preschool Education, Behavioural Problems, Self-Regulation, Socioemotional Development

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO	VIII
ABSTRACT.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL.	6
1.1. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	8
2. O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL EM IDADE PRÉ-ESCOLAR	10
2.1. COMPREENSÃO EMOCIONAL.....	13
2.2. A AUTORREGULAÇÃO DAS EMOÇÕES NAS CRIANÇAS.....	17
2.3. A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL	21
3. PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	22
3.1. ESTRATÉGIAS ADEQUADAS PARA A PREVENÇÃO	25
3.1.1. O PAPEL DO ADULTO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	27
PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	30
1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	31
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	31
1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CURRÍCULO/ABORDAGEM REGGIO EMILIA	32
PARTE III – PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO	35
1. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA	36
1.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	37
1.2. PARTICIPANTES	37
1.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	38

2. INTERVENÇÃO E MATERIAIS	39
3. RESULTADOS	41
3.1. SITUAÇÕES CONFLITUOSAS ENTRE AS CRIANÇAS	41
3.2. ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA EM QUESTÃO	45
3.3. ANÁLISE DA ENTREVISTA	46
3.4. ESTRATÉGIAS ADEQUADAS	48
4. REFLEXÕES FINAIS	48
PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
BIBLIOGRAFIA	55
LEGISLAÇÃO.....	60
ANEXOS	62
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO ENTREGUE À EDUCADORA	63
ANEXO 2 - DESENHO DE UMA CRIANÇA - MONSTRO VERDE E AS NOTAS DE CAMPO DA 1ª SESSÃO	
67	
ANEXO 3 - LEITURA DA HISTÓRIA “O MONSTRO DAS CORES”	69
ANEXO 4 – NOTAS DE CAMPO DA 2ª E 3ª SESSÕES	70
ANEXO 5 - PINTURA DO MONSTRO DAS CORES	71
ANEXO 6 - CANTINHO DAS EMOÇÕES	72
APÊNDICES	73
APÊNDICE 1 – LISTA DE VERIFICAÇÃO.....	74
APÊNDICE 2 – CALENDARIZAÇÃO DAS SESSÕES REALIZADAS COM AS CRIANÇAS.....	75
APÊNDICE 3 – OBSERVAÇÕES LIVRES E RESPECTIVAS TABELAS.....	76
APÊNDICE 4 – RESPOSTA DA EDUCADORA AO QUESTIONÁRIO.....	78
APÊNDICE 5 – ESTRATÉGIA UTILIZADA	83

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo de Regulação Emocional	20
Figura 2 - Detalhes dos desenhos das crianças	43
Figura 3 - Respostas das crianças à pergunta "O que mais gostaram na história?"	44

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Situações conflituosas entre as crianças	42
---	----

Lista de Abreviaturas e Siglas

Art - Artigo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto de Lei

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

TEC – Test of Emotion Comprehension

INTRODUÇÃO

O presente relatório final foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I e II, do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta unidade curricular apresenta-se como uma grande oportunidade para observar e intervir, mais concretamente, numa sala de Educação Pré-Escolar. Este relatório consiste na elaboração de um trabalho que contém um exercício investigativo, que surgiu da observação do contexto educativo onde decorreu a prática de ensino supervisionada.

O relatório tem como tema “A Gestão de Comportamentos em Idade Pré-Escolar”, uma abordagem que é muito pertinente e importante ser desenvolvida com crianças desde tenra idade. Na sala onde estagiei, a maioria das crianças ainda não conseguia gerir autonomamente as suas próprias emoções, acabando por desencadear comportamentos desregulados. De acordo com Fernández-Berrocal e Pacheco (2009, citado por Quintanilha, s.d., p. 264), “(...) os professores e educadores são os principais líderes emocionais dos seus alunos e (...) base para a promoção do equilíbrio emocional é a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as emoções desses mesmos alunos”.

O Relatório encontra-se dividido em quatro partes: a primeira parte (Parte I) diz respeito ao enquadramento teórico, o qual contém a revisão da literatura referente ao tema em estudo. A segunda parte (Parte II) refere-se a uma caracterização da instituição, da abordagem utilizada no Jardim de Infância, a Abordagem Reggio Emilia, e do grupo de crianças. Posteriormente, na parte III é apresentada a problemática da intervenção. Nesta parte vão ser mencionados os principais objetivos de estudo, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de informação, a análise dos dados, a apresentação e interpretação dos resultados e uma apreciação crítica.

Por último, na Parte IV serão mencionadas as considerações finais, onde se pretende sintetizar o conjunto de aprendizagens realizadas ao longo da prática educativa, apresentando uma reflexão holística de todo o meu percurso formativo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Educação Pré-Escolar em Portugal.

“A Educação Pré-escolar precisa de ser considerada algo mais do que uma preparação para a escolaridade formal, porque ela constitui uma oportunidade de se desenvolverem atitudes positivas para com o ato de aprender, atitudes que permanecem durante toda a vida”.

(ME, 2000, citado por Catarreira, 2015, p. 19)

Em Portugal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de outubro, o sistema educativo, para além da Educação Pré-escolar, inclui também a educação escolar e a educação extraescolar. A Educação Pré-escolar é um complemento da ação educativa da família, com a qual colabora de forma recíproca, favorecendo o desenvolvimento e o crescimento equilibrado da criança.

A Educação Pré-escolar assume um papel crucial na construção da identidade das crianças, enquanto futuro membro que se irá inserir, de forma plena, na sociedade. De facto, uma das funções mais específicas consiste na estimulação da criança a vários níveis bem como o desenvolvimento holístico, tendo em conta a sua individualidade. É neste meio que a criança adquire inúmeras aprendizagens, pelo simples facto das suas “mentes estarem mais abertas ao conhecimento”. (Catarreira, 2015, p. 19). Apesar das primeiras interações ocorrerem no seio familiar, importa realçar que nos estabelecimentos escolares, as interações que se formam não só com as crianças, mas também com o meio envolvente são imprescindíveis para o seu crescimento.

A partir dos finais do século XX, surgiu uma maior preocupação com a educação pré-escolar, tendo esta sido acompanhada por um aumento crescente do número de jardins de infância. Com a publicação da Lei Quadro nº 5/97, art.º. 2 de 10 de fevereiro, verifica-se que esta valência é considerada como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.670).

Em 1997, foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), um instrumento essencial para apoiar os educadores de infância na tomada de

decisões, pois o educador é considerado o “principal gestor do currículo”. (Catarreira, 2015, p. 20). Este documento oficial, revisto em 2016, assenta sobre quatro fundamentos e princípios educativos, sendo eles:

- “Desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis;
- “Criança como sujeito do processo educativo;
- “Resposta a todas as crianças;
- “Construção articulada do saber”. (OCEPE, 2016, p. 7).

As OCEPE, documento que globalizou esta valência a partir dos três anos de idade, demonstra ter uma preocupação acrescida com a transição para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico (CEB), reconhecendo que “uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos”. (OCEPE, 2016, p. 4). Estas orientações dedicam-se a apoiar a construção do currículo no Jardim de Infância, sendo que a elaboração deste é da responsabilidade de cada educador. (OCEPE, 2016)

Relativamente à ação do educador, este deve-se basear numa pedagogia estruturada, inclusiva e intencional, que vá ao encontro de uma educação de qualidade e que respeite a individualidade de cada criança, enquanto ser único e responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Sabendo que o “acesso à educação é um direito de todas as crianças” (OCEPE, 2016, p. 9), pretende-se que haja uma igualdade de oportunidades, permitindo que a criança “aprenda a aprender”, ou seja, despertar nas crianças o gosto pelo mundo da descoberta.

Importa realçar que a relação e a ação educativa que se estabelece entre os diferentes intervenientes do processo educativo é essencial. A importância do diálogo é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois facilita a relação entre crianças do grupo e a cooperação entre elas. Todas as situações que o educador despoleta em ambiente educativo como participar no desenvolvimento de projetos com outras crianças, enriquecem a aprendizagem das crianças bem como as suas competências a nível social. (OCEPE, 2016)

Todavia, para que o educador consiga ter um conhecimento mais alargado da criança, este necessita de compreender as emoções da mesma, até porque estas influenciam o comportamento. (Catarreira, 2015). Consoante o DL nº 241/2001, de 30 de

agosto, no âmbito da relação educativa, o educador de infância deve “apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo.” (p.5573).

É essencial que seja trabalhado o domínio das emoções na aprendizagem das crianças, dado que estão presentes em qualquer momento das nossas vidas. Por isso, considero pertinente desenvolver situações, onde as crianças possam e consigam aprender a lidar com as suas próprias emoções de forma natural.

1.1. O Currículo na Educação Pré-Escolar

O termo “Currículo” deriva do latim “*curriculum*” e, de acordo com o Dicionário Priberam significa “ato de correr, desvio para encurtar caminho, descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário e documento que contém dados biográficos, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa”. Com o passar do tempo, este termo tem vindo a sofrer alterações no que diz respeito aos seus significados e no modo de o empregar na educação.

Alguns autores como Roldão (2013), Pacheco (2001) e Bobbit (2004) citados por Carrachá (2018), garantem a relevância do currículo e definem o termo, com diferentes perspetivas. Roldão diz que o currículo se adapta a um “conjunto de aprendizagens que a sociedade considera que os seus membros necessitam para se integrarem com sucesso”. (p.10).

Pacheco considera que não existe uma definição própria de currículo. Neste sentido, apresenta duas perspetivas distintas. Por um lado, “admite o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar” e, por outro lado, considera o currículo como “um conjunto de experiências (previamente organizadas ou não)”. (Carrachá, 2018, p.10).

Segundo Bobbit, o currículo consta “numa série de experiências com vista ao desenvolvimento de capacidades e do próprio indivíduo”. (Carrachá, 2018, p.10). De facto, estas experiências vão se desenvolvendo ao longo do tempo, tendo a intenção de promover o crescimento holístico dos indivíduos.

Carla Rinaldi defende o currículo emergente, caracterizando-o como um “método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou atividade de antemão. Em vez disso, formulam objetivos flexíveis e adaptados às

necessidades e interesses das crianças”. (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, citado por Rogério, 2016, p.70).

Segundo as OCEPE (2016), o educador de infância deve construir e gerir o currículo, tendo a capacidade de o adaptar ao contexto, às características das crianças e respetivas famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança, enquanto ser único e individual e de grupo. (OCEPE, 2016)

Efetivamente, o educador de infância deve apresentar um perfil que contenha vários saberes, com o propósito de fomentar aprendizagens significativas e responsivas. (Catarreira, 2015) Em Portugal, o DL nº 241/2001, de 30 de agosto, veio especificar o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e segundo este documento, o educador deve mobilizar o conhecimento e as competências úteis ao desenvolvimento de um currículo integrado. Ainda no mesmo seguimento, o educador deve avaliar sempre que faz uma intervenção sob um olhar formativo, ou seja, deve refletir sobre a forma como agiu e trabalhou com as crianças num determinado dia.

Independentemente de os educadores não terem uma base, um plano que os auxilie na organização da componente pedagógica, estes concebem o currículo “(...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, atividades e projetos curriculares, (...)” (DL nº 241/2001, p.5572), articulando as várias aprendizagens. Com tal característica, o educador de infância deve ter a capacidade de gerir o ambiente educativo, “(...) proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças”. (DL nº 241/2001, p.5573).

O processo de elaboração do currículo é inevitável para compreender, interpretar e dar um determinado significado às aprendizagens que as crianças vão construindo e para apoiar na reflexão que o educador de infância faz, não só acerca da sua prática pedagógica, mas também sobre as suas intenções educativas. Em conformidade com as OCEPE (2016, p. 13), esta intencionalidade requer que o educador de infância reflita sobre “(...) papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.”.

A intencionalidade educativa pressupõe observar, registar, documentar, planear e avaliar, etapas que permitem ao educador “atribuir sentido à sua ação,

ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar”. (OCEPE, 2016, p.13). Pode-se mencionar algumas das etapas, de modo mais sucinto:

- Analisar o que as crianças fazem, dizem e como interagem umas com as outras;
- Registrar e documentar o que a criança sabe e compreende, como pensa, o que aprende, o que é capaz de fazer de forma autónoma;
- Avaliar os progressos das crianças;
- Refletir sobre o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças. (OCEPE,2016)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar constituem a base para sustentar as práticas pedagógicas dos educadores de infância. Este documento abrange três áreas de conteúdo, as quais referem diferentes formas de organizar a intervenção do pedagogo e os saberes que podem ser disponibilizados às crianças. São a área de Formação Pessoal e Social, de Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. (OCEPE, 2016)

Estas áreas de conteúdo, mencionadas anteriormente, devem estar bem articuladas entre si. (OCEPE, 2016) Deve-se incrementar atividades de carácter dinâmico, lúdico, interativo e didático de forma a que a criança possa aprender e desenvolver competências essenciais para o seu desenvolvimento holístico.

2. O Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-Escolar

Os educadores de infância desempenham um papel fulcral no desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar, ao desenvolverem competências relacionadas com a área emocional e a promoção das relações sociais. Para Izard e Ackerman (2000, citado por Pinheiro, 2022, p. 4), o desenvolvimento socioemocional ocorre através da “ativação das emoções básicas, tais como a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, o interesse e o nojo”. Há quem defenda, também, que é na educação de infância que surge o desenvolvimento das emoções complexas, tais como a vergonha ou a culpa.

Neste sentido, o desenvolvimento socioemocional das crianças em idade pré-escolar é afetado tanto pelos processos sociais como também pela maturidade biológica individual de cada uma.

Hoje em dia fala-se muito sobre as emoções e é fundamental compreendê-las. Segundo Vale (2012, p.14), as emoções são “impulsos que nos movem a uma determinada ação e que se põem em marcha de forma automática, mediante estímulos internos ou externos”. Para isso, devemos ser capazes de, enquanto profissionais de educação, oferecer às crianças o que elas precisam, sobretudo, quando nos apercebemos que por detrás de cada comportamento se esconde uma emoção.

Na prática, a aptidão para expressar as emoções, de forma apropriada, é essencial para as interações sociais dos indivíduos. De acordo com Denham (1998, citado por Vale, 2012, p.28), “a competência social da criança mede-se em função do tipo, frequência e duração da emoção expressada”, ou seja, a emoção tristeza pode desencadear um comportamento desregulado, como é o caso da birra. A birra é, sem dúvida, um comportamento que pode ser medido pelo tempo que demora a ocorrer.

O período compreendido entre os dois e os cinco anos de idade é um tempo de grandes modificações. As crianças apresentam evoluções extraordinárias nas áreas cognitiva, linguística e social e tornam-se cada vez mais sofisticadas ao nível da componente emocional. Comprova-se que as crianças são seres humanos muito sensíveis e estão sempre conscientes das perspetivas de outrem. Sabendo que muitas delas já tiveram oportunidade de manifestar certas emoções como resultado de inúmeras situações, estas conseguem “(...) testar os estados emocionais como resposta a situações de aflição e de efetuar tentativas para aliviar o mau estar”. (Vale, 2012, p.28).

