

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Carolina Novo dos Santos

Promoção de Interações Positivas através da Implementação de
um Sistema de Reforço em crianças com Dificuldades
Cognitivas e Comportamentais

Trabalho de Projeto em Educação Especial, na especialidade de Cognition e
Motricidade, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho

Arguente: Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

Orientador: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Janeiro de 2019

Agradecimentos

A escrita desta tese não teria sido possível sem a contribuição e o apoio de um vasto conjunto de pessoas.

À minha orientadora, Doutora Vera do Vale, por toda a disponibilidade para reestruturar e acompanhar este projeto.

Aos colegas de Mestrado, em particular às “Amigas do Mestrado”, pelos pequenos-almoços ao sábado de manhã, bolos em dias de aniversário e partilha de ideias, incertezas e desânimos.

A todos os meus amigos que durante a odisséia que foi concluir esta tese me proporcionaram momentos de verdadeira serenidade entre cafés, lanches e festivais de verão.

À direção do Agrupamento de Escolas, que sempre se mostrou disponível e recetiva a colaborar.

Ao Centro Escolar e seus professores, assistentes operacionais, encarregados de educação e alunos que sempre tentaram com simpatia e sem hesitação, dar resposta às minhas solicitações. Em especial, à Professora A. e à D. I. pelo apoio direto em diversas etapas deste percurso.

À minha família, pelas inúmeras refeições e constante presença nesta etapa.

Ao meu irmão, pelo permanente estímulo a atingir e a concretizar este projeto.

Aos meus pais, por acreditarem em mim, pelos incentivos e elogios contínuos à minha pessoa e ao meu trabalho, pelo apoio absoluto em todas as escolhas da minha vida, mas particularmente pelo amor incondicional.

O meu maior agradecimento vai para todas as crianças com quem tive o gosto de conviver neste último ano. Um obrigada especial à Joana, a “minha criança”.

Promoção de Interações Positivas através da Implementação de um Sistema de Reforço em crianças com Dificuldades Cognitivas e Comportamentais

Resumo

O exercício educativo tem procurado progredir no sentido de uma escola para todos, isto é, uma escola preparada para se adaptar às carências e particularidades de cada aluno, independentemente, das dissemelhanças e dificuldades que patenteiam.

A criança necessita, para o seu desenvolvimento pessoal, das relações que estabelece com os outros e é na escola, um dos principais pontos de interação das crianças e adolescentes, que adquire os instrumentos necessários para o seu progresso cognitivo e emocional.

Neste sentido, o presente projeto deteve como principal objetivo aumentar a frequência das interações positivas numa criança com dificuldades cognitivas e comportamentais através da implementação de um Sistema de Reforço positivo.

O projeto foi concretizado com uma criança de 10 anos, a frequentar uma turma do 4º ano de escolaridade, com dificuldades cognitivas e comportamentais, marcada por um baixo autoconceito, dificuldades em lidar com determinadas situações pessoais e dificuldades ao nível das relações interpessoais.

A intervenção pedagógica, para fazer face às suas dificuldades, foi planeada e desenvolvida em conjunto com a professora da turma e decorreu em contexto de sala de aula.

A análise dos dados recolhidos revela que a estratégia de intervenção resultou e as interações positivas mantiveram-se, posteriormente à aplicação do plano de intervenção.

Palavras-chave: Ensino, Inclusão, Interações Positivas, Dificuldades Cognitivas, Dificuldades Comportamentais, Necessidades Educativas Especiais

Promotion of Positive Interactions through the Implementation of a Reinforcement System in children with Cognitive and Behavioural Difficulties

Abstract

Education has sought to progress towards a “school for all” concept, in which schools would be prepared to adapt to the needs and particularities of each student, independently of their reported differences and difficulties.

For their personal development, children require the establishment of relationships and, it is at school, a main interaction hub between children and adolescents, that tools for cognitive and emotional progress are acquired.

With these concepts in mind, the primary goal of this work was to increase the frequency of positive interactions of a child with cognitive and behavioural difficulties through the implementation of a positive Reinforcement System.

The Project was undertaken with a 10-year-old child, attending the 4th year of school, with behavioural and cognitive difficulties, who exhibited low self-esteem and difficulties managing both specific personal matters and interpersonal relationships.

To address the difficulties in hand, a pedagogical intervention was designed and developed in collaboration with the class teacher, and included in the regular teaching schedule.

Analysis of the acquired data reveals that the intervention strategy was beneficial and that positive interactions were still observed after the implementation of the intervention plan.

Keywords: Teaching, Inclusion, Positive Interactions, Cognitive Difficulties, Behavioural Difficulties, Special Educational Needs

Sumário

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	1
Capítulo 1 – O Desenvolvimento da Educação Especial	3
1.1. Introdução	3
1.2. Concepções da Deficiência ao longo da História	4
1.3. A Educação Especial em Portugal	6
1.4. Educação Inclusiva	7
Capítulo 2 – Intervenção em Problemas de Comportamento	12
2.1. A importância das Interações Positivas em crianças com NEE.....	12
2.2. Dificuldades Cognitivas e Comportamentais	13
2.3. Estratégias para modificar o Comportamento	16
2.3.1. Reforço Social.....	17
2.3.2. Sistema de Créditos.....	17
II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	19
Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico.....	21
3.1. Questão de partida e objetivos	21
3.2. Caracterização da realidade pedagógica	21
3.2.1. Caracterização da escola	21
3.2.2. Caracterização da turma.....	22
3.2.3. Caracterização da aluna.....	22
3.3. Etapas do projeto	23
3.4. Procedimentos e instrumentos	24
3.5. Plano de Intervenção.....	25
Capítulo 4 – Apresentação e discussão dos dados.....	31
4.1. Apresentação dos dados da observação	31
4.2. Avaliação da intervenção.....	32

4.3. Discussão dos dados	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
Bibliografia.....	41
Legislação.....	43
ANEXOS.....	45
Anexo 1 – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento	47
Anexo 2 - Pedido de autorização ao Encarregado de Educação.....	48
Anexo 3 – Grelha de observação pré-intervenção	49
Anexo 4 – Questionário “Eu eu eu”	56
Anexo 5 – Desenvolvimento das sessões	57
Anexo 6 – <i>Cubo Mágico</i>	60
Anexo 7 - <i>Pictionary das emoções</i>	61
Anexo 8 – Registo do comportamento	62
Anexo 9 – Grelha de observação pós-intervenção	66
Anexo 10 – Questionário de autoavaliação	70

Abreviaturas

APA – American Psychiatric Association

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

Tabelas

Tabela nº1: Etapas do projeto	19
Tabela nº2: Plano de intervenção	21

Gráficos

Gráfico nº1: Representação gráfica do registo das birras da Joana antes da intervenção	31
Gráfico nº2: Representação gráfica do registo das birras da Joana após a intervenção	32
Gráfico nº3: Representação gráfica do registo das birras da Joana antes e após a intervenção	33

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – O Desenvolvimento da Educação Especial

1.1. Introdução

A Educação Especial destina-se, antes de mais, a “alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Decreto-Lei nº3 de 7 de janeiro de 2008, artigo nº1).

Nos dias que correm, pressupõe-se que 15% da população mundial, um total de mais de um bilião em todo o mundo, padeça de uma incapacidade física ou mental (Fontes, 2016).

Ao longo do tempo, o auxílio a crianças com Necessidades Educativas Especiais tem vindo a sofrer alterações significativas que se manifestam pela necessidade de integrar estas crianças num meio escolar o menos restritivo possível.

Na atualidade, apesar das carências ainda presentes no sistema pedagógico, é inegável que se observam melhorias e uma maior preocupação relativamente às questões relacionadas com a Educação Especial. O aluno com NEE adquire uma educação mais apropriada às suas particularidades do que recebia anos atrás (Correia, 1997).

É orientado pelo princípio da igualdade de oportunidades para todos que surge o conceito de Educação Inclusiva, assumindo-se num campo de convergências e de divergências e sustentando a mudança de atitude e de valores por parte de toda a comunidade educativa, assim como, a aceitação das crianças diferentes pelos seus pares.

A inclusão suscita na escola a responsabilidade de criar resposta às necessidades de todas as crianças que a frequentam, contribuindo para o desenvolvimento da criança nas suas múltiplas dimensões, nomeadamente na forma como compreendem e interpretam o mundo que as rodeia e das relações que estabelecem com os outros,

envolvendo metodologias e estratégias singulares que acarretam desafios a quem as instrui (Ainscow, 1995).

Contudo, só compreendendo a sua evolução, é executável dar resposta aos alunos que dela necessitam.

1.2. Conceções da Deficiência ao longo da História

As primeiras referências relativamente à conceção da deficiência e atitude face a esta questão surgem na Antiguidade clássica, em que as culturas gregas e romana consideravam de extrema importância a veneração do corpo e defendiam que o vigor do Estado dependia da autenticidade dos seus habitantes. Além de se transformar num impedimento para a integração da pessoa com deficiência na comunidade, originou uma legislação para a erradicação da mesma (Fontes, 2016). Em Esparta, na Antiga Grécia, as crianças com dificuldades físicas eram abandonadas nas montanhas e, em Roma, lançadas aos rios, iniciando assim, a sua eliminação da sociedade (Correia, 1997).

Na Idade Média, a diferença corporal e intelectual encontrava-se associada à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria, levando a terríveis perseguições, julgamentos e execuções (Fontes, 2016).

Somente no século XIX, se principia a compreensão em relação ao acolhimento e auxílio a ser prestado à população deficiente, motivando à criação de estabelecimentos especializados e originando os primeiros trabalhos de carácter científico, que possibilitaram a identificação do tipo, grau e forma de uma deficiência, assim como os procedimentos e técnicas de avaliação a ter em consideração. De destacar os trabalhos de Pinel, a respeito do atraso mental; Esquirol, que determinou a dissemelhança entre idiotismo e demência; Itard que analisou a deficiência auditiva e a deficiência mental, presenciando o caso de Victor, o “menino selvagem” de Aveyron; e Séguin que desenvolveu propostas de ensino fundamentadas no treino sensório-motor (Madureira & Leite, 2003).

As décadas 30/40 do século XX permanecem marcadas pela pesquisa de recursos educativos mais apropriados, porém é nas últimas décadas deste mesmo século que a forma de aceitar a Educação Especial evoluiu notavelmente.

É neste seguimento que, em 1975, nos Estados Unidos da América, a publicação da Public Law 94-142 – *The Education for All Handicapped Children Act* – compulsou à criação de estruturas consistentes que promovessem a igualdade de oportunidades para todas as crianças com necessidades educativas especiais, garantindo assim, a sua instrução pública e gratuita; um processo adequado em todas as fases; uma avaliação exaustiva, prática e não discriminatória; a colocação da criança no meio menos restrito possível; a criação de planos educativos individualizados, a formação de professores e outros técnicos, o progresso de materiais adaptados e a ligação com os pais em todo o sistema pedagógico da criança (Correia, 1997).

Na Europa, a publicação do Warnock Report (Londres, 1978), introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e corroborou o atendimento aos alunos com deficiência, modificando a organização da educação especial e transformando a exclusão e a segregação em integração e inclusão (Madureira & Leite, 2003). Os resultados deste relatório revelaram ainda que, ao longo do período escolar, uma em cada cinco crianças podia apresentar, em algum momento, necessidades educativas que acarretavam a organização de um processo de aprendizagem adaptado.

Em 1986, a Secretária de Estado para a Educação Especial, do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, Madeleine Will, alerta para a necessidade de uma mudança no atendimento de pessoas com NEE, através da cooperação entre os professores do Ensino Regular e da Educação Especial e do desenvolvimento de estratégias ajustadas às particularidades de cada um, originando o movimento que deteve como base o princípio da inclusão - Regular Education Initiative (REI) (Correia, 1997). Segundo Correia (2003, p.19) devido a este movimento “a educação especial passa de um lugar a um serviço (...), sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades”.

