Escola Superior
de Educação
Politécnico de Coimbra

ENTRE LAÇOS E TURBULÊNCIAS:
Promover um ambiente inclusivo na educação pré-escolar

Departamento de Educação
Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

Susana Margarida Lourenço Lopes

Coimbra 2024

ENTRE LAÇOS E TURBULÊNCIAS:
Promover um ambiente inclusivo na educação pré-escolar

Relatório de Projeto de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação:
Professora Doutora Vera do Vale
Professora Doutora Catarina Morgado

Abril 2024

Agradecimentos

Agradeço às minhas orientadoras, Doutora Vera do Vale e Doutora Catarina Morgado pela disponibilidade e incentivo.

Agradeço o contributo dos educadores e assistentes operacionais que participaram nesta investigação e sem os quais a mesma não teria sido possível.

Agradeço à minha família, sobretudo ao meu marido e às minhas filhas, pela paciência, ajuda indispensável que permitiram a elaboração deste trabalho.

Agradeço ao meu irmão pela compreensão, apoio e encorajamento.

Agradeço às minhas amigas pelo incansável apoio e incentivo que sempre demostraram e acreditaram em mim.

Agradeço a todos os que me acompanharam e apoiaram nos momentos bons e menos bons.

Dedico este trabalho aos meus pais.

"A gratidão é a maior medida do caráter de uma pessoa." (Augusto Branco)

Resumo:

A inclusão constitui o grande desafio que se coloca à escola na atualidade. Para garantir o direito de todas as crianças à educação é essencial que se encontrem as formas e os meios mais adequados de responder com eficácia às necessidades educativas de cada criança.

Por outro lado, as Perturbações de Comportamento têm sido identificadas na investigação como fatores de risco para o desenvolvimento da criança e o aumento da sua prevalência constitui um problema para a escola inclusiva.

O presente trabalho de investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação de Coimbra e visa promover a inclusão e a participação em sala de uma criança em idade pré-escolar com comportamentos disruptivos através de um programa de modificação comportamental.

O programa de intervenção implementado, procurou promover os comportamentos desejados dentro da sala, desenvolvendo competências sociais e emocionais, com base na construção de relações positivas e de confiança. Para tal, realizou-se uma recolha colaborativa dos registos de comportamentos disruptivos, pelo educador e os assistentes operacionais, antes e após a intervenção baseada num sistema de créditos.

Os resultados obtidos realçam a importância de uma abordagem preventiva e da intervenção ser pensada em função das características da criança e das circunstâncias, quer familiares quer do seu meio circundante.

Palavras-chave: Inclusão; Comportamentos disruptivos; Competências Sociais e Emocionais.

Abstract:

Inclusion is the greatest challenge that schools are facing today. To guarantee the right of all children to education, it is essential to find the most appropriate ways and means to respond effectively to the educational needs of each child.

On the other hand, Behavioral Disorders have been identified in the research as risk factors for child development, and the increase in their prevalence constitutes a problem for inclusive schools.

This research was development as part of the Master's Degree in Special Education: Cognitive-Motor Domain, from the Escola Superior de Educação de Coimbra and aims to promote the inclusion and participation of a preschool-age child with disruptive behaviors in the classroom through of a behavioral modification program.

The implemented intervention program sought to promote the desired behaviors within the room, developing social and emotional skills, based on the construction of positive and trusting relationships. To this end, a collaborative collection of records of disruptive behaviors was carried out by the educator and operational assistants, before and after the intervention based on a credit system.

The results obtained highlight the importance of a preventive approach and of the intervention being designed according to the characteristics of the child and the circumstances, both family and surrounding.

Keywords: Inclusion; Disruptive behaviours; Social and Emotional Skills

Índice

INTRODUÇÃO……1
PARTE I……..3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO……..3
1. Conceito de Educação Inclusiva……..4
1.2 O Papel dos Professores na Educação Inclusiva……7
2. Conceito de Comportamento Disruptivo……11
2.1 Critérios de Diagnóstico……14
2.2 Modificar Comportamentos……15
PARTE II……..17
ENQUADRAMENTO PRÁTICO……17
1. Enquadramento Metodológico……18
2. Perfil da Criança……18
2.1 Percurso Escolar……19
2.2 Ambiente Familiar……19
2.3 Descrição Funcional da Criança……20
2.4 Comunicação e Linguagem……20
2.5 Autonomia……20
2.6 Motricidade……21
2.7 Atenção e Concentração……21
2.8 Comportamento e Interação Social……21
3. Estudo de Caso e Investigação-Ação……21
4. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Dados……23
5. Intervenção- Promover a Aprendizagem Sócio Emocional
na Educação Pré-Escolar……26
5.1 Sessão 1- Organização do Contexto Educativo e dos Materiais……28
5.2 Sessão 2- Construir Relações Positivas com as Crianças……30
5.3 Sessão 3- Definição das Regras da Sala de Aula……31
5.4 Sessão 4- Implementação das Regras……32
5.5 Plano de Incentivos……35
6. Análise dos Resultados antes da Intervenção……35

6.1 Entrevistas……35
6.1.1 Discussão dos Resultados das Entrevistas……..41
6.2 Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)……45
6.2.1Discussão dos Resultados do SDQ……46
6.3 Análise e Discussão dos Resultados dos Incidentes Críticos……..47
6.4 Análise e Discussão dos Resultados da Intervenção……47
Conclusão……51
Bibliografia……..54
Anexos……63

Lista de abreviaturas

ABC - Antecedent-Behavior-Consequence

APA - American Psychiatric Association

DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

ECP - Escala de Comportamentos Pró-Social

EH - Escala de Hiperatividade

ELI - Equipa Local de Intervenção

EPC - Escala de Problema de Conduta

EPR - Escala de Problemas no Relacionamento

ESE - Escala de Sintomas Emocionais

JI - Jardim de Infância

PC - Perturbações do Comportamento

PHA - Perturbações do Humor e da Ansiedade

PO - Perturbação de Oposição

POD - Perturbação de Oposição/Desafio

NE - Necessidades Específicas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

SDQ - Questionário de Capacidades e de Dificuldades

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

A base humanista em que assenta o nosso sistema educativo prevê uma escola de e para todos, que habilita as crianças e os jovens com valores, saberes e competências que permitam a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa e na dignidade humana. Perante o aumento da diversidade, compete à escola garantir o acesso à aprendizagem e à participação de todas as crianças, independentemente da sua condição socioeconómica, cultural, cognitiva e motivacional.

Como docente de Educação Especial, a exercer funções num Equipa Local de Intervenção (ELI), atuando nos contextos naturais da criança, proporcionando experiências e oportunidades de aprendizagem que promovem as aquisições e competências, moldando e influenciando as interações pró-sociais, pretendemos contribuir para uma melhor compreensão dos problemas de comportamento que cada vez mais vão surgindo na educação pré-escolar.

Uma das principais razões pelas quais as crianças em idade pré-escolar são encaminhadas para os serviços de saúde mental são as Perturbações Disruptivas de Comportamento. Não existe, na literatura, uma classificação unânime destas perturbações, contudo, é consensual considerar que elas englobam, entre outros, o diagnóstico de Perturbação de Oposição (PO). O aumento da prevalência da PO na população infantil e juvenil, constitui um problema que tem vindo a crescer e a preocupar cada vez mais os profissionais de saúde, da educação, as famílias e a sociedade em geral (Benavente, 2001).

Foi neste contexto, que formulamos a seguinte questão/problema: "De que forma um plano de intervenção de promoção de competências sociais e emocionais, direcionado a uma criança com problemas de comportamento disruptivo, pode influenciar positivamente na mudança dos comportamentos?"

O estudo realizado centra-se na implementação de um plano de intervenção junto de uma criança de cinco anos de idade, a frequentar o último ano da educação pré-escolar. Para a realização deste estudo optámos por um Estudo de Caso por se tratar de um método frequentemente usado na investigação em educação e, por ser, aquele que melhor se adapta à natureza do trabalho que se configura como um projeto de intervenção em contexto educativo.

O presente relatório pretende partilhar o caminho percorrido ao longo desta investigação/intervenção. Na primeira parte, apresentamos o enquadramento teórico, com uma breve abordagem ao conceito de inclusão e referência ao comportamento disruptivo na

infância, que é objeto do nosso estudo. De seguida, na segunda parte, descrevemos a componente relativa ao Plano de Intervenção, onde se refere a metodologia utilizada, as estratégias de intervenção, os objetivos a alcançar, os resultados obtidos, a sua análise e a discussão. Finalizamos com a conclusão, onde refletimos sobre os resultados obtidos e identificamos as principais limitações sentidas.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Conceito de Educação Inclusiva

O conceito de educação inclusiva surgiu associado à educação dos alunos diferentes, considerados mais vulneráveis à exclusão e ao insucesso. Alunos com limitações físicas, cognitivas e sensoriais que devido às suas caraterísticas apresentavam dificuldades em acompanhar o ritmo uniforme das aprendizagens.

Atualmente, o conceito é mais abrangente, sendo a tónica colocada na qualidade da educação e nas alterações a introduzir nos contextos educativos, de forma a responder às necessidades de todos os alunos. A inclusão é um processo que visa responder à diversidade através do aumento da participação na vida escolar, comunitária e societária (Pereira, 2018).

A educação inclusiva envolve modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos (UNESCO, 2005).

A educação inclusiva tem vindo progressivamente a afirmar-se como uma questão central no que diz respeito aos direitos humanos, consignada em várias declarações e convenções internacionais. O direito de todos à educação, inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), foi posteriormente reafirmado e renovado designadamente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Declaração de Dakar (ONU, 2000) e mais recentemente na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), através da consagração do direito a uma educação de qualidade para todos.

O princípio fundamental da escola inclusiva, "consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades" (Declaração de Salamanca UNESCO, 1994, p. 11-12).

Assim, o conceito de escola inclusiva promove o direito de todos os alunos a participarem do mesmo sistema educativo, com metas e currículos idênticos para todos, independentemente das suas caraterísticas individuais.

Para César (2003, p. 119) a "escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como

um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social."

Assim, a escola inclusiva precisa ajustar-se à mudança, adotando uma filosofia que valorize a diversidade. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca claramente a importância de a escola disponibilizar recursos, técnicas e materiais para intervir de forma especializada e eficaz sempre que a criança necessite.

Segundo alguns autores (Monteiro, 2000; Rodrigues, 2006; Sanches, 2005) a abordagem da escola inclusiva permite acolher todas as crianças e jovens, incluindo aqueles com deficiências ou limitações graves, proporcionando-lhes respostas adequadas e necessárias às suas especificidades, dentro do ensino regular.

A preocupação com os vários níveis de desenvolvimento académico, socio-emocional e pessoal dos alunos, juntamente com o contexto de aprendizagem, requer uma flexibilização das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo e que a escola adapte a sua estrutura e os métodos de ensino para atender a essas necessidades de forma mais eficaz, de modo a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um. Desta forma, falamos de uma educação promotora de sucesso para todos, dando resposta a todos, independentemente das características particulares de cada um (Correia & Martins, 2002).

A investigação tem mostrado que os alunos com dificuldades parecem obter melhores resultados académicos e sociais em estruturas educativas inclusivas (Sapon-Shevin et al., 1998; Stevens & Slavin, 1995; Klinger et al., 1998; Rea, 1997; Walther-Thomas, 1997 citados por Walther-Thomas et al., 2000). Esta situação confirma-se tanto em alunos com mais dificuldades, como em alunos com menos dificuldades (Bunch & Valeo, 1997; Rea, 1997; Walther-Thomas, 1997 citados por Walther-Thomas et al., 2000; Cole & Meiere, 1991; McDonell, Thorson, McQuivey & Kiefer-O'Donnell, 1997, citados por Walther-Thomas et al., 2000).

Neste contexto, merece uma especial atenção o estudo comparativo realizado por Rea (1997 citado por Walther-Thomas et al., 2000) que confrontou um número significativo de dados referentes ao rendimento académico de alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentar escolas com programas de natureza inclusiva, com alunos com características idênticas a frequentar programas educativos de natureza não inclusiva. Os dois grupos eram idênticos em idade, género, origem étnica, estatuto socioeconómico, nível intelectual, e nível de escolarização familiar. Constatou-se que os alunos a frequentar programas de natureza inclusiva

obtiveram maior sucesso académico, resultados mais elevados em testes padronizados, menor absentismo e menos problemas ao nível do comportamento e disciplina.

Diferentes estudos evidenciaram ainda, que a presença de alunos com necessidades educativas específicas em contextos de ensino regular promove experiências diferenciadas e melhora a qualidade das aprendizagens dos alunos em risco escolar e social (Walther-Thomas, 1997b) assim como, alunos com insucesso académico (Stevens & Slavin, 1995 citado por Walther-Thomas et al., 2000).

Os programas de educação inclusiva promovem para todos os alunos e mais eficazmente, o desenvolvimento de atitudes e valores positivos em relação à diferença e à diversidade, fomentando atitudes de cooperação com impacto na formação pessoal (Rea, 1997; Sapon-Shevin et al., 1998; Stevens & Slavin, 1995 citados por Walther-Thomas et al., 2000; Walther-Thomas, 1997a)

Assim, entende-se que o princípio fundamental para a mudança necessária da educação inclusiva assente na promoção de uma escola de qualidade a todos os níveis e, principalmente, acessível a todos os alunos. (Falvey, 1992; Putnam, 1998; Sailor et al., 1993; Sapon-Shevin, 1992; Stainback & Stainback, 1992; Thousand et al., 1994; Villa e Thousand, 1992 citados por Walther-Thomas et al., 2000).

Segundo o Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) podemos definir inclusão nos seguintes termos:

- A educação inclusiva é garantir a promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e vida escolar, participando nas atividades, reduzindo os riscos de exclusão.

- A educação inclusiva implica a reorganização das políticas, culturas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos em cada escola.

- A educação inclusiva considera a participação e aprendizagem de todos os alunos vulneráveis à exclusão, não considera apenas os que são portadores de deficiência ou identificados como tendo “necessidades educativas específicas”.

Segundo Skrtic, Sailor e Gee (1996), uma comunidade educativa informada pelos princípios da educação inclusiva deverá possibilitar que:

- Os alunos com mais competências e habilidades possam progredir ao seu próprio ritmo;
- Os alunos com um ritmo mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias, mas envolvendo-se também nos projetos e atividades da sala de aula) ;

- Os alunos com dificuldades específicas possam receber, efetivamente, os apoios de que necessitam.

Neste novo contexto é necessário que a escola assuma como princípios (Garcia, 1996; Salend, 2001),

- Considerar todos os alunos;
- Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos;
- Aceitar e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e desenvolvimento de todos os alunos.

Assim sendo, para Kugelmass (2001) e Morgado (2004) os princípios da educação inclusiva constituem-se como uma ferramenta essencial no combate à discriminação e à exclusão, primeiro escolar e depois social, ainda muito presentes nas nossas comunidades. Para o desenvolvimento de um modelo de educação inclusiva é também importante a perspetiva sistémica, ao envolver diferentes entidades (Correia & Cabral, 1997), e enquadrar-se numa perspetiva mais lata de reforma dos sistemas educativos com o objetivo de promover um melhor acolhimento e qualidade na resposta à diversidade dos alunos (Gartner, 1998).

De salientar que estar incluído é mais do que estar presente fisicamente, o aluno deve sentir que pertence à escola e esta deve responsabilizar-se por ele. Segundo refere Rodrigues (2000), a Educação Inclusiva é normalmente descrita como uma evolução da escola integrativa. No entanto, ela não representa um progresso gradual, mas sim uma rutura significativa com os princípios da educação tradicional.

Colocar os alunos em contextos separados de aprendizagem, tendo por base o apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam (Leitão, 2006).

1.2 O Papel dos Professores na Educação Inclusiva

A perspetiva da educação especial no sistema regular de ensino é a de que, o docente de educação especial, funciona/opera como um agente de mudança, na medida em que
deve conseguir estabelecer no ambiente educativo, um contexto de colaboração entre os vários intervenientes no processo escolar dos alunos com necessidades educativas específicas (Nunes, 2012).

O professor de educação especial não tem, nem pode ter, como função resolver ou ocupar-se isoladamente dos problemas dos alunos abrangidos pelas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Pretende-se uma efetiva inclusão escolar, passando por desencadear processos de colaboração no sentido de permitir que cada aluno evolua de acordo com as suas possibilidades, apesar das suas dificuldades.

No entanto, a implementação de um método de ensino cooperativo é desafiadora e requer um esforço significativo, conforme observado por (Silva, 2011). As dificuldades na implementação deste método podem ser resumidas principalmente pela falta de tempo, que limita a capacidade dos professores de colaborar efetivamente na elaboração e desenvolvimento de materiais educativos, assim como na colaboração com outros agentes educativos, como a família e a comunidade.

Para que haja desenvolvimento dos alunos deve existir um trabalho de parceria entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial, de forma a adequar as atividades, diferenciar as metodologias, tendo em conta as caraterísticas dos diferentes alunos e as suas necessidades específicas, visto que "o professor não precisa de desenvolver atividades estratificadas separadas para estes alunos, em vez disso, deve modificar as atividades, de forma a torná-las mais apropriadas para eles" (Heacox, 2006, p. 134).

Segundo Kronberg (2003) as competências dos professores de ensino regular são: colaborar com os docentes de educação especial para que deste modo, possam planear atividades para todos os alunos, em especial, os alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) assumir o papel de professor-base de todos os alunos; ser o impulsionador para a existência de um ambiente positivo na sala de aula para que todos os alunos se sintam confortáveis e confiantes, assumindo aquele espaço como seu; reconhecer as necessidades e potencialidades que os alunos com NEE demonstram no seu desempenho escolar; manter contacto com a restante equipa multidisciplinar, relativamente ao desenvolvimento do percurso académico do aluno; privilegiar a flexibilização curricular na sala de aula, fazendo sempre que necessário, adequações nas práticas pedagógicas; e incentivar a relação social dentro da sala de aula, propondo atividades que conduzam ao trabalho em grupo ou pares.

