

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Anos Incríveis no Jardim de Infância

Bárbara Duarte Novais

Coimbra, 2018

Bárbara Duarte Novais

Anos Incríveis no Jardim de Infância

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Catarina Morgado

Orientadora: Prof. Doutora Vera do Vale

Fevereiro 2018

Anos Incríveis no Jardim de Infância

Resumo: O desenvolvimento socioemocional deve ser encarado como um dos pilares na educação de infância. Compreender sentimentos e emoções é a base para um crescimento saudável e equilibrado. Cabe ao adulto, ensinar às crianças estratégias de autorregulação e de resolução de problemas, que as ajudem a lidar com as dificuldades inerentes ao processo de crescimento.

O presente Relatório Final, foca-se nas estratégias de resolução de problemas propostas nos Programas “Anos Incríveis” de Webster-Stratton (2008), desenvolvidas com um grupo de crianças do pré-escolar. Tendo como foco, duas crianças de quatro anos que apresentavam maiores dificuldades na autorregulação e resolução de problemas.

Palavras-chave: Anos Incríveis, Pré-Escolar, Desenvolvimento Socioemocional, Resolução de Problemas

Incredible Years in Kindergarten

Abstract: Social-emotional development should be seen as one of the pillars of early childhood education. To understand feelings and emotions is the foundation for healthy and balanced growth. It is up to the adult to teach children self-regulation and problem-solving strategies to help them cope with the difficulties inherent in the growth process.

This Final Report focuses on the problem-solving strategies proposed in Webster-Stratton's "Incredible Years" (2008), developed with a group of pre-school children. Focusing on, two four-year-olds who presented greater difficulties in self-regulation and problem solving.

Keywords: Incredible Years, Preschool, Socioemotional Development, Problem Solving

Índice

Introdução	1
1. O Desenvolvimento Socioemocional	5
1.1. O que é o Desenvolvimento Socioemocional.....	7
1.2. Componentes do Desenvolvimento Socioemocional.....	7
1.2.1. Conhecer e Rotular Emoções.....	8
1.2.2. Gerir as Emoções	8
1.3. Competências Sociais	9
2. Relações de Qualidade e Ambiente Seguro	11
3. Os Programas “Anos Incríveis”	15
3.1. Intencionalidade dos Programas	17
3.2. Estratégias Utilizadas	18
3.2.1. Incentivos	19
3.2.2. Ignorar e Redirecionar	20
3.2.3. Tempo de Pausa	21
3.2.4. Resolução Autónoma de Problemas	22
4. Estudo de Caso no Jardim de Infância	25
4.1. Caraterização do Contexto	27
4.2. Justificação da Escolha e Caraterização das Crianças	27
4.3. Estratégias Utilizadas pela Educadora	28
4.4 Objetivos do Estudo	30

4.5. Procedimentos e Intervenção	31
4.5.1. Registo de Observação.....	31
4.5.2. Avaliação Funcional.....	32
4.5.3. Planos de Comportamento.....	33
4.5.4. Grelhas de Comportamento.....	33
4.5.5. Tabelas de Incentivo.....	34
4.5.6. Gestão do Tempo de Pausa.....	34
4.6. Análise dos Resultados	35
4.6.1. Criança J.....	35
4.6.2. Criança S.....	37
4.7. Reflexões Finais	38
5. Conclusão	41
6. Referências Bibliográficas	45
7. Anexos	

INTRODUÇÃO

Educar uma criança, implica dotá-la de estratégias de autorregulação e de um profundo conhecimento sobre si mesma, sendo as relações sociais que a criança estabelece de primordial importância e estando intimamente ligadas com o êxito da aprendizagem. Bona (2017), afirma que o trabalho mais importante dos(as) educadores(as)/professores(as) é dar às crianças as ferramentas necessárias para conseguirem exprimir as suas emoções e pensamentos, aceitando os erros. É através destas que as crianças se tornarão pessoas resilientes e flexíveis, capazes de se adaptar ao mundo e de estabelecer com os outros relações de qualidade.

A Educação de Infância tem assim, um papel de relevo na identificação das crianças que demonstrem dificuldades ao nível social, devendo os(as) educadores(as) de infância estar atentos(as) e conscientes dos graves problemas futuros que podem daqui advir, sejam eles problemas de indisciplina ou dificuldade de relacionamento com os pares.

Os programas “Anos Incríveis”, ajudam pais, educadores(as) e professores(as) a encontrar formas adequadas para acompanhar todas as crianças, no seu processo de crescimento e autodescoberta, tendo como base o desenvolvimento socioemocional.

Este Relatório Final pretende demonstrar o trabalho realizado em Jardim de Infância, no contexto do Estágio Integrado do primeiro ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. De um grupo de vinte e três crianças, foram selecionadas as duas que apresentavam os comportamentos mais problemáticos e foram aplicadas algumas das estratégias presentes nos Programas “Anos Incríveis” Educadores/Professores (Teacher Classroom Management). Foi verificado que a consistência por parte de todos os elementos educativos é a base do sucesso de um programa de intervenção.

O presente estudo, baseou-se no documento “*Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*” (2008), dos Programas “Anos Incríveis”. Foram abordadas questões acerca do desenvolvimento socioemocional e sua importância na primeira infância, bem como, a forma como a promoção de um ambiente seguro e o estabelecimento de relações de qualidade, ajudam a criança a construir a sua perceção do mundo e de si mesma.