1.3. A Educação Especial em Portugal

Em Portugal, como na maioria dos países, o auxílio a crianças com NEE atravessou similarmente distintas fases.

Antes da década de 70, as crianças com NEE permaneciam excluídas do sistema regular de ensino. A educação destas crianças era construída em instituições ou centros de ensino especial, como o Instituto Aurélio da Costa Ferreira, fundado em 1941, e reservado a alunos com problemas de aprendizagem (Correia, 1997) e a Casa Pia de Lisboa, fundada em 1780 por Pina Manique, que inicialmente apenas admitia crianças abandonadas, mas que na segunda metade do Séc. XX começou a aceitar crianças que apresentavam problemas auditivos (Fontes, 2016).

O apoio a crianças com NEE acompanhou a evolução das mentalidades e da estrutura social e política do país. O Humanismo, produto das novas descobertas e avanços científicos nas diferentes áreas do conhecimento, modificou a forma de olhar para a pessoa com deficiência. As modificações sociais pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais outrora criadas e a transformação do pensamento relativamente à educação especial, contribuíram para que as institucionalizações começassem a ser contestadas.

De forma a responder a estas objeções, foram emitidas medidas legislativas e políticas que ainda hoje são uma referência marcante de todo o movimento inclusivo.

Através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, surgem modificações na conceção da educação integrada e são criadas equipas da Educação Especial, estimulando a uma educação menos segregativa e menos restritiva e “segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (LBSE, 1986, artigo nº18).

Mais tarde, o Decreto-Lei nº. 319/91 de 23 de agosto não só proporcionou às escolas uma melhor organização do seu atendimento aos alunos com NEE, como beneficiou a sua máxima integração (Correia, 1997). Este Decreto-Lei incluiu “a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo

conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos” (Decreto-Lei nº319 de 23 de agosto de 1991) na legislação portuguesa e determinou a mudança dos conceitos relacionados com a educação especial.

1.4. Educação Inclusiva

A mudança de crenças e valores instaurados durante séculos requereram espaço e tempo até serem compreendidos e integrados nas escolas.

A inclusão das pessoas com deficiência é atualmente um desafio constante e, nas últimas décadas, tem-se presenciado a implementação e persistente evolução de novas e diversificadas respostas educativas face a esta problemática.

A inclusão baseia-se nas necessidades da criança, vista no seu todo, e não apenas no seu desempenho académico, proporcionando-lhe uma educação orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 1997).

O princípio da inclusão começou a ter uma atenção mais significativa posteriormente à Declaração de Salamanca (Salamanca, 7 a 10 de Junho de 1994), organizada pelo Governo de Espanha em colaboração com a UNESCO, para fortalecer a educação inclusiva, de maneira que a criança ou o jovem com necessidades educativas especiais não progrida isoladamente. O princípio da inclusão e a necessidade de alcançar “escolas para todos” torna-se assim o propósito desta declaração, propositando uma maior eficácia educativa, através dum modelo de enquadramento da ação (Declaração de Salamanca, 1994).

A Declaração de Salamanca assenta na igualdade de oportunidades. As escolas inclusivas permitem que os alunos aprendam juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças (exceto em casos justificados), satisfazendo as necessidades distintas de cada aluno, garantindo um bom nível de educação para todos, proporcionando programas educativos tendo em vista a vasta diversidade das características e necessidades de cada criança e combatendo as atitudes discriminatórias. A pedagogia inclusiva promove assim o companheirismo entre

alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. Em suma, a educação é para todas as pessoas, independentemente da região ou condição económica, incluindo os adultos deficientes que necessitam de educação básica e as mulheres que nem sempre detiveram as mesmas oportunidades.

As escolas inclusivas têm de adaptar-se a todas as crianças, para além das suas condições físicas, sociais ou linguísticas, onde se incluem: “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994, página 6, ponto 3, linha 4-8).

Em relação à colaboração dos pais, a Declaração defende que esta é essencial e como tal, deve ser valorizada e patrocinada. Pais e profissionais devem trabalhar em conjunto, estabelecendo um diálogo simples e claro, concedendo oportunidade de escolha em relação ao tipo de resposta educativa que pretendem. Devem ser convidados a participar nas atividades educativas em casa e na escola, apoiando e orientando o progresso escolar dos seus filhos. É fundamental que se obtenha uma identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais. As crianças até aos 6 anos devem ser direcionadas, progredindo o seu desenvolvimento físico, intelectual e social e a preparação para a escola. As políticas adotadas a favor da educação precoce possibilitam uma informação das famílias e a sua participação em serviços comunitários. (Declaração de Salamanca, 1994).

Posteriormente, o que possibilita a criação de requisitos para a adequação do processo educativo dos alunos com deficiência é o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Este surge após a Declaração de Salamanca e garante a educação para todos os alunos com NEE no quadro do sistema regular de educação.

O Decreto-Lei nº3 de 7 de janeiro de 2008, popularmente conhecido como o “3”, é um documento orientador da Educação Especial e detém como princípios “o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma

adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (Decreto-Lei nº3 de 7 de janeiro de 2008, artigo nº1), consagrando “os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação” (Decreto-Lei nº3 de 7 de janeiro de 2008, artigo nº2).

Um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se considerando “nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral” (Decreto-Lei nº3 de 7 de janeiro de 2008, artigo nº4).

O Decreto-Lei nº3/2008 define ainda que “as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem” (Decreto-Lei nº3 de 7 de janeiro de 2008, artigo nº2).

Assim sendo, todas “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças” (Decreto-Lei nº3 de 7 de janeiro de 2008, artigo nº2).

Verifica-se assim que este Decreto-Lei, para além de pretender responder às especificidades das necessidades de cada aluno, assume grande importância junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Um dos princípios da escola inclusiva, embora seja considerado fantasioso e inacessível para alguns críticos, é o de todas as crianças, independentemente da sua

condição física, emocional ou intelectual, poderem beneficiar de uma educação de qualidade.

A educação inclusiva requer não só o envolvimento da escola, como também da família e de toda a comunidade, pressupondo um conjunto de mudanças que não favorecem, exclusivamente, a inclusão de crianças com NEE, mas sim um maior rendimento escolar de todos os alunos.

Mais importante do que apresentar medidas complementares para responder aos alunos NEE, é reestruturar as escolas de modo a que respondam às necessidades de todos os alunos sem exceção, de forma a beneficiar todas as crianças e promover um ambiente enriquecedor para todos (Ainscow, 1995).

Atualmente, o Decreto-Lei em vigor, é o Decreto-Lei nº54 de 6 de julho de 2018. Este novo Decreto-Lei comutou o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro e instituiu “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei nº54 de 6 de julho de 2018, artigo nº1).

O Decreto-Lei nº54/2018 abandona a ideia de que é imprescindível classificar para interceder, destaca a importância de cada escola beneficiar da diversidade dos seus alunos e baseia-se em modelos curriculares flexíveis, que requerem uma supervisão constante e uma interlocução dos docentes com os pais ou encarregados de educação.

O Decreto-Lei nº54/2018 estabelece ainda “Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, designadamente, medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais (Decreto-Lei nº54 de 6 de julho de 2018). Relativamente às medidas universais, estas correspondem ao apoio educativo existente na escola para todos os alunos e refere-se “a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos” (Decreto-Lei nº54 de 6 de julho de 2018, artigo nº8). As medidas seletivas autenticam as carências de apoio à aprendizagem não colmatadas pelas medidas universais e

constituem: “a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial.” (Decreto-Lei nº54 de 6 de julho de 2018, artigo nº9). Por último, as medidas adicionais retificam eventuais complexidades que carecem de recursos personalizados e “consideram-se medidas adicionais: a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) As adaptações curriculares significativas; c) O plano individual de transição; d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.” (Decreto-Lei nº54 de 6 de julho de 2018, artigo nº10).

Em suma, o atual Decreto-Lei consagra uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

Capítulo 2 – Intervenção em Problemas de Comportamento

2.1. A importância das Interações Positivas em crianças com NEE

Hoje em dia, há um maior compromisso na edificação de uma escola inclusiva, isto é, uma escola que promove uma educação de qualidade para todos os alunos e o respeito pelas diferenças. Face a essa intenção, é necessário compreender e auxiliar a relação entre pares, de modo a que seja garantida a inclusão das crianças com NEE nas classes regulares. O aumento e melhoria das interações positivas entre crianças com e sem NEE promove as relações interpessoais, um facto essencial para integração de crianças com NEE.

A aquisição e domínio das interações positivas tem como objetivo primordial o desenvolvimento de um comportamento socialmente adaptado. A capacidade de comunicar e a relação com os outros são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, isto é, a adaptação a novas situações e a interação com distintas pessoas são essenciais para a sua evolução social e psicológica (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

A competência social, estabelecida através de interações positivas, permite desenvolver aptidões com os outros e estabelecer relações de proximidade, o que demonstra ser elementar para o seu crescimento. A forma como a criança estabelece ou não comportamentos sociais adaptados, acaba por determinar a qualidade das relações com os seus pares.

No que diz respeito à criança com NEE, o isolamento, a interação limitada na escola e a escassa participação nas atividades comunitárias, torna o seu padrão social mais vulnerável à formação de amizades e ao vínculo com os seus pares. Estimular as interações positivas em crianças com NEE conduz não só a benefícios na formação de amizades, como também evita o isolamento social e resulta em significantes melhorias quer no plano académico, quer ao longo da vida (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Em suma, as interações positivas em crianças com NEE permitem não só relações mútuas e construtivas entre pares, como permanecem conexas a resultados positivos no desenvolvimento social da criança.

2.2. Dificuldades Cognitivas e Comportamentais

Segundo a *American Psychiatric Association* (2014), “um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental (p. 20)”.

A heterogeneidade da população com dificuldades cognitivas, quer ao nível das características comportamentais e etiologias, quer ao nível das necessidades educativas, revela a complexidade melindrada quanto à delimitação de uma única definição.

Contudo, existe um certo consenso sobre as dificuldades mais graves que estes indivíduos podem apresentar, tais como, dificuldades na capacidade de atenção, concentração e memorização; escassa resistência à frustração e baixa motivação; atrasos no desenvolvimento da linguagem; dificuldades no processo de ensino-aprendizagem; autoagressões; agressões, entre outros. De acordo com a APA (2014), é igualmente possível observar que “os deficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (p. 31)”, ou seja, o “comportamento adaptativo” caracteriza-se pelo conjunto de competências concetuais, sociais e práticas que o indivíduo vai aprendendo e aplicando no seu dia a dia. O défice no comportamento adaptativo manifesta-se em indivíduos que não conseguem atingir padrões desenvolvimentais e socioculturais necessários à sua independência pessoal e integração na comunidade, necessitando sempre do apoio de terceiros (APA, 2014).

Esta atual concepção de dificuldades cognitivas, torna necessário que se considere os problemas de comportamento como uma questão fundamental na intervenção educativa (Cunha & Costa, 2007). No entanto, o comportamento desajustado não é considerado como o problema mais grave, mas é em contrapartida o mais frequente (Alonso & Bermejo, 2001).

Gaubard define dificuldades comportamentais “como sendo um tipo de comportamentos excessivos, crónicos e desviantes, que vão desde os actos impulsivos e agressivos até aos actos depressivos e de afastamento, (a) que frustram as expectativas do receptor no que diz respeito àquilo que considera ser adequado, e (b) que o receptor quer ver eliminados” (1973, citado por Lopes & Rutherford, 2001, p. 25).

Face às exigências comportamentais e cognitivas observadas, os trabalhos desenvolvidos por Premack, Skinner e Gresham, sustentados por dados empíricos obtidos através da observação e medição de comportamentos, transformaram em grande medida a educação e permanecem como uma referência importante para o ensino atual.

David Premack (1959), delimitou o Princípio de Premack que expõe que os comportamentos com uma elevada probabilidade de ocorrência podem ser utilizados como reforçadores de comportamentos com menores probabilidades de ocorrência, ou seja, aproveitar a atividade mais provável (favorita) para promover a atividade menos provável (não favorita) (Lopes & Rutherford, 2001). Por outras palavras, a aquisição de um objeto ou de uma atividade na qual a criança revele um peculiar interesse pode ser utilizado para promover um outro comportamento de menor importância (Kearney, 2009).