O professor de educação especial é um elemento essencial nesta parceria, pois tem conhecimentos específicos, é profissionalizado e dotado de competências próprias, necessárias para o trabalho elaborado com os alunos. Segundo Correia (2008, p. 19) este trabalho colaborativo deve ser entendido como "serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com fim de maximizar o

seu potencial". Deste modo, o professor de educação especial deve analisar o currículo, fazer propostas de trabalho e de estratégias que o professor do regular determinou para a turma, interagindo com os outros professores da turma, mostrando disponibilidade para prestar apoio a todos.

Tendo em conta o mesmo autor (Correia, 2008) o professor de educação especial estando inserido numa equipa de colaboração, deve: ter em conta a adaptação do currículo estipulado, para todos, procurando ajudar na aprendizagem de alunos com NEE; sugerir, junto dos restantes docentes, um apoio complementar e personalizado ao aluno com necessidades específicas; fazer a adequação dos instrumentos de avaliação às capacidades do aluno, de forma que este consiga demonstrar as competências adquiridas; e realizar a autoformação para que possa estar atualizado nas variadas formas de resposta para um ensino mais eficaz e capaz de conduzir o aluno ao sucesso.

A colaboração entre profissionais do ensino regular e da educação especial pretende flexibilizar os conteúdos e as estratégias, de modo que o aluno com NEE esteja não só integrado, mas incluído.

O trabalho do docente é vital para a inclusão, na medida que evidencia o aluno como um ser que apesar das suas limitações é capaz de aprender, de fazer e de se desenvolver como um todo.

O professor é apresentado como a peça-chave para a mudança de atitude face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aulas. Da sua postura, mentalidade, empenho e vontade dependem diretamente os alunos com NEE nas escolas, no que concerne à sua inclusão. O papel do professor é também o de ampliar os currículos, levando a que estes se flexibilizem, tendo em conta as diferenças dos alunos, destacando a inclusão como inserção social, que pretende ultrapassar as fronteiras e dar apoio na construção do saber, fomentando uma escola integrada na inclusão (Vilela, 2023). De acordo com Werneck (1997), a inclusão significa "humanizar caminhos". Deste modo, e tendo em conta o processo de inclusão, é de grande importância a formação dos professores, para que haja a transformação necessária à educação inclusiva.

Muitos professores sentem-se desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de trabalhar com alunos "diferentes" (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Vayer & Rocin, 1992; Glat, 1995; Bruce & Bergen, 1997 citado por Silva, 2001), pois não há uma fórmula única para lecionar de forma correta cada um dos alunos, quer ele apresente deficiência ou não.

Segundo Zimmermann (2008, p. 1) "a luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua

lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças".

A questão dos professores não se sentirem confortáveis, remete-nos para a falta de preparação inicial (Godofredo, 1992, citado por Glat, 1995; Ainscow, 1998), daí a importância da formação contínua que, segundo Roldão (2009), é a ação de conduzir e levar a efeito esse processo de fazer aprender, que desde sempre constitui a marca distintiva da profissão docente. Assim, pode-se entender a formação como uma resposta para esta inclusão como fator de reflexão, crescimento e partilha para alcançar-se diferentes metodologias e estratégias no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (1996), a reflexão crítica deve constituir-se como orientação importantíssima para a formação dos professores.

Imbernón (2001, p. 48-49) acrescenta, sobre a formação e reflexão, "que a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes."

Também Freire (1996, p. 43-44) afirma que "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão critica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. "O seu distanciamento epistemológico da prática, enquanto objeto e análise, deve dela, aproximá-lo ao máximo."

Verifica-se que para este autor a teoria precisa de ser próxima da realidade para que o resultado seja satisfatório. Para ele é necessário que a teoria seja colocada em prática. Deste modo, a formação contínua é um fator relevante para que o professor seja qualificado e atenda às necessidades dos seus alunos.

A educação inclusiva no modelo atual é um desafio aos docentes, porque exige que reflitam e alterem a sua forma de ensinar e suas estratégias de ensino e de aprendizagem, adotando uma atitude mais recetiva e aberta tendo em conta as especificidades de cada aluno, com o intuito de encontrar as suas potencialidades. De acordo com Mittler (2003, p. 35) "a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante a sua vida profissional."

Neste sentido, a escola deve dar resposta às crianças e jovens que apresentam NEE através dos meios necessários, facultando as condições indispensáveis para a sua inclusão efetiva, procurando sempre entender o potencial de aprendizagem, o perfil individual, tendo em conta que as capacidades destes jovens só se desenvolverão se forem adequadamente estimuladas.

Sabe-se que sem diferenciação pedagógica não se pode falar de inclusão. Todavia, se a diferenciação não for inclusiva, ou seja, se o trabalho que o aluno com necessidades educativas específicas ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é totalmente diferente relativamente ao que se passa no resto da turma, este aluno está inserido na turma, mas não está incluído. Isto quer dizer que estes alunos, apesar das suas problemáticas muito complexas, possuem capacidades para participar nas atividades e de evoluir nas suas aprendizagens e competências. Para tal, os professores devem criar ambientes de trabalho que sejam facilitadores da interação e que a promovam, tendo em conta que a diferenciação é uma forma de organização de trabalho na aula. (Feyfant, 2016).

Na perspetiva de Perrenoud (2002) os alunos podem aprender juntos, embora com objetivos, tempos e processos diferentes. O autor afirma: "Não estamos a falar da individualização do ensino e sim dos percursos de aprendizagem e de experiências. Quando as pessoas viajam de metro, raramente estão sozinhas, mas cada uma delas segue seu próprio itinerário. Elas encontram outros passageiros, percorrem um trecho do caminho com eles e depois se separam, porque as suas rotas são diferentes. Portanto, não se trata de transformar a escola em aulas particulares. "O caminho é que é individualizado, não a relação pedagógica" (Perrenoud, 2002, p. 41).

Assim, conseguimos perceber que cada um tem o seu ritmo e tempo para aprender, uns mais rápidos, outros mais lentamente e a precisar de mais tempo, enfim, cada um possui as suas peculiaridades que têm de ser consideradas, mesmo que seja necessário utilizar outras estratégias, porque não existe apenas uma forma de ensinar nem apenas uma forma de aprender.

2. Conceito de Comportamento Disruptivo

As Perturbações do Comportamento (PC) que englobam a Perturbação de Oposição (PO) têm registado um aumento da sua prevalência na população infantil e juvenil, constituindo um problema que tem vindo a crescer e a preocupar cada vez mais a sociedade em geral.

Reflexo desta preocupação é o número cada vez maior de pesquisas que se têm debruçado sobre este assunto (Campbell, 1994; Costin, Lichte, Hill-Smith, Vance & Luk, 2004; Hutchings,

Bywater & Daley, 2007) procurando respostas de prevenção e intervenção para um problema cujo início é cada vez mais precoce e que persiste caso não seja alvo de intervenção, podendo mesmo agravar-se durante a adolescência e mesmo na idade adulta. (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000; Shaw, Lacourse & Naguin, 2005).

Ao longo deste trabalho, e uma vez que o nosso foco é a idade pré-escolar, iremos debruçar-nos de forma mais detalhada sobre a PO, já que a literatura tem demonstrado que ela não é só um importante percursor das PC e dos comportamentos antissociais, como também pode resultar como indicador precoce das Perturbações do Humor e da Ansiedade (PHA), justificando-se, assim, o seu estudo e a identificação dos principais fatores de risco, a fim de desenvolver intervenções adequadas (Burke, Pardini & Loeber, 2008).

A investigação tem demonstrado que as PC em crianças em idade pré-escolar e escolar podem ter um impacto negativo no seu desenvolvimento (Hutchings, et al., 2006). Por exemplo, num estudo realizado com 157 famílias com crianças em idade pré-escolar que apresentavam sintomas precoces de Perturbação de Oposição/Desafio (POD), verificou-se que estas crianças têm um maior risco de virem a desenvolver uma Perturbação de Personalidade Antissocial na adolescência e idade adulta. Também Biederman e colaboradores (2008) acompanharam, ao longo de 10 anos, uma amostra clínica de jovens, tendo concluído que existe um maior risco de abandono escolar e de problemas de delinquência juvenil e/ou prática de atividades criminosas nos jovens com diagnóstico precoce de PO ou PC. Num outro estudo, Emond, Ornel, Veenstra e Oldehinkel (2007), analisaram uma amostra de 2230 crianças em idade pré-escolar e concluíram que estas crianças correm um maior risco de serem rejeitadas pelos pares.

Estas implicações traduzem-se, por sua vez, em custos sociais e económicos para o indivíduo, as famílias e a sociedade (Hutchings et al., 2006) verificando-se que muitas destas crianças são excluídas, mesmo que de forma indireta, de instituições de educação pré-escolar devido aos seus problemas (Gaspar, 2004).

Cada vez mais pais, educadores e profissionais têm-se debatido com pontos de vista contraditórios, por um lado, os comportamentos desafiantes, agressivos e de desobediência em idade pré-escolar são considerados normativos, transitórios e naturais. Wakschlag e colaboradores (2007, p. 926) referem-se a estes comportamentos como “mau-comportamento normativo.” Por outro lado, os clínicos reconhecem que cerca de metade das crianças em idade pré-escolar encaminhadas para consulta por PC, com dificuldades de autorregulação, problemas de disciplina e dificuldades de autocontrolo continuam a manifestar estas dificuldades nos anos

escolares posteriores, não sendo por isso transitórios (Campbell et al., 2000; Rockhill, Collett, McClellan & Speltz, 2006).

O caráter paradoxal da normalidade das dificuldades comportamentais em crianças em idade pré-escolar destaca a complexidade do diagnóstico em idades tão jovens. No entanto, reconhecemos a importância crucial da identificação precoce, considerando que esses problemas são comuns nessa faixa etária e que a literatura sugere que intervenções realizadas mais cedo tendem a ser mais eficazes (Gardner & Shaw, 2008).

Na definição anterior, o termo padrão é essencial, pois para podermos avaliar os comportamentos disruptivos, temos de os considerar, não como comportamentos isolados, mas a partir de um padrão de desenvolvimento que reflete um conjunto de comportamentos, que se vai tornando cada vez mais organizado à medida que o indivíduo cresce. Nenhum distúrbio de comportamento deverá ser reconhecido a partir de situações isoladas e fortuitas, mas de aglomerados de sintomas que denotem um padrão comportamental com um percurso específico.

Vários estudos mostram que os alunos problemáticos e com comportamentos disruptivos são difíceis e obrigam a uma grande disponibilidade de tempo, tornando-se frustrantes para quem lida com eles, designadamente o professor (Brophy, 1996, citado por Lopes e Rutherford, 2001; Marinho & Lopes, 2010). A dificuldade surge porque torna-se difícil ensiná-los, pois não ajustam o seu comportamento às exigências da sala de aula e da escola, assim como não aderem facilmente às rotinas das mesmas. Ignoram as advertências, contrariando-as propositadamente. Obrigam a um grande dispêndio de tempo devido à frequência e à gravidade do comportamento que não se resolve com a celeridade desejada. São necessários muitos esforços, que se prolongam no tempo, com resultados frágeis. Uma tendência atual da investigação mostra a necessidade de entender os problemas comportamentais numa dimensão mais sistémica e ecológica, como resultado de uma complexa interação entre os atributos da criança ou adolescente, o seu background familiar e o contexto escolar (Marinho & Lopes, 2010).

As crianças com distúrbios de comportamento representam um grande desafio para os educadores, para a escola e para a sociedade. Nem sempre são capazes de realizar as tarefas e atividades propostas e, além disso, chamam a atenção do grupo mais pelo desconforto que geram do que pela capacidade de manter boas relações. Podem ser muito tímidos e isolados ou barulhentos e agressivos (Lopes & Rutherford, 2001, pp. 42-43). Em sala de aula, estes comportamentos manifestam-se no não cumprimento das regras escolares, nas dificuldades no processo de aprendizagem e na adaptação ao ambiente escolar. São mais frequentes quando a

criança se sente frustrada, quando tem dificuldade em lidar com a autoridade ou quando procuram a atenção do adulto (Farias et al. 2011). Os próprios professores questionam frequentemente o que fazer com estes alunos.

O comportamento disruptivo pode ter múltiplas causas, mas o seu efeito mais óbvio é a segregação da criança que é privada do convívio social (Meijer, 2008). Enquanto seres sociais aprendemos melhor no convívio com os outros, por isso, devemos estabelecer metas, promover estratégias adequadas e concisas, fazendo avaliações periódicas do processo, para que a escola não seja só inclusiva, mas também inovadora.

2.1. Critérios de Diagnóstico

As Perturbações Disruptivas do Comportamento são um grupo complexo de perturbações ou quadros que, segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5) da American Psychiatric Association (APA, 2023) incluem a Perturbação Desafiante de Oposição, a Perturbação Explosiva Intermitente, a Perturbação do Comportamento, a Perturbação Antissocial da Personalidade, a Piromania, a Cleptomania, a Perturbação Disruptiva, do Controlo de Impulsos e de Conduta especificados e não especificados.

Neste grupo estão abrangidos problemas de autocontrolo das emoções e dos comportamentos, que se manifestam através de comportamentos que violam os direitos dos outros, tais como a agressão, a destruição de propriedade e/ou envolvimento da criança em conflitos significativos com as figuras de autoridade ou normas da sociedade (APA, 2014).

Com base nos critérios de diagnóstico definidos no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), "A perturbação do comportamento pode ser um padrão repetitivo e persistente de comportamento no qual são violados os direitos básicos dos outros ou as principais normas sociais correspondentes à idade" (APA, 2014, p. 563). Esta Perturbação é considerada tendenciosa, por apresentar comportamentos que incomodam, perturbam e, até mesmo, envolvem atividades perigosas e/ou ilegais. Podem considerar-se as seguintes atitudes: dificuldade em aceitar regras, atos agressivos quando desencadeados frequentemente por situações de frustração, bem como comportamentos antissociais como a prática de roubos, mentiras, fugas, destruição de propriedade, agressividade para pessoas e animais. Estas crianças não demonstram sofrimento psíquico ou constrangimento com as suas atitudes e não se importam de atingir os sentimentos do outro ou desrespeitar os seus direitos. A Perturbação do Comportamento prejudica a aprendizagem e originam situações de indisciplina, pois a criança

não respeita e opõem-se às regras escolares, familiares e da sociedade. Este processo acaba por prejudicar a adaptação da criança aos diferentes ambientes de desenvolvimento.

2.2. Modificar Comportamentos

O comportamento humano é lábil e tendencialmente adaptativo e, por isso, passível de ser modificado através de alterações no meio ambiente envolvente. Segundo Correia e Martins (2000) a intervenção educativa deve compreender práticas que promovam os comportamentos positivos dos alunos. Para isso, é necessário identificar os fatores de risco que podem conduzir aos comportamentos disruptivos. É essencial alterar o ambiente da sala de aula, as rotinas e as tarefas/regras de modo a aumentar as probabilidades de sucesso, valorizando os comportamentos positivos dos alunos. Uma abordagem abrangente e contextualizada, levando em consideração as especificidades de cada criança no processo de ensino/aprendizagem, é fundamental para proporcionar a verdadeira igualdade de oportunidades. Seguindo este princípio, não é a criança que se deve adaptar à escola, mas sim a escola que se deve adaptar à criança (Cavalcante, 2005).

Proporcionar os serviços mais adequados às crianças com características tão diversas e provenientes de ambientes variados é um desafio constante. Portanto, é necessário considerar repetidamente um programa de intervenção multidimensional e personalizado, visando alcançar o sucesso escolar (Correia & Martins, 2000, p. 67).

A metodologia *Anos Incríveis*, é um conjunto abrangente de programas de intervenção destinados a crianças, pais e professores de crianças entre os 4 e 8 anos de idade (Webster-Stratton, 2018). Essencialmente, os programas baseiam-se em estratégias de gestão em sala de aula, permitindo que educador/professor escolha aquelas que melhor se adequam ao seu grupo e a cada criança. A intervenção tem como principal objetivo o desenvolvimento de capacidades/ competências socio-emocionais, estratégias de resolução de problemas, gestão de comportamento e aumento de empatia.

O elogio desempenha um papel crucial neste tipo de intervenção, pois na opinião de Webster-Stratton (2018) o professor pode ajudar a construir a autoestima da criança através dos elogios e dos estímulos consistentes e significativos, contribuindo para o estabelecimento de relações de confiança e de apoio. Os elogios dos comportamentos adequados são mais eficazes e motivadores do que a punição de comportamentos inadequados, uma vez que oferecem atenção à criança pelas suas ações positivas.

Para modificar comportamentos é importante atuarmos em três vertentes: a capacitação dos pais, a intervenção centrada na criança e a intervenção na escola. De acordo com Vásquez (1997), a estratégia de intervenção nos problemas de comportamento deve basear-se nas técnicas de modificação do comportamento, tais como: definição operacional do comportamento inadequado; estabelecimento da linha de base; definição dos fatores que originam o comportamento e o fazem persistir; aplicação do programa de intervenção para modificação comportamental, tendo como base o reforço; avaliação do processo. O comportamento é influenciado pelo que acontece antes, depois e durante e, segundo o autor, a manipulação destas variáveis poderá levar a alterações comportamentais duradoiras.

O objetivo de qualquer plano de intervenção para modificação de comportamentos consiste em diminuir a frequência de comportamentos disruptivos e aumentar a frequência de comportamentos adequados. Segundo Fowler (2000) a melhor forma de influenciar um determinado comportamento é prestar-lhe atenção e a melhor maneira de aumentar a frequência de um comportamento adequado é “apanhar” a criança a portar-se bem.