O ponto 1 deste Relatório Final, versa sobre o desenvolvimento socioemocional e sobre a importância que a educação pré-escolar tem ao nível da interação social e da gestão das emoções.

O ponto 2, diz respeito às relações de qualidade e ambiente seguro, realçando a importância que estes componentes têm no desenvolvimento da criança. Aborda também, a relação com a família e o papel do(a) educador(a)/professor(a).

No ponto 3, encontram-se os Programas “Anos Incríveis” (Teacher Classroom Management). É referida a intencionalidade dos Programas, focando-se na pirâmide de ensino e nas suas estratégias preventivas e interventivas como: incentivos, ignorar e redirecionar, tempo de pausa e resolução autónoma de problemas.

Segue-se o ponto 4, referente à intervenção em Jardim de Infância. É apresentado o contexto, o porquê da escolha das crianças e as estratégias utilizadas pela educadora. Sucodem-se os objetivos do estudo, o modo de intervenção e os procedimentos utilizados, finalizando com a descrição e análise dos resultados.

No ponto 5, são apresentados os resultados do estudo e a conclusão sobre o trabalho desenvolvido.

1. O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

1.1. O que é o Desenvolvimento Socioemocional

Segundo Vale (2012), a palavra “socioemocional” resulta da junção das palavras social e emocional, verificando-se a importância do desenvolvimento emocional e da socialização das emoções.

O desenvolvimento socioemocional é feito ao longo da vida da criança. É um processo moroso, construído através das relações e experiências sociais que a criança experimenta. Assim, o desenvolvimento socioemocional começa nos primeiros anos de vida, através da relação que a criança estabelece, primeiro com a família e depois com o(a) educador(a). A qualidade das relações estabelecidas e as respostas emocionais sentidas pela criança nas suas experiências irão determinar o modo como este desenvolvimento ocorre. “Relações positivas, são a chave para a aprendizagem socioemocional e para o desenvolvimento comportamental” (Vale, 2012, p.88).

1.2. Componentes do Desenvolvimento Socioemocional

As principais componentes socioemocionais a desenvolver nos primeiros anos de vida são: empatia, capacidade de autorregulação e aquisição de estratégias de resolução de problemas. “Esta parece ser a chave para a prontidão escolar e o sucesso no futuro, pois as competências socioemocionais são tão importantes para o sucesso escolar como as competências cognitivas” (Vale, 2012, p.134).

Na educação pré-escolar pretende-se que a criança crie boas relações com o(a) educador(a) e seus pares, com vista na construção destas componentes. “O desenvolvimento sócio-moral da criança pequena está no centro da educação de infância. Tornar-se pessoa é um processo lento de construção social com raízes nas experiências de infância” (Formosinho, Katz, McClellan, e Lino, 1996, p.8). Relações saudáveis, mantêm a criança segura e confiante, o que aumenta o desejo de relacionamento, levando a uma interação cada vez mais competente. Esta interação irá fomentar a construção da autorregulação, pois a criança vai aprendendo o processo de estímulo resposta e conseqüentemente o autocontrolo, ao mesmo tempo que experimenta situações que lhe permitem resolver conflitos. A empatia surgirá quando a criança, nos seus processos de interação sentir que algo está mal na

resposta negativa do seu par, tendo aqui o(a) educador(a) o papel de direcionar o caminho certo deste sentimento, para que a criança desenvolva a sua solidariedade e empatia de forma adequada. Muito do desenvolvimento ocorre por modelação, sendo fundamental que o(a) educador(a) tenha noção que os seus comportamentos e atitudes serão refletidos nas crianças.

1.2.1. Conhecer e Rotular Emoções

É logo após o nascimento, que o bebé começa a revelar os primeiros sinais de emoções. “Nos meses seguintes, estas emoções primárias diferenciam-se em alegria, raiva, surpresa, tristeza, vergonha e medo” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.234). No entanto, é só por volta dos 18 meses, que a criança começa a ter consciência de si mesma. Este é um marco no crescimento, pois irá permitir que seja capaz de “reflectir sobre as suas acções e avaliá-las em função das regras sociais” (Papalia et al., 2001, p.235).

Nos primeiros tempos, a criança terá dificuldade em identificar os seus sentimentos e emoções. Assim, o(a) educador(a) deve estar disponível para a ajudar a identificá-los e a compreender os seus significados. Esta compreensão, irá ajudar a criança no seu processo de socialização, uma vez que lhe permitirá compreender os sentimentos dos outros e agir em conformidade.

Através da modelação a criança irá começar por expressar sentimentos e emoções. “O educador vai, implícita ou explicitamente, ensinando à criança que emoções são aceitáveis, aquelas que são apropriadas a situações específicas e também os comportamentos comuns associados a essas emoções” (Vale, 2012, p.81).

1.2.2. Gerir as Emoções

Segundo Soares (2009), a regulação emocional envolve a interação de diferentes processos, ao nível biológico, comportamental e cognitivo, em resposta a alterações no estado emocional.

A regulação emocional depende de três processos: a maturação neurológica; o temperamento e o nível de desenvolvimento; e a socialização parental e apoio do meio envolvente (Webster-Stratton, 2013).

Conhecer as emoções é o primeiro passo para um desenvolvimento socioemocional saudável. No entanto, é necessário que a criança aprenda depois a gerir essas emoções de forma a ser capaz de se adaptar e responder adequadamente a cada situação. Este processo necessita de ser ensinado, pois exige a capacidade de controlo das emoções. Quando este processo de regulação não é dominado, a criança pode demonstrar reações desadequadas como bater, ficar inibida ou evitar situações novas.