No período dos dois aos cinco anos de idade, foram definidos marcos do desenvolvimento emocional nas crianças. O primeiro marco é o aumento da autoconsciência, esta que é gerada pelos comportamentos de oposição e de desafio. Um estudo naturalista, feito em 1987 por Dunn e Munn, demonstrou que as confrontações emocionais entre as crianças, os pais e os irmãos, duplicam em termos de frequência entre os dezoito e os vinte e quatro meses. (Vale, 2012, p. 28). A ocorrência da confrontação emocional contribui para o surgimento de emoções sociais, como é o caso da vergonha ou da culpa. (Saarni, 1999, citado por Vale, 2012)

O segundo marco diz respeito à capacidade de compreender os outros, onde se desenvolvem comportamentos empáticos, estes que ocorrem entre os dezoito e os vinte e quatro meses. (Abe e Izard, 1999, citados por Vale, 2012). Para que as crianças sejam capazes de tomar a perspetiva do outro, devem promover interações sociais e uma

comunicação emocional. Outra forma de beneficiar este marco é dialogar com as crianças sobre as emoções. Normalmente, no fim do segundo ano, as crianças “começam a rotular as suas emoções: estou triste, estou alegre, estou com medo, estou zangado” (Brethon & Beeghly, 1982, citados por Vale, 2012, p.29), ou seja, já conseguem expor as emoções que estão a sentir.

Já aos três anos, a maioria das crianças reconhece as emoções individuais e as situações que as despoletam. Com esta idade, a criança tem competência para “expressar o seu estado emocional, estando apta para atribuir significados emocionais às vivências do dia a dia”. (Catarreira, 2015, p.31). Em contrapartida, aos quatro anos, as crianças caracterizam as emoções primárias e fazem a correspondência da expressão facial a cada emoção. (Camras & Allison, 1985, citadas por Vale, 2012)

O terceiro marco de desenvolvimento refere-se à sensibilidade dos padrões morais e ao surgimento das regras, em sociedade. (Abe e Izard, 1999, citado por Vale, 2012). A compreensão destas vai crescendo, de forma gradual, à medida que vão ocorrendo interações, que envolvam as emoções. Ao contemplar as reações emocionais dos pais aos seus comportamentos, as crianças vão, gradativamente, percebendo quais os comportamentos que são ou não desejáveis. As birras que são “explosões emocionais, fruto da imaturidade cerebral e da ausência de recursos de autorregulação e de comunicação” (Rocha, s.d., p.6), podem ajudar as crianças a controlar os limites do seu comportamento, o qual pode ser considerado aceitável.

Antes de as crianças ingressarem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas apreendem os padrões morais de comportamento, daí se poder afirmar que a competência emocional é indispensável para interagir, comunicar e relacionar-se com os seus pares. (Vale, 2012) Consoante Denham et al., (2007, citado por Teixeira, 2019, p.13), a competência emocional é entendida como “uma demonstração de autoeficácia nas transações sociais que evocam uma emoção, onde emergem habilidades adquiridas através da cultura e dos contextos que interferem no desenvolvimento individual, influenciado por fatores intra e interpessoais”. Por outras palavras, a competência emocional consiste na capacidade de um indivíduo saber lidar e expressar as suas próprias emoções, podendo negociar trocas interpessoais.

Na realidade, na fase dos três anos, o contexto em que as crianças se inserem, bem como a relação que estas demonstram ter perante indivíduos que estão no seu meio

circundante são determinantes no tipo de expressão facial que revelam. As crianças são capazes de alternar a forma e a intensidade da expressão consoante a situação em causa. (Malatesta, 1989; Zeaman & Garber, 1996) Nos jardins de infância, é muito frequente ouvir crianças a gritarem, uma expressão emocional que surge, normalmente, quando querem obter algo (Rocha, s.d.), como por exemplo, chamar à atenção, com o propósito de obter uma resposta por parte do adulto.

Já o último marco faz referência ao aparecimento de formas elementares de autoavaliação emocional, como sentir vergonha, culpa ou até mesmo orgulho. Cada uma destas emoções ajusta-se a uma determinada circunstância. (Vale, 2012). Exemplificando, a vergonha tem como intenção assinalar alguém que tenha infringido as normas sociais. ((Barrett, 1995; Izard, 1991, citados por Vale, 2012) Em contrapartida, a culpa pode enfatizar a responsabilidade de alguém ter cometido um delito. (Vale, 2012) Ou seja, sentir culpa, um sentimento natural que faz parte do ser humano patenteia a nossa capacidade para assumir os nossos próprios erros.

É através da iteração das emoções que a criança vai demonstrando a sua capacidade para estabelecer ligações entre as suas ações e sentimentos e as consequências dos seus comportamentos. Segundo Rutherford & Lopes (1993, p. 59), tudo o que acontece antes, durante e depois de um determinado comportamento é “fundamental para a determinação da manutenção, diminuição (ou extinção) ou aumento do nível desse comportamento.”.

2.1. Compreensão Emocional

O estudo das emoções é uma área muito complexa e é necessário percebermos quais as dimensões que estão relacionadas com o mesmo, como é o caso da regulação e da compreensão emocional.

Segundo Franco & Santos (2015, p.340), o termo “Compreensão Emocional” é definido como “a capacidade de identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e nas características das situações de contexto emocional”. As crianças precisam de aprender a identificar as circunstâncias, pelas quais ficam com raiva, por exemplo, e perceberem como é que se sentem por dentro com cada emoção. Estas situações acarretam um grau de autoconsciência, ou seja, ter a

capacidade de monitorizar os sentimentos, que vão surgindo, com os respetivos comportamentos. (Schaffer, 2004, citado por Franco & Santos, 2015)

Esta capacidade de compreender as emoções desenvolve-se no decorrer da Infância “em paralelo com o desenvolvimento cognitivo e motor”. (Alves & Cruz, 2016, citado por Teixeira, 2019, p.14). É desde o nascimento que as crianças criam laços emocionais com os pais, expressam emoções em contexto familiar e na comunidade que as protege e desenvolvem várias competências a nível emocional. Aos três anos de idade, as crianças manifestam uma habilidade que consiste em saber lidar com as emoções, por meio do jogo simbólico. (Greennspace & Wider, 1997, citado por Teixeira, 2019)

Efetivamente, as crianças que revelam ter um maior conhecimento sobre as emoções dos outros têm mais facilidade em negociar determinadas situações com os seus pares, alcançando, assim, um risco mínimo de conflitos. (Miller et al., 2005, citado por Chora, 2016). A Compreensão Emocional manifesta um papel básico não só na gestão emocional, como também no progresso da união entre a emoção, a cognição e os padrões emocionais. Na instituição escolar, mesmo em ambientes conflituosos, as crianças que demonstram uma maior compreensão emocional, revelam mais empatia e afeto com as restantes. (Belacchi & Farina, 2010; Liao, Li, & Su, 2014, citado por Chora, 2016)

Durante a idade pré-escolar as crianças começam a consciencializar-se dos aspetos relacionados com as experiências emocionais, a existência de várias emoções e o envolvimento empático com os que se encontram em seu redor. Segundo o estudo de Pons et al. (2004), o Test of Emotion Comprehension (TEC) especificou que existe uma melhoria significativa no desempenho das nove componentes de compreensão emocional, com o avançar da idade. Estas componentes, que o autor se refere, são o “reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais; compreensão das causas externas das emoções; compreensão do desejo despertado; compreensão das emoções baseadas em crenças; compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais; compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais; compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; compreensão da existência de múltiplas ou até contraditórias respostas

emocionais e a compreensão de expressões morais”. (Franco & Santos, 2015 p. 341).

Por conseguinte, pode-se dizer que a idade tem efeitos, direta ou indiretamente, sobre a emoção pela mediação do conhecimento. Seguidamente, são apresentadas as principais modificações na compreensão emocional nas diferentes fases do crescimento.

Nos primeiros três anos de vida, as crianças exibem uma atenção única pelos rostos e respetivas expressões faciais, ou seja, após o nascimento, estas reconhecem as emoções dos indivíduos que se encontram na sua área circundante. (Franco & Santos, 2015). Através do processo de modelagem, as crianças imitam as expressões faciais bem como os gestos, por exemplo, da mãe, uma pessoa que lhe é bastante familiar. A compreensão destas expressões desenvolve-se, com base numa sucessão que consiste, em primeiro lugar, compreender a alegria e a tristeza e, só depois, a raiva e a surpresa. (Izard, Franco & Santos, 2015) As crianças nestas idades possuem aptidão própria para fazerem escolhas com base numa comunicação emocional.

No intervalo entre os quatro e os seis anos de idade surgem várias mudanças, a nível cognitivo e comportamental, na medida em que começam a integrar os jardins de infância e aprendem a interagir e a socializar umas com as outras bem como com a comunidade educativa. (Léon & Sierra, 2008, citado por Franco & Santos, 2015)

O desenrolar da compreensão emocional desde os três anos de idade constitui uma característica do desenvolvimento cognitivo e social, em determinados aspetos relacionados com o termo em questão, ficando reunidos em “(...) três fases hierarquicamente organizadas: fase externa, fase mental e fase reflexiva”. (Pons et al., 2004, citado por Franco & Santos, 2015, p.343).

Na primeira fase mencionada, que ocorre entre os três e os seis anos, as crianças identificam certas expressões emocionais e começam a compreender que ao nos lembrarmos de uma situação que ocorreu no passado pode-nos levar a reagir com uma dada emoção. (Tenenbaum, Visscher, Pons, & Harris, 2004, citado por Franco & Santos, 2015) Esta capacidade de identificar as emoções proporciona às crianças em idade pré-escolar, uma base para refletir e dialogar acerca das

razões que provocam as emoções e perceber, também, que “as situações podem ter efeitos individuais em cada pessoa, afetando os seus comportamentos”. (Chora, 2016, p. 6). Ademais, as crianças demonstram um saber significativo acerca das causas bem como das consequências e, por isso, muitas vezes centram-se nas expressões emocionais de cada indivíduo. Nestas idades, as crianças principiam a compreender que a intensidade das emoções vai reduzindo com o passar do tempo e segundo Pons et al., (2004 citado por Franco & Santos, 2015, p.344), “alguns elementos do presente podem lembrar e reativar emoções passadas.”.

Numa segunda parte, a fase mental, que surge entre os cinco e os nove anos, abarca o entendimento das diversas emoções, sobretudo as mais básicas e advêm das convicções e dos anseios de cada indivíduo, enquanto ser único e individual. Entre os quatro e os seis anos de idade as crianças percebem que “as crenças dos sujeitos podem determinar a sua reação emocional a uma situação”. (Pons et al., 2004, citado por Franco & Santos, 2015, p.344). Ou seja, já tinham capacidade para distinguirem se as emoções eram disfarçadas ou reais de acordo com a sua crença.

Na fase reflexiva têm-se uma perceção das emoções mistas e éticas, tais como, a culpa e a vergonha. Esta fase ocorre sobretudo com crianças oriundas de populações ocidentais. Consoante Harter e Whitesell (1989, citado por Franco & Santos, 2015), as crianças para compreenderem as emoções mistas precisam de passar por cinco níveis de desenvolvimento.

No primeiro nível as crianças com idade inferior a cinco anos ainda não sabem reconhecer qual a sensação de ter duas emoções ao mesmo tempo; em segundo lugar, as crianças com sete anos já percebem que podem existir duas emoções ao mesmo tempo, contudo ambas têm de ser positivas ou negativas e dirigidas para o mesmo indivíduo; aos oito anos de idade, as crianças começam a perceber que podem ter dois sentimentos, apesar destes se dirigirem a pessoas distintas; por volta dos dez anos as crianças verificam que podemos ter dois sentimentos opostos, sendo que estes são dirigidos para dois indivíduos totalmente diferentes; no último nível, com onze/doze anos as crianças já apresentam algum potencial para descreverem sentimentos contrários.

Assim, para se ter sucesso nesta fase, é necessário que haja um alargamento na compreensão emocional das crianças, para que o pensamento intelectual afete as nossas respostas emocionais. (Tenenbaum et al., 2004)

2.2. A Autorregulação das Emoções nas Crianças

Uma grande parte da competência e compreensão emocional é do domínio da regulação emocional. É necessário que as crianças, desde a sua tenra idade, consigam e aprendam a regular as suas emoções de acordo com o contexto em que se inserem. (Mendes, 2021)

Segundo Linhares & Martins (2015, p.283), a autorregulação define-se como “a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento para atingir um objetivo e/ou adaptar às demandas cognitivas e sociais para situações específicas.”.

A regulação das emoções é compreendida como a capacidade de o indivíduo reconhecer as emoções, atribuindo-lhes significados e saber como é que deve expressá-las perante outros indivíduos. (Machado, 2012, citado por Mendes, 2021) O cerne desta regulação está na flexibilidade e na aptidão do indivíduo se adaptar às circunstâncias com que se depara, por meio da modelagem das emoções. Esta ação está relacionada com o começo e a manutenção dos estados emocionais positivos e a consequente diminuição dos estados emocionais negativos. (Vale, 2012) Este conceito é muito profícuo, pois ajuda a aumentar a intensidade das emoções, sempre que é necessário impulsionar um certo comportamento.

Com base no que foi referido anteriormente, pode-se comprovar que regular as emoções é bastante relevante, contudo, é considerada uma tarefa difícil. Segundo Denham (1998, citado Almeida, 2017, p.18) é complexo apreender “a essência da regulação emocional porque é realmente inseparável da experiência e expressão das emoções, e está também relacionada com a sua compreensão”. A regulação das emoções está inteiramente relacionada com outros conceitos que abordam o tema das emoções.

Cole, Martin e Dennis (2004, citados por Vale, 2012) afirmam que existem dois tipos de regulação das emoções: o primeiro que diz que a emoção é alvo de transformação e o segundo refere-se à emoção que regula os processos cognitivos,

relacionais e comportamentais. Os mesmos autores aludem a outros dois processos relacionados com a regulação emocional, sendo eles, a regulação intra domínio e interdomínio. O primeiro remete para os aspetos das emoções que interferem noutros elementos; já o segundo ocorre quando as respostas emotivas influenciam outros sistemas, como é o caso das respostas. Igualmente na regulação emocional, esta diferenciação é aplicada, aludindo “ora a mudanças que ocorrem dentro do indivíduo ora a mudanças que ocorrem entre indivíduos e que contribuem para a regulação das emoções a nível individual”. (Melo, 2005, p.24).

Na regulação emocional estão presentes aspetos emocionais, cognitivos e comportamentais e, por isso, o autor Denham (1998, citado por Mendes, 2021) apresenta um modelo que contempla estas três dimensões: emocional, cognitiva e comportamental. Ademais, o fator do temperamento também coopera para o processo de desenvolvimento da autorregulação. (Rothbart, 2011, citado por Linhares & Martins, 2015)

A dimensão emocional é assinalada como a habilidade de regular a expressão das emoções. Esta regulação inclui as aptidões e as estratégias que servem para modular e aperfeiçoar a ativação das emoções, com o propósito de dar sustento à “adaptação social e às respostas não sociais”. (Calkins, 2009; Kopp, 1989, citado por Linhares & Martins, 2015, p.285). Na idade pré-escolar, o marco da autorregulação abarca o controlo e a resiliência do ego, importantes fatores que nos ajudam a controlar os nossos próprios impulsos e a manter a nossa autoestima.

O controlo do ego é a habilidade de expressar e controlar as emoções e sentimentos, do qual elevados níveis de expressão emocional, conduzem a um mísero controlo do ego, em diversas circunstâncias. De outro modo, o supercontrolo do ego resulta das imposições e castigos, acabando por desencadear pouca experiência emocional. Segundo Causadias et al., Chuang, Lamb, & Hwang (2012, 2006, citado por Linhares & Martins, 2015), as crianças com pouca capacidade para controlar o ego, incrementaram mais problemas de comportamento no período da adolescência.