O Modelo Antecedent-Behavior-Consequence (ABC), referido por Lopes e Rutherford (2001) tem como objetivo a diminuição dos comportamentos perturbadores e o aumento dos comportamentos adequados e aceites socialmente, assim como, manter estes últimos, ao longo do tempo e em diferentes contextos. Os comportamentos que ocorrem dentro da sala de aula, são o resultado de alguns antecedentes que os sugerem, havendo posteriormente consequências desses mesmos comportamentos.

Os programas para implementar comportamentos desejáveis fazem-se através do reforço social e material com o objetivo de aumentar a possibilidade de ocorrência de comportamentos adequados através da recompensa (uma atenção, um louvor, um sorriso, um "Bom", um afeto). O reforço deve ser individual, e imediatamente a seguir ao comportamento desejado, deve ser feito de forma sistemática, inicialmente, para depois gradualmente ser retirado.

Podemos considerar algumas estratégias mencionadas por Lopes e Rutherford (2001) que visam as metas, referidas no parágrafo anterior tais como: reforço social; gestão de contingências; sistema de créditos; ensino positivo e autogestão.

Deste modo, baseando-se nas recomendações e no trabalho de Webster-Stratton (2018) e nos princípios da modificação do comportamento elaborou-se o plano de intervenção que iremos apresentar de seguida.

PARTE II

ENQUADRAMENTO PRÁTICO

---

1. Enquadramento Metodológico

Com base na identificação do problema através da observação naturalista e sistemática, e considerando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) e a revisão da literatura sobre estratégias de modificação comportamental e promoção do comportamento positivo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um projeto de intervenção, baseado nestes princípios, isto é, diminuir alguns comportamentos diruptivos e promover comportamentos positivos numa criança de idade pré-escolar.

Neste capítulo, começamos por apresentar uma descrição do percurso escolar da criança e do seu ambiente familiar, para melhor se perceber a incidência da intervenção. Prosseguimos com a caracterização funcional da criança, focando aspetos como a linguagem, a autonomia, a motricidade, o nível de atenção concentração e as competências sociais, expressas através do comportamento e das interações sociais.

Seguimos com uma apresentação dos procedimentos metodológicos que orientaram a realização deste estudo, que tem como objetivo principal verificar se um plano de intervenção de promoção de competências sociais e emocionais, direcionado a uma criança com problemas de comportamento disruptivo, pode influenciar positivamente a mudança dos comportamentos. Pretendemos ainda, analisar qual a importância da implementação do plano de intervenção na inclusão e desenvolvimento das competências sociais e emocionais desta criança.

Para tal procedemos à recolha de dados através de entrevistas realizadas aos educadores e assistentes operacionais que acompanham esta criança no contexto escolar.

Para realizar o estudo empírico baseamo-nos na metodologia de investigação ação focada num estudo de caso. A observação naturalista foi importante na medida em que permitiu uma recolha de informação fidedigna dos factos no meio natural da criança.

2. Perfil da Criança

De forma a ajustar a nossa intervenção, consideramos importante perceber o perfil de funcionamento e comportamento da criança em questão, fazendo uma breve caracterização, tendo em conta o seu percurso escolar, o ambiente familiar assim como os principais domínios do desenvolvimento. As informações foram retiradas da Ficha de Caracterização da Criança e baseiam-se na observação direta e informal em contexto educativo, assim como em informações dadas pelo educador.

2.1 Percurso Escolar

O "José" (nome fictício) tem cinco anos de idade, frequenta a educação pré-escolar numa Instituição Particular de Solidariedade Social desde os 4 meses de idade. Foi referenciado à ELI pelos serviços de saúde por se considerar tratar de uma criança exposta a fatores de risco ambiental.

Esta criança/família ficou em vigilância de forma a capacitar a família na prestação dos cuidados básicos como saúde, alimentação, higiene e educação, proporcionando mais oportunidades de desenvolvimento e bem-estar.

Aos dois anos de idade, o educador titular demonstrou alguma preocupação em relação ao comportamento do "José". Foram realizados vários encontros com a família, educador e mediador de caso da ELI que, depois de fazer o levantamento das preocupações e necessidades, considerou que seria benéfico uma intervenção direta e sistemática.

No ponto seguinte, é feito um breve enquadramento familiar para melhor entendimento do contexto da criança em estudo.

2.2 Ambiente Familiar

O agregado familiar é composto pelo "José" e pelos seus pais. Tem irmãos mais velhos, já adultos, por parte da mãe, de um relacionamento anterior. O "José "tem contacto com os irmãos pelos meios telemáticos e nas férias grandes. Os pais trabalham por conta de outrem, sempre que há necessidade de reunir com a ELI não mostram grande disponibilidade. No entanto, em relação ao jardim de infância sempre que algo é solicitado acabam por colaborar e, por norma, comparecem nas reuniões de final de período para receberem informações da criança.

Nas interações que se vão observando entre os pais e o "José", quando o vêm deixar ou buscar à escola, verifica-se alguma dificuldade em fazerem cumprir regras e estabelecer limites. A escola tenta colmatar, de alguma forma, a falta de estimulação da família, dando algum acompanhamento à criança de forma mais individualizada. É ainda, feita uma articulação com a mediadora de caso no sentido desta articular com a família, comunicando/promovendo estratégias concertadas entre contexto educativo e familiar, interagindo com o "José", recorrendo a metodologias cooperativas de resolução de problemas.

2.3 Descrição Funcional da Criança

O "José" é uma criança por norma bem-disposta, curiosa, gosta de receber atenção do adulto e ser elogiado. É aceite entre os colegas, tanto da sala dele como das crianças das outras salas. Embora os pares / colegas frequentemente façam queixas do "José" por mexer no seu material ou implicar com os pares, mexendo no cabelo, na roupa ou aproximar-se muito da cara deles a fazer caretas.

Gosta de aprender e quando está em atividade está com atenção e revela interesse. Nos momentos em que não está em atividade como a hora do lanche ou quando acaba a sua tarefa, revela alguma agitação. Manifesta dificuldade em se manter sentado na cadeira corretamente e principalmente na hora do lanche, que é feito no tapete do salão o "José" tem necessidade de correr de um lado para o outro, rebolar-se e atirar-se para cima dos colegas.

Como apresenta uma agitação motora muito grande, com dificuldades em se manter "quieto", estes comportamentos são considerados, na maioria das vezes, pelos educadores e pessoal não docente, de "mau comportamento".

2.4 Comunicação e Linguagem

É uma criança interessada, atenta ao que a rodeia e gosta de colocar questões. No domínio da linguagem, revela um desenvolvimento dentro da norma para a sua faixa etária, tanto a nível da compreensão como a nível da expressão, embora nesta última se verifique algumas alterações em relação à articulação de algumas palavras. Evidencia um discurso maioritariamente inteligível, gosta de relatar acontecimentos. Compreende as instruções ou recados que lhe são dados e transmite oralmente as suas necessidades, ideias e pensamentos. Durante as conversas que mantem com os outros (pares ou adultos) observa-se que reconta as suas próprias vivências ou histórias ouvidas. Faz aquisição de novos conceitos e vocabulário relacionados com os conteúdos apresentados pela educadora.

2.5 Autonomia

No que diz respeito à execução das atividades, o "José" é uma criança autónoma, não necessitando de supervisão e apoio constante para as realizar, necessitando, no entanto, da supervisão do adulto para regular o comportamento, principalmente quando termina a atividade.

Em relação às tarefas da vida diária, o "José" é autónomo na alimentação, nas idas à casa de banho, na utilização adequada da torneira, embora por vezes espalhe e brinque com a água.

Necessita, ainda, de alguma ajuda no vestir/despir de alguma roupa, nomeadamente nas camisolas. Começa a revelar interesse em apertar e desapertar os botões.

2.6 Motricidade

Ao nível da motricidade fina, o "José" manipula os objetos sem dificuldades, faz enfiamentos e faz a pinça corretamente. A nível gráfico, desenha a figura humana com cabeça, tronco e membros. Traça linhas horizontais e verticais, no grafismo apresenta mais facilidade em seguir o tracejado. Corta com tesoura e melhorou significativamente no colorir, respeitando os contornos. No que diz respeito à motricidade ampla, o "José" demonstra uma grande desenvoltura, corre, salta, trepa, anda de triciclo, anda em bicos de pés, chuta numa bola. Verifica-se que o "José" tem muita necessidade de desenvolver estas habilidades motoras.

2.7 Atenção e Concentração

O "José "revela capacidade~~s~~ em concentrar a atenção para a realização de uma tarefa por tempo adequado à sua faixa etária e consegue prestar atenção a histórias curtas. Em situações de apresentação de conteúdos ou conversas mais longas, o "José" dispersa-se com alguma facilidade e parece estar distraído, demonstra alguma agitação motora.

No entanto, quando são colocadas questões sobre os temas, verifica-se na maioria das vezes que faz o processamento da informação relevante, fundamental para não comprometer as suas aprendizagens.

2.8 Comportamento e Interação Social

Ao longo deste ano letivo, o "José" revelou melhorias na regulação das suas emoções, tendo-se verificado uma diminuição dos comportamentos disruptivos. Ainda necessita de adquirir algumas regras sociais pois, por vezes, manifesta comportamentos desadequados, como rir sem motivo aparente ou gritar, aliando estes comportamentos a uma grande teimosia e resistência em cumprir as regras da sala e da instituição, o que por vezes torna difícil a sua permanência no grupo, havendo necessidade de o retirar por alguns momentos.

3. Estudo de Caso e Investigação-Ação

A metodologia adotada neste estudo enquadra-se na investigação-ação com incidência num estudo de caso e, tal como afirma Stake (2005, p. 16), por vezes, o caso aparece-nos pela frente e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objeto de estudo. Isto acontece quando um professor decide estudar o caso de um aluno com dificuldades, quando sentimos curiosidade por

determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa. Aparece quando há necessidade de dar resposta a uma questão-problema, procurando ir mais além do conhecimento existente.

O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, tais como Yin (2005), Stake (2005), Rodríguez et al. (1999), Sousa (2005), entre outros, para os quais, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização; no entanto, também pode ser algo menos definido, ou então, definido num plano mais abstrato, (e.g., resoluções, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais).

Segundo Almeida e Freire (2008, p. 24), este tipo de trabalho de investigação define-se como "humanista-interpretativa e, por norma, mais associada a expressões como investigação qualitativa e naturalista", também "designada de perspetiva qualitativo-interpretativa, dado assumir uma menor postura nos aspetos da quantificação e da manipulação-explicação dos fenómenos" (p. 27).

Os autores (idem) referem, ainda, que este método pode ser particularmente importante na avaliação de uma metodologia de intervenção. Os estudos de caso permitem dar visibilidade aos fenómenos raros que contêm informação rica e importante para questionar uma dada teoria e/ou explorar uma hipótese de investigação ou metodologia de análise.

O estudo empírico é baseado numa pesquisa observacional, onde o pesquisador não interfere inicialmente. Em vez disso, são desenvolvidos métodos para descrever acontecimentos que ocorrem naturalmente, através da observação do sujeito no seu ambiente natural. Neste caso, será um estudo observacional que fornece informação acerca da criança em estudo. Na recolha de dados utilizámos a observação naturalista, sendo esta uma estratégia mais concreta para obter informação acerca da criança, pois permite uma recolha de informação fidedigna sem alteração do contexto natural, sem causar qualquer tipo de constrangimento ou contribuir para uma limitação da demonstração das competências da criança (Coutinho, 2011).

Também Cole e Cole (2004) afirmam que a forma mais direta de reunir informações objetivas sobre as crianças é estudá-las através de observações naturalistas, sendo que este tipo de recolha permite uma observação e recolha do comportamento nos contextos naturais e posteriormente uma análise de dados, que permitirá a compreensão dos comportamentos espontâneos, complementando e clarificando os dados recolhidos nas entrevistas.

Sendo um método de recolha de informação que poderá ser fortemente influenciado pela perspetiva do observador, requer uma abordagem objetiva. É essencial registar os

comportamentos de forma minuciosa e precisa, sem deixar que a formação ou a personalidade do observador interfiram no processo de recolha de dados (Pellegrini, Symons & Hoch, 2012).

A observação naturalista proporciona uma amostra direta do comportamento, tal como acontece, no tempo e no espaço, onde ocorre habitualmente, sendo por isso um método de avaliação mais direta. Neste caso, trata-se da observação do comportamento de uma criança, em contexto de sala no Jardim de Infância (JI), que apresenta comportamentos disruptivos.

4. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Dados

Segundo Almeida e Freire (2008, p. 37), "o primeiro passo numa investigação surge quando se procura uma resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema". Então, quando reconhecemos um problema, ele surge da necessidade de adquirir e desenvolver conhecimento, para assim promover mudanças que nos beneficiem.

Assim sendo, "a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo da prática educativa" (Borg & Gall, 1989; p. 4), em todas as suas dimensões.

Este estudo realizou-se em três fases:

− Primeira fase – Recolha de dados;
− Segunda fase - Implementação do programa de Intervenção;
− Terceira fase – Análise e discussão dos resultados.

Na primeira fase, no que diz respeito à recolha de dados, optamos por entrevistar os educadores e os assistentes operacionais que passam tempo significativo com o "José", acerca dos seus comportamentos nos diferentes contextos. Recorremos à entrevista semiestruturada com perguntas específicas e preparadas previamente pela mesma ordem que permitiu um discurso livre e espontâneo e compreender a importância do contexto; a natureza das relações interpessoais; o desenvolvimento físico e emocional da criança e sobretudo, identificar e especificar os problemas comportamentais observáveis e mensuráveis.

O método de entrevista, nas suas diferentes formas distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana, que permitem ao investigador extrair das entrevistas informações muito ricas e diversificadas. Caracteriza-se por um contacto direto entre investigador e interlocutor, iniciando-se uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor exprime as suas perceções de uma situação ou acontecimento, as suas interpretações e experiências com autenticidade e profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Para prever certas características comportamentais afetivas, emocionais ou sociais, foi aplicado o Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ), de Robert Goodman (Anexo 1). Este instrumento auxilia no diagnóstico e permite uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil. Os questionários e escalas são muito utilizados porque são de rápida e fácil aplicação, pontuação e interpretação, e podem ser respondidos pela criança, por pais, cuidadores e professores (Barbosa, Gouveia & Barbosa, 2003).

Em 1997, Goodman, criou um instrumento capaz de avaliar questões comportamentais de crianças e adolescentes, mais especificamente as suas "capacidades" e "dificuldades" comportamentais. A partir desta data, surgem os primeiros estudos sobre o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Garcia-Cortazar, Mazaira & Goodman, 2000; Goodman, 2001; Marzocchi et al., 2004). Este instrumento científico possui três versões diferentes para atender as necessidades de pesquisas, clínicas e educacionais.

Segundo Goodman (1997) o instrumento (SDQ) é um breve questionário que corresponde às "capacidades" e às "dificuldades" comportamentais de crianças entre 4 e 16 anos. Este questionário, atualmente, foi validado em vários países e é utilizado por diversos autores. O instrumento contém 25 itens que são subdivididos e correspondem respetivamente a cinco escalas, cada uma contendo 5 itens: Escala de Sintomas Emocionais (ESE), Escala de Problema de Conduta (EPC), Escala de Hiperatividade (EH), Escala de Comportamentos Pró-Social (ECP) e Escala de Problemas no Relacionamento (EPR). As vantagens na utilização do SDQ foram evidenciadas em relação à sua versão mais reduzida, considerando uma maior focalização nas capacidades e dificuldades, melhores informações sobre dificuldades de atenção/hiperatividade, relação com colegas e comportamento pró-social (Fleitlich, Cortazar & Goodman, 2000) Este instrumento, com possibilidade de aplicação a vários cuidadores da criança em desenvolvimento, permite uma recolha rápida e prática.

Em Portugal, o SDQ foi traduzido e adaptado por Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar (2004). A utilidade do SDQ foi confirmada, pois permitiu avaliar as crianças de forma curta e precisa, facilitando a identificação precoce dos problemas das crianças (Marzocchi et al., 2004).

Em 2008, o SDQ foi validado para as idades da educação pré-escolar (Gaspar & Seabra-Santos, 2008), tendo os resultados obtidos estabelecido valores normativos para as crianças portuguesas com idade entre 3 e 6 anos. Pesquisas posteriores (Azevedo, et al., 2013; Homem, et al., 2015; Seabra-Santos, et al,.2016) permitiram concluir que a versão portuguesa do SDQ,

pode ser aplicada para obter informações fidedignas sobre esta população específica (Marzocchi et al 2004).

Como avaliação complementar, recorremos ainda, a uma matriz de incidentes críticos (Anexo 2), que nos permite observar e analisar de uma forma contextualizada alguns dos comportamentos exibidos pela criança, através da observação naturalista. Os registos de incidentes críticos são breves relatos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado ou registado, "competindo ao observador determinar previamente o que é crítico, pois o que é crítico é que constitui o objetivo que orienta todo o processo de observação" (Parente, 2002, p.181).

A definição do critério, deve ser uma descrição precisa do comportamento específico e da situação que lhe deu origem (Estrela, 1994), ou seja, corresponde a uma forma de descrever comportamentos pouco habituais (negativos ou positivos) que se observam espontaneamente dentro ou fora da sala. Os comportamentos a registar devem essencialmente contribuir para aumentar o conhecimento da criança e ultrapassar a impressão vaga e geral que muitas vezes formamos dela. Desta forma, os dados de observação que recolhemos tornam-se mais precisos. Tal situação verifica-se quando queremos avaliar as relações sócio-afectivas, as atitudes e alguns traços da personalidade.