A regulação emocional diz respeito à modificação emocional, ao nível da ocorrência, forma, duração e intensidade (Vale, 2012). Estando intimamente ligada com as competências sociais, uma vez que a criança terá que gerir as suas emoções em conformidade com o contexto.

1.3. Competências Sociais

O Jardim de Infância é um local propício à promoção de comportamentos sociais adequados, uma vez que dá à criança diversas oportunidades de interação social. Nestes momentos, o(a) educador(a) deve aproveitar para promover o desenvolvimento social, estando atento(a) e garantindo que todas as crianças dispõem de mecanismos para gerir problemas e se relacionarem adequadamente.

A observação é um dos processos utilizados pelas crianças para aprenderem competências sociais. “Os jogos sociais de faz-de-conta exigem o uso de competências consideráveis, porque a criança deve integrar dois ou mais pontos de vista – os seus e os das outras crianças” (Formosinho et al., 1996, p.46). A criança ambiciona ser aceite, para tal, tenta compreender o outro, sendo que a maior parte das suas ações sociais consistem em estabelecer grupos. Como mediador(a) desta interação o(a) educador(a) deve ser claro(a) e estabelecer regras. A criança deve perceber aquilo que se espera dela e que comportamentos são valorizados.

As competências sociais adequadas permitem à criança controlar impulsos e negociar estratégias para resolver conflitos. A criança que não consegue recorrer a formas adequadas de solucionar problemas responde através de birras ou agressões.

Os problemas de comportamento podem dever-se a perturbações emocionais ou resultar de um desajuste entre o currículo escolar e o desenvolvimento da criança. As competências sociais inadequadas são, muitas vezes, fruto de um ciclo negativo na vida da criança, “as crianças que não são atrativas nem amáveis e que são difíceis de abordar são evitadas e rejeitadas pelos outros. Como resposta a essa rejeição, têm tendência para repetirem os mesmos padrões, muitas vezes com mais intensidade, tornando-se deste modo mais antipáticas e menos atrativas” (Formosinho et al., 1996, p.18). Cabe ao(à) educador(a), ter noção deste padrão e pensar a sua atuação com vista a dar à criança respostas sociais adequadas que quebrem o ciclo negativo e faça com que se sinta valorizada e apreciada, mostrando-lhe que é competente e aceite por todos. O(A) educador(a) deve encontrar estratégias apropriadas a cada uma, de forma a que estas consigam adquirir competências sociais adequadas.

2. RELAÇÕES DE QUALIDADE E AMBIENTE SEGURO

Os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento socioemocional da criança, “durante os primeiros anos de vida, desenvolve-se a capacidade de regulação emocional, mas também a capacidade para a compreensão das emoções sentidas e vividas pelos outros, sendo ambas construídas no seio das relações de vinculação.” (Soares, 2009, p.172). Assim, há uma clara necessidade de se estabelecer desde logo relações seguras e de qualidade, pois estas influenciarão o modo como a criança percebe o mundo e os que a rodeiam, formando a sua perceção de si mesma.

Diversos autores, referem a importância da relação com a família no desenvolvimento socioemocional. É aqui que a criança deverá adquirir as bases da sociabilidade. “Crianças confiantes tinham pais que combinavam o afecto com a exigência e a firmeza.” (Formosinho et al., 1996, p.27). O Jardim de Infância deverá funcionar de forma a ser uma extensão das relações e educação familiar, caso seja uma educação adequada, ou seja, indicadora de um saudável desenvolvimento socioemocional. No caso de um desenvolvimento socioemocional desviante, por ser mais desafiador ou bastante mais lento do que o normal, além de tentar perceber as causas, o Jardim de Infância deve proporcionar um ambiente propício a alterações adequadas no desenvolvimento da criança.

As relações estabelecidas no Jardim de Infância irão contribuir para uma autoestima positiva e para o sentimento de pertença. Para isso é necessário a “criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (OCEPE, 2016, p.24). O ambiente educativo deve ser pensado e estruturado com todo o cuidado, pois segundo a perspectiva sistémica e ecológica “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (OCEPE, 2016, p.21).

A sala de cada grupo, deve ser um reflexo das crianças e do(a) educador(a) que a habitam, adequando-se às suas necessidades e objetivos. Assim, a organização do mesmo deve ser feita em conjunto, refletindo os gostos e interesses do grupo.

Segundo as OCEPE (2016), a educação pré-escolar deve promover a empatia, de forma a que a criança perceba os sentimentos e pontos de vista dos que a rodeiam.

O comportamento do(a) educador(a) é de vital importância na vida da criança. É imprescindível que seja coerente e calmo(a) no seu modo de ser e agir, pois a consistência permite estabelecer uma relação de confiança com a criança, que passa a saber o que pode esperar do adulto. O(A) educador(a) funciona como um “modelo” para o comportamento da criança, ensinando-a como se expressar, demonstrar emoções e que comportamentos são aceites, “a modelação pode ensinar tanto os comportamentos que valorizamos, como os que não desejamos. O adulto deve, portanto, ser cuidadoso para não modelar inadvertidamente comportamentos que não deseja que as crianças imitem” (Vale, 2012, p. 85).