Segundo Skinner, os comportamentos que recebem alguma forma de recompensa são repetidos. Essa recompensa é designada reforço positivo e tem o efeito de aumentar o comportamento operante. O princípio básico de Skinner estabelece que uma resposta seguida de um reforço positivo é fortalecida e, portanto, mais provável de ocorrer novamente. Para tal, o reforço deve acompanhar a resposta imediatamente, deve causar impacto, ser consistente e condicionado à resposta. O comportamento é seguido de

uma consequência e a natureza das consequências modifica a tendência de repetir o comportamento no futuro. O comportamento seguido por um reforço positivo resulta num aumento da probabilidade do comportamento ocorrer no futuro (reforço positivo). Skinner estabeleceu que os programas de reforço são componentes essenciais no processo de aprendizagem. Subsistem dois tipos de esquemas de reforço: o reforço contínuo e o reforço parcial. No reforço contínuo, o comportamento desejado é reforçado cada vez que ocorre. Este esquema é aconselhável durante as fases iniciais de aprendizagem, a fim de estabelecer uma forte conexão entre o comportamento e a resposta. Uma vez que as ligações foram feitas, então é mais apropriado passar para o reforço parcial (Woollard, 2010).

Contudo, não é suficiente eliminar o comportamento perturbador, é necessário substituir o comportamento perturbador por um comportamento aceitável e positivo, o qual se deve manter ao longo do tempo e em situações diferentes. É fundamental detetar o que advém antes, depois e durante a ocorrência de um comportamento específico antes que os efeitos desse comportamento sejam acumulados (Gresham, 1981).

Em suma, é necessário produzir comportamentos positivos e auxiliar na eliminação dos comportamentos indesejáveis da criança, partindo das situações ou contextos em que o comportamento ocorre, ou seja, os antecedentes. Os comportamentos não são avaliados apenas pela taxa, frequência e duração com que ocorrem, mas também pelas situações em que sucedem, como o tempo, o lugar e as respostas de outros indivíduos. Stephens (1978) apresentou evidências de que, em contexto de sala de aula, as práticas baseadas no uso de reforços são a melhor abordagem para ensinar novos comportamentos positivos, principalmente através da manipulação dos antecedentes e/ou das consequências do comportamento. Os dados empíricos refletem mudanças no comportamento após a intervenção (Gresham, 1981).

2.3. Estratégias para modificar o Comportamento

Segundo Hall & Hall (2008, p. 161) “ensinar para a mudança de comportamento é um processo pró-activo que consiste em ajudar a criança a substituir comportamentos problemáticos por outros adequados. Consegue-se fazê-lo criando empatia com a criança, identificando o défice subjacente, decompondo-o em componentes passíveis de serem ensinados e estabelecendo experiências de aprendizagem positivas”.

De forma a estabelecer uma intervenção adequada, é fundamental começar por avaliar o comportamento e a razão da ocorrência do mesmo num determinado contexto. As estratégias para a modificação comportamental incluem a identificação do comportamento perturbador; a quantificação e o registo desse comportamento; e a criação de estratégias para a mudança do comportamento. O primeiro passo consiste na demarcação do problema de forma clara, ou seja, definindo os comportamentos perturbadores que se pretendem alterar ou extinguir. De seguida, após uma contextualização do acontecimento, é fundamental o registo contínuo da observação e da frequência dos comportamentos. Posteriormente, deverá ser elaborado um plano de intervenção com estratégias definidas, todavia possível de ser interrompido ou ajustado consoante o sucesso ou insucesso alcançado. Por fim, é elementar avaliar os resultados alcançados (Lopes & Rutherford, 2001).

Com o propósito de modelar o comportamento de uma criança, é necessário optar por uma disciplina positiva, expondo normas acessíveis e realistas convenientemente explicadas; promovendo os comportamentos positivos para os fazer aumentar; censurando o mau comportamento e não a criança; e disponibilizando à criança um certo poder de decisão. Esta perspetiva, para além de fortificar o desenvolvimento de competências sociais e de reforçar os comportamentos desejados, contribui para o progresso emocional da criança (Webster-Stratton, 2016).

2.3.1. Reforço Social

Reforçar um comportamento para que este ocorra de novo é a melhor forma de o fortalecer. Habitualmente, o reforço é algo que a criança considera agradável ou vantajoso e pode assumir uma forma tateável ou não (Kearney, 2009).

O reforço social consiste em atribuir uma resposta socialmente gratificadora, como o elogio ou a atenção positiva, após a ocorrência do comportamento que se quer amplificar (Lopes & Rutherford, 2001). O principal objetivo é promover o comportamento positivo, solidificando a confiança da criança e a sua relação com os outros (Webster-Stratton, 2016).

A fim de tornar o reforço social eficiente é necessário selecionar o comportamento desajustado que se quer eliminar ou diminuir, não esquecendo que a maior parte destes comportamentos é sustentada pela atenção que lhes é concedida. Em paralelo, é elementar eleger o comportamento positivo que se quer aumentar e fortalecer, de modo a que o segundo reduza o primeiro.

Inicialmente o reforço, para além de individual, deve ser frequente e surgir instantaneamente ao comportamento positivo ou à sua tentativa, não só para aumentar a sua eficácia, mas para que a criança compreenda que o comportamento é apropriado. Mais tarde, é recomendável que o reforço surja de forma intermitente (Lopes & Rutherford, 2001).

2.3.2. Sistema de Créditos

O sistema de créditos é uma outra forma de motivar as crianças a aprender um comportamento positivo e consiste em entregar à criança um determinado número de créditos após o comportamento desejado.

O principal objetivo deste sistema é reforçar continuamente o comportamento da criança, usufruindo dos benefícios do reforço intermitente e do reforço contínuo. Desta forma, revela-se motivador e comparativamente rápido, sendo que o comportamento é

fortalecido sempre que ocorre, mas o reforço só é entregue após um delimitado número de comportamentos positivos.

Os créditos funcionam como uma pontuação que se vai aglomerando, sendo mais tarde substituída por prémios. Estes devem ser fáceis de distribuir e específicos, isto é, necessitam de um significado comportamental preciso e uma alusão aos níveis de desempenho alcançados pela criança. É fundamental estabelecer o número de prémios que a criança poderá adquirir com os créditos armazenados e selecionar os mesmos com base nos seus gostos particulares, assim como, definir um momento para a sua troca (Lopes & Rutherford, 2001).

A primeira etapa para o êxito deste sistema consiste em delinear os comportamentos desadequados que são perturbadores, como tal, é essencial definir as pequenas etapas para que se consiga atingir o principal objetivo. A pressão para obter êxito e a excessiva atenção aos comportamentos negativos, muitas vezes, consegue ocasionar o efeito contrário.

Após a triagem dos comportamentos que se pretende estimular ou desencorajar e de determinar as etapas fundamentais a este processo, é necessário selecionar os prémios com ajuda da criança. A estratégia para construir um sistema eficaz não está somente na elaboração de uma lista de recompensas atrativas, mas também num preço realista para cada uma delas e na hipótese de controlo, assumindo um maior comprometimento pelo seu comportamento.

Contudo, ao utilizar este sistema, é essencial continuar com o reforço social, que ampara os estreitos passos dados no sentido de adquirir um novo comportamento e entender que se trata de uma medida temporária (Webster-Stratton, 2016).

II – COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico

3.1. Questão de partida e objetivos

O projeto concretizado enquadra-se na metodologia de estudo de caso, um procedimento de investigação, fundamentado pela análise do comportamento observado (Morais, 1994).

Yin (2010, p. 24) defende que o estudo de caso “surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos” e que “permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”.

A particularidade que melhor define o estudo de caso é a evidência de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo minucioso de uma identidade convenientemente definida: o caso. Este pode assumir a forma de indivíduo, personagem, pequeno grupo, organização, comunidade, processo ou incidente, entre outros (Coutinho & Chaves, 2002).

Desta forma, o principal objetivo deste estudo, prende-se com a promoção de interações positivas de uma criança com dificuldades cognitivas e comportamentais, começando pela identificação dos comportamentos desajustados a serem alvo de intervenção, assinalando e comparando a frequência desses comportamentos antes e depois da intervenção, reconhecendo os antecedentes responsáveis pelos comportamentos, definindo as estratégias de intervenção e, por fim, avaliando o impacto da mesma.

3.2. Caracterização da realidade pedagógica

3.2.1. Caracterização da escola

O presente estudo desenvolveu-se num Centro Escolar, composto por educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, pertencente a um Agrupamento de Escolas situado no distrito de Aveiro. É constituído por 126 alunos, 36 da educação pré-escolar e 90

do 1º ciclo, 8 docentes do ensino regular, 1 docente de educação especial e 6 assistentes operacionais. Do conjunto de todos os alunos, 8 apresentam NEE e encontram-se abrangidos pelas medidas do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

3.2.2. Caracterização da turma

A Joana, nome fictício, tem 10 anos e frequentava uma turma do 4º ano de escolaridade, constituída por 10 alunos, sendo 2 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade.

Segundo a professora titular da turma, a turma era disciplinada, empenhada, trabalhadora, obediente e bastante favorável à inclusão da Joana, uma vez que não só aceitava as suas particularidades como se mostrava sensível às mesmas. A maioria dos alunos incentivava a participação da Joana nas brincadeiras e conversas, tanto no intervalo como na sala de aula, e compreendia as suas interações menos positivas.

3.2.3. Caracterização da aluna

A Joana foi retirada da família biológica e permaneceu num lar até ter cerca de um ano de idade. Precocemente foi diagnosticada com atraso global de desenvolvimento, manifestando similarmente graves alterações no comportamento.

O atraso global do desenvolvimento, segundo a *American Psychiatric Association* (2014), “é diagnosticado quando um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual (p. 31) (...) Este diagnóstico está reservado a indivíduos com menos de 5 anos de idade, quando o nível de gravidade clínica não pode ser avaliado de modo confiável durante a primeira infância (p. 41)”.

A família adotiva é bem estruturada, cuidadosa, interessada e muito recetiva às orientações dos técnicos/educadores. O ambiente familiar é propiciador e estimulante para o seu desenvolvimento.

A Joana beneficia da implementação de medidas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, nomeadamente nas alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado, prestado pela professora titular da turma, em contexto de sala de aula, e pela docente de Educação Especial; b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação.

Tendo como base o Relatório Circunstanciado, um documento elaborado no final de cada ano letivo para avaliar as medidas previstas no PEI, referente ao ano letivo 2016/2017, a Joana apresenta dificuldades de aprendizagem globais acentuadas, evidencia ainda dificuldades em manter um nível sustentado de atenção face a tarefas que exigem maior esforço mental, sugerindo défice de atenção/concentração. Ao nível da saúde física não ostenta situações dignas de registo e apresenta um desenvolvimento físico adequado à sua idade. A nível motor, revela dificuldades na destreza, sobretudo em movimentos que exijam maior precisão, tal como a escrita, em que apresenta uma disgrafia acentuada.

No domínio afetivo-emocional revela dificuldade na gestão das suas emoções e dos seus sentimentos perante situações que possam despertar sentimentos de frustração ou ansiedade. Manifesta ainda pouca autonomia e enfrenta muitas complexidades ao expressar, clarificar e compreender o seu mundo emocional, resultando em dificuldades contínuas ao nível da comunicação, relacionamento interpessoal e participação social. O seu temperamento não é constante, tanto se pode mostrar bem-humorada e cooperante, como, pelo contrário, pode amuar, fazer birras, ser desobediente e assumir atitudes ásperas para com os colegas. A aluna permanece convenientemente integrada em todo o contexto escolar.