Na segunda fase, após a observação e registo dos comportamentos, iniciou-se o programa de intervenção com o objetivo de promover na criança comportamentos adequados, extinguindo os indesejados. Neste sentido, foi elaborado um programa de intervenção com sessões fundamentadas no programa "Os Anos Incríveis" e nos fundamentos da modificação comportamental, para promover as competências socio-emocionais da criança, de modo a desenvolver comportamentos mais adequados.

Na terceira fase, depois de implementar o programa de intervenção, foi aplicado ao educador titular novamente o SDQ para comparar com a primeira fase e verificar se houve alteração dos comportamentos visados.

Posteriormente, procedeu-se à organização e análise dos dados recolhidos relativos às observações registadas em ambas as fases de forma a aferir as mudanças de comportamento.

5. Intervenção: Promover a Aprendizagem Socio-Emocional na Educação Pré-Escolar

A promoção das competências emocionais e sociais em crianças em idade pré-escolar pode ter um impacto significativo na redução de problemas de comportamento no JI. Isso ocorre porque o desenvolvimento dessas habilidades ajuda as crianças a lidar com suas emoções, interagir de maneira mais saudável com os outros e resolver conflitos de maneira construtiva.

Além disso, estudos sugerem que as crianças por volta dos três anos de idade começam a compreender as necessidades e sentimentos dos outros, o que lhes permite gradualmente distinguir relações positivas e negativas, bem como, geri-las e autorregulá-las (Hohman & Weikart, 2007, citado por Rosenblum, Dayton & Muzik, 2009). A regulação emocional desempenha um papel significativo nessas competências emocionais, abrangendo o conhecimento, a consciência e a capacidade de regular as próprias emoções (Vale, 2012).

As competências emocionais desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de interação e na construção de relacionamentos interpessoais. Elas ajudam as crianças a serem mais aceites pelos seus pares e a envolverem-se de maneira positiva, atendendo às expectativas sociais (Machado et al., 2008). De acordo com Miller et al. (2006 cit. Machado et al., 2008), as crianças que possuem um maior conhecimento emocional tendem a responder de forma mais positiva aos outros, tanto aos seus pares como aos adultos, demonstram maior empatia, tornando as interações sociais mais positivas. Essas habilidades emocionais estão associadas à resolução eficaz de problemas e conflitos sociais (Machado et al., 2008).

Bridges, Denham & Ganiban (2004 citado por Vale, 2012) destacam que a regulação emocional envolve flexibilidade, o que significa que as pessoas podem ajustar suas emoções de acordo com as circunstâncias, independentemente de essas emoções serem negativas ou positivas. Essa flexibilidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, uma vez que estudos indicam que a regulação emocional está diretamente relacionada à prevenção de comportamentos de risco (Valente & Monteiro, 2016).

“Um dos papéis do JI é ajudar as crianças a desenvolverem as suas competências sociais e emocionais” (Vale, 2003, p. 2). Segundo este autor, o JI é um lugar privilegiado para as interações entre crianças. Essas interações permitem que as crianças compreendam o ponto de vista dos outros, controlem impulsos, cultivem a empatia, desenvolvam a autoconsciência, aprendam a cooperar e saibam lidar com conflitos. Todas essas habilidades são componentes essenciais para o aprimoramento das "habilidades sociais" das crianças.

Tendo em conta o que foi dito anteriormente e baseando-se nas estratégias recomendadas por Webster-Stratton, (2018) para redução dos comportamentos disruptivos e nos fundamentos da modificação comportamental, pretendemos criar um programa de intervenção tendo em vista promover as competências socio-emocionais junto das crianças, assim como criar um guião com orientações de cada sessão para a educadora da sala do "José".

1º MOMENTO

Para compreender a dimensão dos comportamentos perturbadores, a sua frequência e o que é que os fomenta, realizou-se uma matriz de incidentes críticos, onde foram registados os antecedentes, o que acontece imediatamente antes do comportamento/incidente, o comportamento perturbador/incidente crítico, o que acontece imediatamente depois, registando-se igualmente algumas observações. Segundo Lopes & Rutherford (2001, p. 77) "Aquilo que se passa antes, depois e durante a ocorrência de um comportamento específico é fundamental para a determinação da manutenção, diminuição (ou extinção) ou aumento do nível desse comportamento."

Depois de analisar a matriz de incidentes críticos, pudemos observar que o incidente crítico/comportamento a eliminar, acontecia na maioria das vezes quando o educador ou a assistente operacional se ausentavam por um pequeno período de tempo ou quando estavam ocupadas com alguma tarefa e prestavam menos atenção ao "José". Em relação às consequências, verificámos que a mais utilizada é o "Tempo de Pausa", ficando a criança sentada numa cadeira, afastada do grupo, por um tempo indefinido. Nas observações pudemos concluir que quando o "José" é questionado sobre o porquê de um determinado comportamento, não sabe explicar o porquê desse comportamento ou, então, responde que outros colegas também estavam a fazer.

Com base nas entrevistas realizadas aos educadores e assistentes operacionais mais significativos, constatámos que o "José" tem dificuldade em manter comportamentos adequados nos momentos em que não está em atividade.

Depois de realizar alguns encontros com o educador e fazer o levantamento das preocupações e necessidades em contexto educativo, optámos por implementar um plano de intervenção por sessões definindo, em conjunto, atividades e estratégias com o objetivo de melhorar o comportamento do "José".

2º MOMENTO

Foram definidas, conjuntamente com o educador, três regras que foram consideradas prioritárias para serem trabalhadas. Os comportamentos considerados mais perturbadores foram: andar a correr pela sala, incomodar os colegas, ora a mexer nos seus objetos, ora a implicar com eles. O educador considerou ainda pertinente acrescentar a regra de colocar o dedo no ar para falar.

Depois de conversar com as crianças sobre as regras da sala, regras que já eram familiares, pois estavam implementadas nos anos anteriores, foi sugerido às crianças que participassem na elaboração das mesmas, para serem afixadas na parede da sala de atividades num local à sua escolha, de forma a puderem ser relembradas sempre que necessário. As regras foram formuladas como comportamentos observáveis e enunciadas pela positiva: ficar sentado e deixar as mãos a descansar nas pernas, andar a caminhar na sala, pôr o dedo no ar para falar.

Foi feita uma explicação para todo o grupo, sabendo que o "José" tem mais dificuldades em cumprir as regras, foi feita uma explicação mais detalhada para o "José", certificando que foram compreendidas por este.

3º MOMENTO

O plano de intervenção consistiu em sessões fundamentadas nas recomendações e orientações de Webster-Stratton (2018) com o objetivo de fomentar comportamentos positivos e desenvolver habilidades sociais e emocionais, com um guião para a educadora, com sugestões de reflexão sobre as práticas, assim como um espaço para notas de campo feitas pela investigadora de forma a poder registar algumas observações.

5.1 Sessão 1 – Organização do Contexto Educativo e dos Materiais

A investigação tem demonstrado que estruturar o ambiente da sala de aula, criar rotinas diárias, definir regras e ser consistente são medidas pró-ativas para evitar comportamentos perturbadores~~,~~ (Doyle, 1990; Gettinger, 1988; Good e Brophy, 1994). Estabelecer horários, rotinas, limites consistentes e regras ajudam as crianças a autorregularem-se, a sentirem-se calmas e seguras. Assim sendo, o objetivo desta sessão é criar um ambiente de aprendizagem previsível e seguro, ajudar as crianças a aprenderem e fazerem da sala de aula um lugar onde a probabilidade de ocorrerem comportamentos desadequados é menor.

Guião da Sessão 1

SESSÃO 1- organização do contexto educativo e dos materiais
Guião para o educador
➢ **Organização do espaço educativo (sala de atividades)** - O espaço deve ser acolhedor e estar organizado de forma a proporcionar experiências diversificadas e que incentivem a novas aprendizagens. - Não esquecer de dar importância à criança como um ser individual. Há crianças que necessitam de ocupar um lugar específico dentro da sala, como ficar perto do educador ou num espaço livre de distrações. ➢ **Organização dos materiais** - Para proporcionar um ambiente educativo que ajude no desenvolvimento e na aprendizagem é importante verificar se os materiais disponíveis, são diversificados e desafiantes, tanto no início do ano, como ao longo do ano, tendo em atenção as necessidades e individualidade do grupo. - Os materiais devem ser de fácil acesso por parte da criança, promovendo sempre que possível a autonomia, partilha e cooperação.
Sugestões de reflexão
- A sala de atividades é acolhedora e promove a participação e o desenvolvimento da criança? - A organização do espaço facilita a interação das crianças? -O material existente proporciona o desenvolvimento e estimula a aprendizagem? -Tenho em conta as especificidades do grupo? - O material está acessível às crianças, para que estas consigam encontrar autonomamente o que necessitam para o desenvolvimento das atividades?
NOTAS DE CAMPO
A sala está equipada por mesas individuais e cadeiras com uma disposição em fila e umas atrás das outras, armários onde está guardado algum material que é mais necessário no dia-a-dia, como estojos e cadernos. As paredes são cobertas com cartazes temáticos que contêm muita informação. Alguns são dos anos anteriores. Existe uma grande parte do material guardado em armários no salão, como puzzles, enfiamentos, bolas, legos, que é usado por todas as salas da instituição, sempre que necessário.

Foi sugerido à educadora ter alguns puzzles e livros dentro da sala, para as crianças utilizarem de forma autónoma e alterar a disposição das mesas de forma que as crianças tivessem mais contacto umas com as outras, promovendo uma maior participação.

5.2 Sessão 2 – Construir Relações Positivas com as Crianças

Webster-Stratton (2018) explica-nos que construir relações positivas com as crianças é fundamental, pois ajuda as crianças a desenvolverem uma base emocional saudável. Elas aprendem a confiar e a sentirem-se mais seguras, o que é essencial para o desenvolvimento emocional e da autoestima. Em idade pré-escolar, as crianças começam a aprender a gerir as suas emoções, bem como adquirir competências sociais. Relações positivas com adultos e colegas proporcionam oportunidades para praticar a empatia, a resolução de conflitos e a comunicação eficaz.

As relações positivas com adultos que valorizam e apoiam as crianças ajudam a construir a sua autoestima e autoconfiança. Quando as crianças se sentem apoiadas e encorajadas, estão mais dispostas a envolverem-se em atividades e fazerem novas aprendizagens (Rodrigues, 2022). As relações positivas também promovem uma comunicação aberta e saudável entre adultos e crianças. Isso permite que as crianças expressem suas necessidades, preocupações e pensamentos, facilitando o entendimento mútuo e a resolução de problemas.

Em resumo, as relações positivas com crianças em idade pré-escolar são cruciais para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Elas proporcionam um ambiente seguro e encorajador no qual as crianças podem crescer e prosperar, preparando-as para um futuro mais saudável e feliz (Rogers, 1983).

Guião da Sessão 2

SESSÃO 2 - construir relações positivas com as crianças
Guião para o educador
- Conhecer bem as crianças e mostrar interesse pelos seus gostos. - Conhecer o temperamento e personalidade das crianças. - Conhecer a família e compreender as circunstâncias especiais que envolvem as crianças. - Dar atenção às crianças, ouvir o que pensam, valorizar as suas ideias e sentimentos. - Mostrar às crianças que confia nelas, aproveitar todas as oportunidades para mostrar que acredita nas suas capacidades e que têm expectativas elevadas para elas. Por exemplo, com uma criança difícil dar-lhe como responsabilidade algumas tarefas como, distribuir o lanche

ou ser assistente do educador e ajudar na organização do material. Outra forma de mostrar que confia nas crianças é encorajá-las a ajudarem-se umas às outras. Por exemplo, a criança "difícil" pode ser boa numa área e esta pode ajudar um colega que seja menos bom nessa área.
Sugestões de reflexão
- Identifico o autodiálogo negativo? - Promovo o autodiálogo positivo? - Digo-lhes que acredito que são capazes? - Solicito ajuda nas tarefas diárias e nas responsabilidades da sala? - Incentivo a colaboração entre pares? - Estou atenta aos seus gostos, ideias e sentimentos?
NOTAS DE CAMPO
O educador identifica o autodiálogo negativo entre as crianças e promove o autodiálogo positivo, dizendo-lhes que são capazes de fazer as tarefas e as atividades propostas. No entanto, tem algumas dificuldades em gerir os comportamentos desadequados, dando demasiada atenção a estes comportamentos, principalmente ao comportamento do "José", quando este não consegue estar sossegado no seu lugar.

5.3 Sessão 3 – Definição das Regras da Sala de Aula

O desenvolvimento social e emocional é fundamental para o bem-estar das crianças. Envolvê-las na definição de regras contribui para o desenvolvimento dessas habilidades. Quando as crianças têm a oportunidade de participar na definição das regras, elas sentem-se mais empoderadas e valorizadas. Ao participarem na discussão e na criação das regras da sala, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, como a comunicação, colaboração e negociação. Ajuda-as aprender como expressar as suas necessidades e preocupações de forma construtiva.

Ao envolver as crianças na definição das regras, elas também assumem uma maior responsabilidade pelos seus comportamentos. Têm uma compreensão mais clara das expectativas e das consequências, ajuda a promover um comportamento mais responsável. Estão mais propensas a estar comprometidas em segui-las. Este envolvimento pode reduzir conflitos e melhorar o ambiente geral de convívio (Webster-Stratton,2018).

Guião da Sessão 3

SESSÃO 3 - definição das regras da sala
Guião para o educador
- Envolver as crianças na definição das regras. Por exemplo, o educador deve ter uma conversa com as crianças e perguntar. "Quais é que acham que devem ser as regras da nossa sala?" - Conforme as crianças vão apresentando as regras, o educador pode perguntar porque é que essa regra é importante. Assim, as crianças ao colaborarem na definição das regras, sentem que elas lhes pertencem e estão mais empenhadas em cumpri-las. - Caso as crianças não apresentarem alguma regra importante, o educador pode acrescentar as que faltam e que considera pertinente. - Possíveis regras para analisar com o grupo: entrar na sala calmamente, sentar no lugar, pôr a mão no ar para falar, deixar as mãos a descansar nas pernas, falar baixo com os colegas e educador.
Sugestões de reflexão
- As crianças foram envolvidas na definição das regras? -As regras estão definidas de forma clara e em comportamentos positivos e observáveis? - As crianças perceberam qual o comportamento que é esperado?
NOTAS DE CAMPO
O educador referiu que o grupo de crianças é o mesmo e que já conhecem as regras uma vez que são as mesmas do ano letivo anterior. Foi feita uma recapitulação das regras no início do ano letivo e o educador vai relembrando e vai chamando atenção para o cumprimento das mesmas, sempre que necessário. Foi sugerido fazer em conjunto com as crianças uma reformulação das regras já existentes.

5.4 Sessão 4 – Implementação das Regras

A implementação de regras na idade pré-escolar requer uma abordagem sensível e adaptada à idade das crianças. Deve ser implementada uma regra de cada vez. As regras devem ser simples, claras e fáceis de entender. A consistência é fundamental, as regras devem ser aplicadas de forma consistente por todos os adultos, o que ajuda as crianças a entenderem as expectativas e a evitar confusões. É importante explicar às crianças o porquê de existir uma determinada regra.

Por exemplo, explicar que andar devagar na sala evita acidentes e ajuda a manter a segurança na sala (Webster-Stratton, 2018).

Como mencionado anteriormente, envolver as crianças na criação das regras é mais eficaz. É importante, juntamente com as crianças, definir as regras com exemplos concretos. Por exemplo, mostrar como andar devagar na sala. Sempre que possível reforçar o comportamento positivo, elogiar as crianças quando elas seguem as regras, isso motiva-as a continuar a comportarem-se de maneira adequada.

Ajudar as crianças a desenvolver habilidades de autorregulação, incentivando-as a pensar sobre como o seu comportamento afeta os outros e a si mesma, ajuda a promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A implementação de regras no pré-escolar deve ser uma experiência positiva que promove o desenvolvimento das crianças.

Guião da Sessão 4

SESSÃO 4 – implementação das regras
Guião para o educador e intervenção com as crianças
- Depois do educador reformular as regras com as crianças de forma clara e em comportamentos positivos e observáveis, em conjunto serão selecionadas as regras que consideram mais importante, ou seja, quais os comportamentos que o educador tem que chamar mais vezes atenção. As regras selecionadas foram: “Deixar as mãos a descansar nas pernas”, “Colocar o dedo no ar para falar” e “Entrar na sala a caminhar”. - De seguida o educador pede a uma criança para fazer uma dramatização e demonstrar o comportamento que é esperado, outras crianças também poderão fazer a demonstração. - Cada uma das crianças recebe um elogio e a aprovação do educador por terem feito o comportamento correto, cumprindo assim a regra pretendida. - Fazer um registo num placard com as regras, formuladas de forma clara e em comportamentos positivos e observáveis. Por exemplo, “Colocar o dedo no ar para falar”, em vez de, “Fala na tua vez” ou “Não falem todos ao mesmo tempo”. - Pedir às crianças para fazerem um desenho das regras (Anexo 3) a trabalhar e juntar ao registo. - O educador irá concentrar-se numa regra por semana. Porque passa muito tempo a chamar atenção das crianças para não mexerem no material que está em cima da mesa e para não implicarem uns com os outros, ficou decidido que a primeira regra a ser trabalhada é: “Deixar as mãos a descansar nas pernas”.