Cada criança é única e deve sentir-se como tal. “Um ambiente social saudável é aquele em que as diferenças individuais das crianças recebem uma resposta que denota uma igual preocupação e respeito” (Formosinho et al., 1996, p.32). O(A) educador(a) deve fazer um esforço para ter tempo individual com cada uma, que seja de qualidade e agradável para a criança, “o tempo passado a sós com o professor, a fazer algo de simples e agradável, conforta a criança mostrando-lhe que o professor se preocupa verdadeiramente com ela” (Formosinho et al., 1996, p.43). O principal papel do(a) educador(a) é criar uma relação de proximidade e confiança com a criança. Só assim, a poderá ajudar a desenvolver competências adequadas.

3. OS PROGRAMAS “ANOS INCRÍVEIS”

3.1. Intencionalidade dos Programas

Os Programas “Anos Incríveis” foram desenvolvidos nos Estados Unidos da América por Carolyn Webster-Stratton a partir de 1990 e combinam abordagens emocionais, cognitivas e comportamentais, com vista a trabalhar os comportamentos e emoções das crianças. Abrangem todos os intervenientes no processo de desenvolvimento da criança pois integram programas destinados a crianças, educadores(as)/professores(as) e pais de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 12 anos. Recentemente foi desenvolvido um programa para bebés.

São programas bimodais, atuando na prevenção e intervenção de problemas de comportamento, “as duas premissas que servem de base a este programa dizem respeito, por um lado, à intervenção com crianças que apresentem problemas de comportamento, ajudando os pais e os educadores nessa tarefa, por outro, à prevenção dos problemas de comportamento” (Vale, 2012, p.53). Os(As) educadores(as)/professores(as) são convidados(as) a olhar para si mesmos(as) e para as suas próprias emoções, levando-os(as) a refletir sobre as suas práticas e ações, permitindo a consciência de como as suas atitudes podem estar a ser refletidas nas crianças. Segundo os programas deve criar-se uma forte parceria entre educadores(as)/professores(as) e pais, baseada na confiança e partilha.

Em Portugal os Programas foram introduzidos pela primeira vez em 2003, através da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Em 2009 teve lugar o primeiro Programa para educadores de infância. Foi realizado um estudo, comparando o grupo de educadores que participaram no Programa com um grupo de controlo. Os resultados mostram que os educadores participantes, reconheceram que as suas crianças apresentavam menos problemas de comportamento e melhorias ao nível do desenvolvimento social (Webster-Stratton, Gaspar, Seabra-Santos, 2012).

Os Programas apresentam um guia essencial, a “Pirâmide do Professor” (Anexo 1). Nela encontra-se estruturado de forma clara, de que modo e por que ordem devem ser utilizadas competências e estratégias de ensino. Na base, encontram-se atitudes como a empatia, escutar e brincar. Ao subir a pirâmide encontram-se “estratégias de sala de aula pró-activas e não perturbadoras, como o

estabelecimento de regras claras, limites previsíveis, estratégias de re-envolvimento e uma estrutura de disciplina concebida para minimizar as perturbações da sala de aula” (Webster-Stratton, 2008, p.7). O topo da pirâmide diz respeito aos comportamentos disruptivos, no qual devem ser feitos avisos sobre as consequências e em último caso aplicá-las.

3.2. Estratégias Utilizadas

Segundo Webster-Stratton (2008), um(a) educador(a)/professor(a) pró-ativo(a) cria um clima de sala onde as crianças se sentem calmas e confiantes. Sabem o que esperar e vêm no adulto uma figura consistente e segura. Para tal, é importante que se estabeleçam desde o início, horários, rotinas, limites e regras. “Em vez de reagir a problemas de comportamento quando eles surgem, os professores podem antecipar o tipo de condições da sala de aula que são susceptíveis de produzir comportamentos perturbadores ou inadequados e tomar medidas *pró-activas* para os evitar” (Webster-Stratton, 2008, p.55).

As regras assumem-se como fundamentais, devendo ser criadas em conjunto com as crianças, para um sentido de pertença e responsabilidade. Devem ser construídas utilizando expressões positivas, descritas em termos de comportamentos observáveis e não excedendo as sete. O(A) educador(a)/professor(a), deve reforçar o seu cumprimento. O incumprimento das regras deve levar a consequências lógicas, do conhecimento das crianças. “Um plano de disciplina para a sala de aula significa não só que as regras e expectativas são delineadas com clareza, mas também que todos os alunos sabem exactamente quais serão as consequências se as regras forem quebradas ou se as expectativas não forem alcançadas” (Webster Stratton, 2008, p.126).

Segundo Webbster-Stratton (2008), a atenção do(a) educador(a)/ professor(a) é o fator mais importante para o sucesso de uma criança. A criação de uma relação de confiança leva as crianças a construir a sua autoestima e a reforçar as suas competências académicas e sociais. As crianças reagem melhor a um tom positivo e encorajador, que não revele crítica nem frustração. Assim, o clima na sala deve ser tranquilo, baseado no respeito e confiança.

O elogio deve ser usado como regra geral, pois fomenta a confiança da criança e mostra-lhe que o adulto está atento, levando ao aumento da sua autoestima. Ao ensinar um comportamento novo à criança, é importante que os elogios não sejam dados apenas por comportamentos “perfeitos”, mas sim, de forma progressiva, para que o novo comportamento seja aprendido.