A dimensão cognitiva consiste na capacidade de reter mentalmente a informação e de resistir à tentação de fazer algo. Esta regulação compreende alguns “mecanismos neuro cognitivos, como a atenção, inibição,

compartilhamento de tarefas e memória de trabalho”. (Linhares & Martins, 2015, p.284). A concentração é tida em conta como a base do controle inibitório para resolver problemas. A inibição contém a função executiva que é a competência de impedir uma resposta automática ou preponderante. O compartilhamento de tarefas assenta na qualidade de se dividir a atenção entre as tarefas que estão em funcionamento e o estado mental que está ligado a outra tarefa. (Miyake et al. 2000, citado por Linhares & Martins, 2015)

Em conformidade com o estudo de Kim-Spoon, Haskett, Longo e Nice (2012, citado por Linhares & Martins, 2015, p.284), estes analisaram a autorregulação das crianças que tivessem um histórico de abuso físico, desde o pré-escolar até ao 1.º ano de escolaridade, “analisando os comportamentos parentais associados aos comportamentos externalizantes e internalizantes das crianças”. Assim, constatou-se que as crianças com baixos níveis de autorregulação tinham maior probabilidade de expor problemas de comportamentos externalizantes, apesar dos pais também mostrarem baixos níveis de parentalidade positiva. Pelo contrário, quando existia parentalidade positiva, o respeito mútuo entre pais e filhos, quer os níveis de autorregulação como do comportamento externalizante diminuía.

A dimensão comportamental engloba as modificações de comportamento, pensamentos ou expressões referentes à experiência emocional e a capacidade de controlar o seu próprio comportamento, como por exemplo, obedecer às ordens dos adultos e controlar respostas impulsivas. (Mendes, 2021) Hoje em dia, consegue-se observar a regulação comportamental quando, por exemplo, a criança anda sem correr ou quando se senta para cantar uma música juntamente com a educadora. Logo, no percorrer do desenvolvimento das crianças, deve-se apreciar os padrões de autorregulação inicial que proporcionem o alicerce dos padrões de autorregulação, a nível individual.

Conforme a opinião dos autores Kochanska e Aksan (2006, citado por Linhares & Martins, 2015, p.285), a consciência da criança e o aparecimento da autorregulação advêm de “dois sistemas iniciais inibitórios de temperamento, ou seja, medo e controle com esforço/voluntário e da qualidade das interações com os pais no processo de socialização”. O temperamento faz referência às características individuais que determinam as reações nos domínios do afeto,

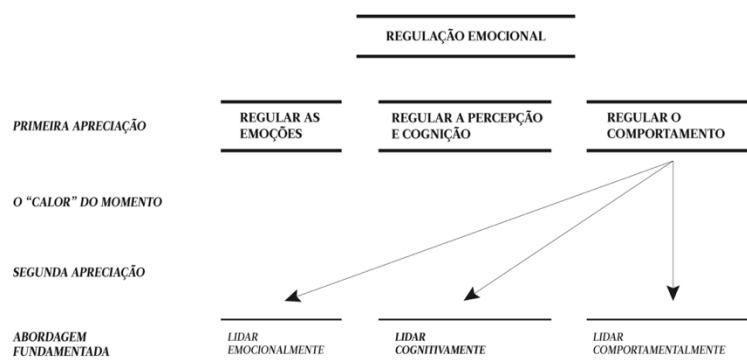
atividade e atenção, em determinadas situações, formando assim o cerne da personalidade de cada indivíduo.

O temperamento abrange três fatores fundamentais, como o “afeto negativo, a extroversão e o controle com esforço”. (Rothbart, 2011, citado por Linhares & Martins, 2015, p.286). O afeto negativo, um dos aspetos primordiais a aparecer no desenvolvimento do indivíduo, inclui a dimensão do desconforto, medo, frustração e tristeza; a extroversão é composta pelo prazer de alta intensidade e impulsividade e, por fim, o controle com esforço engloba o foco da atenção e o prazer de baixa intensidade. Este último fator agrupa traços semelhantes com a regulação intencional e voluntária da criança sobre a concentração e o comportamento. Este “desempenha um papel central nos processos de socialização da criança”. (Rothbart & Bates, 2006, citado por Linhares & Martins, 2015, p.286).

No estudo de Choe, Olson e Sameroff (2013, citado por Linhares & Martins, 2015, p.287), averiguou-se que as “crianças educadas com disciplina parental indutiva apresentaram alto nível de autorregulação, medida pelo controle com esforço” aos três anos de idade. Basicamente, o controlo com esforço é um aspeto indispensável na autorregulação desenvolvimental. Todos os indicadores de autorregulação são considerados fatores protetores do desenvolvimento diminuindo os problemas de comportamento das crianças, desde a idade pré-escolar até ao ingresso das mesmas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Figura 1

Modelo de Regulação Emocional



Fonte: Vale (2012)

2.3. A Educação Socioemocional

A escola é o primeiro local público onde as crianças aprendem, criam e experienciam as vivências e as relações com os pares, transformando-se em modelos de convivências social e emocional.

Efetivamente, as necessidades sociais e emocionais são coerentes com as necessidades de aprendizagem e, até agora, a literatura tem vindo a esclarecer que “uma verdadeira educação deve empenhar-se na formação da personalidade integral da criança”. (Vale, 2012, p.134).

É no decorrer dos primeiros anos de vida que se formam as competências socioemocionais representadas em empatia, resolução de problemas, regulação emocional e gestão das relações entre pares. O mesmo acontece com a prevenção de problemas de comportamento exteriorizados com altos níveis de ansiedade, impulsividade e comportamentos disruptivos e agressivos.

Na verdade, esta é a chave para a prontidão escolar e para o êxito num futuro próximo na medida em que as competências socioemocionais são tão pertinentes como as aptidões cognitivas. (Vale, 2012)

O objetivo primordial da educação socioemocional assenta no desenvolvimento de competências emocionais básicas nos indivíduos. Desta maneira, a autora espanhola Bisquerra (citado por Pérez & Ruiz, 2022, p.36) explicita que a educação emocional é “um proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, com objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”. Por conseguinte, este conceito visa o desenvolvimento integral dos indivíduos, neste caso, das crianças.

Para se desenvolver nas crianças a educação socioemocional é preciso que os educadores tenham formação especializada no assunto em questão, com o propósito de realizarem programas, relacionados com o tema. De acordo com Bisquerra (2022, p.37), “el profesorado debería dotar de un bagaje sólido em materia de emocionales y sobre todo em competencias emocionales”. Estas formações sobre a educação das emoções devem ser dirigidas a todos os educadores e professores de todos os níveis de ensino.

Milicic et al. (2014, citado por Pérez & Ruiz, 2022), confessam que as competências socioemocionais dos educadores representam um papel fulcral na criação de ambientes

de aprendizagem, nos quais se propicia o aprendizado socioemocional. É de salientar que se não forem desenvolvidas as competências socioemocionais necessárias, vai acabar por prejudicar algumas crianças, sobretudo as que são mais difíceis de controlar ou as que têm uma maior dificuldade ao exporem as suas próprias emoções, competências socioemocionais, que estão escassamente desenvolvidas.

A educação socioemocional baseia-se num processo educativo e regular, o qual procura desenvolver nas crianças a autonomia e a regulação das emoções. Segundo Damásio (1999, citado por Catarreira, 2015, p.27), “todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno.”.

Por consequência, torna-se crucial universalizar a qualidade das instituições escolares a nível dos currículos. A intenção é que os currículos estimulem as competências socioemocionais necessárias e interfiram nos problemas de comportamento, que ocorrem com muita frequência. De acordo com Vale (2012, p.137) a “qualidade passará também pelo treino dos educadores, professores e *staff* escolar que inclua estratégias de ajuda às crianças no desenvolvimento dessas competências (...).”.

3. Problemas de Comportamento

Hoje em dia tem-se vindo a observar que existem muitas crianças que não conseguem alcançar uma certa competência nas suas relações em sociedade e este fator deve-se não só ao facto de as mesmas não terem adquirido competências ou então têm as devidas competências, contudo não as usam por falta de confiança.

Um estudo levado a cabo por Corsaro (1985, citado por Vale, 2012, p.106) concluiu que no jardim de infância, “uma grande percentagem da interação social que as crianças estabelecem entre si diz respeito à tentativa de entrar em grupos de jogos e resistir à tentativa que outros entrem também, solicitando que a criança faça uso das suas capacidades de participação e sucesso social”. Por exemplo, as crianças em idade pré-escolar opõem-se à entrada de uma dada criança num determinado grupo em que estão a jogar à bola.

Várias crianças entram em instituições escolares desprovidas de muitas competências e acabam por sentir grandes diferenças. Ocasionalmente, as causas podem situar-se ao nível do controlo dos impulsos, o que faz com que as crianças não sejam bem-

sucedidas ao resolverem conflitos entre elas. Em contrapartida, existem crianças que ainda não tiveram oportunidade de interagir com outras. Há crianças que só promovem a interação social com os pares, ou seja, com crianças que estão no seu meio circundante.

É nestas idades que emergem os primeiros conflitos entre pares. A ciência esclarece o conflito entre pares como “um evento no qual uma pessoa protesta, retalia ou resiste perante outra”. (Hay, 1984; Shantz, 1987, citado por Vale, 2012, p.107). Muitos destes conflitos dizem respeito a discussões pela posse de brinquedos, espaços tanto dentro como fora da sala e de materiais. Apesar de terem uma maior incidência em crianças com idades inferiores a cinco anos, existem muitos conflitos a nível social como por exemplo, o não cumprimento de regras estabelecidas pela educadora. (Chen et al., 2001; Corsaro & Rizzo, 1990; Hay, 1984; Killen & Turiel, 1991, citado por Vale, 2012)

Na maior parte das vezes as crianças iniciam os conflitos com a palavra “Não!”. Numa dada brincadeira uma criança que queira integrar-se no grupo está sujeita a ouvir uma resposta do género: “Não, não, não vens para aqui!” ou “Não sou tua amiga!” A palavra “não”, uma competência que começa a ser desenvolvida na infância, aumenta a “agressividade e o sentimento de se sentir acochado, limitado, contrariado, expressando ainda mais violência”. (Cordeiro, 2011, p.66).

As crianças ao se depararem com conflitos, dirigem-se ao adulto com o intuito de pedirem ajuda e, por vezes, recorrem ao choro. O derradeiro aspeto deve-se, sobretudo, ao facto de as crianças não conseguirem exprimir os seus próprios sentimentos, ou seja, aquilo que estão a sentir ou não saberem explicitar as razões pelas quais escolheram um determinado jogo. Estas causas podem refletir-se no comportamento das crianças e, a maior parte delas rejeita-se a cumprir as rotinas e não cumprem com as normas instituídas no estabelecimento escolar. Segundo Vale (2012), estes comportamentos desafiantes acontecem devido ao ambiente em que as crianças se inserem, à falta de respeito pelas diferenças individuais e, também se deve ao facto de as passagens entre as várias atividades não serem totalmente claras, o que acaba por gerar confusão.

Alguns autores como Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1997, citado por Vale, 2012) afirmam que existem crianças com características muito distintas de personalidade. Por um lado, temos crianças muito reservadas, quase apáticas, as quais não estabelecem interação nem contacto ocular com os seus pares. Numa outra perspetiva, temos crianças que expõem um comportamento desafiante e agressivo e não são cooperativas. Este tipo

de crianças adotam um comportamento em que acabam por ser rejeitadas pelos outros, levando-as a um sentimento de humilhação e de baixa autoestima.

Atualmente, tanto numa sala de educação pré-escolar como numa sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças com problemas de comportamento, sejam eles desafiantes ou agressivos, constituem um grande problema para os educadores. Educar estas crianças com sucesso exige um elevado nível de maturidade emocional, pois, muitas vezes, recusam-se a seguir as instruções, não respeitam a propriedade das outras crianças e colocam em perigo a segurança dos que estão em seu redor. (Hall & Hall, 2008) A criança deve sentir-se sempre segura tanto a nível físico como emocional, na presença do educador.

Na maior parte dos casos, as crianças com dois/três anos de idade costumam fazer birras ocasionais, contudo o pendor para o desafio e comportamento de resistência não é alarmante. Nestas idades, “aprender a resistir e a opor-se à vontade dos outros faz parte do normal desenvolvimento”. (Hall & Hall, 2008, p. 15). Começa a haver uma grande preocupação com as crianças, desde a sua tenra idade, visto que fatores como “pais sujeitos a tensão excessiva”, “temperamento inerentemente difícil” e “pais com fracas competências a nível de disciplina e cuidado” (Hall & Hall, 2008, p.17) propiciam à criança o desenvolvimento de um padrão de comportamento desafiante. Dito de uma forma mais simples, a tensão, por vezes, conduz a um declínio da capacidade dos pais para educarem os seus filhos de forma benéfica. Cada vez mais denota-se que estes fatores mencionados acima apresentam raízes genéticas.

Segundo dados de investigação “os rapazes têm quatro vezes mais probabilidades do que as raparigas de apresentarem perturbação de oposição”. (Hall & Hall, 2008, p. 18). Este tipo de perturbação tem um maior predomínio em crianças, cujo um dos seus pais mostra perturbação de humor, PHDA ou problemas relacionados com abusos de substâncias tóxicas. Urie Brofenbrenner, psicólogo que defendeu a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, salienta a ideia de que todos os indivíduos são influenciados pelas interações que criam nos vários ecossistemas, sendo eles, microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, e estes formam o designado cronossistema. (Sousa, 2011) Daí se poder afirmar que os pais, por exemplo, interferem na forma como o filho se comporta e o mesmo acontece com o comportamento deste.

Assim, quando as crianças se encontram numa fase, com tendência para desenvolverem padrões de comportamento desafiantes, introduz-se em jogo uma condição complementar, ou seja, a resposta emocional das crianças ao fracasso. Estas, ao averiguarem que as suas necessidades não estão a ser correspondidas por meio de comportamentos apropriados, ficam frustradas. (Hall & Hall, 2008)

O ideal seria que todas as crianças ingressassem numa instituição escolar, num Jardim de Infância com as devidas competências adquiridas e com os comportamentos indispensáveis, para que houvesse uma agradável mudança entre os pilares primordiais, a casa e a escola.

3.1. Estratégias adequadas para a prevenção

A modificação comportamental é uma abordagem muito utilizada para orientar os comportamentos das crianças. (Hall & Hall, 2008) Esta baseia-se não só nos reforços como nos castigos, ou seja, se a resposta da criança for reforçada o comportamento desta tende a aumentar. Caso a resposta seja punida o comportamento tende a diminuir.

Segundo este modelo, existem inúmeras formas para alterar o comportamento das crianças. Estas técnicas são apropriadas para todos os tipos de problemas de comportamento, sejam eles académicos ou de disciplina. Em primeiro lugar, deve-se estudar a base do problema em questão e, só depois principiar a aplicação de reforços e punições, para que o comportamento cesse.

No decorrer do processo de modificação comportamental, existem quatro passos que se devem seguir, o isolar, registar, condicionar e avaliar. Em primeiro lugar identifica-se o problema que está inerente ao comportamento e define-se as estratégias para intervir da melhor forma. De acordo com Masden e Masden (1974, citado por Vale, 2012, p.84), “deve ser feita uma observação das condições de ocorrência do problema em termos de duração e frequência e consequente registo.”.