- Como o "José" tem mais dificuldade em cumprir as regras, será feito um quadro com o comportamento pretendido e é explicado ao "José" que cada vez que conseguir ficar com as mãos nas pernas a descansar, recebe um autocolante em forma de estrela que irá colocar no quadro do comportamento pretendido. No final da semana, se o "José" tiver 20 estrelas tem direito a uma recompensa escolhida por ele anteriormente. - Possíveis recompensas: Fazer um jogo no computador com o educador. Fazer um puzzle com o educador. Escolher uma história para ser lida à turma. - O "José" deve receber um elogio, sempre que tenha uma tentativa de colocar as mãos a descansar nas pernas. (por exemplo, "Estou a ver que estás a esforçar-te para manteres as mãos a descansar nas tuas pernas, muito bem, vais conseguir uma estrela".) - Assim como, sempre que consiga manter durante algum tempo, mesmo que seja por pouco tempo, as mãos a descansar nas pernas, o educador deve fazer um reforço positivo. (Por exemplo, "Boa "José", estás a conseguir manter as tuas mãos a descansar nas tuas pernas, parabéns, tens direito a uma estrela".) dá-lhe de imediato a estrela e pede ao "José" para colocar a estrela no quadro do comportamento pretendido. Quando o educador considerar que o comportamento está adquirido, passamos para os comportamentos seguintes. "Colocar o dedo no ar para falar" e "Entrar na sala a caminhar".
Sugestões de reflexão
- A dramatização e o treino serviram para as crianças compreenderem exatamente o comportamento esperado para cumprirem a regra? - As crianças perceberam quais foram as regras que ficaram definidas? - As crianças perceberam qual é a primeira regra a ser trabalhada? - O "José" percebeu como funciona o quadro do comportamento pretendido e o sistema de créditos?
NOTAS DE CAMPO
As crianças participaram com entusiasmo na dramatização. Todas as crianças quiseram escolher um comportamento e colocá-lo em prática. Foi um momento positivo e divertido. O "José" participou com entusiasmo na definição das regras e pediu para participar na dramatização dos comportamentos considerados adequados para cumprir as regras definidas.

5.5 - Plano de Incentivos

Quando os educadores reduzem ou deixam de prestar atenção aos comportamentos inadequados das crianças e reconhecem o poder da sua atenção para reforçar os comportamentos adequados através do elogio, do reforço positivo e de incentivos, verifica-se uma alteração dos comportamentos da criança. Quando as crianças percebem aquilo que o educador presta atenção, estão a aprender os comportamentos que são valorizados pelo educador, pois "As crianças que mais precisam de afeto pedem-no das formas menos afetuosas; o mesmo se pode dizer das crianças que mais precisam de atenção positiva, elogios e incentivos" (Webster-Stratton, 2018, p. 81).

Webster-Stratton (2018) reforçam que uma das maneiras de reforçar as aprendizagens, consiste em usar marcadores materiais como autocolantes ou símbolos, recompensas especiais, para que as crianças tenham a noção dos seus progressos. Deste modo, a utilização de programas de incentivos tem apresentado resultados positivos na modelagem dos comportamentos, aumentando a participação das crianças na realização das tarefas e a manifestação de comportamentos colaborativos, enquanto se observa uma redução de comportamentos disruptivos.

Sempre que o "José" realiza os comportamentos positivos, ou seja, cumpre as regras que foram definidas anteriormente, recebe um autocolante em forma de estrela, que irá colocar no quadro do comportamento da sala (Anexo 4) Caso no final da semana, na sexta-feira, o "José" tenha obtido 20 estrelas, terá uma recompensa especial, beneficiando de um privilégio escolhido pelo próprio, conforme referido no guião da sessão 4. O elogio e a recompensa social devem ser usados para reforçar os esforços do "José, de forma a que este se sinta motivado para prosseguir na aprendizagem do comportamento pretendido.

6. Análise dos Dados - Antes da Intervenção

6.1 Entrevistas

Como já foi referido anteriormente, tendo em conta o modelo de pesquisa adotado procedeu-se à realização de entrevistas individuais. Atendendo à organização da instituição em relação aos recursos humanos e aos diferentes contextos, optamos por elaborar dois guiões, um dirigido ao educador titular e outro dirigido a três assistentes operacionais e a dois educadores que acompanham o "José" na valência de apoio à família (almoço e final do dia). Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, em contexto escolar e em espaços onde se procurou garantir suficientes condições de silêncio e privacidade. (Anexo 5).

Pelos dados demográficos constata-se que as assistentes operacionais são do sexo feminino, um dos educadores é do sexo feminino e o outro é do sexo masculino. Relativamente à idade, esta varia entre os 41 e os 66 anos. No que respeita à formação académica, podemos verificar que os educadores têm licenciatura em Educação Pré-escolar, tendo um deles concluído posteriormente mestrado em Ciências da Educação. Em relação às assistentes operacionais têm todas o 12º ano de escolaridade e formação na área da educação, com exceção da assistente operacional com mais idade que tem o 4º ano de escolaridade e não tem formação na área. No que diz respeito ao tempo de serviço dos entrevistados, verifica-se que este varia entre os 6 e 34 anos, e que, exerceram funções sempre nesta instituição à exceção de um dos educadores.

Passaremos agora a apresentar os dados recolhidos através das entrevistas. Em relação à questão número um, todos os participantes revelaram gostar da profissão que exercem.

Na questão número dois pretendíamos saber quais são os desafios que os participantes encontram nesta profissão ou que são colocados pelas crianças. As respostas permitem perceber que os participantes consideraram que os maiores desafios são: trabalhar com crianças com características diferentes e com crianças difíceis de motivar, por estarem muito dependentes das tecnologias ou terem muitos brinquedos, mais interessantes do que aqueles que a escola oferece e esta não os motivar. Referiram ainda, ser um desafio transmitir às famílias o que consideram importante para que o processo educativo funcione, como o desenvolvimento de valores, de autonomia, de responsabilidade e educação, para que as famílias valorizem a educação pré-escolar e o educador e haja uma maior consistência entre casa e JI. Mencionaram ainda que as crianças trazem maus hábitos de casa, como por exemplo, na alimentação e no cumprimento de regras.

Quanto à questão «Há quanto tempo conhece o "José"?», os participantes foram unânimes a responder que conhecem o "José" desde que este entrou para a instituição, com um ano de idade.

Em relação ao período do dia em que estão com o "José", os educadores referiram que estão no período a seguir ao almoço, no final do lanche da tarde e nas interrupções letivas. As assistentes operacionais, estão no período da manhã quando o "José" chega ao JI, por volta das 7:45/8:30h e no período de final da tarde quando os pais o vêm buscar, por volta das 17:00/17:30h.

O espaço onde as crianças permanecem maioritariamente é no salão, sempre que o tempo permite vão ao recreio a seguir ao almoço e a seguir ao lanche da tarde.

Na questão onde se perguntava como caracterizam o "José", os participantes responderam com expressões, tais como: "é uma criança doce", "afável", "carinhosa". Sendo que a expressão mais usada foi "irrequieta", principalmente nas atividades livres. Foi ainda referido que não o consideram uma criança agressiva e consideram que ele tem necessidade de chamar atenção.

No que diz respeito à relação do "José" com os colegas, os participantes consideram que ele tem uma boa relação com os colegas e que se preocupa com eles, demonstrando uma atenção especial para com os bebés da creche. No entanto, referiram que, por vezes, retira os brinquedos aos colegas e que gosta de fazer "palhaçadas". Consideram ainda, que os colegas gostam do "José", não se afastam dele, acham-lhe piada e gostam das brincadeiras e das "palhaçadas" dele. Um educador e uma assistente operacional referiram que quando os colegas se apercebem que o adulto está constantemente a repreendê-lo, acabam por fazer queixinhas dele, mesmo quando ele não tem culpa ou não é responsável pela situação.

Na questão respeitante às atividades desenvolvidas com o "José", os educadores responderam que brincam, fazem jogos lúdicos orientados e livres, contam histórias e fazem atividades de expressão plástica relacionadas com os dias temáticos. As assistentes operacionais referiram que brincam com os brinquedos ou fazem jogos de roda, jogos tradicionais como a cabra-cega, o lencinho ou o jogo das cadeiras, mas com arcos.

Quando questionados sobre o comportamento que o "José" apresenta nesse período, os participantes foram unânimes em responder que nas atividades orientadas o "José" controla-se melhor, apresenta um comportamento mais tranquilo. Nas atividades livres e em grande grupo tem mais dificuldade em se controlar, torna-se mais irrequieto e agitado, corre pelo salão, faz piruetas, destrói as construções dos colegas.

Ainda sobre que tipo de comportamentos problemáticos, os participantes consideraram que os comportamentos do "José" não são propriamente problemáticos. Consideram que se deve ponderar sobre o que são comportamentos problemáticos, porque, o que acontece é que os seus comportamentos não se enquadram nos comportamentos que os adultos consideram "normais". Frequentemente, o "José" manifesta comportamentos que não são aceitáveis, como perturbar os colegas, não ficar sentado, estar muito irrequieto, correr pelo salão ou destruir as construções dos colegas.

Questionámos também, os participantes, quanto aos sentimentos que estes comportamentos lhes provocam. As respostas foram unanimes: não se sentem bem, sentem-se impotentes e não

sabem como agir com ele. Consideram que chamar atenção ou colocá-lo de castigo não surte efeito, pois o "José" continua a manifestar estes comportamentos.

Quanto à perceção dos sentimentos pelo próprio "José "nestes momentos, alguns participantes referiram que fica triste, tendo vindo a aceitar melhor agora quando é repreendido ou fica de castigo, o que não acontecia há um tempo atrás. Antes chorava, esperneava e gritava. Outros participantes consideram que fica indiferente, mas fica triste quando é retirado de uma atividade de que gosta. Mencionaram ainda, que o "José" refere frequentemente "Hoje vou-me portar bem."

Na questão o que poderia ser feito de diferente para ajudar o "José", um educador considerou que se deveria trabalhar algumas competências com os pais, como gestão dos comportamentos e gestão das emoções. Uma assistente operacional referiu que a frequência regular de uma atividade extraescolar que o "José" gostasse e onde poderia gastar energias poderia ajudar. Os outros participantes referiram não saber o que se poderia fazer para o ajudar.

Na questão se é hábito a equipa educativa partilhar estratégias para lidar com os comportamentos problemáticos, um educador respondeu, que havia esse hábito e referiu que costuma conversar com o "José" sobre o comportamento que teve e sobre a forma mais ajustada de agir. Normalmente a estratégia é retira-lo e coloca-lo noutra sala, fica sentado numa cadeira. Depois conversam com ele e explicam que se não mudar de comportamento é encaminhado para o gabinete da diretora para conversar com esta. Outras vezes vai à casa de banho com supervisão, lavar a cara para ver se espairece e altera o comportamento. Os restantes participantes referiram que não há o hábito de partilhar estratégias, tendo um participante referido que, provavelmente, seria importante que o fizessem. Outro participante concluiu que cada um atua da forma que considera mais correta.

Quando questionados sobre as principais dificuldades com que se deparam com o "José", um participante mencionou os comportamentos desajustados e perigosos, como atirar as cadeiras, peças, terra e os empurrões que dá aos colegas. Embora depois tenha referido que, este ano letivo, estes comportamentos mais agressivos foram extintos. Os outros participantes consideraram que as principais dificuldades eram a agitação e a inquietude, pois é uma criança que tem a necessidade de estar sempre a mexer.

Foi ainda perguntado se consideram que necessitam de formação nesta área. Todos os participantes consideraram que sim, tendo uma assistente operacional referido que a melhor formação é estar com as crianças, considera que aprende muito com elas. Outra também, refere

que a formação nesta área é importante, no entanto, como está para se reformar e trabalha no berçário não considera necessário fazer formação.

Passamos agora a analisar os dados recolhidos através da entrevista efetuada ao educador titular. O educador titular tem 47 anos de idade, é licenciado em Educação pré-escolar e tem 22 anos de serviço, tendo trabalhado sempre nesta instituição. (Anexo 6)

As primeiras questões da entrevista, são questões generalistas sobre os comportamentos das crianças em geral, sendo depois as questões finais mais direcionadas à criança em estudo.
Assim, com a primeira questão pretendemos saber, na opinião do educador, qual o comportamento expectável para as crianças em idade pré-escolar. O educador considera que as crianças apresentam comportamentos distintos, muitos dos quais podem parecer rebeldes. É comum que exijam a nossa atenção constante. É importante reconhecer que essa fase da infância é fundamental para moldar comportamentos de forma a prevenir comportamentos problemáticos no futuro. Embora muitas vezes, alguns comportamentos, não sejam devidamente valorizados. Os pais frequentemente permitem certos comportamentos ou tratam as crianças como bebés por mais tempo do que deveriam. Infelizmente, refere o educador, mais tarde podem ter dificuldades em controlar esses comportamentos desadequados.

Quando se pediu para caracterizar o seu grupo de crianças, em termos de comportamento, o educador referiu que, "de uma forma geral é um grupo que se consegue trabalhar os comportamentos. Existem crianças mais rebeldes do que outras, mas acabam por aceitar as regras. Os pais, muitas vezes, ficam admirados como é que nós conseguimos lidar com os comportamentos inadequados que têm na escola, e eles em casa não conseguem".

Foi questionado, ao educador, quais os comportamentos das crianças que considera problemáticos no Jardim de Infância. Ele refere que os comportamentos problemáticos incluem não aceitar as regras estabelecidas no grupo, não aceitar a opinião dos colegas e a má educação que demonstram quando respondem aos adultos.

Quando questionado, sobre a que se devem esses problemas de comportamento, o educador considerou que o comportamento das crianças resulta da falta de atenção, de diálogo, de paciência e de disponibilidade dos pais. Considera ainda que as crianças passam muitas horas no telemóvel ou no tablet, o que influencia depois o seu comportamento e as suas atitudes.

No que diz respeito à definição e cumprimento de regras da sala, o educador mencionou que as regras definidas na sala são: "falar baixinho, não empurrar nem bater em ninguém, respeitar os

colegas e os adultos. Usar as "palavras mágicas" como, desculpa, obrigada e por favor. Ser amigo e brincar sem magoar ninguém. Manter a sala limpa e arrumada. Ouvir quando o educador está a falar. Estar bem sentado. Levantar o dedo antes de falar e esperar pela sua vez".

Em relação a como foram definidas as regras e se estão estabelecidas consequências para quando as regras não são cumpridas, o educador explicou que as regras foram definidas por ele, no início do ano letivo, e que estão afixadas num cartaz na parede da sala de atividades, sendo de vez em quando, relembradas. Em relação às consequências, existe na sala um cartaz com um símbolo de um emoji triste e quando uma criança não cumpre alguma regra é chamada atenção, caso o mau comportamento persista, o seu nome é colocado no cartaz.

Passamos agora a analisar as questões mais direcionadas ao "José". Relativamente à questão «Há quanto tempo é que é educador do "José"?», este referiu que foi educador da criança na creche, quando este tinha dois anos de idade e é agora aos cinco anos, ou seja, é o segundo ano letivo, não sendo anos seguidos.

O educador descreve-o como sendo uma criança rebelde, mas meiga. Em termos de comportamento é muito irrequieto, não sendo capaz de estar sentado a brincar com peças de legos com os colegas. Tem um comportamento inconstante. Nas brincadeiras não consegue estar muito tempo na mesma atividade. Tem tendência a ficar com um carro ou outro brinquedo que lhe permita andar à volta do tapete ou permita estar em movimento. Está sempre a implicar com os colegas. Tem de ser constantemente chamado atenção.

Sobre a relação do "José" com os colegas da sala e dos colegas da sala com ele, o educador referiu que têm uma boa relação, que os colegas gostam dele que não o põem de parte, mas também estão sempre a fazer queixas dele. Por outro lado, admiram-no, acham graça às tolices que ele faz. Para algumas crianças ele é o líder. O educador referiu entre risos, que o "José" lhe faz lembrar a personagem do "Tom Sawyer."

À questão «Considera que o "José" tem comportamentos problemáticos e quais são?», a sua opinião é afirmativa, tem comportamentos problemáticos. Refere que é uma criança que gosta de testar os limites. Não o considera uma criança violenta, porque apesar de bater ou empurrar espontaneamente, não sabe explicar porque o faz quando é questionado. Refere ainda que tem comportamentos como cuspir, destruir as construções dos colegas e rir quando um colega cai ou se magoa.

Ao ser questionado sobre como se sente quando o "José" tem estes comportamentos, refere sentir-se triste pela criança, pois não é agradável estar sempre a chamá-lo atenção. Já o José, na opinião do educador nestes momentos, acha que ele fica indiferente, refere que no início do ano quando era repreendido ficava revoltado. Mencionou que houve um dia que disse "eu não consigo me portar bem".

Em relação às estratégias que utiliza para prevenir estes comportamentos, o educador refere atribuir-lhe algumas tarefas de responsabilidade, tais como, ser o chefe, ir à frente no "comboio", distribuir a bolacha na hora do lanche e ir com ele tirar fotocópias. Refere que o "José" gosta de desempenhar estas tarefas e de ter esta atenção, no entanto, não melhora o comportamento.

Quanto a haver uma concertação de estratégias com as assistentes operacionais e a restante comunidade educativa, respondeu que não existe partilha de estratégias e que cada um age da forma que considera mais correta. Em relação ao que se poderia fazer de diferente para ajudar o "José" a não ter estes comportamentos, refere não saber como atuar, considera que estes comportamentos já estão muito enraizados e que a criança não consegue controlar a agitação que tem.

Sobre o que acha que as outras crianças pensam sobre o comportamento do "José", menciona que as outras crianças reconhecem que o "José" não tem comportamentos corretos e daí estarem sempre a fazer queixas.

Sobre a comunicação estabelecida entre o JI e os pais e sobre a perceção que os pais têm do comportamento do José, refere que fala com os pais no final de cada período, quando entrega as informações e sempre que necessário, quando surgem situações mais problemáticas. Refere ainda que os pais têm perceção dos comportamentos do filho e que em casa também têm dificuldades em gerir estes comportamentos, também o consideram irrequieto e agitado.

6.1.1 Discussão dos Resultados das Entrevistas

Com base nas entrevistas realizadas direcionadas aos educadores de infância e assistentes operacionais, percebemos que, de um modo geral, consideram o ambiente familiar da criança muito permissivo, sem regras definidas, o que faz com que a escola assuma o papel principal na sua educação.