Redirecionar as crianças quando estas estão distraídas é um método utilizado por estes Programas, que permite ao(à) educador(a)/professor(a), guiar calmamente a atenção da criança para o pretendido, sem chamar a atenção para o mau comportamento. Tal pode ser feito de diversas maneiras como pistas não-verbais ou através de uma questão. Do mesmo modo, o elogio de proximidade é uma estratégia que permite guiar a atenção da criança para o comportamento esperado, sem focar o comportamento negativo.

No entanto, algumas crianças irão exigir que o educador(a)/professor(a) crie um plano individualizado que promova determinados comportamentos com os quais poderão ter maior dificuldade, utilizando para isso reforços adequados a cada uma.

3.2.1. Incentivos

O programa de incentivos, presente nos Programas “Anos Incríveis”, pretende seleccionar comportamentos pouco prováveis para a criança em questão, (exemplo: colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez para falar) e através de uma espécie de contrato feito com a criança, aumentá-los. Estes comportamentos, quando realizados, serão recompensados através de um incentivo combinado previamente com a criança. Devem ser conjugados com aprovação social, devendo a criança perceber claramente o motivo para o estar a receber.

Combinando o reforço pelo esforço da criança, através da recompensa social, com o reforço pela conquista do objetivo, através da recompensa material, levará a mudanças efetivas no comportamento. “A mensagem que acompanha a recompensa é um aspecto importante de um programa de recompensas. Os professores devem comunicar com clareza que não só aprovam o sucesso dos seus alunos, como reconhecem que foi o esforço feito pela criança – não o pagamento, *per se* – que

levou ao sucesso” (Webster-Stratton, 2008, p.110). Após o comportamento ter sido aprendido, estas devem ser gradualmente retiradas e mantido com reforços sociais.

Este programa, deve ser controlado através dum quadro de registo, a preencher pela criança na presença do adulto. Sempre que necessário, o programa pode sofrer alterações para melhor se adequar aos comportamentos observados. O objetivo é que os incentivos sejam gradualmente substituídos por uma gratificação social, até já não serem mais necessários, por a criança encontrar a sua motivação interna “a utilização de recompensas materiais deve ser vista como uma medida temporária, para ajudar os alunos a aprenderem novos comportamentos particularmente difíceis. Quando tiver ensinado os novos comportamentos, o professor pode, gradualmente, retirar as recompensas materiais e mantê-los com os reforços sociais” (Webster-Stratton, 2008, p.109). Este método responsabiliza a criança pelo seu comportamento, que irá ver o seu sucesso como consequência direta do seu esforço, sentindo-se assim motivada e empenhada.

3.2.2. Ignorar e Redirecionar

Ignorar é uma das principais estratégias para combater problemas comportamentais como: gritar, amuar, provocar, chorar e fazer birras. Se o adulto reage e dá atenção a um comportamento disruptivo, está a reforçar esse comportamento, e a criança acaba por obter a atenção que pretende. Ao não responder a estes comportamentos evita-se entrar numa luta de poder com a criança. Contudo, ignorar só terá efeito para crianças em que a atenção do(a) educador(a)/ professor(a) for o reforço principal. Por isso, é fundamental que se construa uma boa relação com cada criança.

É importante que o comportamento a ignorar seja referente a algo específico, para assim ser substituído por elogios a comportamentos positivos opostos. Ao utilizar esta estratégia, é essencial que se elogie a criança quando esta muda para um comportamento pró-social, “embora o ignorar leve à diminuição dos maus comportamentos irritantes, não faz aumentar os bons comportamentos. Para conseguir isto, terá de combinar o ignorar com a aprovação social pelo bom

comportamento e ensinar comportamentos adequados quando o aluno estiver a portar-se bem” (Webster-Stratton, 2008, p.133).

No início, o comportamento da criança irá piorar, testando o adulto numa tentativa de obter a sua atenção. É fundamental que este esteja seguro e calmo e que não reaja às provocações da criança. Além disso, é importante que as restantes crianças aprendam a ignorar os comportamentos disruptivos dos seus pares, para que a sua atenção não sirva como reforço.

Este tipo de estratégia não pode ser utilizado para comportamentos verbalmente abusivos ou fisicamente destrutivos, assim como para comportamentos como mentir, roubar, desobedecer ou esquecer-se de fazer os trabalhos de casa. Estas situações exigem que se recorra a uma consequência mais forte.

3.2.3. Tempo de Pausa

O Tempo de Pausa é um tempo em que a criança se afasta da interação com o grupo para cumprir uma consequência resultante de um comportamento disruptivo. É reservado para comportamentos agressivos como bater ou ser verbalmente abusivo. Pode contudo, ser utilizada caso as crianças sejam extremamente desobedientes (75% das vezes), “o Tempo de Pausa modela uma resposta não violenta para o conflito, interrompe o conflito e a frustração e proporciona, tanto ao aluno como ao professor, um período para “arrefecer”” (Webster-Stratton, 2008, p.160). Pode ser realizado na sala, ou numa zona anexa destinada a tal, com um adulto presente para monitorizar, que contudo, deve ignorar a criança. Ignorar, serve para retirar todas as formas de reforço que a criança esteja a receber. Assim que o tempo acabe, a criança deve regressar imediatamente e ter outra oportunidade. Este momento deve servir para a criança refletir sobre as suas ações e encontrar outras formas de agir, criando assim um sentido de auto-responsabilização, “quando o Tempo de Pausa é usado, a criança atribui a sua eventual capacidade para se acalmar ao seu próprio comportamento” (Webster-Stratton, 2008, p.173).