Depois elabora-se um plano para controlar o comportamento por intermédio de reforços extrínsecos. Para se proceder ao condicionamento, pode-se criar um sistema de recompensas casuais à revelação do comportamento limite por parte da criança. Os reforços, que devem ser individuais, podem abranger recompensas

sociais (gestos de afeto como um sorriso) e materiais (objetos ou algo que a criança goste de fazer). Para que se concretize o último passo, o processo para modificar o comportamento deve apresentar uma duração razoavelmente considerável, com o intuito de se poder definir o grau de êxito. (Vale, 2012)

O problema de se utilizar as recompensas baseia-se no facto de este se poder tornar uma rotina, por isso há que dosear esta estratégia e não a banalizar. A atitude da criança transforma-se, somente, porque sabe que se se comportar de uma determinada maneira irá ter uma recompensa. Isto acontece na medida em que as causas externas não facilitam a mudança. Algumas investigações atuais certificaram que as “crianças cujos pais utilizam mais frequentemente recompensas tendem a ser menos generosas que as crianças da mesma idade”. (Fabes et al., 1989; Grusec, 1991; Kohn, 1990, citado por Vale, 2012, p. 84).

Na realidade, o castigo não é recomendável, uma vez que a aceitação por parte da criança em cumpri-lo apenas transmite modelos dominantes que apenas vinculam uma forma de agir, a agressão. Por isso, os progenitores e também os educadores têm de aprender a gerir o comportamento inadequado dos filhos, sem recorrerem à punição. (Hall & Hall, 2008)

Estudos realizados por Kohn (1993, citado por Vale, 2012, p.85) vieram mostrar que as gratificações levam à “perda de interesse e desmotivação, face às tarefas a realizar, pois as crianças a quem se propunham dar recompensas tendiam a escolher tarefas mais fáceis”. Por outras palavras, as crianças para conseguirem a recompensa, preferiam optar por realizar tarefas mais simples. Se realizassem tarefas mais complexas acabavam por desmotivar. Não obstante, quando não havia recompensa as crianças optavam por tarefas com um grau de dificuldade superior às suas capacidades. Sumariamente, pode-se concluir que as crianças tinham um maior interesse em receber a gratificação do que em executar as atividades propostas. (Vale, 2012)

Há que fazer uma observação no que diz respeito às recompensas, visto que podem ser vistas como um elogio. Gottman (1999, citado por Vale, 2012) menciona a técnica do “andaime” utilizada nos elogios. Ao longo das suas pesquisas, notou que tínhamos pais que, à medida que iam facultando informações às crianças para realizarem uma dada tarefa, iam dirigindo um elogio particular que permitia à

criança continuar na mesma. Segundo o método do andaime, “cada sucesso é utilizado na construção da autoconfiança da criança, ajudando-a a atingir o nível seguinte de competência. (Vale, 2012, p.85). Quer isto dizer que à medida que a criança vai conseguindo realizar as tarefas com sucesso, esta vai evoluindo até atingir o nível máximo das suas competências.

É de evidenciar que ignorar o comportamento da criança por parte da educadora funciona, excepcionalmente, com crianças com comportamento de oposição. (Hall & Hall, 2008) Estas necessitam de compreender que certos comportamentos afetam os que estão na sua área circundante.

Uma das estratégias que é utilizada para combater estes problemas comportamentais é o processo de ignorar. Nestes casos, se o adulto der a devida atenção a um comportamento disruptivo, está a reforçar esse mesmo comportamento e a criança acaba por obter a devida atenção. Normalmente, se não dermos importância a estes comportamentos “evita-se entrar numa luta de poder com a criança”. (Novais, 2018, p. 20).

Pelo contrário, uma resposta que ocorre com pouca frequência, só aumentará se for recompensada. Uma estratégia adequada para lidarmos com crianças com este tipo de comportamento é gratificar uma resposta, a qual é incompatível com o comportamento desapropriado.

As crianças com padrões de comportamento desafiantes são impetuosas e constantemente “vítimas das suas próprias emoções” (Hall & Hall, 2008, p. 35), acabando muitas vezes por se manifestarem desapontadas.

3.1.1. O Papel do adulto na resolução de problemas de comportamento

“O apoio constante e atento do adulto é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social”

(Post & Hohmann, 2007, citado por Batista, 2014, p.40).

O adulto deve estar sempre disponível para escutar e apoiar as crianças consciencializando-as para o que pode estar correto ou incorreto. Desta maneira, “o primeiro papel do [adulto] é criar um contexto educacional de

conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas”. (Lino, 2013, citado por Batista, 2014, p.41).

Neste sentido, o adulto mais concretamente o educador de infância deve adotar um papel de mediador perante as situações de conflito que possam ocorrer entre as várias crianças. O adulto deve incentivar as crianças a negociar e a promover o diálogo interpessoal garantindo o respeito pelos direitos das mesmas. Segundo Jares (citado por Batista, 2014, p.41), a “mediação é um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, . . . com o objetivo de facilitar um acordo por meio do diálogo e da negociação.”.

Hohmann e Weikart (2011, citado por Batista, 2014, p.42) evidenciam que, perante uma situação de conflito entre crianças, os adultos devem centralizar as suas energias a “estimular as crianças a resolver os assuntos em que estão envolvidas”. Ou seja, sabendo que o adulto tem um papel de mediador, este apenas deve despertar as crianças para pensarem numa forma eficaz de resolverem os seus problemas. (Martins, 2012)

De acordo com Hohmann & Weikart (2011), há uma vasta gama de estratégias de intervenção que o educador de infância deverá utilizar na sua intervenção pedagógica. Num primeiro momento, este deverá abordar as crianças de forma calma, mantendo um tom de voz tranquilo e posicionando-se ao nível delas o que mostra um contacto meigo. Caso o conflito assuma traços difíceis, “o educador deverá parar imediatamente qualquer comportamento que possa colocar em causa a integridade das crianças”. (Martins, 2012, p.26).

No seguimento do processo, o educador deve proporcionar às crianças possibilidades para se expressarem de forma verbal ou não verbal. Por isso, cabe ao educador escutá-las, acabando por reconhecer os sentimentos das mesmas. Outro aspeto que nos ajuda a resolver o problema é obter a informação sobre o que aconteceu ou o que está a acontecer. Daí a importância de sermos específicos e de elaborarmos questões abertas,

questões estas que irão dar oportunidade às crianças para expressarem aquilo que as incomoda.

De modo a tornar a origem do conflito mais clara, deve-se reformular a questão, com a ajuda do educador e este deve auxiliar as crianças na compreensão da base do problema. Nestes momentos, as crianças são incentivadas a falar umas com as outras partilhando as suas opiniões. Após todos os envolvidos terem compreendido o problema, o educador deverá solicitar ideias para solucionar, por exemplo, “o que é que podemos fazer para resolver este problema?”. (Martins, 2012, p.27).

PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

1. Caracterização da Instituição

O presente estudo decorreu numa instituição privada, na freguesia de Eiras, em Coimbra, que se encontra inserida numa área residencial, onde predomina a classe baixa e média. A oferta educativa do colégio inclui as valências de Creche e Jardim de Infância.

O Colégio firma as suas funções segundo o Currículo Emergente. Este consiste numa prática pedagógica, que tem como objetivo primordial os interesses e desejos das crianças e segundo Rinaldi (2015, p. 119) “Contudo cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem (...)”. O Currículo Emergente assenta em valores sócio construtivistas, onde a aprendizagem se desenvolve pela ação e pelas relações que a criança estabelece consigo própria e com o ambiente, com a equipa educativa, a Família e a Comunidade, dentro do seu contexto sociocultural.

As práticas pedagógicas centram-se nos valores da criança como sujeito e agente do processo educativo, orientadas através de uma escuta ativa e contínua. Neste meio onde a criança é o foco, ocorre um incentivo constante à investigação e ao questionamento, encaminhando a mesma na busca das suas respostas/soluções e na construção das suas teorias, delineando processos de investigação.

1.1. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças com quem estive em contexto de estágio era homogéneo, relativamente às idades. O grupo era constituído por catorze crianças, todas com três anos de idade, sendo que oito eram do género feminino e seis do género masculino. Quanto ao número de irmãos, três das crianças têm um/a irmão/ã mais novo/a e quatro têm um/a irmão/ã mais velho/a, com uma diferença de, pelo menos, um ano. Após o período de confinamento, cinco crianças da sala da creche passaram para a sala dos 3 anos, a sala A, devido à faixa etária e ao seu nível de desenvolvimento. Além disso entrou uma criança nova.

De acordo com a Lei nº 5/97, artº10 de 10 de Fevereiro, um dos objetivos da educação pré-escolar é “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (p.671). Como foi dito anteriormente, o acesso à educação é um direito de todas as crianças e tem como principal objetivo o desenvolvimento da igualdade de oportunidades. É necessário que a educadora valorize as características individuais de cada uma respeitando-as, com o propósito de se sentirem

incluídas no grupo e segundo o DL nº 241/2001 de 30 de agosto, a educadora “fomenta a cooperação entre crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (p.5573). Independentemente da religião, etnia, cultura, língua materna, nacionalidade e as diferenças a nível cognitivo, social e motor, a educadora deve apreciar a diversidade existente em sala de aula e o facto de todas conviverem e participarem melhora tanto as experiências, como os ensejos de aprendizagem de cada uma. (OCEPE, 2016)

É importante que as crianças tenham consciência, desde muito cedo, dos seus direitos e deveres e as normas que decorrem dentro do grupo terão de ser compreendidas como é o caso do “(...) respeito pelos direitos de cada uma, indispensáveis à vida em comum”. (OCEPE, 2016, p. 25).

As regras instituídas na sala deste grupo prendiam-se com a arrumação das cadeiras e dos brinquedos, colocar o prato da sopa na bancada após terminarem a refeição, respeitarem e escutarem os/as amigos/as, saberem esperar pela sua vez, entre outras – “As crianças em Reggio Emilia engajam-se em muitas outras tarefas, como tarefas domésticas e atividades ligadas à arrumação pessoal (...)”. (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 45).

Quando as regras não eram cumpridas, as crianças iam-se sentar num lugar já definido pela educadora, uma mesa redonda, e refletiam sobre o que tinham feito de menos correto.

Ao participarem no processo de aprendizagem as crianças são co-construtoras no processo de planeamento e avaliação. Por este facto, a educadora deve ser uma pessoa atenta e observadora a fim de saber o que as crianças têm para dizer, questionando-as com o objetivo de compreender melhor as ideias que pretendem alcançar e ter uma maior consciência das evoluções de cada uma. (OCEPE, 2016). No planeamento do currículo, as educadoras devem seguir o padrão que obtiveram com o testemunho das crianças, pois estas são os elementos principais de todo este processo. Mediante Edwards, Gandini e Forman, (1999, p. 100) “Os professores seguem as crianças, não seguem planos”.

1.2. Caracterização do Currículo/Abordagem Reggio Emilia

Numa abordagem Reggio Emilia, as crianças são detentoras de um elevado potencial de desenvolvimento e crescimento e são encaradas com todos os seus direitos

perante a sociedade. Estão prontas e ativas para compreender e explorar o mundo que as rodeia bem como resolver problemas com os colegas, pois “(...) possuem um desejo inerente de crescer, de saber e de compreender as coisas à sua volta”. (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 54).

Da mesma maneira, as crianças são constantemente estimuladas a explorar o meio que as envolve, representando-o de diversas formas “(...) podem comunicar as suas ideias, os seus sentimentos, o seu entendimento, a sua imaginação e a observação por meio da representação visual (...)”. (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 43). A educadora incentiva as crianças a falar das suas experiências recorrendo a várias linguagens. O desenvolvimento intelectual é incentivado através da representação simbólica e segundo Edwards, Gandini & Forman (1999, p. 45) “As crianças parecem ser competentes na expressão visual representativa, não-representativa, realística e abstrata.”.

Nesta abordagem, a pedagogia da escuta, defendida por Rinaldi (2015), é utilizada para observar e escutar as crianças e é através deste método que as educadoras aprendem a desenvolver trabalhos de projeto, indo ao encontro dos interesses das crianças.

Durante o decurso do estágio, vivenciei experiências muito saudáveis e aprendi a ouvir e a perceber as crianças de uma forma mais próxima. Através deste processo, foi possível conhecer as crianças num contexto diferente e permitiu-me ter noção de como encaram o mundo que as rodeia.

Em Reggio Emilia, as linguagens gráficas ajudam as crianças a expressarem os seus saberes “(...) linguagens gráficas são usadas para explorar os conhecimentos, (...)”. (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 38). As escolas são vistas como locais onde há interação entre os três pilares fundamentais, sendo eles, as crianças, as famílias e as educadoras e de acordo com Malaguzzi “(...) os relacionamentos e a aprendizagem acontecem dentro de um processo ativo de educação.”.

Sinto que qualquer instituição escolar deve englobar, no seu processo de ensino-aprendizagem as crianças, os pais e as educadoras, uma vez que “(...) os docentes e as famílias são primordiais para a educação das crianças.” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 54).

De facto, nesta abordagem incentiva-se o trabalho de projeto. Estes surgem a partir de um tópico de interesse ou algo que as crianças gostavam de investigar para compreenderem de uma melhor forma, fazendo parte da exploração “(...) as crianças e os professores, juntos, examinam tópicos de interesse para as crianças pequenas em detalhes e em profundidade no trabalho com projetos (...)”. (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 54).

Para se alcançar um trabalho de projeto de sucesso é preciso observar e, de seguida, documentar. Conforme Edwards, Gandini & Forman (1999, p. 25), “(...) documentar sistematicamente o processo e os resultados do seu trabalho com as crianças serviriam a três funções cruciais: oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas (...); e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas (...).”.

PARTE III – PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO

1. Definição da Problemática

A problemática em estudo incidiu na gestão de comportamentos em idade pré-escolar, situação esta que foi sendo detetada ao longo da prática. Deste modo, será apresentada a fundamentação, situações que refletem a problemática, as estratégias e a metodologia de investigação.

O presente relatório final consiste numa reflexão sobre a problemática, já acima mencionada, vivenciada durante o tempo de desenvolvimento da prática na valência de Jardim de Infância.

Numa primeira fase considerou-se pertinente compreender o conceito de gerir o comportamento, visto que é a partir da definição deste que irei analisar, de forma mais sucinta, a problemática. De acordo com o Dicionário Priberam, “gerir” apresenta dois significados, sendo o primeiro administrar ou dirigir negócios e o segundo confrontar ou gerar. (Priberam, 2021)

O fio condutor desta investigação foi criado pela questão primordial: “Que tipos de comportamento apresenta este grupo de vinte crianças, de três anos de idade?”. A questão principal desdobrou-se noutras questões orientadoras, sendo uma delas: “Qual a importância de se construírem regras de sala com crianças de três anos?”.

Na sala dos três anos, as crianças, juntamente comigo e com a educadora cooperante, definiram as regras que tinham de cumprir, tanto no interior do estabelecimento como no parque exterior. Algumas das regras eram: “Não bater nos amigos”, “Escutar a educadora quando está a falar”, “Andar devagar dentro do estabelecimento escolar”, “Não morder nos amigos”, entre outras. Contudo, quando as regras de funcionamento não eram cumpridas, as crianças tinham de refletir sobre o que tinham feito de menos correto.