Segundo a nossa pesquisa, muitos autores destacam o papel fundamental da família no desenvolvimento infantil (Lima, 2003), realçando que os pais exercem uma grande influência no

desenvolvimento e bem-estar da criança (Cruz & Ducharne, 2006). Silveira (2007), segue a mesma linha de pensamento afirmando que a socialização primária é uma tarefa que compete única e exclusivamente aos pais. Salvo; Silvares e Toni (2005, p. 194), reforçam esta ideia, afirmando que "o adequado desenvolvimento infantil é o somatório de diversos fatores, porém, os pais estão entre os mais importantes".

Nos seus relatos, os participantes fizeram algumas considerações sobre a relação do "José" com os pares. Segundo Cardoso (2011) a criança tem o primeiro contacto com as regras sociais na família, mas ao ingressar no pré-escolar ela amplia os seus relacionamentos. Aqui estabelecem-se as primeiras regras de convívio social (Lima, 2003). No jardim de infância as regras servem para orientar e formar uma rotina, para que as crianças possam desenvolver-se, aprender com as relações que elas mesmas constroem, assim como com as suas interações com os colegas, educadores e auxiliares, e com os objetos que constituem o seu ambiente escolar. Como refere Cardoso (2011), as regras só existem porque existem relações entre os indivíduos, e estas são estabelecidas, justamente para organizar estas relações.

No que diz respeito à relação dos educadores e das assistentes operacionais com o "José", os relatos recordam-nos o estudo realizado por Reis (2013), onde o autor defende que o educador é o responsável na sala pelas crianças, e que para além dos objetivos a cumprir, uma das suas preocupações, passa pela relação que desenvolve, a forma como interage, bem como a educação emocional das crianças. Nesta sequência, Vale (2009) refere que existem vários fatores que podem condicionar as emoções tanto do educador como de cada criança. Assim a educação emocional é feita de forma abrangente, constante e duradoura. "No seio de um grupo de crianças, as emoções são transmitidas tanto do adulto para a criança, como da criança para o adulto, como de criança para criança" (Vale, 2009, p. 132).

Citando, ainda a mesma autora, é importante salientar que ao desenvolver competências sócio-emocionais nas crianças, os educadores estão a contribuir para um desenvolvimento de comportamento social correto, evitando assim, futuros problemas que prejudiquem esse mesmo desenvolvimento (Vale, 2009). Considera-se que é fundamental que a relação entre educador e criança seja baseada num clima de afeto, compreensão, amizade, respeito, entre outros, pois só assim é que a criança aprende o que está certo e o que está errado, bem como começa a perceber os seus sentimentos e emoções e assim respeitar e compreender os sentimentos e emoções das outras crianças e dos adultos.

Foi possível constatar que os participantes tiveram alguma dificuldade em definir maus comportamentos, tal como ao longo dos anos, variadíssimos autores também tiveram. Os impulsos de agressividade são características inerentes ao ser humano, e desde tenra idade que este é exposto a determinadas situações e contextos que fazem sobressair esta característica. Tendo por base a tese de mestrado de Dias (2010, p. 17), os maus comportamentos de indisciplina/agressividade "diferem, significativamente, daquilo que é esperado para a sua idade,". Ou como salienta Costa et. al (2001), só quando um comportamento é reconhecido por alguém como excessivo e desajustado é que é classificado de problema de comportamento. Katz e McClellan (1997) definem o mau comportamento em crianças de idade pré-escolar como processos de resistência de grupo, à partilha de brinquedos e de afetos e/ou às rotinas, assim como, às normas da sala de aula. Nesta definição constam a maior parte dos comportamentos que os participantes evidenciaram nas suas entrevistas como sendo os mais problemáticos.

Os comportamentos de agitação motora relatados pelos participantes interferem na atividade diária da criança e do grupo, refletindo-se negativamente nas relações que estabelece com os seus pares. Estes comportamentos além de incomodarem o grupo são geralmente os mais percetíveis e intoleráveis para os participantes. Como não consegue ficar quieto por muito tempo, o "José" faz barulho, cria agitação, desestabiliza o ambiente, prejudicando o normal desenvolvimento das tarefas e por esse motivo surgem os conflitos.

Verificamos que os participantes nas entrevistas caracterizam o comportamento impulsivo pelas dificuldades de relacionamento, precipitação e conflitos. Barkley (2006) diz-nos que a impulsividade consiste na dificuldade em inibir comportamentos e regular a atividade, em resposta a exigências a algumas situações. Muitas vezes respondem de forma rápida a acontecimentos, não respeitam as regras, não esperam pelas instruções, não medem as situações que podem ser de perigo, e querem ver os seus interesses satisfeitos no imediato, dizem muitas vezes o que não devem. Estes comportamentos criam perturbação no contexto escolar e criam prejuízos nas relações sociais com os pares. A falta de atenção, a agitação e a impulsividade impossibilitam a criança de participar com sucesso nas atividades quer com os pares quer em grande grupo, por vezes, iniciam conflitos, interrompem e falam sem autorização. Conforme relatado, estes comportamentos causam situações de rejeição por parte dos pares, podendo mesmo conduzir ao isolamento (Garcia, 2001), o que não se verifica neste caso.

Em relação às estratégias utilizadas para lidar com os comportamentos problemáticos, como já referido anteriormente, constatamos que a maioria dos participantes referiram não terem estratégias definidas e cada um resolve os problemas da forma que considera ser a melhor, pois

reconhecem não terem conhecimento de estratégias adequadas para estas situações. Referiram ainda, que procuram resolver as questões através do diálogo e da compreensão.

A investigação tem demonstrado que construir relações positivas, ajudam a criança a desenvolver uma base emocional saudável, aprender a confiar e a sentir-se mais segura, o que é essencial para o desenvolvimento emocional e aquisição de competências sociais. Relações positivas com adultos e colegas proporcionam oportunidades para praticar a empatia, a resolução de conflitos e a comunicação eficaz (Webster-Stratton, 2018).

Acreditamos que tanto quanto possível, os educadores devem ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades, respeitando o seu nível de maturidade, o seu pensamento e a sua individualidade, ou seja, levá-las a cumprir as regras da sala, que à priori, já estão definidas, tendo por base o conhecimento que têm da personalidade e da idade da criança, "… porque os educadores podem evitar problemas de comportamento antes de eles aparecerem e estimular, assim, o crescimento social saudável das crianças, mesmo daquelas com menor habilidade ao nível do desenvolvimento social" (Vale, 2009, p. 133). Assim, a partilha de estratégias com a equipa educativa é fundamental para ajudar o "José". Estruturar o ambiente da sala de aula, criar rotinas diárias, definir regras e ser consistente são medidas pró-ativas que podem ajudar a evitar comportamentos perturbadores, conforme podemos concluir em investigações realizadas por Doyle (1990), Gettinger (1988), Good e Brophy (1994), (todos citados por Webster-Sratton, 2018, p.61).

No que respeita à formação, parece-nos essencial para garantir que educadores e assistentes operacionais estejam preparados para enfrentar os desafios e promover o sucesso das crianças, e neste caso específico promover a mudança de comportamento que se promova a ações de formação específicas sobre esta temática. A formação no ambiente educativo proporciona conhecimentos e competências necessárias para agir de forma eficaz, possibilita o desenvolvimento contínuo e permanente, no coletivo (docentes e assistentes operacionais), de modo que o espaço escolar passa a ser um ambiente de reflexão e intervenção, em que os profissionais dão sentido às experiências e aos saberes, sempre com a possibilidade de repensar as suas práticas.

O professor de educação especial desempenha um papel fundamental nesta parceria, pois possui conhecimentos específicos, é profissionalizado e possui competências próprias que são essenciais para trabalhar de forma eficaz com estas crianças. Segundo Correia (2008, p. 19) este trabalho colaborativo deve ser entendido como "serviços de apoio especializados destinados a

responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com fim de maximizar o seu potencial.

6.2 Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ)

O SDQ pode ser utilizado como instrumento de triagem, podendo fazer parte de uma avaliação clínica ou também aplicado como instrumento de investigação de comportamentos, emoções e relações interpessoais das crianças e adolescentes. Inclui uma classificação global dos problemas de humor, concentração, comportamento e interações com os outros e também aborda o seu impacto e sobrecarga nos outros.

Seguidamente, iremos proceder à análise e discussão dos resultados do SDQ versão de relatório dos professores preenchido pelos seis participantes no estudo. Considerámos importante utilizar este questionário, de forma a obter informação complementar sobre o comportamento em contexto escolar.

6.2.1 Discussão dos resultados do SDQ

Este questionário refere-se aos acontecimentos dos últimos seis meses e gera uma pontuação total das dificuldades, que se obtém através da soma de todas as subescalas, exceto a escala de comportamento pró-social, deste modo a pontuação total do resultado pode variar entre 0 e 40.

Os valores atribuídos a cada um dos itens estão estandardizados de 0 “Não é verdade”, 1 “É um pouco verdade” e 2 “É muito verdade”, para todos os itens à exceção dos itens 7, 14, 15, 17 e 18, em que o sentido de resposta é o inverso onde 0 “É muito verdade”, 1 “É um pouco verdade” e 2 “Não é verdade”.

Os resultados de cada escala são obtidos pelo somatório dos valores dos 5 itens dessa escala e o resultado do total das dificuldades corresponde à soma dos valores das seguintes escalas: Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade e Problemas de Relacionamento com os colegas. Os resultados do total das dificuldades e das outras escalas são seguidamente interpretados como “Normal”, “Limítrofe” e “Anormal”.

Um dos aspetos mais atrativos do SDQ é a sua brevidade. A facilidade de aplicação é uma característica que também é salientada por diversos autores (Koskelainem, Sourander e Kaljonen, 2000; Muris, Meesters & Van Den Berg 2003; Becker *et al* 2004; Capron, Thérond e Duyme 2007).

Tabela 1

Resultados obtidos do Questionário de Capacidades e Dificuldades

Sub-escalas	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima	Pontuação Obtida
Sintomas emocionais	0	10	1,5
Problemas de comportamento	0	10	1,8
Hiperatividade	0	10	7,1
Problemas com os colegas	0	10	1,8
Total de Dificuldades	0	40	14,1
Comportamento pró-ativo	0	10	6,6

Na apuração dos dados, podemos observar que todos os participantes do estudo deram uma pontuação elevada na Escala de Hiperatividade, tendo em consideração o intervalo de referência é considerado que está dentro dos parâmetros anormais. Em relação às Escalas de Problemas de Comportamento, Problemas com os Colegas e Comportamento Pró- Social, podemos constatar que a pontuação obtida pela avaliação de cinco participantes remete-nos para parâmetros normais e um participante remete-nos para uma situação limítrofe.
Os resultados não revelaram significância em relação à avaliação da Escala de Sintomas Emocionais, apontando para uma criança dentro dos parâmetros normais.

No que diz respeito às interações com os outros, o impacto e a sobrecarga que tem nos outros e na própria criança, permite-nos concluir tendo em conta a pontuação obtida, que um participante nos remete para parâmetros normais, dois participantes remetem-nos para parâmetros limítrofes e três participantes remetem-nos para parâmetros anormais.

A pontuação Total das Dificuldades, leva-nos a concluir que a avaliação de dois participantes remete para parâmetros normais, um participante remete-nos para uma situação de limítrofe e três participantes remetem-nos para parâmetros anormais.

Em síntese conclusiva, a análise dos resultados obtidos, permite-nos constatar que os comportamentos relativos à hiperatividade, são considerados pelos participantes os que mais perturbação causam na criança, em contexto escolar. Estes comportamentos têm uma repercussão significativa no desempenho e habilidades educativas da criança, nomeadamente na manifestação de dificuldades de aprendizagem em áreas específicas, ao nível do comportamento adaptativo, podem desenvolver comportamentos disruptivos em sala de aula e apresentar dificuldades no cumprimento de regras. Embora com implicações ao nível da aprendizagem, os comportamentos relativos à hiperatividade, são antes de mais um problema de comportamento que evidencia a dificuldade que o indivíduo demonstra em conseguir exibir esses comportamentos de forma socialmente correta (Lopes,2003).

6.3 Análise e Discussão dos Resultados dos Incidentes Críticos

A matriz dos incidentes críticos foi preenchida pela assistente operacional da criança e pelo educador titular. Conforme podemos verificar anexo, os resultados indicam que o incidente crítico acontece na maioria das vezes em contexto fora da sala de aula e na ausência do adulto. Podemos também verificar que as consequências do comportamento desadequado habitualmente é a punição, retirando a criança do grupo.

Como já referido anteriormente, investigações realizadas por Doyle, (1990); Gettinger, (1988); Goode e Brophy, (1994), concluíram que estruturar o ambiente da sala de aula, criar rotinas diárias, definir regras e ser consistente são medidas pró-ativas para evitar comportamentos perturbadores. Os educadores deverão ajudar na planificação e previsibilidade das transições dos diferentes espaços e rotinas, (Webster-Stratton, 2018), articulando e partilhando estratégias com os outros profissionais que intervêm com a criança.

Existe ainda a possibilidade da punição não surtir efeito, pois na opinião de Webster-Stratton (2018), os elogios dos comportamentos adequados são mais eficazes e motivadores do que a punição do comportamento inadequado, uma vez que oferecem atenção à criança pelas suas ações positivas e não negativas. Podemos ainda, através do elogio ajudar a criança a construir uma autoestima, através de estímulos consistentes e significativos, contribuindo para o estabelecimento de relações de confiança e de apoio.

Analisando a matriz dos incidentes críticos, verificamos que se trata de um instrumento de registo pouco estruturado e sem mecanismos que possam controlar a subjetividade do observador, uma vez que um comportamento considerado como incidente crítico numa determinada situação, pode não ser considerado desta forma num contexto diferente. Recorrendo a Estrela (1994, p. 38), que defende que os registos de incidentes críticos devem ser "…devidamente revistos e actualizados. Caso contrário, poderão induzir em erro, levando a tomar o ocasional por habitual e vice-versa… estas amostras do comportamento dos alunos representam apenas momentos de um processo que é essencialmente dinâmico."

6.4 Análise e Discussão dos Resultados da Intervenção

Implementámos um plano de intervenção baseado nas recomendações de Webster-Stratton (2018) e nos princípios da modificação comportamental. Depois de realizar a sessão 4 – Implementação das regras, com o primeiro comportamento que pretendíamos trabalhar, "Deixar as mãos a descansar nas pernas", observámos que na primeira semana as recompensas

atribuídas foram muito poucas, pois a criança estava ainda na fase de perceber o "jogo" e o educador prestava mais atenção aos comportamentos impróprios do que aos comportamentos adequados. Depois de falar com o educador e em conjunto termos revisto as estratégias definidas na sessão 4, ou seja, sempre que o "José" tenha uma tentativa de colocar as mãos a descansar nas pernas, deve receber um elogio e um reforço positivo, assim como, sempre que consiga manter durante algum tempo, mesmo que seja por pouco tempo, as mãos a descansar nas pernas, o educador deve dar-lhe no imediato a estrela como recompensa para o "José" colocar no quadro do comportamento. Depressa o "José" reconheceu que quanto mais cumprisse esta regra, mais depressa era recompensado e começou a entrar no "jogo". Por sua vez o educador também foi mais consistente a monitorizar os comportamentos do "José" e reconheceu a importância do incentivo ao comportamento positivo. Assim, na segunda semana o "José" conseguiu cumprir o objetivo, preenchendo o quadro com o comportamento pretendido, com as 20 estrelas, tendo na sexta-feira usufruído do privilégio especial, fazer um jogo lúdico no computador com o educador, privilégio esse escolhido pelo próprio "José". Esta atividade foi bastante do seu agrado tendo-se mantido, como forma de continuar com os comportamentos adequados.

Nas semanas seguintes pusemos em prática as outras regras definidas pelo educador e pelo grupo de crianças, "Colocar o dedo no ar para falar" e "Entrar na sala a caminhar". Estas regras foram mais fáceis de implementar, os elogios, os estímulos e o reforço dos comportamentos positivos por parte do educador, contribuíram para promover a autoestima e as competências sociais e académica da criança. Ao longo da intervenção o restante grupo de crianças participou ativamente no programa de implementação, situação que não estava prevista, apesar da recompensa ser dada apenas ao "José", no final da semana todas as crianças beneficiaram do privilégio especial escolhido pelo "José".

Depois de implementar o programa de intervenção, aplicámos novamente o Questionário de Capacidades e de Dificuldades, para perceber se a intervenção tinha alcançado os resultados esperados. Optámos por aplicar apenas ao educado titular, uma vez que o programa de intervenção foi apenas implementado e aplicado em contexto de sala. É importante salientar, que a análise dos resultados teve em consideração apenas o questionário do educador titular, no primeiro momento de avaliação.

Da análise dos resultados do segundo momento de avaliação, observámos uma alteração na cotação de todas as escalas.

Tabela 2

Resultados obtidos do1º Momento e do 2º Momento de avaliação

Sub-escalas	Pontuação Obtida 1º Momento	Pontuação Obtida 2º Momento
Sintomas emocionais	0	1
Problemas de comportamento	2	2
Hiperatividade	10	7
problemas com os colegas	4	0
Total de Dificuldades	16	10
Comportamento pró-ativo	10	6

Na pontuação total das dificuldades, podemos verificar que no primeiro momento da avaliação obtivemos uma pontuação de 16, o que nos remetia para parâmetros anormais, enquanto no segundo momento obtivemos uma pontuação de 10, o que nos remete para parâmetros normais,

Em relação à escala de problemas de relacionamento com os colegas, também podemos observar que no primeiro momento de avaliação obtivemos uma pontuação de 4 e no segundo momento obtivemos uma pontuação de 0, passando de um parâmetro limítrofe, no primeiro momento de avaliação para um parâmetro normal.