As consequências devem iguais para todas as crianças e a sua aplicação deve ser imediata ao mau comportamento. Devem ser apresentadas sob a forma de escolha, em que são expostas as hipóteses à criança e estarem relacionadas com o

comportamento em questão. As consequências não devem ser de duração demasiado extensa, para dar oportunidade à criança de corrigir os erros e se comportar de forma correta. O Tempo de Pausa deve ser aplicado conforme a idade da criança, ou seja, um minuto por cada ano (para uma criança de 5 anos, 5 minutos no Tempo de Pausa).

A consistência por parte de todo o pessoal educativo é um dos fatores que dita o sucesso do programa, “não levar avante uma consequência acordada anteriormente diluirá a autoridade do professor e privará as crianças de oportunidades para aprenderem com os próprios erros” (Webster-Stratton, 2008, p.147).

O Tempo de Pausa nunca deve ser o único método de disciplina, deve sim existir integrado com outros processos pró-sociais. “o Tempo de Pausa só funcionará se houver consequências positivas frequentes e a atenção do professor para comportamentos apropriados” (Webster-Stratton, 2008, p.172).

3.2.4. Resolução Autónoma de Problemas

“É indiscutível que uma das principais características de muitas crianças com problemas de comportamento é a ausência de competências de auto-gestão” (Webster-Stratton, 2008, p.192). Muitas vezes, crianças pequenas reagem a situações através de choro, gritos e mentira, o que indica não terem aprendido formas adequadas de reagir.

Os(As) educadores(as)/professores(as) podem modelar estratégias para resolver conflitos. Devem pensar alto, sem demonstrar irritação, dando às crianças oportunidade de compreender a resolução de problemas. Katz e McClellan, (1996), afirmam que a modelação é um instrumento útil na aprendizagem social. A compreensão e a empatia com os estados emocionais das crianças, irá ajudá-las a acalmar e a desenvolver estratégias positivas de autorregulação.

“Para controlar a fúria, as crianças devem, não só, aprender a rotular os seus sentimentos, mas também a desenvolver estratégias auto-calmantes” (Webster-Stratton, 2008, p.261). Os Programas “Anos Incríveis” apresentam-nos a Técnica da Tartaruga, estratégia que ensina as crianças a se acalmarem, mimando este animal. Quando enfrentam uma situação que as deixem zangadas, devem parar, respirar

fundo e meter-se na “carapaça” para relaxarem. Por ser em forma de brincadeira, as crianças adotam rapidamente outro estado de espírito, mostrando-lhes que conseguem fazê-lo sozinhas.

Deve ser apresentado às crianças um leque de opções de forma a que consigam resolver os problemas: negociar, ignorar, partilhar ou chamar um adulto são estratégias que têm que ser ensinadas. Pode-se recorrer ao jogo e à dramatização, no qual se apresentem diversas situações e modos de atuação. Estas dramatizações irão, também, ajudar as crianças a perceber o ponto de vista do outro.

4. ESTUDO DE CASO NO JARDIM DE INFÂNCIA

4.1. Caraterização do Contexto

O estágio inerente a este estudo, foi realizado de 20 de Janeiro a 13 de Maio de 2017, às quartas, quintas e sextas-feiras, tendo a duração total de 195 horas.

Realizado num Jardim de Infância numa zona rural, era local de trabalho de três educadoras, cada uma responsável por um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

A educadora cooperante realizou um acompanhamento diário, proporcionando orientação e feedback. O grupo era composto por 23 crianças, 13 meninas e 10 meninos. Todas tinham frequentado instituições educativas anteriormente e a maioria já tinha sido acompanhada pela educadora. Era um grupo ativo e inquieto, com interesses diversos, no qual se podiam distinguir pequenos subgrupos em função da idade e do sexo.

Determinadas crianças apresentavam comportamentos desafiantes, causando distúrbios no funcionamento do grupo. Como forma de abordar esta situação, a educadora realizou uma formação com os Programas “Anos Incríveis” (Teacher Classroom Management).

4.2. Justificação da Escolha do Estudo e Caraterização das Crianças

A escolha do estudo está relacionada com as dificuldades sentidas na tentativa de mudar os comportamentos disruptivos de algumas crianças do grupo.

Inicialmente, foi feita a observação do grupo e do comportamento de cada criança. O brincar foi utilizado como via para estabelecer empatia e envolvimento, “na situação de brincadeira, professor e aluno divertem-se juntos, como iguais – de facto, o professor pode seguir as indicações dadas pelos alunos. Esta ocasião de reciprocidade, em qualquer relação, serve para construir intimidade e confiança” (Webster-Stratton, 2008, p.49). Posteriormente, realizou-se uma conversa com a educadora, como forma de partilha e análise das observações. Concluiu-se que os maiores problemas resultavam dos comportamentos que impediam o bom funcionamento do grupo, levando a que muito tempo fosse ocupado com a resolução de conflitos. Comportamentos como: desobedecer às instruções do adulto,

dificuldade em lidar com as emoções, relutância em partilhar, dificuldade em ultrapassar contrariedades e interrupções durante a “hora em círculo”.

Foram identificados dois meninos de quatro anos, (J e S), com o qual seria mais urgente intervir, por apresentarem os comportamentos mais preocupantes. Sendo para J, bater e desobedecer ao adulto e para S, dificuldade em gerir emoções e em lidar com os colegas.