3.3. Etapas do projeto

A intervenção decorreu ao longo do 2º e 3º períodos do ano letivo 2017/2018, envolvendo a colaboração da professora titular da turma, ao nível do registo dos comportamentos, nomeadamente na atribuição do crédito diário.

Na Tabela nº1 encontra-se o resumo das etapas do projeto, descritas mais à frente no ponto 3.4.

Questões éticas	18/09/2017 13/11/2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reunião com o Diretor do Agrupamento de Escolas – informação da finalidade do estudo e solicitação de colaboração (ver anexo 1); ▪ Reunião com a Coordenadora do Centro Escolar e restantes docentes – informação e sensibilização sobre a pertinência da intervenção; ▪ Reunião com o Encarregado de Educação – solicitação de autorização e colaboração para implementação do projeto (ver anexo 2); ▪ Levantamento de dados relativos aos problemas de comportamento da aluna; ▪ Seleção de comportamentos e contextos a incluir na intervenção.
Recolha de dados	14/11/2017 14/12/2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolha de dados através da observação (ver anexo 3); ▪ Análise de dados recolhidos.
Intervenção	17/01/2018 17/05/2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração de um sistema de créditos em que foram definidos os comportamentos que a aluna se comprometia a cumprir e as respetivas recompensas e penalizações (ver anexo 8).
Análise de dados	23/05/2018 21/06/2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolha de dados através de observação (ver anexo 9); ▪ Análise dos dados recolhidos; ▪ Comparação dos dados do pré-teste e do pós-teste.

Tabela nº1: Etapas do projeto

3.4. Procedimentos e instrumentos

Primeiramente, realizou-se uma reunião com o Diretor do Agrupamentos de Escolas, com o intuito de esclarecer os objetivos do projeto e solicitar a colaboração pretendida (anexo 1).

Ainda nesta fase, efetuou-se uma reunião com a Coordenadora do Centro Escolar e restantes docentes, para apresentar as linhas de orientação do estudo de caso e recolher informações adicionais sobre o processo individual da Joana.

De seguida, estabeleceu-se igualmente contacto com o Encarregado de Educação, com a mediação da professora titular da turma, para assinalar os objetivos do estudo e da colaboração pretendida, assim como, solicitar a sua autorização para efetuar o estudo com o seu educando (anexo 2).

O processo de recolha de dados ocorreu durante um mês, certificando-se que a Joana era observada no período da manhã e da tarde. Iniciou-se em novembro e prolongou-se até dezembro, coincidindo com o final do primeiro período escolar (anexo 3).

De forma a atingir os objetivos inicialmente estabelecidos, foi necessário considerar, como instrumento privilegiado para a recolha de dados, a observação direta, o único método capaz de captar os comportamentos no momento em que estes se originam (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A observação direta permite uma maior maleabilidade, na medida em que o investigador se torna o principal instrumento de recolha de dados, originando uma grande proximidade entre o investigador e o objeto observado. A consequente anotação, através de uma grelha de registo, é a narração escrita do que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no momento da recolha (Bogdan et al., 1994).

Para a realização deste projeto, a observação direta ocorreu antes e após a intervenção, sendo que toda a informação foi registada de forma descritiva (anexo 3 e 9).

3.5. Plano de Intervenção

Posteriormente à formulação do problema, objetivos estabelecidos e interesses da criança averiguados, recolhidos através do questionário “Eu eu eu” aplicado à Joana (anexo 4), o plano de intervenção concretizou-se em vinte e cinco sessões; dinamizadas para promover o desenvolvimento de interações positivas, sensibilizando para o respeito pelo outro e fornecendo estratégias que simplificassem a comunicação

e desenvolvessem a cooperação e o espírito de entreatajuda; e na utilização de um sistema de créditos. Foram também definidos para cada sessão objetivos específicos.

A professora titular da turma disponibilizou-se, prontamente, para colaborar e ceder 30 minutos do tempo de aula, duas vezes por semana, para a implementação do plano, assim como, para a distribuição dos créditos diariamente.

As sessões ocorreram de janeiro a maio de 2018, consoante as atividades letivas da turma. De forma a não diferenciar, todas as crianças da turma podiam comparecer e participar.

Sessão	Data	Objetivos	Materiais	Atividade
1ª <i>Quem sou eu?</i>	17/01/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o autoconhecimento; - Partilhar características e gostos pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de papel; - Lápis de cor ou canetas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar um desenho dela; - Diálogo sobre as suas características físicas (cor dos olhos, cabelo...) e gostos pessoais (tempos livres, programas de televisão...).
2ª <i>Espelho Meu</i>	18/01/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autoestima e o autoconceito positivo; - Desenvolver a capacidade de observação e empatia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espelho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Através do reflexo no espelho, diálogo sobre o que vê, como é, o que é capaz de fazer sozinha e com ajuda...
3ª <i>O Anão Zangado</i>	24/01/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de identificar situações de discórdia e definir 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Anão Zangado</i> (Imagem retirada da história <i>Branca de Neve e os Sete Anões</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre situações de divergência e

		estratégias para lidar com elas.		estratégias para lidar com elas.
4ª <i>A minha Família</i>	25/01/2018	- Discutir o conceito de família e as dinâmicas familiares.	- Folhas de papel; - Lápis de cor ou canetas.	- Elaborar um desenho da família; - Diálogo sobre a dinâmica familiar.
5ª <i>Mímica das Emoções</i>	31/01/2018	- Explorar os conceitos de emoção; - Desenvolver a capacidade de expressar emoções.	- Cartões.	- Através de cartões com emoções, gesticular as mesmas.
6ª <i>Termómetro das Emoções</i>	01/02/2018	- Promover a capacidade da criança gerir e regular o que sente e pensa.	- Folhas de papel; - Lápis de cor ou canetas.	- Desenhar um termómetro e as situações “mais quentes” e “mais frias”.
7ª <i>Todos somos diferentes</i>	07/02/2018	- Reconhecer e aceitar a individualidade de cada um.	- Cartões com diferentes pessoas (cor de pele, roupa...) e situações (jogo de futebol, fila do supermercado...).	- Diálogo sobre as imagens dos cartões.
8ª <i>Tipos de comunicação</i>	09/02/2018	- Melhorar as competências de comunicação; - Desenvolver comportamentos assertivos; - Analisar formas de lidar com conflitos através da comunicação assertiva.	- Cartões com diferentes formas de comunicação (carta, telefone...) e situações em que a comunicação está na origem do problema (acidente de carro, vizinhos...).	- Diálogo sobre as imagens dos cartões e estratégias para resolver os conflitos.
9ª <i>O Pássaro da Alma</i>	15/02/2018	- Promover a reflexão sobre os próprios valores e atitudes;	- História <i>O Pássaro da Alma</i> , de Michal Snunit.	- Leitura e análise da história <i>O Pássaro da Alma</i> .

		- Reconhecer a importância da expressão emocional adequada nas relações interpessoais.		
10 ^a <i>O Semáforo das Emoções</i>	21/02/2018	- Promover a identificação das diversas emoções; - Desenvolver a capacidade de expressar emoções.	- Folhas de papel; - Lápis de cor ou canetas.	- Desenhar um semáforo e as situações em que é necessário parar, abrandar e avançar.
11 ^a <i>Sou um Círculo</i>	22/02/2018	- Promover a autoestima e o autoconceito positivo.	- Folhas de papel; - Lápis de cor ou canetas.	- Desenhar um círculo e tudo o que envolve o mesmo.
12 ^a <i>Inside Out</i>	28/02/2018	- Identificar a forma como as emoções se relacionam entre si e o que as origina.	- Filme.	- Visualização do filme <i>Inside Out</i> .
13 ^a <i>Inside Out</i>	01/03/2018	- Identificar a forma como as emoções se relacionam entre si e o que as origina.	- Filme.	- Visualização do filme <i>Inside Out</i> .
14 ^a <i>Sinto-me</i>	07/03/2018	- Promover a identificação das diversas emoções; - Desenvolver a capacidade de expressar emoções.	- Folha de papel com vários círculos; - Lápis de cor ou canetas.	- Desenhar nos vários círculos as emoções que sente ao longo do dia (manhã, hora de almoço...).
15 ^a <i>As cores e as emoções</i>	08/03/2018	- Refletir sobre as consequências positivas e negativas de cada comportamento.	- Lápis de cor ou canetas.	- Atribuir cores às emoções e refletir sobre as consequências das mesmas.
16 ^a	14/03/2018	- Entender a importância da disciplina e dos bons	- História <i>O dia em que um monstro veio à escola!</i> .	- Leitura e análise da história <i>O dia em que um</i>

<i>O dia em que um monstro veio à escola!</i>		comportamentos na sala de aula.		<i>monstro veio à escola!</i>
17ª <i>O Cubo Mágico</i>	21/03/2018	- Promover a autoestima e o autoconceito positivo.	- <i>Cubo</i> .	- Jogo <i>O Cubo Mágico</i> (anexo 6).
18ª <i>A Sra. Amizade</i>	11/04/2018	- Promover a empatia e a ajuda mútua; - Desenvolver a capacidade de prestar atenção ao outro e às suas necessidades.	- Folha de papel; - Lápis de cor ou canetas.	- Desenhar a “amizade”; - Definir as características fundamentais para uma boa amizade.
19ª <i>Pictionary das emoções</i>	12/04/2018	- Permitir a expressão de diferentes emoções de forma lúdica.	- <i>Pictionary das emoções</i> ; - Dados; - Ampulheta.	- Jogo <i>Pictionary das emoções</i> (anexo 7).
20ª <i>Quando me sinto... ZANGADO</i>	18/04/2018	- Promover a consciencialização das próprias atitudes.	- História <i>Quando me sinto... ZANGADO</i> , de Trace Moroney.	- Leitura e análise da história <i>Quando me sinto... ZANGADO</i> .
21ª <i>Como devo reagir?</i>	26/04/2018	- Identificar os comportamentos agressivos, inibidos e assertivos; - Desenvolver competências que permitam lidar assertivamente com os outros.	- Acessórios de fantasia.	- Dramatização de diversas situações; - Procura de soluções para a resolução de conflitos.
22ª <i>Porque me acusam?</i>	02/05/2018	- Compreender a importância de lidar com uma acusação evitando ansiedade excessiva e tendo em	- Acessórios de fantasia.	- Dramatização de diversas situações; - Procura de estratégias para

		conta os sentimentos dos outros.		evitar ansiedade em demasia.
23 ^a <i>A menina Flexibilidade</i>	03/05/2018	- Desenvolver o pensamento flexível na resolução de problemas.	- Acessórios de fantasia.	- Dramatização de diversas situações; - Procura de soluções para a resolução de conflitos.
24 ^a <i>A viagem da confiança</i>	16/05/2018	- Permitir a expressão de diferentes emoções de forma lúdica e dramatizada.	- Lenço/fita.	- Percorrer a escola de olhos vendados e tatear diferentes texturas.
25 ^a <i>Vamos fazer mudanças!</i>	17/05/2018	- Refletir e consciencializar sobre situações em que é necessário mudar hábitos, atitudes, relações ou ações.	- Acessórios de fantasia.	- Dramatização de diversas situações; - Refletir sobre a importância da mudança.

Tabela nº2: Plano de intervenção

Capítulo 4 – Apresentação e discussão dos dados

4.1. Apresentação dos dados da observação

Antes da intervenção, através da grelha de observação (anexo 3) e do Gráfico nº1, é exequível analisar que o comportamento desajustado que se registava com mais frequência era a birra, seguida de uma teimosia que persistia, a maior parte das vezes, o dia inteiro.