Considerou-se este momento benéfico, na medida em que as crianças sentiram que foram escutadas pelos outros, participaram na definição das regras da sala e estabeleceram interações positivas com a educadora e as restantes crianças.

De acordo com a literatura, o terceiro marco de desenvolvimento emocional nas crianças refere-se ao surgimento das regras em sociedade. A compreensão destas vai crescendo de forma gradual, “à medida que vão ocorrendo interações, que envolvam as emoções”. Ao observar as reações emocionais dos adultos aos seus comportamentos, as

crianças vão, de forma gradual, compreendendo quais os comportamentos que são ou não desejáveis.

Deste modo, a elaboração destas regras é muito pertinente, pois permite às crianças terem uma perspetiva geral daquilo que podem ou não fazer. Quando estão a fazer algo de errado, a educadora pode chamar à atenção e lembrá-las das regras acordadas entre todos. Além disso, incentiva a participação ativa, mas também a autonomia e a cooperação das crianças ao elaborarem as regras em conjunto.

1.1. Abordagem Metodológica

A investigação insere-se na tipologia de estudo de caso, descreve, analisa de modo pormenorizado e tenta compreender a forma como se gerem os comportamentos sejam eles, quebra de regras, desafiantes ou disruptivos, em contexto de Jardim de Infância. Em conformidade com Gall et al. (2007, citado por Afonso, 2022, p.32), um estudo de caso é considerado como sendo um “estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, (...)”.

No decorrer de todo o processo, foram feitas várias reflexões que permitiram produzir, de forma hierarquizada, o conhecimento tanto do indivíduo, que está a investigar, bem como dos participantes. Neste caso, o objetivo primordial centra-se, nomeadamente, na perceção e no significado que as crianças atribuíram aos seus comportamentos, e à forma como os gerem.

Para a realização do estudo de caso, apelou-se a técnicas meramente qualitativas, procurando obter um leque alargado das perspetivas que os participantes, neste caso as crianças e a educadora, tinham sobre a temática. Este estudo analisa pormenorizadamente os dados recolhidos, promovendo, de um modo geral, uma leitura minuciosa dos resultados obtidos. (Afonso, 2022)

1.2. Participantes

A investigação foi realizada na sala que era composta por um grupo homogéneo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Apenas fizeram parte da amostra 4 crianças, contudo todas as restantes crianças puderam participar nas atividades propostas.

1.3. Instrumentos de Recolha de Dados

No presente estudo foram utilizadas várias técnicas e instrumentos para recolher e registar os dados, como é o caso da documentação das atividades realizadas em registos escritos (notas de campo), da observação (listas de verificação), dos registos fotográficos e, ainda, do questionário proposto e aplicado à educadora cooperante. Recorreu-se a estes instrumentos e técnicas, como forma de obter uma maior quantidade e qualidade dos dados recolhidos.

A recolha de dados para esta investigação foi realizada com base na observação dos comportamentos dos intervenientes e da análise das respostas por parte da educadora cooperante.

A observação, técnica utilizada para recolher os dados, segundo Sousa e Baptista (2011, citado por Afonso, 2022, p.33) “permite ao investigador recolher dados no local categorizando-os ou inclusive, descrevendo-os”. Deste modo, salienta-se que a técnica de observação é fundamental, uma vez que permite conhecer e avaliar não só o contexto, como também as interações que os próprios intervenientes estabelecem entre si.

No decorrer do período de observação, recolheram-se dados relevantes os quais possibilitaram a compreensão das particularidades, dos hábitos, dos interesses das crianças, assim como a dinâmica do grupo, em si.

Para desenvolver o registo de observações, procedeu-se à elaboração de uma lista de verificação para o grupo de crianças. **(Apêndice 1)** Estas tabelas baseavam-se numa lista de pontos, que considerava serem os mais pertinentes para avaliar o grupo.

Elaborou-se um outro instrumento de recolha de dados – o questionário. Este abrangeu questões abertas, fechadas e de escolha múltipla, a fim de recolher os dados necessários para responder às questões em estudo. De acordo com Pardal e Lopes (2011, citado por Afonso, 2022, p.34), as perguntas abertas possibilitam uma “plena liberdade de resposta”, ou seja, são questões de desenvolvimento, as fechadas “limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas”, ou seja, são aquelas questões que limitam a resposta com um “sim” ou um “não”. Já as de escolha múltipla fornecem ao “inquirido a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado.”.

O questionário está dividido em duas partes, sendo que a primeira coleta os dados pessoais e profissionais da educadora e a segunda parte incide sobre a sua perspetiva acerca da temática. **(Anexo 1)**

2. Intervenção e Materiais

A intervenção realizada foi dividida por sessões, com o intuito de haver uma organização sequencial das atividades. Nesse sentido, as atividades foram desenvolvidas com base num encadeamento lógico, na medida em que se pretendia que a experiência das emoções ocorresse de um modo consistente isto é, que tivesse impacto na criança. Este encadeamento passou pela reflexão de alguns desenhos das crianças, leitura de um livro, seguida com atividades, onde as crianças podiam experienciar emoções através das expressões artísticas (desenho e pintura) e, por fim, a aprendizagem de uma estratégia de autorregulação emocional. Este encadeamento teve como propósito compreender o que as crianças sabiam acerca das emoções e, posteriormente, terem a oportunidade de as experienciar.

As sessões desenvolvidas, ao longo do estudo de caso, não tiveram como intenção “(...) dizer às crianças o que deviam de sentir, mas sim ajudá-las a lidar adaptativamente com o que sentem (...)”. (Moreira, 2010, citado por Catarreira, 2015, p.55). O objetivo primordial centrava-se no desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências emocionais e sociais de todas as crianças.

Neste sentido, considerou-se fundamental estabelecer alguns objetivos que fossem ao encontro das sessões desenvolvidas. Foram destacados os seguintes: Realizar atividades de valorização das emoções; criar momentos de descoberta do “eu” interior; promover interações positivas entre as crianças e entre a criança e a educadora e compreender que as emoções agradáveis conduzem a comportamentos pacíficos e as emoções negativas conduzem a comportamentos agressivos.

A calendarização das sessões propostas e realizadas com as crianças pode ser consultada no **Apêndice 2**.

1.ª Sessão – Observação e Reflexão dos desenhos das crianças

Nesta atividade conversou-se e escutou-se as crianças acerca dos desenhos livres que estavam a fazer. **(Anexo 2)**

Ao analisar a nota de campo, notou-se que a criança “F” tinha noção de que, por vezes, os/as meninos/as apresentam comportamentos inadequados e, neste sentido, devemos avisá-los consciencializando-os que não devem bater nos colegas.

Além disso, constatei que mesmo sem ter falado nas emoções, as crianças conversavam comigo acerca de monstros, das suas características e das cores associadas. Na minha opinião, considero que o facto de as crianças conseguirem associar as cores aos monstros é fundamental, pois um dia em que se sintam calmos, por exemplo, já sabem que a cor associada é o verde.

2.ª Sessão - Leitura da história: “O Monstro das Cores”, de Ana Llenas

No dia 20 de maio de 2022, no período da manhã, desenvolveu-se uma atividade, com o objetivo das crianças compreenderem as emoções, de forma divertida. É importante dizer que antes de realizar a leitura do livro fiz uma pequena contextualização acerca das regras de comportamento.

Após a explicação, encetou-se a leitura da história: “O Monstro das Cores”, de Ana Llenas (**Anexo 3**), um livro divertido e com várias imagens ilustrativas, no parque exterior na zona da relva. Ao longo da leitura da história, as crianças mantiveram-se atentas e a escutar o que lhes estava a ser transmitido. Através deste livro foi possível explorar as emoções que sentimos diariamente tais como, a alegria, a tristeza, a raiva e o medo. Algumas crianças manifestaram dificuldade em compreender a emoção raiva, mas, após a explicação perceberam que a raiva é uma emoção onde as pessoas se mostram zangados/chateados.

3.ª Sessão - Questionamento às crianças sobre o que gostaram mais na história?

Após ter analisado, ao pormenor, o livro do “Monstro das Cores”, perguntou-se a cada criança: “O que gostaram mais na história” (**Anexo 4**).

4.ª Sessão – Pintura do Monstro das Cores, em papel de cenário

Nesta atividade, as crianças estiveram a pintar o Monstro das Cores, que estava desenhado em papel de cenário, com a cor que mais gostaram. Foi um momento muito divertido e de aprendizagem. (**Anexo 5**)

5.ª Sessão - Elaboração do Cantinho das Emoções

Na derradeira atividade, pensou-se juntamente com as crianças em criar um cantinho das emoções, onde estas pudessem ir todos os dias escolher o emoji que se adequasse à emoção que estavam a sentir naquele momento. Neste cantinho, as crianças também poderiam respirar fundo e contar até cinco, quando estavam a sentir uma emoção menos agradável.

Deste modo, neste cantinho mais secreto e acolhedor, existiam cinco potes (**Anexo 6**), cada um com um emoji. Os emojis refletiam cada uma das cinco emoções retratadas no livro “O Monstro das Cores”. Com esta atividade, puderam aprender a gerir melhor as suas próprias emoções e quando sentiam, naquele momento, uma emoção menos agradável dirigiam-se ao adulto, como forma de tentarem explicar o que estavam a sentir.

6.ª Sessão - Adaptação do Conto da Tartaruga

Nesta atividade pretendia-se que as crianças trabalhassem a sua capacidade para controlarem as suas próprias emoções, recorrendo à posição da tartaruga. Recolher na carapaça para acalmar e controlar a raiva.

Na Abordagem Reggio Emilia, tudo o que realizávamos com as crianças era idealizado, no entanto, muitas vezes, podia vir a não se concretizar. Foi o que aconteceu com esta atividade, uma técnica crucial que iria ajudar as crianças a terem um maior controlo sobre si mesmas.

3. Resultados

Neste ponto, apresenta-se a análise e a respetiva interpretação dos resultados obtidos através das informações pertinentes recolhidas a partir da observação e da documentação das atividades assim como do questionário aplicado à educadora cooperante.

3.1. Situações Conflituosas entre as Crianças

A lista de verificação foi construída para o grupo, que fez parte da amostra, contudo, poderia existir a possibilidade de arranjar alguma estratégia para uma das

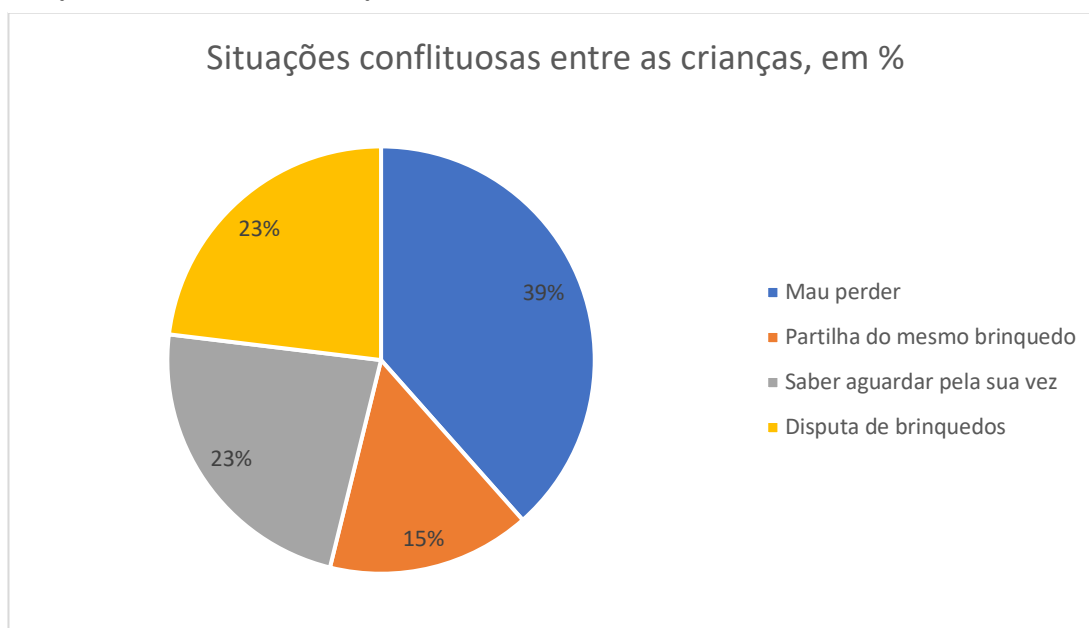
crianças que manifestasse uma grande dificuldade em gerir o seu próprio comportamento.

Nos momentos de resolução de conflitos, a grande preocupação da instituição educativa centrava-se no diálogo com a criança, com o intuito de perceber o que tinha acontecido (se tirou o brinquedo, se bateu, se puxou os cabelos,...). Muitas vezes, para pedirem desculpa ao colega, as crianças ou davam um beijinho ou um abraço, o que demonstrava um ato amigável. Em contrapartida, havia crianças que choravam porque sentiam alguma raiva, tristeza, medo e, para combater esta situação, implementei uma atividade para desenvolver as emoções – “O Cantinho das Emoções”.

Durante a prática pedagógica foram encontradas algumas situações conflituosas entre as crianças, que foram anotadas na Tabela de Observação (**Apêndice 3**) e no **Gráfico 1**.

Gráfico 1

Situações conflituosas entre as crianças



Ao analisar o **Gráfico 1**, é possível constatar que 39% das crianças tinham mau perder, sobretudo nos jogos dinâmicos e divertidos que realizavam dentro da sala como também nas aulas de ginástica. 15% das crianças sabia partilhar o mesmo brinquedo com o colega, sem que ocorresse um conflito. Ou seja, estas crianças já conseguiam gerir, um

pouco melhor, as suas emoções. Nas duas restantes situações conflituosas, 23% das crianças não sabia aguardar pela sua vez, fosse num jogo ou mesmo numa fila para ir à casa de banho. Além disso, as crianças “lutavam” pelo mesmo brinquedo, tendo outros à sua disposição. Nestas idades, é preciso que haja empatia para que a criança partilhe o brinquedo com outrem e também é necessário que a criança consiga compreender que o colega vai entreter-se com um brinquedo seu.

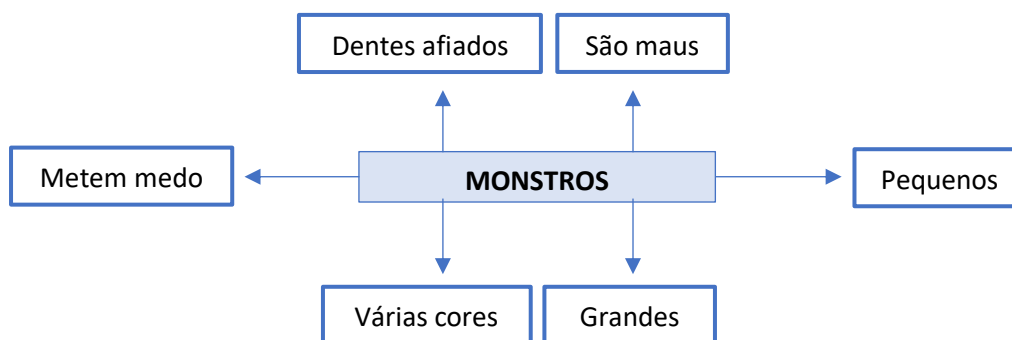
Assistiu-se a conflitos pela disputa do mesmo brinquedo e a conflitos de interesse que ocorriam, sobretudo, durante as brincadeiras livres. Tal demonstra a incapacidade de as crianças gerirem as suas emoções e, por vezes, estes conflitos levavam-nas a tomar atitudes agressivas perante os colegas. Também foi possível observar que, após um conflito, as crianças sentiam necessidade de recorrer ao adulto que se encontrava mais próximo, com o propósito de obterem auxílio na resolução do problema/ conflito.