A criança J possuía capacidades cognitivas elevadas, que ocultavam a sua idade e conseqüente imaturidade. Muito curiosa e extremamente perspicaz, J era uma criança com a qual se tinha agrado em conviver e em realizar projetos. Desejosa de atenção, J demonstrava os seus maiores problemas quando não era o centro das atenções, utilizando para isso palavras inadequadas, gritando, fazendo piadas provocatórias e batendo. Os seus maiores gostos residiam em atividades de exterior nas quais pudesse subir às árvores e explorar, bem como, em construções, nas quais conseguia arranjar soluções elaboradas e inteligentes.

A criança S era dotada de uma grande imaginação, vivendo as brincadeiras com imensa intensidade. Este fator levava a que entrasse em confronto com os colegas, quando o que concebia não era seguido por todos. O maior problema de S era a sua ansiedade, excessivamente nervoso, todo o seu corpo demonstrava a agitação que decorria na sua mente, centrando-se, principalmente, nas mãos, as quais contorcia repetidamente. Quando acompanhado, importunava as crianças mais novas. Contudo, sozinha, era uma criança recatada e gentil. As suas brincadeiras eram sempre desenvolvidas em conjunto com outros meninos, tendo muita dificuldade quando lhe era pedido para fazer algo individual. No entanto, era extremamente possessivo, tendo relutância em partilhar e em aceitar as ideias dos outros. Outra das suas particularidades era não gostar de ser tocado. Se o tentavam abraçar, todo o seu corpo ficava hirto, não correspondendo ao gesto.

4.3. Estratégias Utilizadas pela Educadora

A formação nos Programas “Anos Incríveis”, levou a educadora a tomar algumas estratégias preventivas. Investigações realizadas por Doyle (1990), Gettinger (1988), Good e Brophy (1994), concluíram que “os professores pró-ativos

estruturam o ambiente da sala de aula e a rotina diária de modo a diminuir a probabilidade de ocorrerem problemas de comportamento” (todos citados por Webster-Stratton, 2008, p.55).

No início do ano a educadora estabeleceu com as crianças as regras da sala. Estas foram descritas numa forma positiva, descrevendo os comportamentos observáveis esperados, ilustrados pelas crianças e afixadas na sala.

A rotina, apesar de não estar afixada, era clara. Ao chegar ao Jardim de Infância, cada criança fazia a planificação do dia, na qual escolhia as atividades que queria realizar.

Todas as manhãs, educadora e crianças sentavam-se no chão e formavam um círculo. Esta rotina diária servia para discutir o que seria feito nesse dia, para dar a oportunidade às crianças para falarem e/ou para tomarem alguma decisão em conjunto. Quando se apercebia que as crianças estavam desatentas, alterava o tom de voz, falando baixo. Esta modificação no seu comportamento, levava a que as crianças se focassem novamente nela, não perturbando a atividade.

Estabeleceu a regra dos cinco, que consiste em cinco atitudes que as crianças devem ter: “orelhas alerta”, “boca fechada”, “olhos na educadora”, “mãos no colo” e “pés no chão” (tal como descritas nos Programas “Anos Incríveis”). Assim, quando precisava de chamar a atenção das crianças dizia “dá cá mais cinco!”. Estendia a mão e as crianças tocavam-lhe. Este gesto permitia que as crianças se lembrassem do modo como se deviam comportar.

Quando uma criança tinha um comportamento desadequado, como incomodar um colega, optava por a ignorar ou redirecionar, pedindo à criança para que viesse para mais perto dela para poder ouvir melhor. Fazia-o com uma voz calma, que garantia à criança que não estava zangada, levando-a a mudar de lugar sem oposição. Outra das estratégias utilizadas, eram os elogios de proximidade, no qual elogiava uma criança que estivesse a ter o comportamento adequado, como estar corretamente sentada, para chamar a atenção da criança que se encontrava mal sentada, centrando-se no comportamento positivo por oposição ao negativo. Segundo Webster-Stratton, (2008), este é um mecanismo para redirecionar as crianças, lembrando-lhes qual o comportamento esperado, sem lhes dar atenção.

Quando a criança J tinha comportamentos desadequados, chamava-a para perto de si, sendo que uma forma de a acalmar era pedir-lhe para demonstrar alguma atividade. Esta estratégia funcionava, na medida em que a criança se acalmava e fazia o que lhe era pedido. Contudo, a criança obtinha com um comportamento inadequado a atenção que pretendia. Quando J batia, era repreendida e mandada para um local afastado.

Devido à sua dificuldade em realizar atividades individuais, a educadora pedia muitas vezes a S para fazer jogos de mesa sozinho, numa tentativa de o levar a experimentar novas atividades e lhe mostrar que era autónomo e competente. Os tiques nervosos nas mãos, levavam S a alhear-se ao que se passava à sua volta. Assim, a educadora experimentou diversas estratégias, indo do ignorar ao tocar-lhe levemente. Contudo nada resultava e passado pouco tempo os tiques continuavam. Experimentou dar-lhe uma bola antistresse para que usasse sempre que precisasse. No entanto, ele recusou-se a tocar-lhe. Ao longo do ano, o tique aumentou de intensidade e a criança estava cada vez mais consciente do facto, ficando consternada quando se sabia observada. Após conversar com os pais, descobriu-se que estes lhe batiam nas mãos. Foi pedido para pararem imediatamente, pois o problema vinha a agravar-se. Ficou então decidido que a criança seria alvo de acompanhamento psicológico. Após algumas consultas, a psicóloga concluiu que o comportamento se devia à ansiedade, a uma enorme intolerância a ser contrariada e a não saber perder.