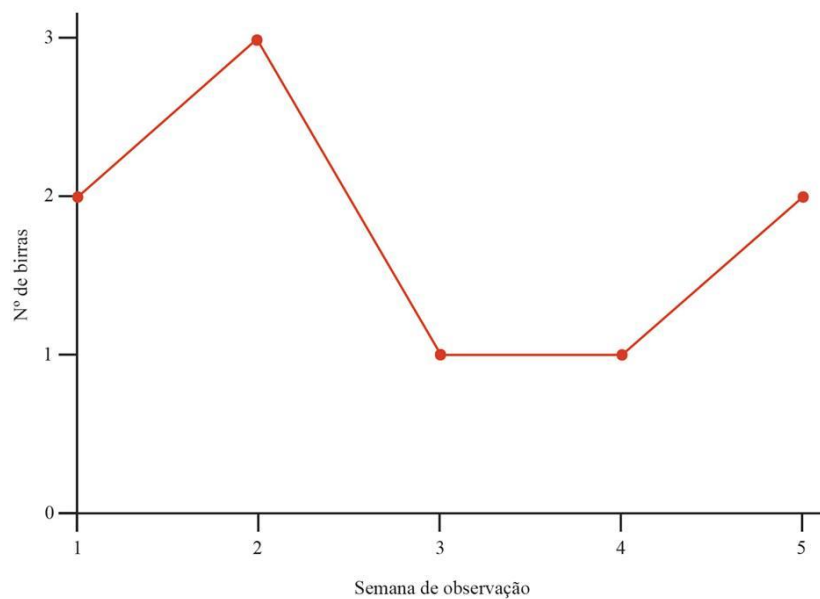


Gráfico nº1: Representação gráfica do registo das birras da Joana antes da intervenção

Este comportamento impedia a Joana de realizar as atividades propostas pela professora, apresentava um risco significativo de dano físico e moral a si e aos outros, acarretava deterioração do material e afetava o normal funcionamento da aula, delimitando a sua interação social com as restantes crianças, apesar destes compreenderem e se esforçarem para a auxiliar.

Tendo como base a observação deste comportamento, birra, introduziu-se um sistema de créditos que eliminasse de forma gradual o comportamento manifestado. De forma a melhorar também as suas habilidades sociais, essenciais na aquisição de

comportamentos mais adequados, elaboraram-se vinte e cinco sessões (anexo 5) para que, através da utilização de estratégias de reforço social, as dificuldades de comunicação com o outro diminuíssem.

No final da intervenção, perante uma grelha de observação (anexo 9) e o Gráfico nº2, a Joana exteriorizava comportamentos mais adequados, manifestando apenas ocasionalmente alguns comportamentos desadaptados.

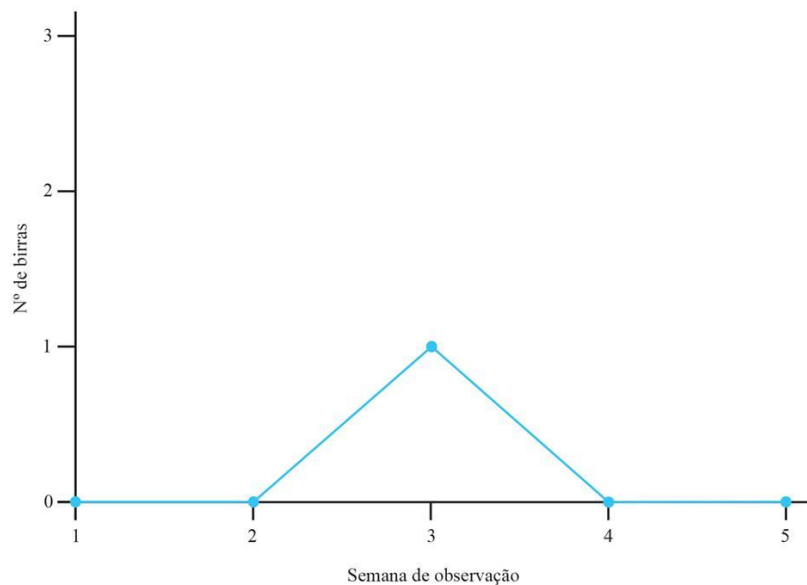


Gráfico nº2: Representação gráfica do registo das birras da Joana após a intervenção

4.2. Avaliação da intervenção

A avaliação da intervenção teve como suporte a análise de dados obtidos nos registos da observação, considerando, no entanto, a perceção da própria aluna e da professora titular da turma sobre a evolução registada.

O registo da observação dos comportamentos na sala de aula, realizado após a intervenção, permitiu recolher informações relativamente ao seu progresso (anexo 9).

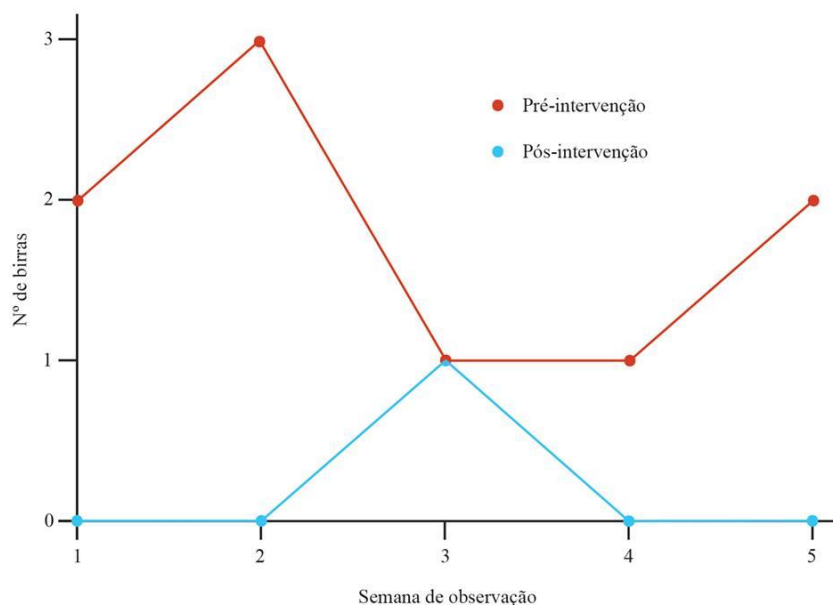


Gráfico n.º3: Representação gráfica do registo das birras da Joana antes e após a intervenção

Ao analisar a grelha de observação e o Gráfico n.º3 pode-se constatar que a Joana aumentou, de forma significativa, as suas interações positivas e reduziu os seus problemas de comportamento.

Quando abordada, antes da intervenção, sobre o comportamento da Joana, a professora titular da turma revelou que a Joana manifestava dificuldades na aquisição de competências sociais e problemas de comportamento, apesar da turma ser propícia à sua inclusão.

Após a intervenção, a professora salientou a redução dos comportamentos desajustados e a vontade da Joana em melhorar as suas atitudes perante os outros.

De forma a constatar a perceção da Joana sobre a evolução dos seus comportamentos, realizou-se, no final do ano letivo, um questionário de autoavaliação relativo ao seu progresso e empenho nessa mudança, assim como o impacto destas alterações na sua autoconfiança (ver anexo 10).

Neste questionário, a Joana referiu que gostou das sessões e que estas ajudaram a melhorar o seu comportamento, proporcionando a diminuição das birras e a possibilidade de se relacionar de forma positiva com os restantes colegas.

A Joana participou sempre com grande entusiasmo em todas as sessões e o questionário permitiu não só verificar as alterações no seu comportamento, nomeadamente o aumento das interações positivas, como também, o aumento da sua autoestima. Ao longo das sessões registou-se também um aumento da participação dos restantes colegas, que culminou numa atitude mais compreensiva e interativa com a Joana.

Contudo, em situações de elevada ansiedade ou stresse, a Joana continua a perder o autocontrolo, ocasionando crises comportamentais, pretendendo a atenção da professora e exibindo dificuldades no cumprimento de regras.

4.3. Discussão dos dados

Ao completar este projeto, resta ponderar se o plano aplicado dissipou o problema inicial: a fraca ou quase inexistente interação positiva de uma criança com dificuldades cognitivas e comportamentais, no contexto de sala de aula, conduzindo ao seu insucesso escolar e, conseqüente, perturbação do normal funcionamento da turma.

Tendo como base a apreciação da Joana sobre as sessões desenvolvidas, a motivação manifestada ao longo de todo o projeto e os resultados obtidos, é possível afirmar que o plano de intervenção ajudou a compreender e a melhorar o comportamento da Joana. Similarmente, a participação dos restantes colegas da turma nas sessões de intervenção, aumentou as interações sociais recíprocas que, através das observações diretas iniciais, eram praticamente inexistentes; o respeito e a aceitação da diferença, tornando-se um agente facilitador ao longo de todo o projeto.

O plano de intervenção foi concebido para que, de forma lúdica, perante situações de ansiedade, a Joana adquirisse algum autocontrolo, conseguisse cumprir regras, tomar decisões, escutar o outro e gerir os conflitos. Ao concluir o mesmo, verificou-se que a

Joana não só aumentou significativamente as interações positivas e o seu autocontrolo, como também, diminuíram os seus problemas de comportamento e a centralização da atenção da professora.

A professora da turma e a família experienciaram igualmente estas mudanças e revelaram, através de conversas informais, que a Joana adquiriu a capacidade de solicitar auxílio, de respeitar o outro, de colaborar com os colegas e de gerir melhor as suas emoções.

Em conclusão, através da implementação de um sistema de reforço, esta aluna aumentou as interações positivas. Os resultados destacados na grelha de observação (anexo 9) e no Gráfico nº3 corroboram a afirmação e a diminuição evidente dos problemas de comportamento testificam o êxito deste projeto, alcançando os objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um déficit na interação social dificulta não só a relação da criança com os pares, como a sua própria inclusão.

As interações positivas, sendo o ponto de partida para a socialização, têm um papel fundamental para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes. Não só proporcionam um ambiente de inclusão, como tornam a escola um espaço de hospitalidade e serenidade social, fatores elementares para o estabelecimento de amizades.

Ao iniciar, a Joana apresentava falhas na sua ligação com os colegas, o que comprometia a qualidade das suas relações interpessoais. Para o crescimento deste projeto foi considerado que, independentemente dos resultados, o mais importante seria contribuir para o desenvolvimento das competências sociais da criança e para o aumento das suas interações positivas com a professora e a turma, melhorando a sua inclusão.

As interações positivas despertam a comunicação, a empatia, o autoconceito positivo, a confiança e a autoestima. Através das interações positivas, a Joana modificou a sua atitude em relação aos pares e a ela própria, gerando comportamentos positivos e desenvolvendo a cooperação, o autocontrolo, o cumprimento de regras e a interação social.

Desta forma, a intervenção realizada contribuiu para a promoção das interações positivas, permitindo que a criança interagisse de forma mais apropriada nos contextos que frequenta e melhorando a sua inclusão social, alcançado os objetivos propostos que se prendiam com a identificação dos comportamentos desadequados; o registo da frequência desses comportamentos antes e depois da intervenção; a definição das estratégias de intervenção e avaliação do impacto da mesma.

A conjugação de todos os dados recolhidos permite testemunhar o sucesso da intervenção, assim como os resultados observáveis e reconhecidos pela criança, pela família e pela equipa educativa na escola.

No entanto, surge alguma preocupação que os ganhos conquistados com este projeto não se preservem ao longo do tempo. Para que tal acontecesse, seria necessário

continuar a proporcionar a esta criança um sistema de promoção de interações positivas, não tão direcionado para a eliminação de comportamentos desajustados eventualmente já instalados, mas para a implementação de um plano de intervenção relacionado com as competências sociais e a gestão de ansiedade e stresse.

Apesar deste receio, é seguro afirmar que o trabalho desenvolvido beneficiou a vida pessoal e social da Joana e que a linha de atuação ajustada aos seus interesses, revelou-se eficiente para o triunfo da intervenção.

As dificuldades comportamentais não são exclusivas das crianças com NEE, por conseguinte, a elaboração deste projeto suscitou igualmente bastante entusiasmo e interesse na escola e proporcionou a aquisição de novos conceitos e a aplicação de novas práticas.

Bibliografia

Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: Torná-la uma realidade*. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, 11-31. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alonso, M. A.V., e Bermejo, B. G. (2001). *Atraso mental: Adaptação social e problemas de comportamento*. Amadora :McGraw-Hill.