No que diz respeito às escalas de sintomas emocionais, problemas de comportamento e comportamento pró-social, manteve-se o parâmetro normal, verificando-se, no entanto, melhoria na cotação, à exceção dos problemas de sintomas emocionais.

A escala de hiperatividade foi a única que permaneceu no parâmetro anormal, tendo tido uma cotação mais elevada, no primeiro momento de avaliação, onde obtivemos uma pontuação de 10, enquanto no segundo momento obtivemos uma pontuação de 7, ainda que também este parâmetro tenha melhorado, esta pontuação remete-nos para os itens de comportamentos irrequietos, estar sempre a mexer as mãos ou as pernas e desatenção, considerados muitas vezes como comportamentos disruptivos.

É necessário que os adultos estejam atentos a estes comportamentos, a literatura tem demonstrado que pode ser um indicador precoce das Perturbações do Humor e da Ansiedade (PHA), justificando-se, assim, o seu estudo e a identificação dos principais fatores de risco, a fim de desenvolver intervenções adequadas (Burke, Pardini & Loeber, 2008).

Destaca-se ainda, as questões relativas ao impacto que o comportamento da criança tem sobre si mesma, no relacionamento com os colegas e na aprendizagem, neste segundo momento de

avaliação obtivemos uma pontuação de 0, que nos remete para parâmetros normais, enquanto que no primeiro momento obtivemos uma pontuação de 3, que nos remetia para parâmetros anormais.

Comparando os resultados obtidos neste estudo, podemos concluir que o programa de intervenção, promoveu a extinção e ou diminuição de comportamentos desajustados, dando lugar, na globalidade, a comportamentos mais ajustados às situações. A intervenção contribuiu para a motivação da criança, além de ter contribuído para a aprendizagem de comportamentos mais assertivos quer da parte da criança quer do educador.

CONCLUSÃO

Os problemas de comportamento e a indisciplina dentro da sala tendem a ser cada vez mais frequentes nos dias de hoje, causando um clima de instabilidade quer para o grupo de alunos, quer para o educador/professor, como para a própria criança que perturba.

Ao implementar um programa de intervenção, o que efetivamente se pretendeu, foi a mudança na forma e na dinâmica da intervenção educativa que realizamos no dia-a-dia na escola, de modo a repensar a nossa prática pedagógica. Para promover mudanças nos comportamentos das crianças, é essencial que todos os membros da comunidade educativa se envolvam em ações e intervenções coordenadas. Mudar implica alterar mentalidades, formas de estar e de atuar.

A utilização de estratégias de modificação comportamental apresentadas neste trabalho, teve o intuito de ajudar o educador na sua prática profissional, assim como, os outros profissionais que trabalham com a criança. Com a implementação do programa promoveu-se relações positivas entre o educador e a criança, que ao ser valorizada e apoiada melhorou a sua autoestima e autoconfiança. Como foi referido na revisão da literatura, quando as crianças se sentem apoiadas e encorajadas, estão mais dispostas a envolverem-se em atividades e fazerem novas aprendizagens (Rodrigues, 2022).

Como afirmam Correia e Martins (2000, p. 67), "É um desafio permanente proporcionar os serviços mais adequados às crianças com características tão diferentes e oriundas de ambientes tão diversos. Deste modo, há que perspetivar, tantas vezes quanto as necessárias, um programa de intervenção multidimensional e individualizado que conduza ao sucesso escolar".

Assim, e de acordo com a questão/problema formulada no início da nossa proposta de trabalho: de que forma um plano de intervenção de promoção de competências sociais e emocionais, direcionado a uma criança com problemas de comportamento disruptivo, pode influenciar positivamente na mudança dos comportamentos?, e tendo como objetivo de estudo averiguar as mudanças comportamentais de uma criança a partir da implementação de um programa de intervenção de promoção de competências sociais e emocionais, verificamos que os resultados da intervenção foram na globalidade positivos. Foram alcançados níveis significativos de mudança comportamental, por parte do "José", quando comparados os resultados obtidos pelo Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) antes e depois da intervenção. Foi notória a diminuição dos comportamentos disruptivos da criança, confirmando ainda que as intervenções consistentes feitas pelo educador titular surtiram efeito. Verificámos ainda que a implementação do plano de intervenção para além do desenvolvimento das competências sociais e emocionais, teve um impacto significativo na inclusão do "José", na medida em que,

foi promovida a interação da criança com os seus pares, desenvolvendo atitudes de partilha, de ajuda e de afeto.

Os resultados da intervenção permitiram constatar que todo este processo possibilitou ao educador um maior controlo dos comportamentos dentro da sala. Segundo Meijer (2008), uma vez que o comportamento disruptivo "empurra" a criança para fora do convívio social, segregando-a, é preciso estar atento e manter o estado de cooperação entre os adultos responsáveis. É de salientar que as estratégias de intervenção identificadas se cingiram mais ao comportamento individual da criança em contexto de sala. Observámos que a criança ainda tem dificuldades em se autorregular nos outros contextos, ainda tem por hábito correr no salão, assim como gritar despropositadamente, embora com menos frequência. É de referir a pertinência de alargar o programa de intervenção a todos os contextos e estabelecer uma concertação e partilha de estratégias com toda a comunidade educativa.

Este trabalho de investigação-ação possibilitou comprovar que se forem facultados ambientes e oportunidades de interação entre parceiros educativos e sistematização de regras, implementando valores, assim como fomentar estratégias apropriadas e diferenciadas à funcionalidade de cada criança, consegue-se promover ambientes de inclusão. Estes ambientes não são mais do que locais privilegiados, onde se adquirem competências e onde se fomentam oportunidades de uma educação plena, independentemente da capacidade e funcionalidade de cada um.

Com o presente trabalho pensamos ter contribuído para um melhor conhecimento da criança e colaborado para a promoção de comportamentos desejáveis dentro da sala através de metodologias proativas e comportamentais, contribuindo para o futuro, através de modelos de intervenção, testados e avaliados, podendo estes serem aplicados noutros contextos e intervenções.

Ambicionamos que os resultados obtidos e a sua divulgação contribuam para estimular os docentes e restante comunidade educativa a refletir sobre as suas práticas e sobre o investimento que é feito na educação de crianças com comportamentos disruptivos, utilizando estratégias de intervenção eficazes.

Havendo equilíbrio entre o prazer de aprender e a disciplina, sem recorrer a autoritarismo exacerbado, tornamos as nossas crianças seres humanos mais conscientes e responsáveis e a nossa atuação como educadores mais assertiva e promissora, tornando a escola um lugar de aprendizagens múltiplas e diversificadas.

Salientamos que os pais foram informados deste estudo e da implementação do programa de intervenção, pelo que envolver a família ativamente neste processo e alargar este programa ao contexto familiar, teria sido uma mais-valia. Segundo (Webster-Stratton, 2018, p. 23) "O apoio generalizado ao envolvimento dos pais nas aprendizagens dos seus filhos é o resultado de fortes evidências que sugerem que o envolvimento da família tem efeitos positivos nos resultados académicos, nas competências sociais dos alunos e na qualidade das escolas".

Contudo, em todo este processo, foram sentidas algumas limitações e barreiras. Salienta-se, em primeiro lugar, as limitações de tempo. O facto de estar a exercer funções numa ELI e o tempo a acompanhar diretamente a criança ser apenas de três horas semanais, fez com que a maioria dos registos tenham sido feitos pelos educadores e assistentes operacionais da instituição, (embora este facto se possa enquadrar como uma forma de empoderamento dos adultos, na filosofia da IPI, que contactam com a criança) e a articulação com o educador titular nem sempre ter sido simples, por questões de disponibilidade e tempo. Outra limitação, prendeu-se com alguma resistência por parte do educador titular, no início da intervenção, em alterar algumas práticas e em implementar o programa de intervenção. No entanto, foi gratificante constatar que, ao longo da intervenção, houve uma mudança de atitude do educador titular, que foi revelando maior interesse no projeto, mostrando igualmente maior compreensão em relação aos comportamentos manifestados pela criança.

"É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" Freire (1996, p. 43-44)

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª Ed.). Psiquilíbrios Edições.

- American Psychiatric Association (APA). (2023). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5.ªEd.). Climepsi Editores.

- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. C. (2013). The incredible years basic parent training for Portuguese Preschoolers with AD/HD behaviors: Does it make a difference? *Child & Youth Care Forum* (Vol. 42): 403-424.

- Barbosa, G. A., Gouveia, V. V., & Barbosa, A. G. (2003). Escalas de avaliação em psiquiatria da infância e da adolescência. In: F. B. Assumpção Jr. & E. Kuczynski (Orgs.). *Tratado de Psiquiatria da Infância e da Adolescência* (pp. 121-129). (ed.), Atheneu.

- Barkley, R. A. (2006). *Transtorno de Défice de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento*. (ed.), Artmed.

- Becker, A., Hagenberg, N., Roessner, V., Woerner, W., & Rothenberger, A. (2004). Evaluation of the self-reported SDQ in a clinical setting: do self-reports tell us more than ratings by adult informants? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, ii17-ii24.

- Benavente, R. (2001). Perturbação de comportamento na infância: Diagnóstico, etiologia, tratamento e propostas de investigação futura. *Análise Psicológica*, 19(2), 321–329.

- Biederman, J.; Petty, C.; Hughes, S.; Mick, E.; Monuteaux, M. & Faraone, S. (2008). The long-term longitudinal course of oppositional defiant disorder and conduct disorder in ADHD boys: Findings from a controlled 10- year prospective longitudinal follow-up study. *Psychological Medicine*, 38: 1027-1036.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational research*. (ed.), Longman.

- Bunch, G. & Valeo, A. (1997). *Inclusion: Recent research*. Inclusion Press.

- Burke, J.; Pardini, D. & Loeber, R. (2008). Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36: 679-692.

- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-488.

- Campbell, S. (1994). Behavior Problems in Preschool Children: Developmental and Family Issues. In L. Benjamin (ed.), *Advances in Clinical Child Psychology* (pp. 1-26).

- Capron, C. ; Thérond, C. & Duyme, M. (2007). Psychometric properties of the French version of the self-report and teacher Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Journal of Psychological Assessment*, *23*(2), 79-88.

- Cardoso, L. (2011). *Parentalidade e problemas de comportamento em crianças do Pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade da Madeira.

- Cavalcante, M. (2005). A escola que é de todas as crianças. *Revista Nova Escola*. Fundação Victor Civita, 183: 40-45.

- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão*. *Da Educação à Sociedade*. Porto Editora.

- Cole, D. A. & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*, 25(3), 340-351.

- Cole, M., & Cole, S. (2004). O desenvolvimento da criança e do adolescente (4.ª Ed). Artmed.

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.

- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e inclusão de alunos com NEE*. Porto Editora.

- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma Nova política em Educação. In L. M. Correia, (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-43). Porto Editora.

- Correia, L. M. & Martins, A. (2002). *Inclusão: um guia para educadores e professores*. Quadrado Azul Editora.

- Costa, M.E. (2001). *Dossier: indisciplina e violência na escola*. Noesis.

- Costin, J., Lichte, C., Hill-Smith, A., Vance, A., & Luk, E. (2004). Parent group treatments for children with oppositional defiant disorder. *Australian e-Journal for the advancement of mental health*, 3, 1-8.

- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina S.A.

- Cruz, O., & Ducharne, M. A. B. (2006). Intervenção na Parentalidade – O caso específico da formação de pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-11 (13) 295-309.

- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11(11): 113-132.

- Dias, D. (2010). *A agressividade na Infância: representações e atitudes dos educadores de infância e professores do 1ºCiclo*. Dissertação de Pós-Graduação e Formação Especializada em Educação Especial.

- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W.R. Houston, M Haberman, & J. Sikula (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 3-24). Macmillan.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores.* Porto Editora.

- Emond, A.; Ormel, J.; Veenstra, R. & Oldehinkel, A. (2007). Preschool behavioral and social-cognitive problems as predictors of (pre) adolescent disruptive behavior. *Child Psychiatry Human Development*, 38: 221-236.

- Farias, C. S.; Silva, C. M.; Dores, M.; Guimarães, R. J. S. & Santos, V. S. (2011). *Transtorno de Conduta na Infância*. http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012095411_242.pdf

- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, 113. ENS de Lyon.

- Fleitlich, B.; Cortazar, P. G. & Goodman, R. (2000). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). *Revista Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência*, Vol. 8: 44-50.

- Fleitlich, B.; Loureiro, M. J.; Fonseca, A. & Gaspar, F. (2004). Questionário do SDQ, versão traduzida e adaptada para a população portuguesa. *Consultado em http://www. sdqinfo. com/d23. htlm*.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (ed.), Paz e Terra.

- Fowler; M. (2000). *Attention-Deficcit/Hyperactivity Disorder*. Washington, DC: http://www.kidsource.com/nichcy/add1.html >

- Gardner, F., & Shaw, D. S. (2008). Behavioral problems of infancy and preschool children (0–5). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*, 882-893.

- Garcia, I. M. (2001). *Hiperatividade: prevenção, avaliação e tratamento na infância*. McGraw-Hill.

- Garcia, G.E. (1996). *La Integration escolar. Aspectos Psicosociologicos* (2º Vol). Madrid: U.N.E.D.

- Garcia-Cortazar, P., Mazaira, J. A., & Goodman, R. (2000). The initial validation study of the Gallego version of the strengths and difficulties questionnaire. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, *2*, 95-100.

- Gaspar, M. (2004). Educação parental e educação pré-escolar: Uma parceria a construir, um projeto sócioeducativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1-3, 255-268.

- Gaspar, M. & Seabra-Santos, M. (2008). First results from the translation, implementation and researching of the Webster–Stratton "incredible years" basic parenting programme in Portugal. In: C. Canali, T. Vecchiato, & J. Whittaker (Eds.). *Assessing the "evidence-base" of intervention for vulnerable children and their families* (pp. 115–117). Fondazione Emanuela Zancan onlus.

- Gettinger, M. (1988). Methods of proactive classroom management. *School Psychology Review*, 17(2): 227-242.

- Glat, R. (1995). *A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão*. (ed.), Sette letras.

- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms* (6.ª Ed.). Harper & Row: New York.

- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38: 581-586.

- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345.

- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.

- Homem, T. C.; Gaspar, M. F.; Santos, M. J. S.; Azevedo, A. F. & Canavarro, M. C. (2015). Incredible Years parent training: Does it improve positive relationships in Portuguese families of preschoolers with oppositional/defiant symptoms? *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1861-1875.

- Hutchings, J., Bywater, T., Davies, C., & Whitaker, C. (2006). Do crime rates predict the outcome of parenting programmes for parents ofhigh-risk'preschool children? *Educational and Child Psychology*, 23(2), 15-24.

- Hutchings, J., Bywater, T., & Daley, D. (2007). Early prevention of conduct disorder: how and why did the North and Mid Wales Sure Start study work? *Journal of Children's Services*, 2(2), 4-14.

- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (ed.), Cortez.

- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. National Association for the Education of Young Children.

- Koskelainem, M., Sourander, A., & Kaljonen, A. (2000). The strengths and difficulties questionnaire among finish school- aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9: 277-284.

- Kronberg, R. M. (2003). A inclusão em escola e classes regulares – a educação especial nos Estados Unidos: do passado ao presente. In: L. M. Correia (Org.) *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.

- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47–65.

- Lima, I. M. M. P. (2003). *Cenários de Educação e Desenvolvimento: o meio familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento da criança*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.

- Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto Editora.

- Lopes, J. A. (2003). *A Hiperactividade.* Quarteto Editora.

- Marinho, S. & Lopes, J. A. (2010). Concepções de professores acerca dos comportamentos problemáticos em sala de aula: Um estudo no ensino básico. Actas do I Seminário Internacional *"Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*", 974-988.

- Marzocchi, G. M.; Capron, C.; Di Pietro, M.; Tauleria, E. D.; Duyme, M.; Frigerio, A.; Gaspar, M. F.; Hamilton, H.; Pithon, G.; Simões, S. & Thérond, C. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European Countries. *European Child & Adolescent* Psychiatry, Vol. 2, Cap. 13: 40– 46.

- Meijer, A. M. (2008). Chronic sleep reduction, functioning at school and school achievement in preadolescents. *Journal of Sleep Research*,17(4): 395-405.

- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. (ed.), Artmed.

- Monteiro, M. H. (2000). A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos: um estudo exploratório de professoras alfabetizadoras bem sucedidas. Dissertação de Mestrado, FAE/UFMG.

- Morgado, J. (2004). Qualidade na Educação – Um desafio aos professores. Editorial Presença.

- Muris, P.; Meesters, C. & Van den Berg, F. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) further evidence for its reliability and validity in a community sample of Dutch children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*,12: 1-8.

- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nações Unidas, 217.

- ONU (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Nações Unidas, 1386(XIV).

- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola.* Porto Editora.

- Pellegrini, A. D., Symons, F., & Hoch, J. (2012). *Observing children in their natural worlds: a methodological primer*. (ed.), Erlbaum.

- Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. (ed.), Artmed Editora.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de pesquisa em Ciências Sociais*. (ed.), Bordas.

- Reis, R. (2013). *Estratégias do Educador para a gestão do comportamento das crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial Instituto Superior Politécnico de Gaia Escola Superior de Santa Maria.

- Rockhill, C., Collett, B., McClellan, J., & Speltz, M. (2006). Oppositional defiant disorder. In: J. Luby (Ed.). *Handbook of Preschool Mental Health: Development, Disorders and Treatment* (pp. 80-115). (ed.), The Guilford Press.

- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. (ed.), Summus, 299-318.

- Rodrigues, J. F. N. (2022). *A criança como sujeito ativo na sua aprendizagem.* Relatório de projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal.