À medida que se foi tendo contacto com os conflitos causados entre as crianças, houve preocupação em escutar ambas as partes envolvidas e, além disso, tentou-se promover o diálogo, com o intuito das crianças resolverem os seus conflitos, autonomamente, sem a intervenção do adulto. Considerou-se que deveria existir um cuidado máximo no que diz respeito à compreensão e valorização dos sentimentos e emoções das crianças, possibilitando que se expressassem sobre o que estavam a sentir e ajudando-as a modificar as emoções negativas em emoções positivas.

A partir da observação dos desenhos das crianças, obtiveram-se alguns detalhes apresentados na **Figura 2**.

Figura 2

Detalhes dos desenhos das crianças



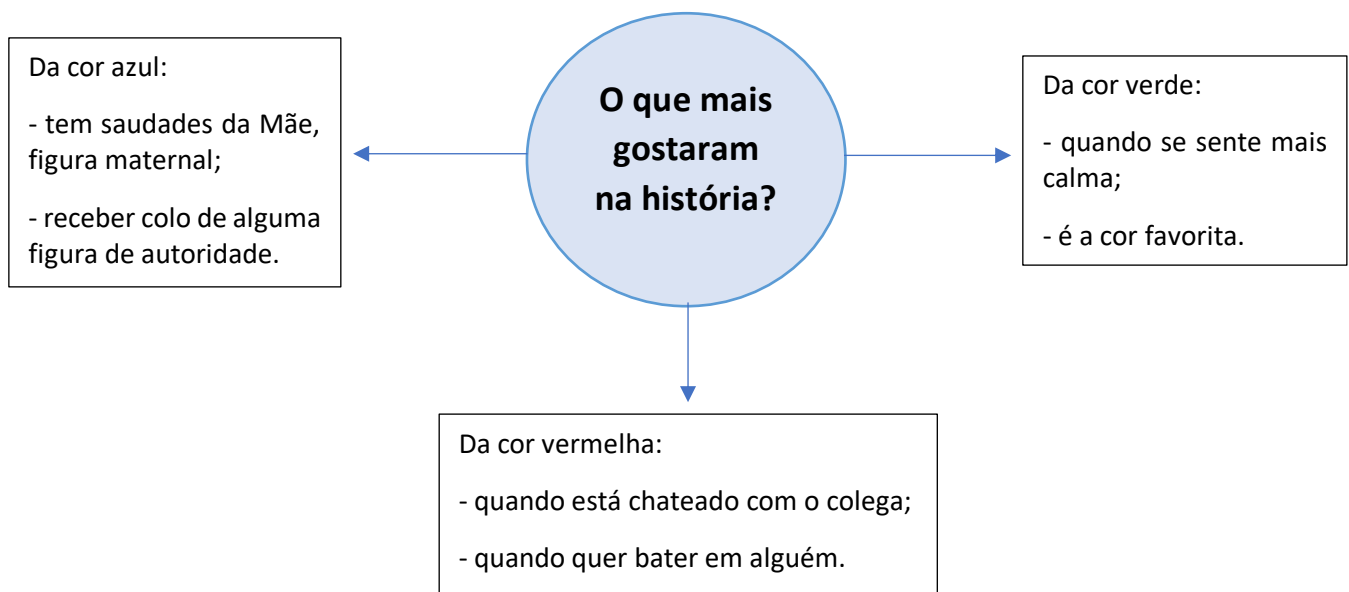
Analisando as respostas obtidas, as crianças associaram os monstros a seres maus, que causam medo e apresentam dentes afiados. Outras afirmaram que os

monstros apresentavam várias cores, o que nos transmitiu a ideia de que estes exibiam várias emoções e, para além disso, poderiam ser grandes ou pequenos. Para as crianças, os monstros são seres imaginários, apesar de causarem uma reação emocional frequente, o medo. A base desta reação passa por um sentimento de insegurança e as crianças acabam por ficar paradas. De acordo com Goleman (2006, citado por Branco, 2022, p. 7), esta emoção “deixa o corpo em estado de alerta geral”, ou seja, o corpo fica tenso e, ao mesmo tempo, preparado para atuar. Para isso, julgou-se que fosse relevante elaborar-se histórias, nas quais as crianças se sintam bem, mesmo que o cenário comece por ser um pouco assustador.

Com base na atividade da leitura do livro: “O Monstro das Cores”, foi possível observar que a emoção que as crianças demonstraram ter mais dificuldade em compreender foi a raiva. Quando estas foram questionadas, verificou-se que as crianças só se preocupavam em referir aspetos relativos ao que era estar com a emoção raiva. Este aspeto deve-se ao facto de as crianças começarem a identificar situações de alegria, seguidas das de tristeza e só depois as de raiva e medo sendo que, aos 3 anos de idade, as crianças ainda não distinguem bem a raiva da tristeza. (Vale, 2012). No seguimento das respostas dadas pelas crianças relativamente ao que mais gostaram na história, apareceu a categoria das cores exposta no esquema abaixo. **(Figura 3)**

Figura 3

Respostas das crianças à pergunta "O que mais gostaram na história?"



Analisando as respostas obtidas, pode salientar-se que as crianças tiveram uma grande facilidade em responder, visto que, após o questionamento, responderam logo de imediato à questão. No que diz respeito à cor azul, que transmite tristeza, as respostas das crianças relacionam-se com a proteção e a saudade da figura de referência, seja ela a mãe ou o pai. No caso da cor vermelha, que conduz à emoção raiva, reparou-se que as crianças revelam-na quando estão chateadas com algum colega, quando entram em conflito e, muitas vezes, recorrem a respostas primárias como o bater. No que concerne à cor verde, as crianças evidenciaram que é a cor favorita delas e transmite-lhes tranquilidade.

Uma das estratégias utilizadas para as crianças conseguirem autorregular as suas emoções foi o “Cantinho das Emoções”, um espaço muito acolhedor que recebeu muita adesão por parte delas. É de realçar que duas das crianças que fizeram parte deste estudo foram convidadas a experimentar a técnica de respirar fundo e contar até cinco, após se ter disputado um conflito. Com uma delas, esta estratégia resultou e teve um impacto positivo, na medida em que a criança se manteve mais calma. Em contrapartida, a outra criança selecionou o emoji, isto é, a emoção que ela estava a sentir e colocou-o dentro do pote apropriado. De seguida, explicou o que estava a sentir dentro de si mesma. Passado pouco tempo, foi notório que a criança ficou mais tranquila e com um pequeno sorriso na cara.

3.2. Análise da Problemática em questão

Respondendo à questão – “Como gerir comportamentos disruptivos de algumas crianças?”, primeiramente, é importante salientar que um comportamento disruptivo diz respeito a um comportamento agressivo, em que a criança bate, morde, dá pontapés, grita, entre muitos outros aspetos. Segundo Mesquita (2022, p.10), um comportamento agressivo é “todo um comportamento verbal, não verbal ou físico que é ameaçador para o próprio, para os outros, (...)”.

Nos dias de hoje, existem crianças que demonstram ter um comportamento disruptivo perante os colegas e os adultos e, por isso, é que se costuma dizer que o trabalho com crianças pode ser complexo, pois estão em idades que gostam de desafiar e contornar as regras e, por vezes, colocam em perigo a segurança das outras que se encontram no seu meio circundante. Estas crianças com problemas de

comportamento constituem um grande obstáculo para os educadores, pois não são cooperativas com os outros.

Quanto à derradeira questão pretende-se compreender “Que estratégias se podem utilizar para gerir comportamentos desafiantes?”, contudo importa saber que um comportamento desafiante consiste num comportamento, onde a criança testa a tolerância da educadora de infância. Atendendo à questão, é de salientar que existem inúmeras estratégias que são possíveis de se aplicar e tudo depende do contexto em que um dado comportamento ocorre.

Nesse sentido é muito importante em primeiro lugar, compreender qual foi a base do problema para, de seguida, poder recorrer ou a reforços ou a punições, a fim de que seja possível cessar o comportamento. Segundo esta abordagem, devemos seguir os quatro passos, sendo eles, isolar, registar, condicionar e avaliar. Numa primeira linha, identifica-se o problema que está inerente no comportamento e definem as melhores estratégias a serem utilizadas. Depois elabora-se um plano de controlo do comportamento, sendo que nesta etapa se pode recorrer a reforços externos. No processo de condicionar, gera-se um sistema de recompensas esporádicas, tendo em vista o comportamento limite por parte da criança, por exemplo, recompensar um comportamento positivo com um abraço ou mesmo com um elogio – “Estou muito orgulhosa de ti!”. Na última etapa, avaliar o comportamento deve apresentar uma duração razoavelmente notável, com o intuito de se poder definir o nível de sucesso.

3.3. Análise da Entrevista

Após a realização da entrevista à educadora, pude compreender quais as conceções que a mesma tem acerca do tema em questão assim como as estratégias que utiliza, com vista a dar resposta a situações de conflito. **(Apêndice 4)**

Para a educadora, um problema de comportamento é “quando a criança tem uma atitude socialmente desenquadrada do contexto em que se encontra”. A autora Vale (2012, p.22) afirma que um problema ou conflito, ao nível do comportamento é visto como sendo “um evento no qual uma pessoa protesta, retalia ou resiste perante outra”. Isto significa que muitos dos conflitos são causados devido a discussões pela posse de brinquedos e materiais.

A educadora deu como exemplos de situações em que ocorrem problemas de comportamento os seguintes – “quando o adulto espera algum comportamento específico de uma criança e a criança não corresponde à expectativa do adulto e quando as crianças têm dificuldades em gerir a sua frustração”. Pode-se salientar que na resposta 2, a educadora não concretizou o que despoletava os problemas de comportamento.

A educadora afirmou que os momentos em que ocorrem mais problemas de comportamento é “quando as crianças não partilham os seus brinquedos, ou em momentos de “espera”, de transição entre rotinas”.

Esta resposta vai no sentido do que a literatura afirma - muitos destes conflitos dizem respeito “a discussões pela posse de brinquedos, (...)” e também, “se deve ao facto de as passagens entre as várias atividades não serem totalmente claras, (...)”. Para isso, é necessário que se planeie melhor as transições, evitando a ocorrência de problemas de comportamento.

Quanto aos registos utilizados na sua prática pedagógica, a educadora evidenciou que analisa sempre os comportamentos e são poucas as vezes que toma nota dos mesmos. Tendo em conta a resposta facultada pela educadora, considera-se que é muito relevante observar e registar os comportamentos das crianças, que vão ocorrendo ao longo do dia. Obter um registo claro dos comportamentos pode facultar aos agentes educativos informações importantes sobre as crianças.

Quanto às estratégias utilizadas para gerir de forma adequada os comportamentos desafiantes e agressivos a educadora afirmou que usa “firmeza doce”. Deve-se ter uma boa capacidade de firmeza, para conseguir gerir os comportamentos desafiantes. No que diz respeito à questão (7.3), primeiramente, deve-se proceder a um diagnóstico do comportamento da criança para, à posteriori, conseguirmos gerir os comportamentos com determinação.

A análise à entrevista revelou que a educadora não tem uma noção muito clara de como gerir conflitos entre as crianças ou até comportamentos desafiantes, pois além de não usar estratégias eficazes, o não registar e fazer o diagnóstico da situação leva a que a ação do educador não seja suportada em dados mais concretos que permitam que a intervenção seja coerente e continuada. Estes resultados, no entanto, vão ao encontro do que é referido na literatura em que se afirma que é

necessário haver formação específica para intervir ao nível do desenvolvimento socioemocional das crianças.

3.4. Estratégias Adequadas

Quanto aos resultados obtidos, é importante destacar que uma criança só conseguirá gerir as suas emoções, aquando da identificação e do reconhecimento das mesmas. No caso das crianças incluídas neste estudo, estas foram capazes de identificar e reconhecer as emoções, no entanto, por vezes, sentiam alguma dificuldade em expor aquilo que estavam a sentir, quando questionadas.

Deste modo, o papel do educador na gestão emocional das crianças é de extrema relevância, devendo este estar presente, em diversos momentos do dia, observando os comportamentos das crianças e, ao mesmo tempo, proporcionando um ambiente seguro e estável, com vista a que estas possam usufruir de um desenvolvimento sócio emocional equilibrado.

Quanto às estratégias utilizadas, ao longo da prática, utilizaram-se muitas recompensas, sobretudo as sociais e recorreu-se à técnica de ignorar um dado comportamento. **(Apêndice 5)** Utilizar esta última técnica resulta muito com crianças com comportamentos desafiantes e verificou-se que estas crianças necessitam de compreender que certos comportamentos afetam os que estão na sua área envolvente. Em contrapartida, foi rara a vez que foi necessário recorrer à punição, nomeadamente, ao castigo, pois considerou-se que esta consequência não é, de todo, a mais adequada para que a criança cesse o comportamento inadequado. Relativamente às recompensas é de salientar que ia sendo atribuída uma recompensa, isto é, um reforço positivo social (sorriso) cada vez que a criança, por exemplo, partilhava o brinquedo com o amigo. Este método do reforço social responsabiliza a criança pelo seu próprio comportamento, a qual irá reparar no seu sucesso, este que é um efeito imediato do seu esforço.

4. Reflexões Finais

O cuidado deve fazer parte do plano de atuação de qualquer educador de infância, com o propósito de dar a todas as crianças as competências emocionais e sociais apropriadas. É de realçar que “ter uma estrutura e regras claras em sala de aula, um horário previsível e dar ordens específicas não exige que o professor seja autoritário ou

rígido, nem que espere conseguir cem por cento de obediência dos alunos. Para mais, a ênfase está em adotar uma atitude ativa e pensar cuidadosamente antes de dar uma ordem, para se certificar de que esta é mesmo precisa e de que alguém está preparado para fazer cumprir as consequências, caso seja necessário”. (Webster- Stratton, 2008, citado por Novais, 2018, p. 38). De modo sucinto, é de frisar que o educador de infância deve assumir uma atitude ativa e pensar cautelosamente antes de aplicar uma ordem, com a intenção de assegurar o rigor.

Na aplicação de estratégias, como é o caso dos reforços positivos sociais, é crucial que os três pilares, isto é, a escola, a família e o educador de infância participem na sua aplicação, independentemente do momento, pois o importante é que façam uso dos mesmos. A participação destes não só é fulcral como também é parte absoluta da experiência educacional. De outra forma, se o adulto não colocar em prática essas estratégias, não irá compreender a consequência que os reforços irão ter nas crianças, caso estas sejam aplicadas.

Desta forma, devem ser ensinadas às crianças estratégias adequadas, para que possam lidar com os seus problemas e frustrações, sem terem de recorrer a uma figura de autoridade, neste caso, a um adulto. Neste sentido, a técnica da tartaruga ajuda-as a controlarem-se (a controlar as suas emoções e frustrações) e a protegerem-se, recorrendo à tal capa.

Considera-se que devemos analisar os comportamentos de uma forma muito minuciosa e pormenorizada, pois é sempre relevante compreender o âmbito do comportamento para depois poder agir em conformidade.