American Psychiatric Association (APA) (2014). *DSM-5 – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5ª ed.). Lisboa: CLIMEPSI Editores

Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C., e Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 222-243.

Cunha, I., e Costa, C., (2007). *Comportamentos (des)adaptados: causa ou efeito da deficiência mental?*. Cadernos de Estudo, Porto, ESE de Paula Frassinetti. nº 5, 59-70.

Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Gresham, F. (1981). *Social Skills Training With Handicapped Children: A Review*. In Review of Educational Research Spring, Vol. 51, No. 1, pp. 139-176.

Hall, P. & Hall, N. (2008). *Educar Crianças com Problemas de Comportamento*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Kearney, A. J. (2009). *Compreender a Análise Aplicada do Comportamento*. Porto: Porto Editora

Lopes, J., e Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação* (2ª ed.). Porto: Porto Editora

Madureira, I., e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morais, M. (1994). Estudo de caso: reencontro de um paradigma perdido?. *Revista Portuguesa de Educação*, 7(1 e 2), 127-135.

Papalia, D. E., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.), coordenação da tradução e revisão técnica: Isabel Soares. Lisboa: McGraw-Hill.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vaz, J. P. (1999). *Indisciplina na sala de aula. Enquadramento da problemática e estratégias de intervenção centradas no modelo comportamental*. Coimbra: ESEC, pp 35-57.

Webster-Stratton, C. (2016). *Os Anos Incríveis. Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Behaviourism*. New York: Routledge.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso: planeamento e métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86 (1986). *Diário da república, 1ª Série, 237, 3067-3081*. Ministério da Educação. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 319/91 (1991). *Diário da República, 1ª Série, 193, 4389-4393*. Ministério da Educação. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 3/08 (2008). *Diário da República, 1.ª Série, 4, 154-164*. Ministério da Educação. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 54/18 (2018). *Diário da República, 1.ª Série, 129, 2918-2928*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa: Imprensa Nacional.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento

Exmo. Sr. Diretor
do Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um Projeto de Intervenção em contexto real

Eu, Ana Carolina Novo dos Santos, estudante do 2º ano do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª, autorização para a realização de um Projeto de Intervenção em contexto real, junto de um aluno que frequenta o Centro Escolar de [REDACTED].

Certa da importância desta intervenção, cumpro-me igualmente garantir a confidencialidade da escola, dos alunos, dos professores e outros elementos envolvidos.

Antecipadamente grata pela atenção e compreensão demonstradas apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Coimbra, 6 de novembro de 2017

A Mestranda,

(Ana Carolina Novo dos Santos)

Eu, _____, Diretor do Agrupamento de Escolas de [REDACTED], autorizo a mestranda Ana Carolina Novo dos Santos a implementar um projeto de intervenção, no âmbito do Projeto Final do 2º ano do Mestrado em Educação Especial, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

_____, ____ de novembro de 2017

O Diretor,

Anexo 2 - Pedido de autorização ao Encarregado de Educação

Exmo.(a). Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Ana Carolina Novo dos Santos, venho por este meio requerer a V. Excelência, autorização para desenvolver junto do seu educando, um projeto de intervenção no âmbito do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Nesse sentido, venho solicitar autorização para que o seu educando possa participar no referido projeto, sendo desde já assegurada a confidencialidade, tanto no que diz respeito à sua identidade como aos dados recolhidos.

Agradeço, desde já, toda a disponibilidade e atenção dispensadas.

Coimbra, 6 de novembro de 2017

A Mestranda,

(Ana Carolina Novo dos Santos)

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____, autorizo o meu educando a participar no projeto de intervenção promovido pela mestranda Ana Carolina Novo dos Santos, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

_____, ____ de novembro de 2017

O(a) Encarregado de Educação,

Anexo 3 – Grelha de observação pré-intervenção

Semana	Dia	Horário	Observações	Notas
1 ^a Semana	14/11/2017 Terça-feira	14h 15h30 Português	<ul style="list-style-type: none"> - Está constantemente a enrolar o cabelo. - Distrai-se com facilidade. - Não consegue elaborar uma atividade sem a professora (falta de autonomia). - Aproveita qualquer oportunidade para se levantar ou fazer outra coisa sem ser a atividade proposta pela professora. - Questiona numerosas vezes a professora “Posso fazer outra coisa?”. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>10 alunos</u> (8 raparigas e 2 rapazes). - Precisa de ir à casa-de-banho várias vezes por dia.
		16h 17h Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra mais empenho em atividades como colorir, recortar e colar. Sempre com a professora por perto. - Não queria fazer os trabalhos de casa e começa a falar baixinho, amua e faz birra. 	
	16/11/2017 Quinta-feira	9h 10h Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - No início da aula, circula pela sala atrás da professora. Assim que a mesma avisa que é para começar uma atividade, pede para ir à casa-de-banho. - Chateou-se com uma colega e quis resolver a situação, pedindo desculpa (sempre com o tom de voz baixo e a olhar para o chão). - Não consegue iniciar uma atividade sozinha, distrai-se facilmente. - A professora explica algo a uma aluna e ela continua a chamar “Professora?” até obter uma resposta / atenção da professora. 	
		10h 11h	<ul style="list-style-type: none"> - Não interage com a Dr.^a, permanece em silêncio, parece estar distraída / ausente. 	

		<p>Palestra sobre Saúde Oral</p>	<p>- Numa atividade, deve escrever o que “faz bem aos dentes”, mas não consegue acompanhar os restantes colegas. A professora acaba por preencher os espaços por ela.</p> <p>- Dificuldade na leitura.</p>	
		<p>11h30 12h30</p> <p>Português</p>	<p>- Circula pela sala.</p> <p>- Amou quando foi contrariada e acabou por fazer birra.</p>	
<p>2ª Semana</p>	<p>21//11/2017 Terça-feira</p>	<p>14h 15h30</p> <p>Matemática</p>	<p>- Refere que um dos colegas a empurrou durante a hora de almoço. A aula já começou e continua a mencionar o episódio. Não expôs a situação a nenhum auxiliar, pois tem receio que seja pior (não começou a atividade até falar com a professora sobre o sucedido).</p> <p>- Encontra-se a realizar uma atividade de Estudo do Meio, mas quer alterar para Matemática (porque os restantes colegas também estão na Matemática). Nunca consegue concluir uma atividade, assim como não consegue estar muito tempo sentada, acabando por ir à casa-de-banho ou beber água.</p> <p>- A professora cede e deixa-a avançar para a Matemática, mas a Joana só quer fazer a parte que lhe agrada mais. A professora diz que não, que tem de esperar pelos restantes colegas que foram para o apoio. Ao início amua, faz birra, mas acaba por aceitar, depois de muita insistência por parte da professora.</p> <p>- Qualquer distração é motivo para abandonar a atividade.</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> - Novamente, a professora encontra-se a explicar algo a uma aluna e ela continua a chamar “Professora?” até obter uma resposta / atenção da professora. - Tem pouca noção de higiene (lavar as mãos). - Sempre a mexer no cabelo e a olhar para as mãos. 	
		15h30 16h Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> - Isolada dos restantes colegas, num canto apenas a olhar. 	
		16h 17h Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em recortar (motricidade fina). - Demonstra interesse pela atividade e consegue concluí-la. 	
	22/11/2017 Quarta-feira	10h30 12h30 Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Uma colega ajuda-a a fazer uma das fichas. Senta-se ao lado da Joana, lê as questões e tenta explicar-lhe (senta-se ao lado da Joana de livre vontade, sem indicação da professora). 	
		14h 15h30 Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Distraída a enrolar o cabelo. - Não consegue acompanhar os restantes colegas. A professora acaba por ter de se sentar ao lado dela a explicar de forma mais simples. - Desloca-se ao quadro para resolver uma fração e com a ajuda da professora, consegue resolver. - A professora encontra-se a explicar as frações para a turma, utilizando um chocolate, mas Joana não presta atenção, enrola o cabelo, observa tudo à sua volta e brinca com uma borracha. - Nada do que ocorre durante a aula cativa a sua atenção e quando abordada 	

			pela professora, não responde e baixa a cabeça.	
		16h 17h30 Expressões	- Amuou: sem motivo aparente (primeira impressão). Não faz o trabalho, algo que normalmente até costuma gostar. A professora questiona-a sobre isso, mas não responde (birra). Observa a sala e os colegas. No fim da aula, revela que se esqueceu do papel colorido em casa.	
	23/11/2017 Quinta-feira	9h 12h30 Matemática / Português	- Desloca-se ao quadro e consegue resolver uma fração sem grandes ajudas. Assim como a passagem para a forma de dízima. - Em Português, sente dificuldade na oralidade e acaba por fazer birra quando a professora lhe faz algumas perguntas. - A professora aborda a História de Portugal, mas a Joana encontra-se distraída. Vê as imagens do livro, mas não interage.	- A Matemática é a área de maior interesse, tornando-se a área onde obtém melhores resultados. - Pratica basquetebol.
3ª Semana	29/11/2017 Quarta-feira	11h30 12h30 Estudo do Meio	- A Joana encontra-se sentada ao lado de uma colega, a trabalhar em conjunto. Este tipo de situações mantem-na mais ligada à turma e atenta à aula.	- A professora A. faltou, a aula foi orientada pela professora F.
		14h 17h Matemática	- Durante a hora de almoço houve uma discussão com uma das colegas e recusou-se a ir para a aula. 10 minutos depois entrou na sala, atirou com a borracha que estava em cima da mesa para o chão. - A professora avisa-a que deve pedir desculpa à colega a quem tinha batido na hora de almoço e ela pede.	

			- A turma encontra-se a trabalhar em pequenos grupos. A Joana permanece isolada sem trabalhar (birra).	
	30/11/2017 Quinta-feira	9h 11h Português	- Durante a prova de avaliação de Português, a professora encontra-se sentada ao seu lado. Lê as questões e ajuda-a a chegar às respostas.	
		11h 11h30 Intervalo	- Não aproveitou o intervalo para brincar, decidiu escrever o texto que tinha de fazer na ficha de avaliação. - Permaneceu sozinha, por vezes corria ou dançava, mas sempre sozinha.	
4ª Semana	06/12/2017 Quarta-feira	11h30 12h30 Palestra com um escritor	- Nenhuma interação por parte da Joana.	- Durante a parte da manhã realizaram a prova de avaliação de Estudo do Meio. Os restantes colegas perguntaram o porquê da prova da Joana ser diferente. A professora explicou que era igual, mas mais curta.
		14h 15h30 Matemática	- Enrola o cabelo enquanto a professora explica e os colegas vão ao quadro. - Quando a professora se aproxima para a ajudar a fazer o exercício, a Joana atira o papel e amua. A professora pergunta se aconteceu alguma coisa durante a hora de almoço e a Joana não responde, fixa o olhar no chão.	