- Rodríguez, G. G.; Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

- Roldão, M. C. (2009). O lugar das competências no currículo–ou o currículo enquanto lugar das competências? Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 11(3): 585-596.

- Salend S. J. (2001). Creating inclusive *classrooms: Effective and reflective practices* (4.ªEd.). (ed.), Prentice Hall.

- Salvo, C.; Silvares, E. & Toni, P. (2005). Práticas educativas como forma de predição de comportamento e competência social. Estudos de Psicologia, 22 (2): 187-196.

- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5: 127-142.

- Seabra-Santos, M. J.; Gaspar, M. F.; Azevedo, A. F.; Homem, T. C.; Guerra, J., Martins, V.; ... & Moura-Ramos, M. (2016). Incredible Years parent training: What changes, for whom, how, for how long? Journal of Applied Developmental Psychology, 44: 93-104.

- Shaw, D.; Lacourse, E. & Naguin, D. (2005). Developmental trajectories of conduct problems and hyperactivity from ages 2 to 10. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46: 931-942.

- Silva, M. O. E. (2001). A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. Disponível em http://www.teses.usp.br.

- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva–um novo paradigma de Escola. Revista Lusófona de Educação, 19: 119-134.

- Silveira, L. (2007). A Interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: Uma Parceira Possível? Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- Skrtic, T.; Sailor, W. & Gee, K. (1996). Voice, Collaboration, and Inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17: 142-157.

- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. MacGraw-Hill.

- Stake, R.E. (2005). Investigación con estudio de casos. (ed.), Morata, tradução do original de 1995, The art of case study research, Sage Publications.

- Sousa, A. A. F. D. (2005). *A avaliação das aprendizagens dos alunos na área de projecto: Um estudo de caso múltiplo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Área de especialização em Avaliação em Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

- UNESCO (2005). United Nations decade of education for sustainable development (2005–2014): International implementation scheme. *Annex 1. Report by the Director General on the UN DESD.*

- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra jornal*, Nº2. Consultado em 10 de abril. Obtido de http://www.exedrajournal.com/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf.

- Vale, V. M. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância.* Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação.

- Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Instituto Piaget.

- Vilela, P. K. M. (2023). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com neuroatipías*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Ramo de Cognição e Multideficiência.

- Wakschlag, L., Briggs-Goawan, M., Carter, A., Hill, C., Danis, B., Keenan, K., McCarthy, K., & Leventhal, B. (2007). A developmental framework for distinguishing disruptive behavior from normative misbehavior in preschool children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48, 976-987

- Walther-Thomas, C. (1997a). Co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal for Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.

- Walther-Thomas, C. (1997b). Inclusion and teaming: Including all students in the mainstream. In: T.S. Dickinson & T.O. Erb (Eds.), *We gain more than we give*: Teaming in middle schools (pp. 487-522). National Middle School Association.

- Walther-Thomas, C., Korinec, L., Mclaughlin, V.L. & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education–Developing Successful Programs*. (ed.), Allyn & Bacon.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquilíbrios Edições.
- Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade Inclusiva*. (ed.), WVA.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ)

Anexo 2 - Matriz de Incidentes Críticos

Anexo 3 - Desenhos (dos comportamentos pretendidos)

Anexo 4 - Quadro de Comportamento

Anexo 5 - Guião da Entrevista (Assistentes Operacionais e outros educadores)

Anexo 6 - Guião da Entrevista (Educadora Titular)

Anexo 1 - Questionário de Capacidades e de Dificuldades

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por)

Pr 3/4

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do aluno / da aluna nos últimos seis meses ou neste ano escolar.

Nome da criança ..... Masculino/Feminino

Data de nascimento .....

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	☐	☐	☐
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	☐	☐	☐
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vómitos	☐	☐	☐
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	☐	☐	☐
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	☐	☐	☐
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinhol/a	☐	☐	☐
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	☐	☐	☐
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	☐	☐	☐
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	☐	☐	☐
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	☐	☐	☐
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	☐	☐	☐
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	☐	☐	☐
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	☐	☐	☐
Em geral as outras crianças gostam dele/a	☐	☐	☐
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	☐	☐	☐
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	☐	☐	☐
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	☐	☐	☐
Refila freauentemente com os adultos	☐	☐	☐
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	☐	☐	☐
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	☐	☐	☐
É capaz de parar e pensar antes de fazer as coisas	☐	☐	☐
Pode ser mau/má para os outros	☐	☐	☐
Dá-se melhor com adultos do que com outras criança	☐	☐	☐
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	☐	☐	☐
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	☐	☐	☐

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

Por favor, vire a folha - há mais algumas questões no outro lado

Em geral, parece-lhe que este aluno / esta aluna tem dificuldades em alguma das seguintes áreas: emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?

Não	Sim- dificuldades pequenas	Sim- dificuldades grandes	Sim- dificuldades muito grandes
☐	☐	☐	☐

Se respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:

• Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
☐	☐	☐	☐

• Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o aluno / a aluna?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
☐	☐	☐	☐

• Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do aluno / da aluna nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
RELAÇÕES COM OS COLEGAS	☐	☐	☐	☐
NA APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA	☐	☐	☐	☐

• Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para o grupo?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
☐	☐	☐	☐

Assinatura ..... Data .....

Educador/Educador da educação especial/Outro (por favor, indique quem):

Muito obrigado pela sua colaboração

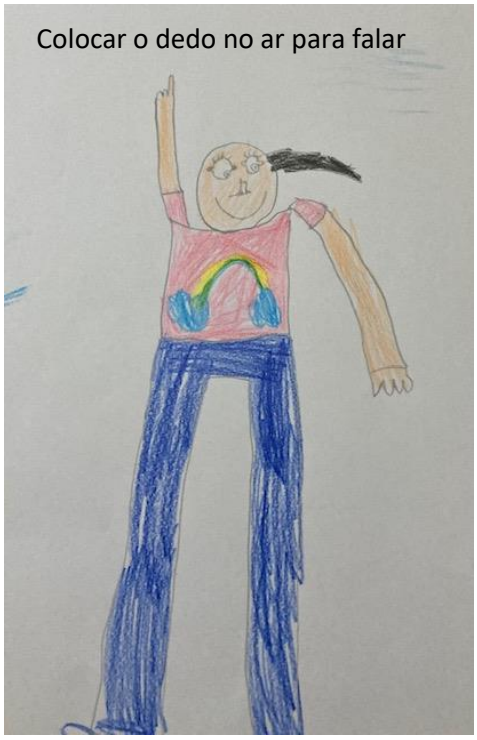
© Robert Goodman, 2005

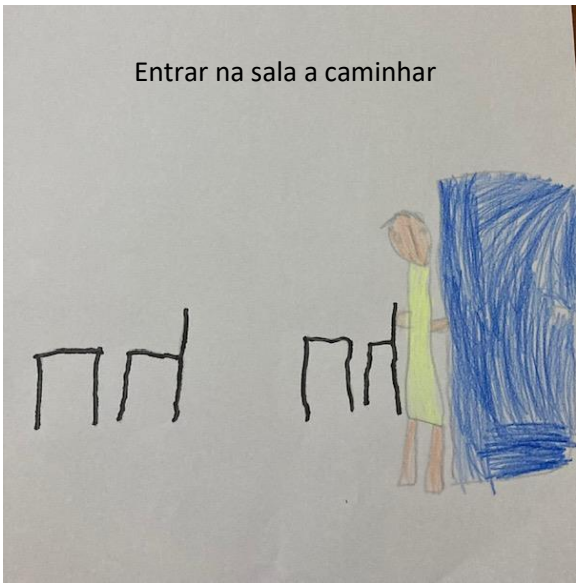
Anexo 2 - Matriz de Incidentes Críticos

Matriz de Incidente Críticos					
Nome do aluno: "José" **Nome do observador:** Educador Titular					
Data/Hora	**Espaço**	**Antecedentes (o que acontece imediatamente antes do comportamento/incidente)**	**Comportamento/Incidente crítico**	**Consequências (o que acontece imediatamente depois)**	**Observações**
24-04-2023/ 12:30h	Salão	A seguir ao almoço, estavam a lavar os dentes. Enquanto o educador vigiava algumas crianças nesta tarefa, as que já tinham concluído iam para o salão.	O "José", correu no salão e saltou para cima da caixa de madeira dos brinquedos.	O educador conversou com a criança sobre o comportamento. Ficou sentado no salão afastado do grupo.	
26-04-2023/ 9:30h	Salão	As crianças na roda a cantar. O educador pediu para se organizarem para fazer o comboio para irem à casa de banho.	O "José", mordeu um colega. De seguida mordeu-se a ele próprio.	O educador sentou-o num lugar afastado do grupo, no fim de o ter repreendido.	O educador acha que se mordeu a ele próprio porque se arrependeu.

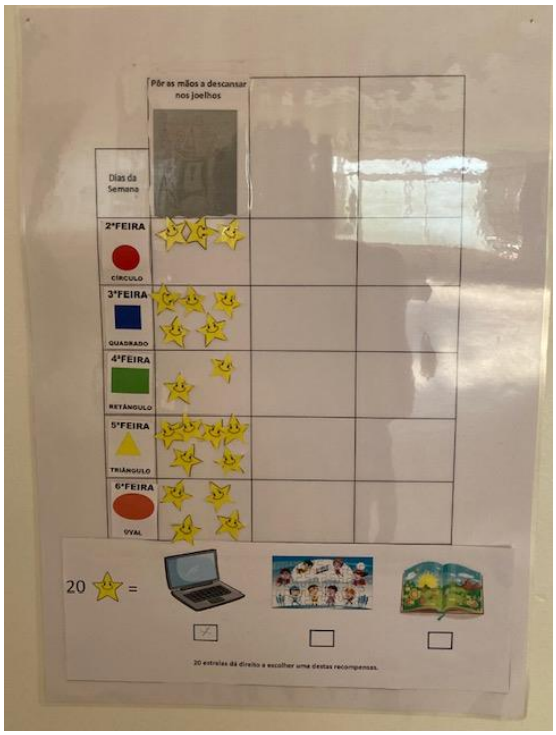
Matriz de Incidente Críticos					
Nome do aluno: "José" **Nome do observador:** Assistente Operacional					
Data/Hora	**Espaço**	**Antecedentes (o que acontece imediatamente antes do comportamento/incidente)**	**Comportamento/Incidente crítico**	**Consequências (o que acontece imediatamente depois)**	**Observações**
17-04-2023/ 16:30h	Refeitório	Acabaram de lanchar. A assistente operacional ausentou-se do refeitório para distribuir os brinquedos no salão.	Começou a gritar.	Não brincou e ficou sentado mais afastado do grupo.	Ao ser questionado o porquê deste comportamento. Referiu que outros colegas também estavam a gritar. Quando questionado sobre qual é o comportamento correto, respondeu "be quiet" (estar calado)
18-04-2023/ 9:45h	Sala de atividades	A educadora ausentou-se da sala para tirar fotocópias. Os colegas estavam a conversar entre eles.	O "José" começou a bater com as mãos na mesa dele com muita força.	A assistente operacional levou-o para a sala dos três anos, onde ficou sentado numa cadeira.	Quando questionado pelo educador dessa sala, sobre o que tinha acontecido, disse que tinha batido com as mãos na mesa, mas não soube explicar porquê. Quando o educador titular regressou, O "José foi para a sala dele.
21-04-2023/ 14:30h	Sala de atividades	As crianças estavam sentadas no lugar à espera do educador, que foi tirar fotocópias dos trabalhos.	Começou a bater na cabeça dos colegas.	A assistente operacional levou-o para a sala dos três anos.	Quando o educador titular regressou conversou com o "José" sobre o comportamento dele e ele regressou para a sala.

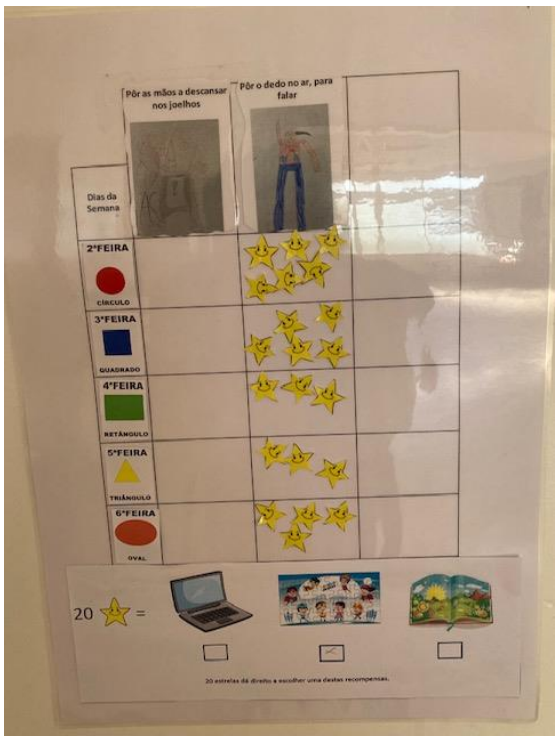
Anexo 3 - Desenhos (dos comportamentos pretendidos)

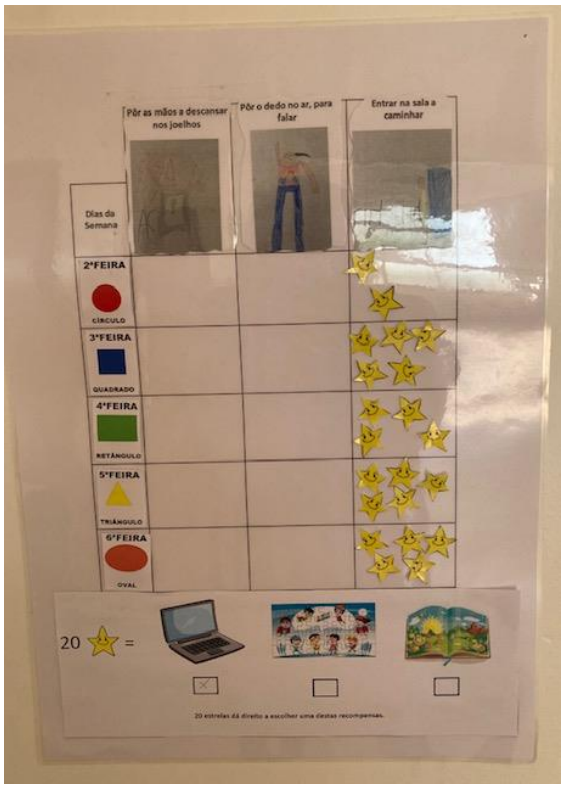




Anexo 4 - Quadro de Comportamento







Anexo 5 - Guião da Entrevista (Assistentes Operacionais e outros educadores)

GUIÃO DA ENTREVISTA (Assistentes Operacionais e outros Educadores)

Esta entrevista tem como objetivo perceber qual é a perceção das Assistentes Operacionais outros educadores que acompanham o "José" nos vários momentos, sobre o seu comportamento.

DADOS DOS PROFISSIONAIS

Idade:

Habilitações Académicas:

Tem formação específica na área:

Há quantos anos exerce esta profissão:

Há quantos anos trabalha nesta instituição:

Entrevista:

1- Gosta da profissão que exerce?
2- Que desafios encontra nesta profissão ou que são colocados pelas crianças?
3- Há quanto tempo conhece o "José"?
4- Em que período do dia é que está com o "José"?
5- Em que espaço permanecem?
6- Como caracteriza o "José"?
7- Qual a relação do "José" com os colegas?
8- Qual a relação dos colegas com o "José"?
9- Quais são as atividades que desenvolve no período em que está com o "José"?
10- Que comportamento apresenta o "José" nesse período?
11- Considera que o "José" tem comportamentos problemáticos? Quais?
12- Como se sente quando o "José" tem estes comportamentos?
13- Como acha que o "José "se sente nestes momentos?
14- O que se poderia fazer de diferente para ajudar o "José"?
15- A equipa educativa partilha estratégias para lidar com comportamentos problemáticos? Quais são?
16- Quais são as principais dificuldades com que se depara com o "José"?
17- Considera que necessita de formação nesta área?

Obrigado pela sua participação

Anexo 6 - Guião da Entrevista (Educador Titular)

GUIÃO DA ENTREVISTA (Educador Titular)

Esta entrevista tem como objetivo perceber qual a perceção do Educador de Infância sobre os comportamentos das crianças no Jardim de Infância e sobre o comportamento do "José" em particular.

DADOS DO EDUCADOR:

Idade:

Habilitações Académicas:

Tempo de Serviço:

Há quantos anos trabalha nesta instituição:

ENTREVISTA:

1- Na sua opinião qual é o comportamento expectável nesta faixa etária? (5 anos)
2- Como caracteriza o seu grupo de crianças em termos de comportamento?
3- Quais são para si os comportamentos problemáticos no Jardim de Infância?
4- Na sua opinião a que se devem esses problemas de comportamento?
5- Tem regras definidas na sala e quais são?
6- Como foram definidas essas regras?
7- Estão estabelecidas consequências para quando as regras não são cumpridas?
8- Há quanto tempo é que é educadora do "José"?
9- Como caracteriza o "José?
10- Qual a relação do "José" com os colegas da sala?
11- Qual a relação dos colegas com o "José"?
12- Considera que o "José" tem comportamentos problemáticos? Quais?
13- Como se sente quando o "José" tem estes comportamentos?
14- Como acha que o "José "se sente nestes momentos?
15- Quais são as estratégias que utiliza para prevenir estes comportamentos?
16- Considera que existe uma concertação de estratégias com as assistentes operacionais e a restante comunidade educativa?
17- O que se poderia fazer de diferente para ajudar o "José" a não ter estes comportamentos?
18- O que acha que as outras crianças pensam sobre o comportamento do "José"?

19- Costuma falar com os pais do “José” sobre estes comportamentos?

20- Na sua opinião, qual é a perceção que os pais têm em relação ao comportamento do “José”?

Obrigado pela sua participação