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade”

(Alonso & Roldão, 2015, citado por Afonso, 2022, p.93)

A Educação de Infância apresenta um papel crucial, uma vez que é nos primeiros anos de vida da criança que as competências socioemocionais devem ser desenvolvidas. É muito importante que a criança saiba compreender as suas próprias emoções e as dos outros, com o intuito de os ajudar a superá-las, caso estas sejam difíceis de gerir. De facto, a ênfase dos educadores de infância centra-se no estabelecimento de relações de qualidade e na aprendizagem da autorregulação das emoções, levando-as a ter mais autonomia no autocontrolo das mesmas e respeito nas relações que criam uns com os outros. Segundo Novais (2018, p. 43), a criação de um ambiente estável, onde a criança estabeleça relações de qualidade com adultos racionais, é a “base para o desenvolvimento socioemocional em que a criança aprende a ser empática, social e autónoma na resolução de problemas.”.

Ao longo dos tempos, os problemas de comportamento têm vindo a ganhar cada vez mais realce, uma vez que os docentes têm demonstrado, ao longo da sua prática, uma dificuldade em gerir uma sala com alunos que apresentam comportamentos desafiantes e disruptivos.

Com a elaboração do Relatório final, é de evidenciar que a temática em questão trouxe benefícios consideráveis para as crianças, sendo elas, a promoção de um ambiente seguro, estável e propício ao desenvolvimento da aprendizagem da criança e o aperfeiçoamento das habilidades sociais e emocionais como é o caso da resolução de conflitos e da autorregulação emocional. Destaco, ainda, que a gestão de comportamentos em idade pré escolar dá oportunidade às crianças de aprenderem a lidar com os desafios e com as simples adversidades, que vão surgindo ao longo de todo o seu crescimento, de forma construtiva.

Torna-se importante evidenciar que ao longo da minha intervenção foram surgindo algumas limitações, tais como, os contratempos causados pela pandemia de Covid-19, o que fez com que as sessões tivessem sido realizadas num reduzido período de

tempo e a pouca disponibilidade por parte da educadora cooperante em responder a questões relacionadas com a temática. Apesar de alguns contratempos, foi possível atingir os objetivos projetados, embora tivesse sido mais relevante e obtido mais resultados se tivesse explorado as variadas sessões durante mais tempo, no entanto o aparecimento da pandemia não o permitiu. O grupo demonstrou empenho, motivação e vontade de aprender nas atividades planeadas que, posteriormente, foram realizadas pelas crianças.

A partilha de saberes com as educadoras e com a orientadora tornaram-se o impulsionador do meu crescimento tanto a nível pessoal como profissional. Os momentos de reflexão que, muitas vezes, fazia em conjunto com estes agentes educativos fizeram com que eu própria tomasse consciência das minhas próprias fragilidades, que foram surgindo ao longo desta construção. O apoio e as críticas construtivas que me foram dando, no decorrer deste processo, conduziram-me à reorganização das minhas escolhas pedagógicas. Ademais, todas os obstáculos que foram ultrapassados tornaram-se desafios, no entanto, com o passar do tempo, estes originaram novas aprendizagens.

Após esta experiência, é de ressaltar a ideia de que, cada vez mais, é imprescindível dar atenção às emoções das crianças, desde tenra idade, com o intuito das mesmas conseguirem reconhecer, rotular e relacionarem-se com estas. Partir das situações espontâneas e desenvolver atividades dinâmicas e práticas é a melhor forma de desenvolver esta temática.

Considero que o trabalho desenvolvido no decorrer deste estudo foi muito proveitoso, uma vez que preparou as crianças para se conseguirem autorregular. É de realçar que as crianças, de um modo holístico, foram capazes de reconhecer as suas próprias emoções bem como realizar a sua autorregulação, cada vez que sentiam algo pouco agradável.

No que diz respeito a futuras investigações nesta área penso que é bastante relevante haver estudos mais aprofundados no âmbito da área das emoções, principalmente na Educação Pré-Escolar. Devemo-nos focar mais ao nível da gestão de comportamentos e da autorregulação emocional, com o propósito de ajudar as crianças a gerirem as suas emoções, porque é imprescindível que as crianças se sintam confiantes para poderem aprender. É indispensável que as educadoras possuam formação nesta área, de maneira a conseguirem apoiar as crianças numa fase tão importante do seu

crescimento. Neste sentido, tenciono, num futuro próximo, continuar a investir nesta área, a fim de apoiar as crianças a ultrapassar possíveis problemas.

Todas as crianças são especiais e, por isso, cabe-nos a nós, futuras educadoras de infância, mostrar-lhes que são únicas e importantes, valorizando-as e ajudando-as a desenvolver todo o seu potencial e a felicidade que todos nós ambicionamos ter.

Em suma, a realidade, que vivenciei e contactei durante o estágio no pré-escolar, assim como aquilo que aprendi com todas as crianças, levou-me a pensar que esta caminhada deve ser encarada como um (re)começo de uma aprendizagem constante e contínua, repleta de imprevistos e incertezas. Todas as experiências que usufruí ajudaram-me a ter uma visão global e específica do papel de educadora de infância que devo tomar, propiciando, assim, a melhor infância a todas as crianças que irão estar a meu encargo e pelas quais serei responsável.

“A viagem pode começar”

(Lechermeier, 2013, citado por Rodrigues, 2016, p.94)

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, D. (2022). *O desafio da interdisciplinaridade – experiências na prática educativa de 1.º CEB* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/40620>
- Almeida, I. (2017). *“EMOÇÕES” – Um Projeto para o Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-Escolar* [Relatório de Estágio, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra]. Estudo Geral. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/83924>
- Batista, D. (2014). *O papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças do Jardim de Infância* [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Comum. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3979>
- Branco, J. (2022). *A Gestão das Emoções na Educação Pré-Escolar* [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/43969>
- Carrachás, N. (2018). *Conceções sobre o Currículo na Educação Pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8262>
- Catarreira, C. (2015). *As Emoções das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9201>
- Chora, M. (2016). *A Compreensão Emocional de Crianças em Idade Pré-Escolar e o Papel do Envolvimento Paterno em Atividades de Cuidados e Socialização* [Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa]. Repositório do Iscte. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/12693>
- Cordeiro, M. (2011). *O Grande Livro dos Medos e das Birras*. a esfera dos livros

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed
- Fernandes, C., & Trois, L. (s.d.). *Escuta e participação das crianças na construção da proposta pedagógica na educação infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Franco, M., Santos, N. (2015). *Desenvolvimento da Compreensão Emocional*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339-348.
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3508>
- Hall, P., & Hall, N. (2008). *Educar Crianças com Problemas de Comportamento*. Coleção Educação Especial. Porto Editora
- Linhares, M., Martins, C. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*. 32(2), 281-293.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395351949012>
- Martins, A. (2012). *Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais em Contexto de Creche e de Jardim de Infância* [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24706>
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Universidade do Minho
- Mendes, A. (2021). *Reconhecimento e autorregulação das emoções nas crianças* [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/38253>

- Mesquita, I. (2022). *A expressão da agressividade e a sua função moderadora entre a diferenciação e a expansão do self* [Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Sociais de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/31362>
- Novais, B. (2018). *Anos Incríveis no Jardim de Infância* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/23897>
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores
- Pérez & Ruiz. (2022). Educación socioemocional y formación docente. *REVISTA RELEP, Educación y pedagogia em Latinoamérica*. 4(2), 32-45. <https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/article/view/606/323>
- Pinheiro, G. (2022). *O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar* [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/43958>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das crianças, 2ª edição atualizada*. Porto Editora
- Priberam Dicionário. (2022). *Currículo*. Priberam Informática S.A. <https://dicionario.priberam.org/curr%C3%ADculo>
- Rocha, D. (s.d.). *Descodificar o Comportamento Infantil*. Academia 108
- Rodrigues, M. (2016). *As “Cem” Aprendizagens da Criança: A estória de uma experiência em EPE e 1.ª CEB* [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/17323>

- Rogério, J. (2016). *Um Currículo Emergente na Educação* [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/17319>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, M. (2011). *O Papel da Família e da Escola Inclusiva num Percorso de Desenvolvimento Resiliente – Um Estudo de Caso* [Trabalho de Projeto, Escola Superior de Educação de Castelo Branco]. Repositório Científico. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1202>
- Mundo das Emoções. (2020). *A Tartaruga – Um conto para trabalhar o Autocontrolo nas Crianças*. <https://mundodasemoco.es.pt/2020/06/01/a-tartaruga-um-conto-para-trabalhar-o-autocontrolo-nas-criancas/>
- Teixeira, H. (2019). *Da prática à teoria: Os Sentidos das Emoções!* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/123839>
- Vale, V. (s.d.). *TECER PARA NÃO TER DE REMENDAR – O Desenvolvimento Socioemocional em Idade Pré-Escolar e o Programa Anos Incríveis para Educadores de Infância* [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra]. <https://estudogeral.ucp.pt/handle/10316/18273>

Legislação

Decreto de Lei n.º 46, de 14 de outubro. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República: I Série, n.º 237.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf

Decreto de Lei n.º 5, de 10 de fevereiro. (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República: I Série – A, n.º 34.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_5_1997_lei_quadro_educacao_pre_escolar.pdf

Decreto-Lei n.º 241, de 30 de agosto. (2001). *Perfil Geral de Desempenho Profissional*. Diário da República: I Série – A, n.º 201.
<https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário entregue à Educadora



Ana Catarina Rolão Cristóvão | Aluno nº 2017043490
Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Questionário

O questionário – A Gestão de Comportamentos em idade pré-escolar – surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, em Coimbra. Este instrumento surgiu com o intuito de compreender a forma e as estratégias que se utilizam para gerir os comportamentos das crianças, sobretudo, na valência de Jardim de Infância.

Neste sentido, é fundamental que as educadoras participem neste estudo, patenteando um pouco sobre a sua experiência profissional. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, destinando-se, apenas, para fins académicos. Ao longo do questionário, irá encontrar questões de escolha múltipla e de resposta livre.

Agradeço a sua colaboração no preenchimento do questionário.

INSTRUÇÕES:

- 1) Assinale com um (X) as repostas, que considera adequadas.
- 2) Especifique a sua resposta, sempre que necessário.

PARTE I – Dados de Caracterização do Participante

1. Idade entre...

- 30 – 40 anos ☐
 40 – 50 anos ☐
 50 – 60 anos ☐
 60 – 70 anos ☐

2. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

3. Habilitações Académicas:

- Bacharelato ☐
 Licenciatura Pré-Bolonha ☐ / Pós-Bolonha ☐
 Mestrado Pré-Bolonha ☐ / Pós-Bolonha ☐
 Formação Especializada (Qual?) _____
 Pós-Graduação (Qual?) _____
 Doutoramento ☐

4. Tempo de Serviço:

- 10 anos ☐ 26 – 30 anos ☐
 11 – 15 anos ☐ 31 – 35 anos ☐



Ana Catarina Rolão Cristóvão | Aluno nº 2017043490
Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

16 – 20 anos ☐

36 – 40 anos ☐

21 – 25 anos ☐

+ 40 anos ☐

PARTE II – Perspetiva da educadora acerca da Gestão do Comportamento das Crianças

1. O que é para si um problema de comportamento?

2. Dê dois exemplos de situações que despoletam mais problemas de comportamento.

3. Que técnicas é que utiliza, com mais frequência, de modo a dar resposta a situações de conflito/desavenças entre crianças?

4. Na sua opinião, em que medida é que a implementação de regras de comportamento é relevante para o desenvolvimento de interações entre as crianças?

Pouco importante ☐

Importante ☐

Muito importante ☐

5. Quando as crianças não respeitam as ordens dos adultos, qual o procedimento que costuma adotar?

6. Em que momentos é que se dispõe mais problemas de comportamento?



Ana Catarina Rolão Cristóvão | Aluno nº 2017043490
Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

7. Ao observar o comportamento das crianças, quais os registos que utiliza na sua prática pedagógica? Coloque uma (X) na opção que, para si, é a mais correta.

Registos	Nunca	Poucas vezes	Frequente	Muito frequente	Sempre
Toma nota dos comportamentos					
Regista, por escrito, o comportamento, sempre que ocorre					
Tem alguma tabela que preenche com as crianças					
Analisa o comportamento					

- 7.1. O que costuma fazer depois com os registos?

- 7.2. Discute os problemas de comportamento com os pais?

8. Que estratégias utiliza para fazer a gestão adequada dos comportamentos desafiantes e agressivos?

- 8.1. Transmite essas estratégias aos pais?



Ana Catarina Rolão Cristóvão | Aluno nº 2017043490
Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

9. Em caso de comportamentos disruptivos (comportamentos graves como bater, morder, dar pontapés...) é elaborado um plano de comportamento para a criança?

10. Recorre a algum tipo de reforço ou punição? Se sim, qual e em que momento (s) é que o (s) aplica?

11. Como gere as suas próprias emoções?

12. Que competências socioemocionais ensina às crianças?

- 12.1. Como promove o ensino dessas competências?

13. Tem formação em desenvolvimento socioemocional?

Sim ☐ Qual? _____

Não ☐

- 13.1. Fizeram formação inicial ou contínua?

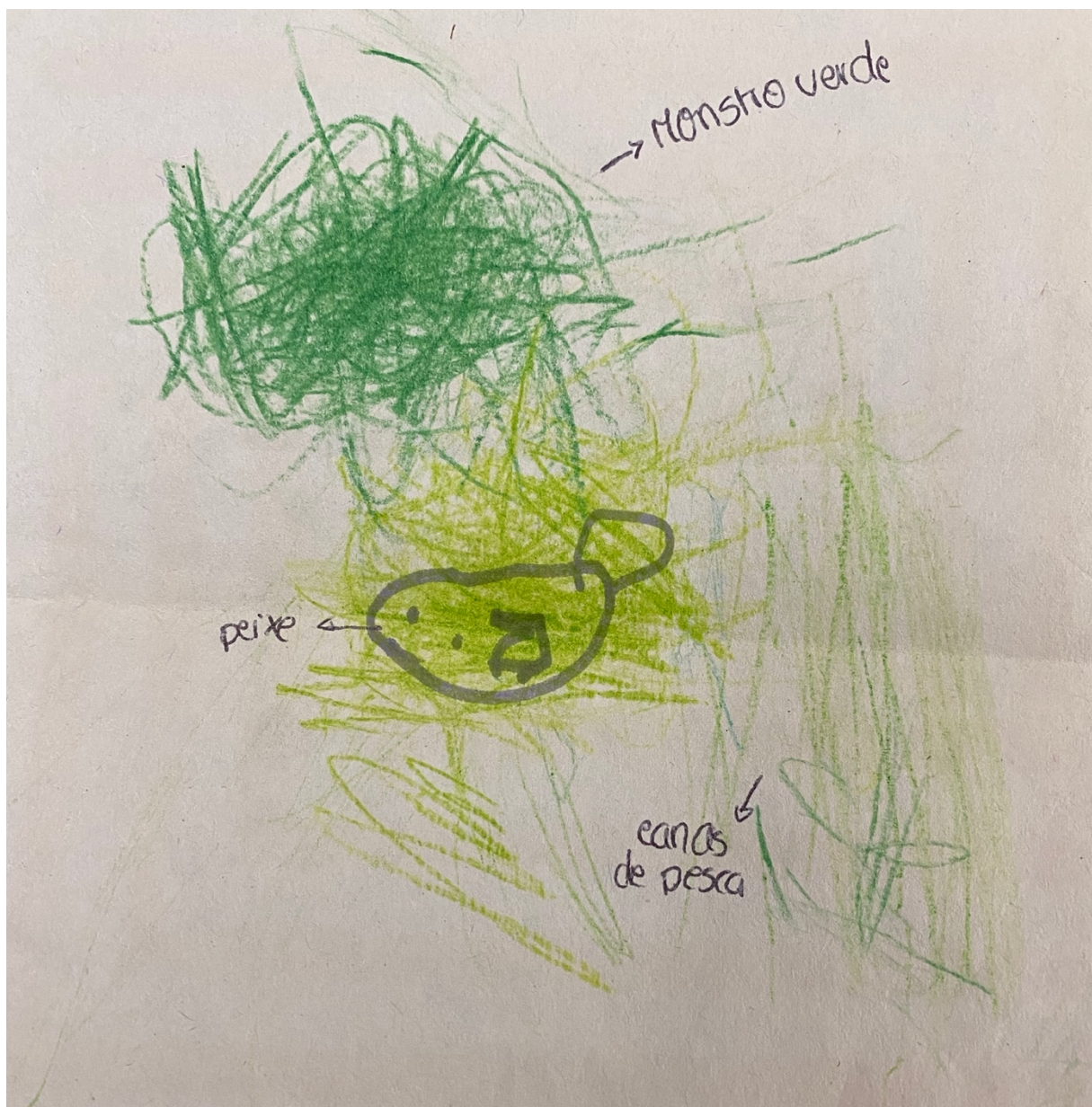
Sim ☐ Que tipo de formação teve? _____

Não ☐

Verifique se respondeu a todas as questões presentes no questionário.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2 - Desenho de uma criança - Monstro Verde e as notas de campo da 1ª Sessão



Aqui encontram-se alguns exemplos de notas de campo, da 1ª Sessão, onde é possível observar e refletir aquilo que a criança disse.