			<p>- A professora ausenta-se por breves instantes e a Joana começa a discutir com duas colegas (uma das colegas deu um pequeno encontrão na mesa dela).</p> <p>- Depois do sucedido não voltou a falar ou a trabalhar, mesmo quando abordada pela professora (birra).</p>	
		<p>15h30 16h Intervalo</p>	<p>- Um menino de outra turma gritou-lhe aos ouvidos e ela começou a chorar.</p>	
		<p>16h 17h Expressões</p>	<p>- Não trabalha durante a maior parte da aula, permanece amuada e a chorar.</p> <p>- Dez minutos antes da aula terminar, com a ajuda de uma colega, faz estrelas de Natal em cartolina.</p>	
5ª Semana	12/12/2017 Terça-feira	<p>14h 15h30 Expressões / Sessão de leitura na Biblioteca</p>	<p>- Na aula parece completamente ausente: olhar distante, enrolar o cabelo, por vezes observa os restantes colegas.</p> <p>Sessão de leitura na Biblioteca</p> <p>- No fim da leitura do conto, tinham de fazer uma atividade em pares. Ninguém escolheu a Joana, ficou sozinha no meio da sala a segurar a cadeira e a olhar para os outros.</p>	<p>- Em conversa com a professora de Educação Especial, a professora revelou que a Joana tinha recusado trabalhar na parte da manhã, acabando por só fazer um “jogo de palavras”.</p>
		<p>15h30 16h Intervalo</p>	<p>- Sempre sozinha, tanto a comer como a brincar.</p>	
		<p>16h 17h Expressões</p>	<p>- Distraída, só a observar os outros a trabalhar.</p>	

	13/12/2017 Quarta-feira	11h 12h30 Matemática	- A professora ausenta-se por breves instantes e a Joana começa a discutir com as restantes colegas. Quando a professora entra e pergunta se conseguiu concluir a atividade, a Joana responde que não e atira o pacote de leite para o chão. A professora ameaça que vai telefonar à mãe ou escrever um recado na caderneta e a Joana começa a chorar, afasta a cadeira e tira os sapatos. A professora continua a dar a aula. A Joana continua a chorar e a arrastar a cadeira (precisa de se acalmar sozinha). Baba-se toda e a professora tenta que vá lavar a cara ou que se vá sentar no seu lugar, mas ela começa novamente a chorar. - 30 minutos depois a Joana levanta-se e vai lavar a cara.	
		14h 15h30 Português	- Não quer trabalhar, apesar de conseguir realizar a tarefa.	
		16h 17h Português	- Ainda não terminou a tarefa, se a professora desviar a sua atenção para os outros alunos, ela limita-se a observar e não avança (sem autonomia).	
	14/12/2017 Quinta-feira	9h 11h Português	- Enquanto os colegas leem a sua carta ao Pai Natal, a Joana enrola o cabelo. Está completamente distraída. - Ao corrigir o trabalho de casa de Português, conseguiu dizer os verbos.	
		11h30 12h30 Português	- Não quer ler o texto (birra), encontra-se a observar os outros. Não faz nada. Algum tempo depois vai para junto da professora e permanece lá, sem fazer nada.	

Anexo 4 – Questionário “Eu eu eu”

Nome: _____

Idade: _____

Cor favorita:

Comida preferida:

Melhor amigo:

Programa preferido:

Música preferida:

Animal preferido:

Medo:

Brincadeira favorita:

Objeto preferido:

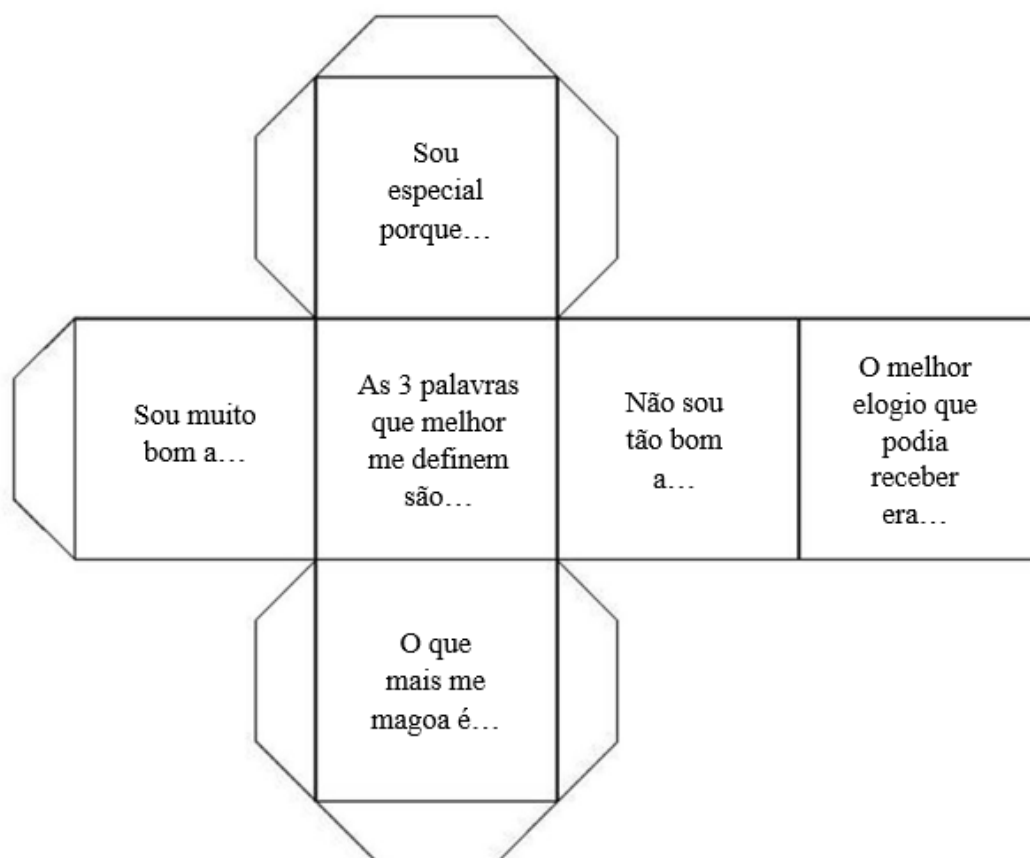
Anexo 5 – Desenvolvimento das sessões

Sessão	Desenvolvimento da atividade
1 ^a <i>Quem sou eu?</i>	Foi exibido e esclarecido o projeto que iria ser desenvolvido, os respetivos objetivos e o sistema de créditos. A Joana demonstrou bastante satisfação ao ser a escolhida para ser a interveniente principal do projeto. Para valorizar a sua iniciativa, foi introduzido de imediato o reforço social. De seguida, de forma a conhecer um pouco melhor a Joana, foi pedido para que esboçasse um desenho de si própria e a partir daí iniciou-se um diálogo sobre si, mencionando a sua idade, o seu dia de aniversário, a cor dos seus olhos, do seu cabelo, o número de pessoas que constituem a sua família, a sua cor preferida, entre outras particularidades.
2 ^a <i>Espelho Meu</i>	Assim que a Joana contemplou o espelho, verde e com a forma de um sapo, ficou muito entusiasmada. A partir do seu reflexo no espelho, descreveu-se fisicamente, referiu a cor dos seus óculos e da sua roupa. Uma das regras era só mencionar aspetos positivos, dada a sua baixa autoestima. Ao longo do diálogo, a Joana pronunciou ainda as coisas que era capaz de fazer sozinha e as suas qualidades. Durante todas as sessões, sempre que ocorreram comportamentos apropriados utilizou-se o reforço social, no sentido de promover a continuidade desse comportamento e de aumentar a sua autoestima.
3 ^a <i>O Anão Zangado</i>	A partir da imagem do <i>Anão Zangado</i> da história da <i>Branca de Neve e os Sete Anões</i> , a Joana tinha de detetar um possível problema que conduzisse à atitude do <i>Anão</i> , como é que ele aparentava estar e o que podia fazer para que melhorasse. A Joana começou por dizer que o <i>Anão</i> provavelmente se tinha chateado com os outros anões e que parecia zangado e triste. Para que ficasse melhor, podia brincar com ele, emprestar os lápis, dar atenção, fazer desenhos e dar mimos. Nesta sessão foi ainda introduzido o sistema de créditos.
4 ^a <i>A minha Família</i>	A Joana fez um desenho da sua família e revelou as suas rotinas diárias. Fez uma breve referência à sua família biológica e no fim da sessão afirmou que tinha gostado muito de falar sobre isso.
5 ^a <i>Mímica das Emoções</i>	Através de cartões com emoções, a Joana gesticulou as mesmas e de seguida referiu as situações em que normalmente elas surgiam. Admitiu que ficava triste e chateada em muitas circunstâncias e que a maior parte das vezes não conseguia superar isso. No fim, a Joana estabeleceu soluções e regras para evitar essas emoções.
6 ^a	A Joana, com ajuda, desenhou um termómetro e colocou nas situações “quentes” (quando se sentia zangada) as birras, as discussões com os colegas da turma e a

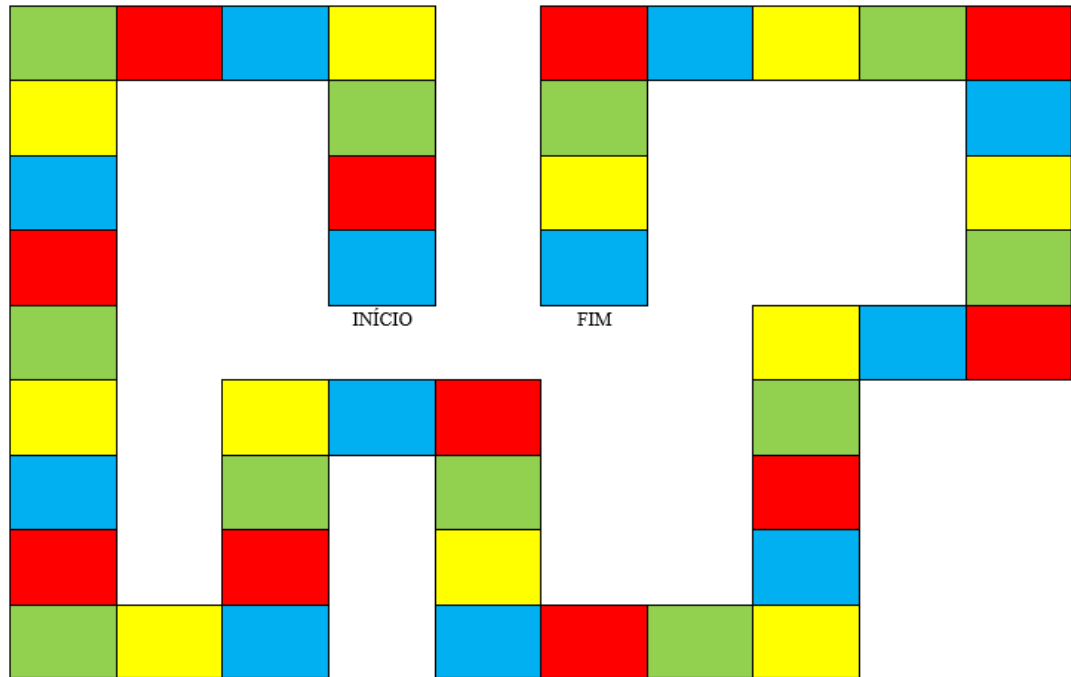
<i>Termómetro das Emoções</i>	comida que não gostava tanto. Nas situações “frias” (quando se sentia bem) desenhou o basquetebol e as amigas. Ao reparar que existiam mais situações “quentes” que “frias” a Joana ficou triste e disse que ia tentar modificar isso.
7 ^a <i>Todos somos diferentes</i>	A Joana descreveu o que via nos cartões (as pessoas e as diferentes situações) e revelou que sabia que era diferente dos restantes colegas, que não conseguia fazer as mesmas coisas. Ao rever os cartões, conseguiu reconhecer que “todos somos diferentes”.
8 ^a <i>Tipos de comunicação</i>	A Joana descreveu o que observava nos cartões e criou estratégias para resolver os conflitos dos mesmos. Concluiu que conversar, com calma, com as pessoas era a melhor estratégia.
9 ^a <i>O Pássaro da Alma</i>	Após a leitura da história <i>O Pássaro da Alma</i> , a Joana afirmou de imediato que ela era como o pássaro. A partir daí, deu exemplos de situações em que se sentia como o pássaro e do que tinha “nas suas gavetas”.
10 ^a <i>O Semáforo das Emoções</i>	A Joana, com ajuda, desenhou um semáforo e colocou no vermelho (quando tinha de parar) as birras, no amarelo (quando tinha de abrandar e pensar) as discussões e no verde (quando pode continuar) as brincadeiras com os colegas.
11 ^a <i>Sou um Círculo</i>	A Joana desenhou um círculo e colocou dentro do mesmo tudo o que gostava (o basquetebol, o golfinho e chocolates). À volta do círculo situou a família e os amigos.
12 ^a <i>Inside Out</i>	A Joana assistiu com muita atenção à visualização da primeira parte do filme.
13 ^a <i>Inside Out</i>	Depois de terminada a visualização da segunda parte do filme, a Joana concluiu que todas as emoções eram importantes e declarou ter gostado muito do filme, principalmente da <i>Repugnância</i> .
14 ^a <i>Sinto-me</i>	A Joana desenhou nos vários círculos as emoções que sente ao longo do dia. Desenhou sempre caras felizes, justificando que gostava de ir à escola, de comer e brincar nos intervalos.
15 ^a <i>As cores e as emoções</i>	A Joana recebeu uma folha com as palavras raiva, fúria, tristeza, alegria e medo; de seguida, atribuiu uma cor a cada emoção e refletiu sobre as consequências das mesmas.
16 ^a <i>O dia em que um monstro veio à escola!</i>	A Joana estava doente e pouco participativa, apenas leu e interpretou a história <i>O dia em que um monstro veio à escola!</i> .
17 ^a <i>O Cubo Mágico</i>	A Joana ficou bastante entusiasmada quando percebeu que a atividade envolvia um jogo. Participou com empenho e respondeu a todas as questões.

18 ^a <i>A Sra. Amizade</i>	A Joana desenhou a “amizade” cheia de cores e revelou que um bom amigo tinha de ter muita paciência e partilhar os brinquedos.
19 ^a <i>Pictionary das emoções</i>	A Joana participou no jogo com alegria e êxito. Sempre que sentiu alguma dificuldade pediu ajuda e quando conseguia acertar ficava muito contente. Ao terminar, pediu para repetir e aceitou muito bem quando lhe foi explicado que não o podia fazer.
20 ^a <i>Quando me sinto... ZANGADO</i>	Após a leitura da história <i>Quando me sinto... ZANGADO</i> , a Joana expôs as situações em que se sentia zangada e concordou com a parte final da história, que às vezes também se esquece do porquê de ter ficado zangada.
21 ^a <i>Como devo reagir?</i>	Esta sessão derivou da dramatização de diversas situações em que a Joana tinha de arranjar soluções para a resolução de conflitos.
22 ^a <i>Porque me acusam?</i>	Esta sessão derivou da dramatização de diversas situações em que a Joana tinha de procurar estratégias para evitar ansiedade em demasia.
23 ^a <i>A menina Flexibilidade</i>	Esta sessão derivou da dramatização de diversas situações em que a Joana tinha de arranjar soluções para a resolução de conflitos.
24 ^a <i>A viagem da confiança</i>	Com os olhos vendados, a Joana percorreu a escola e tateou diferentes texturas. Ao início a Joana revelou problemas em confiar. No fim, concluiu que com o tempo também pode confiar nas pessoas.
25 ^a <i>Vamos fazer mudanças!</i>	Esta sessão derivou da dramatização de diversas situações em que a Joana tinha de refletir sobre a importância da mudança e tudo o que ela oferece. Nesta sessão foi realizada também a autoavaliação das sessões.

Anexo 6 – *Cubo Mágico*



Anexo 7 - Pictionary das emoções



Cartões

<i>Pictionary das emoções</i>	<i>Pictionary das emoções</i>	<i>Pictionary das emoções</i>	<i>Pictionary das emoções</i>	<i>Pictionary das emoções</i>
Repugnância	Dúvida	Amizade	Solidão	Conversar
Coragem	Vaidade	Partilhar	Mentir	Empurrar
Raiva	Paciência	Ajudar os outros	Magoar os colegas	Gritar
Amor	Medo	Surpresa	Bater	Estar distraído

<i>Pictionary das emoções</i>	<i>Pictionary das emoções</i>	<i>Pictionary das emoções</i>	<i>Pictionary das emoções</i>	<i>Pictionary das emoções</i>
Ouvir a professora	Golfinho	Mesa	Mãe	Sol
Ser arrumado	Cão	Cadeira	Pai	Árvore
Respeitar	Gato	Lápis	Professora	Nuvem
Estar atento	Porco	Borracha	Colegas	Flores

<i>Pictionary das emoções</i>	<i>Pictionary das emoções</i>	<i>Pictionary das emoções</i>
Gostar	Não gostar	Rato
Sorrir	Chorar	Coelho
Felicidade	Sofrer	Vaca
Alegria	Tristeza	Cavalo

Anexo 8 – Registo do comportamento

Sistema de créditos da Joana
Regras: Não fazer nenhuma birra (1 coração)
Crédito: coração
Tempo para trocar os créditos por prémios: Quintas-feiras, entre as 9h e as 12h30

Prémios	Preço
Estojo	5 corações
Borracha do <i>emoji</i>	5 corações
Elástico para o cabelo	5 corações
Gancho para o cabelo	4 corações
Caderno	4 corações
Pulseira	4 corações
Lápis de cor	3 corações
Caneta de gel	3 corações
Clips coloridos	3 corações
Caneta	2 corações
Lápis de carvão	2 corações
Fotografia de um golfinho	2 corações
Chupa-chupa	1 coração
Pastilha elástica	1 coração
Rebuçado	1 coração

	Ausência de crédito (coração)
	Fim-de-semana
	Feriado
	Pausa Letiva
	Greve

Janeiro

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24 ♥	25 ♥	26 ♥	27	28
29 ♥	30 ♥	31				

Fevereiro

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
			1 ♥	2 ♥	3	4
5 ♥	6 ♥	7	8 ♥	9 ♥	10	11
12	13	14	15 ♥	16 ♥	17	18
19 ♥	20 ♥	21	22 ♥	23 ♥	24	25
26 ♥	27 ♥	28 ♥				

Março

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
			1	2 ♥	3	4
5	6 ♥	7 ♥	8 ♥	9 ♥	10	11
12 ♥	13 ♥	14 ♥	15	16 ♥	17	18
19 ♥	20 ♥	21 ♥	22 ♥	23 ♥	24	25
26	27	28	29	30	31	

Abril

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9 ♥	10 ♥	11 ♥	12 ♥	13 ♥	14	15
16 ♥	17 ♥	18 ♥	19 ♥	20	21	22
23 ♥	24 ♥	25	26 ♥	27 ♥	28	29
30 ♥						

Maio

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
	1	2 ♥	3 ♥	4 ♥	5	6
7 ♥	8 ♥	9 ♥	10	11 ♥	12	13
14	15 ♥	16 ♥	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Anexo 9 – Grelha de observação pós-intervenção

Semana	Dia	Horário	Observações	Notas
1ª Semana	23/05/2018 Quarta- feira	14h 17h Matemática	<p>- Enquanto a professora conclui a atividade iniciada na parte da manhã, a Joana encontra-se no computador a preparar uma apresentação em PowerPoint sobre os peixes do rio e do mar. Por vezes chama pela professora.</p> <p>- Uma parte da atividade inclui a pesagem de todos os alunos, a Joana participa, mas mostra-se reticente quando chega a sua vez. Provavelmente por ter a noção que é mais pesada que os restantes colegas.</p> <p>- A aula decorre sem grandes registos.</p>	
	24/05/2018 Quinta- feira	9h 11h Português	<p>- A professora encontra-se a trabalhar com a Joana, sentada ao seu lado. O tema do trabalho é a banda desenhada, consegue identificar facilmente os balões (balão de fala, balão de pensamento...) e demonstra-o com orgulho. Aparenta estar empenhada. Quando alguém questiona a professora e esta deixa de lhe dar atenção, a Joana começa imediatamente a chamar pela professora, mas ao contrário do que normalmente acontecia, já não chama até à exaustão, até obter atenção por parte da professora. Assim que percebe</p>	

			<p>que a professora não lhe responde porque está ocupada, continua a sua atividade ou fica calada à espera.</p> <p>- Depois de terminar a atividade, pede à professora para concluir o trabalho iniciado na aula anterior, no computador. Uma colega oferece-se para a ajudar.</p>	
		<p>11h30 12h30</p> <p>Matemática</p>	<p>- A Joana conclui o trabalho no computador e prepara-se para o apresentar. Treina a apresentação várias vezes.</p> <p>- A professora começa a falar sobre outro tema e a Joana começa a insistir que tem de apresentar o trabalho. A professora explica que só está a explicar uma atividade e a Joana aceita e aguarda pela indicação da professora, em vez de amuar ou continuar a chamar.</p> <p>- Enquanto apresenta mostra-se satisfeita, o facto de ser o centro das atenções deixa-a mais confiante.</p>	
2ª Semana	30/05/2018 Quarta-feira	<p>11h30 12h30</p> <p>Português</p>	<p>- A professora pediu à Joana para ir buscar uma pá e uma vassoura para varrer o chão, a Joana foi buscar e começou imediatamente a varrer. As pequenas tarefas fazem-na sentir importante e útil.</p> <p>- A aula decorreu sem grandes registos.</p>	
		<p>14h 17h</p>	<p>- A aula decorreu sem grandes registos.</p>	<p>- Em conversa com a professora, a mesma</p>

		Matemática		contou-me que no dia anterior, a Joana sentiu-se mal (tremores, mãos geladas...) e que a mãe a levou ao médico. O médico disse que os sintomas apontavam ansiedade.
3ª Semana	06/06/2018 Quarta-feira	11h 12h30 Matemática	- A aula decorreu sem grandes registos.	- Não esteve muito entusiasmada, com pouca vontade de trabalhar.
		14h 17h Português	- A Joana continua a demonstrar pouca vontade de trabalhar, argumentando que não lhe apetece.	
	07/06/2018 Quinta-feira	9h 12h30 Matemática	- A professora coloca-a a trabalhar e ela não quer. A professora insiste e ela continua a não querer, alega que lhe dói a cabeça, pede para ir à casa-de-banho. - Vai à casa-de-banho e demora cerca de 10 minutos, faz uma birra quando chega. Chora, pinta as mãos com um marcador vermelho e atira o mesmo. A professora ignora o comportamento dela. Ela atira com os livros, os cadernos e tudo o que a rodeia para o chão. - Quando acalma, recolhe as coisas do chão, coloca-as no sítio e indica que o que gerou este comportamento foi o facto de não ter compreendido um exercício.	- Aparentemente aconteceu alguma coisa em casa que desencadeou este comportamento. - A Joana encontra-se a mudar de casa e a instabilidade, normal, da mudança tem-na afetado.

4ª Semana	12/06/2018 Terça-feira	14h 17h Estudo do Meio	- A aula decorreu sem grandes registos.	- Durante o ensaio para a festa final do ano, participa e dá ideias.
	13/06/2018 Quarta-feira	11h 12h30 Estudo do Meio	- Trabalha sozinha, faz fichas de preparação para a ficha de avaliação de amanhã. Revela empenho, concentração.	
		14h 17h Expressão	- A aula decorreu sem grandes registos.	
14/06/2018 Quinta-feira	9h 12h30 Estudo do Meio	- Durante a ficha de avaliação chamou a professora quando esta se encontrava a esclarecer dúvidas aos restantes colegas. Depois de a professora explicar que não podia estar sempre ao pé dela, a Joana não voltou a fazê-lo.		
5ª Semana	20/06/2018 Quarta-feira	9h 12h30 Teatro	- A aula decorreu sem grandes registos.	
		14h 17h Português	- Ajudou a recolher os cadernos do trabalho de casa. - A aula decorreu sem grandes registos.	
	21/06/2018 Quinta-feira	9h 12h30 Matemática	- A aula decorreu sem grandes registos.	

Anexo 10 – Questionário de autoavaliação

1. Gostaste das sessões?
Sim Não
2. Achas que estas sessões te ajudaram a melhorar o comportamento?
Sim Não
3. Sentes que os teus amigos brincam mais contigo?
Sim Às vezes Não
4. Achas que estas sessões te ajudaram a diminuir as “birras”?
Sim Não
5. Já gostas mais de trabalhar em grupo?
Sim Às vezes Não
6. Achas que a maioria dos teus colegas gosta de estar contigo?
Sim Não
7. Sentes que alguns colegas gozam contigo?
Sim Às vezes Não
8. Sentes que és excluída da turma?
Sim Às vezes Não
9. Com estas sessões fizeste mais amigos na turma?
Sim Não