Passado algum tempo, uma das crianças veio ter comigo para me mostrar a nova construção que tinha feito, dando início à conversa:

Eu: O que é que tens na mão?

Criança “P”: “É uma pistola”.

Eu: Serve para quê?

Criança “P”: “Para aleijar os meninos que se portam mal”.

(Nota de Campo, 13 maio 2021)

Nova conversa com a Criança “P”:

Eu: Queres-me contar o que estás a fazer?

Criança “P”: “São amigos do monstro, têm várias cores”.

Eu: E o minimundo?

Criança “P”: “O minimundo foi comido pelo monstro”.

Conversa com a Criança “F”:

Eu: O que desenhaste?

Criança “F”: “É um monstro que tem algo no sangue, os dentes afiados”.

(Nota de Campo, 13 maio 2022)

Anexo 3 - Leitura da história “O Monstro das Cores”



Anexo 4 – Notas de Campo da 2ª e 3ª Sessões

Criança “M.B”: “Gostei mais do rosa e do vermelho ... vermelho porque estou chateada com o “F”

Criança “L.O”: “Gostei mais do rosa e do vermelho... da cor vermelha”

Criança “E.G”: “Eu tenho saudades da mamã!” (associou à cor azul, à tristeza/saudade)

Criança “P”: “Gosto do vermelho e do verde”

Criança “F”: “Eu gostei mais do verde... é a minha cor favorita... O vermelho... está mal quando se chateia com um amigo”

Criança “A”: “Gosto de todas”

Criança “M.R”: “Gosto do preto, não tenho medo de nada”

Criança “G”: “Gosto do mais calmo... do verde”

Criança “P.A”: “Vermelho... eu estou com raiva porque o “A” está a chatear-me”

(Nota de Campo, 20 maio 2022)

Anexo 5 - Pintura do Monstro das Cores



Anexo 6 - Cantinho das Emoções



APÊNDICES

Apêndice 1 – Lista de Verificação

Lista de Verificação das Crianças	Nunca	Poucas Vezez	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	Não Observado
Conhecem e cumprem as regras				x		
Cumprem as regras dos jogos em grupo		x				
Ouvem e obedecem às ordens da educadora					x	
Procuram o adulto para a resolução de problemas				x		
Aguardam pela sua vez			x			
Regulam os seus próprios comportamentos			x			
Demonstram compreender as diversas emoções (raiva, alegria, tristeza,...)				x		
Brincam junto de outras crianças, sem se isolarem				x		
Partilham a troca de brinquedos entre pares			x			

Apêndice 2 – Calendarização das Sessões realizadas com as crianças

Sessões	Data	Objetivos	Avaliação
1.ª Sessão: Observação e reflexão de alguns desenhos de algumas crianças – notas de campo	13 de maio de 2021	- Desenvolver satisfação naquilo que está a produzir; - Promover o gosto de comunicar sobre aquilo que descobriu e aprendeu.	- as crianças sentiam-se livres enquanto faziam os seus próprios desenhos.
2.ª Sessão: Leitura da história: “O Monstro das Cores”, de Ana Llenas	20 de maio de 2021	- Colaborar na atividade em grande grupo; - Aprender a respeitar a vez do outro; - Incentivar a participação ativa das crianças.	- nesta atividade, as crianças escutaram a história e questionavam, caso tivessem alguma dúvida.
3.ª Sessão: Questionamento às crianças sobre o que gostaram mais na história?.... Gostaste mais de que cor?	20 de maio de 2021	- Manifestar o respeito pelos sentimentos das outras crianças; - Incentivar a participação ativa das crianças; - Saber escutar o que as crianças dizem.	- as crianças apreciaram este momento, pois conseguiram expor o que tinham gostado mais e o motivo.
4.ª Sessão: Pintura do Monstro das Cores, em papel de cenário	26 de maio de 2021	- Cooperar com as outras crianças no seu processo de aprendizagem; - Saber partilhar aquilo que estão a sentir; - Dialogar com as crianças sobre o que fazem.	- as crianças gostaram muito desta atividade, pois puderam pintar livremente o Monstro das Cores.
5.ª Sessão: Elaboração do Cantinho das Emoções	27 de maio de 2021	- Aprender estratégias para controlar a frustração e outros sentimentos negativos; - Reconhecer as emoções e sentimentos das outras crianças.	- as crianças gostaram, pois aprenderam a controlar as suas emoções.
6.ª Sessão: Adaptação do Conto da Tartaruga	Previu-se, mas acabou por não se realizar	- Promover o controlo das emoções nas crianças; - Aprender a lidar com a frustração; - Aprender a superar obstáculos e incertezas.	

Apêndice 3 – Observações Livres e respetivas tabelas

CRIANÇA “M”

Durante uma hora do tempo livre, foi pedido às crianças que se sentassem e escutassem as regras do chamado “Jogo das Cadeiras”. Neste jogo as crianças tinham mau perder. A criança “M” chegou-se a atirar para o chão, fazendo birra, pelo facto de não ter ganho. Para além disso, esta criança para ganhar o jogo, empurrava os seus colegas para que eles não se conseguissem sentar na cadeira que sobrava. Ou seja, a criança “M” expôs um comportamento disruptivo perante as outras crianças, o que a levou a sentimento de baixa autoestima. No início, provocou um aumento de intensidade do comportamento. Depois, com a utilização da estratégia de ignorar, a criança apercebeu-se que não estava a receber a devida atenção e, a partir daqui o comportamento diminuiu.

A partir do momento em que a criança utilizou o cantinho das emoções, local esse onde podia respirar fundo e contar até cinco, acabou por haver um decréscimo da agressão aos seus colegas. A sua ida ao cantinho fez com que a criança compreendesse que aquilo que estava a sentir e a fazer aos seus colegas era algo bastante desagradável.

Criança “M”				
Antecedentes		Comportamento	Consequências	
<u>Tempo</u> <u>Início/Fim</u>	<u>Atividade</u>	<u>Comportamento da</u> <u>criança</u>	<u>Resposta da</u> <u>educadora ao</u> <u>comportamento da</u> <u>criança</u>	<u>Resposta dos colegas ao</u> <u>comportamento da</u> <u>criança</u>
- Ocorreu durante a tarde de um dia (	- Realização do Jogo das Cadeiras.	- Atirou-se para o chão, fazendo birra; - Empurrou os colegas.	- Recorreu à estratégia de ignorar.	- Após esta situação conflituosa, acabou por se observar alguma agitação na sala.

CRIANÇA “L”

No “Jogo dos Arcos”, que realizaram numa aula de ginástica, notei que as crianças não sabiam aguardar pela sua vez e algumas ficavam revoltadas, como é o caso da criança “L”. Segundo a literatura, as crianças acabavam por não respeitar a propriedade das restantes, colocando-se no lugar da outra, sem ter que esperar. Neste jogo as crianças tinham de ficar em fila, aguardando pela sua vez, e o facto de isso acontecer fazia com que muitas delas ficassem muito agitadas.

Neste caso, a criança “L”, para se acalmar e também para perceber que tinha de aguardar pela sua vez, bastava dirigir-se para um ambiente calmo, junto de um adulto, onde poderia realizar algo, como por exemplo, fazer um desenho sobre aquilo que estava a sentir no momento. Após desenhar, pretendia-se que a criança explicasse ao adulto o que tinha feito no mesmo.

Criança “L”				
Antecedentes		Comportamento	Consequências	
<u>Tempo</u> <u>Início/Fim</u>	<u>Atividade</u>	<u>Comportamento</u> da <u>criança</u>	<u>Resposta</u> da <u>educadora</u> ao <u>comportamento</u> da <u>criança</u>	<u>Resposta dos colegas</u> ao <u>comportamento</u> da <u>criança</u>
- Ocorreu durante a manhã de um dia (	- Realização do Jogo dos Arcos numa aula de ginástica.	- ficou revoltada; - não aguardava pela sua vez; - passava à frente dos seus colegas para poder jogar.	- A educadora deu um conselho à criança (se conseguires aguardar pela tua vez, irás receber uma recompensa).	- os colegas ficavam zangados, pois a criança “L” passava-lhes à frente para poder jogar.

Apêndice 4 – Resposta da educadora ao questionário

Questionário

O questionário – A Gestão de Comportamentos em idade pré-escolar – surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, em Coimbra. Este instrumento surgiu com o intuito de compreender a forma e as estratégias que se utilizam para gerir os comportamentos das crianças, sobretudo, na valência de Jardim de Infância.

Neste sentido, é fundamental que as educadoras participem neste estudo, patenteando um pouco sobre a sua experiência profissional. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, destinando-se, apenas, para fins académicos. Ao longo do questionário, irá encontrar questões de escolha múltipla e de resposta livre.

Agradeço a sua colaboração no preenchimento do questionário.

INSTRUÇÕES:

- 1) Assinale com um (X) as repostas, que considera adequadas.
- 2) Especifique a sua resposta, sempre que necessário.

PARTE I – Dados de Caracterização do Participante

1. Idade entre...

30 – 40 anos ☐

40 – 50 anos ☒

50 – 60 anos ☐

60 – 70 anos ☐

2. Sexo: Feminino ☒

Masculino ☐

3. Habilitações Académicas:

Bacharelato ☐

Licenciatura Pré-Bolonha ☒ / Pós-Bolonha ☐
Mestrado Pré-Bolonha ☐ / Pós-Bolonha ☐
Formação Especializada (Qual?) _____
Pós-Graduação (Qual?) _____
Doutoramento ☐

4. Tempo de Serviço:

-10 anos ☐	26 – 30 anos ☐
11 – 15 anos ☐	31 – 35 anos ☐
16 – 20 anos ☒	36 – 40 anos ☐
21 – 25 anos ☐	+ 40 anos ☐

PARTE II – Perspetiva da educadora acerca da Gestão do Comportamento das Crianças

1. O que é para si um problema de comportamento?

Quando a criança tem uma atitude socialmente desenquadrada do contexto onde se encontra.

2. Dê dois exemplos de situações que despoletam mais problemas de comportamento.

Quando o adulto espera algum comportamento específico de uma criança e a criança não corresponde à expectativa do adulto; quando as crianças têm dificuldades em gerir a sua frustração.

3. Que técnicas é que utiliza, com mais frequência, de modo a dar resposta a situações de conflito/desavenças entre crianças?

Em contexto de Jardim de Infância é a conversa entre as crianças envolvidas no conflito. Proporcionar o diálogo, a possibilidade de uma criança se colocar no lugar da outra e perceber o que cada uma está a sentir.

4. Na sua opinião, em que medida é que a implementação de regras de comportamento é relevante para o desenvolvimento de interações entre as crianças?

Pouco importante ○ Importante ○ Muito importante ●

5. Quando as crianças não respeitam as ordens dos adultos, qual o procedimento que costuma adotar?

Converso com a criança, a olhar no seu rosto, ao seu nível, e questionando o porquê da atitude que tomou.

6. Em que momentos é que considera que existem mais problemas de comportamento?

Normalmente quando as crianças não partilham os seus brinquedos, ou em momentos de “espera”, de transição entre rotinas.

7. Ao observar o comportamento das crianças, quais os registos que utiliza na sua prática pedagógica? Coloque uma (X) na opção que, para si, é a mais correta.

Registos	Nunca	Poucas Vezes	Frequente	Muito frequente	Sempre
Toma nota dos comportamentos		x			
Regista, por escrito, o comportamento, sempre que ocorre	x				
Tem alguma tabela que preenche com as crianças	x				
Analisa o comportamento					x

- 7.1. O que costuma fazer depois com os registos?

Ficam arquivados no dossier de cada criança.

- 7.2. Discute os problemas de comportamento com os pais?

Sim.

- 7.3. Que estratégias utiliza para fazer a gestão adequada dos comportamentos desafiantes e

agressivos?

Com “firmeza doce”. Tentar sempre que a criança verbalize o que está a sentir e a razão de estar a manter determinado comportamento.

7.4. Transmite essas estratégias aos pais?

Sim.

8. Em caso de comportamentos disruptivos (comportamentos graves como bater, morder, dar pontapés...) é elaborado um plano de comportamento para a criança?

Sim.

9. Recorre a algum tipo de reforço ou punição? Se sim, qual e em que momento (s) é que o (s) aplica?

Sim. A consequência “natural” do comportamento. Atitudes boas dão lugar a consequências boas, atitudes más dão lugar a consequências más.

10. Como gere as suas próprias emoções?

Respirando fundo e mantendo a serenidade.

11. Que competências socioemocionais ensina às crianças?

Autoconhecimento; Consciência Social; relação interpessoal.

12. Como promove o ensino dessas competências?

Através do dia a dia no jardim. Em todas as propostas e nas explorações autónomas das oficinas. Com muito diálogo.

13. Tem formação em desenvolvimento socioemocional?

Sim ☐ Qual? _____

Não ☒

13.1. Fez formação inicial ou contínua?

Sim ☐ Que tipo de formação teve? _____

Não ☐

Verifique se respondeu a todas as questões presentes no questionário.

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 5 – Estratégia Utilizada

Uma resposta que ocorre com grande frequência é recompensada, contudo se esta for retirada, a resposta finda. Por exemplo, a criança “L”, uma criança com três anos de idade, com frequência, puxava os cabelos à criança “M”. A criança “L” gostava de ver a criança “M” a dizer:

- “Para “L”! Está-me a doer!”.

Assim, a atenção da criança “M”, recompensou a da criança “L”, pelo facto de lhe puxar o cabelo. O intuito da criança “L” era de chamar à atenção.

A Gestão de Comportamentos em Idade Pré-Escolar