4.4. Objetivos do Estudo

O presente estudo teve como principal objetivo diminuir/eliminar, os comportamentos desajustados das duas crianças caracterizadas no ponto 4.2.

Para a criança J, tinha-se como objetivos: diminuir/eliminar os comportamentos agressivos, aprender estratégias de autorregulação e resolução de conflitos e respeitar o outro.

Para a criança S, os objetivos eram: aumentar os períodos de concentração, aprender estratégias de autorregulação e melhorar a autoestima.

4.5. Procedimentos e Intervenção

A intervenção apresentada tem como base o documento “Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças” (2008), baseado no “*Dinosaur Social Skills, Program-solving and Anger Management Curriculum*” dos Programas “Anos Incríveis”, destinado a crianças dos 4 aos 8 anos. O documento apresenta estratégias de gestão de sala, ficando a cargo do(a) educador(a)/professor(a) escolher aquelas que melhor se adequam ao seu grupo e a cada criança. Trata maioritariamente, o desenvolvimento de competências socioemocionais, estratégias de resolução de problemas, gestão de comportamentos e aumento da empatia.

Na intervenção apresentada, o elogio teve um papel preponderante, “os elogios e os estímulos consistentes e significativos vindos do professor constroem a auto-estima das crianças e contribuem para o estabelecimento de relações de confiança e apoio.” (Webster-Stratton, 2008, p.73). Os elogios por comportamentos adequados têm um valor superior à punição por comportamentos inadequados, uma vez que concedem atenção à criança por comportamentos positivos. J era elogiado quando respeitava o adulto, quando estava bem sentado, quando não interrompia a “hora em círculo”, e quando se afastava das situações que o deixavam zangado. S era elogiado quando colocava o dedo no ar para falar, quando partilhava os brinquedos e quando realizava atividades individuais.

Tendo em conta o topo da pirâmide de Webster-Sratton (2008), foram seleccionadas algumas estratégias como: ignorar, redirecionar e Tempo de Pausa para reduzir os comportamentos inadequados.

4.5.1. Registo de Observação

Para compreender a dimensão dos comportamentos perturbadores, a sua frequência e o que é que os provocava, foi realizado um registo de observação durante seis dias (Anexos 2 e 3). “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” (Lopes e Rutherford, 2001, p.77).

Na criança J as interrupções durante a “hora em círculo” ocorreram de forma constante em 4 dos dias observados. Nestas ocasiões, a educadora começava por ignorar o comportamento, até que este aumentava de intensidade, acabando por pedir à criança que a ajudasse a fazer alguma demonstração. Durante o tempo de observação, desobedeceu constantemente às ordens dos adultos. Ao nível da frequência das agressões, registaram-se 10 vezes ao longo de 6 dias. As consequências foram avisos e perda de privilégios.

Nos primeiros 4 dias, a criança S interrompeu algumas vezes a “hora em círculo”, por não conseguir esperar que lhe dessem a palavra. Nos restantes dias mostrou-se alheado e focado em contorcer as mãos. A dificuldade em superar problemas verificou-se nos 6 dias observados, resultando em amuos e ansiedade. Registou-se que em 4 dos 6 dias observados, demonstrou dificuldade em partilhar, começando a chorar e a gritar.

Estes registos serviram como linha de base, para compreender os efeitos da intervenção.

4.5.2. Avaliação Funcional

A avaliação funcional foi efetuada através da grelha “Compreender o mau comportamento” dos Programas “Anos Incríveis” (Anexo 4). Tinha como objetivo compreender a que se devia o mau comportamento das crianças, para assim poder adequar a intervenção.

Verificou-se que a criança J usava o mau comportamento para conseguir atenção, para libertar a frustração, para evitar tarefas desagradáveis, por achar o seu comportamento engraçado, para ter poder sobre os outros e para se vingar.

A criança S, libertava a frustração e evitava o stress através do mau comportamento. Além disso, não possuía um nível de desenvolvimento que lhe permitisse ter outros comportamentos.

4.5.3. Planos de Comportamento

Tendo como base os registos de observação e a avaliação funcional, foi elaborado um plano de comportamento para cada criança (Anexos 5 e 6). Estes planos tinham como elementos: estratégias preventivas, incentivos de comportamentos e estratégias de redução de comportamentos inadequados.

O plano da criança J apresentava como estratégias preventivas: sinais e pistas não verbais, sentar-se perto da educadora e ter momentos para ser o centro de atenção do grupo. Como comportamentos positivos a aumentar: colocar o dedo no ar e esperar a vez em silêncio, respeitar a opinião dos colegas e seguir as indicações da educadora. Como motivadores: elogios verbais frequentes, hipótese de ajudar a educadora, tempo extra no computador e demonstrar como se realiza determinada atividade. Os comportamentos a reduzir: interrupções, desobediência e agressão. Como estratégias para gerir estes comportamentos: ignorar, perda de privilégios no computador, tabela de incentivos e tempo de pausa por bater.

O plano da criança S tinha como estratégias preventivas: sinais e pistas não verbais, sentar perto da educadora e proporcionar oportunidades para se movimentar. Os comportamentos a aumentar: colocar o dedo no ar e esperar a vez em silêncio, partilhar os brinquedos, e fazer um jogo sozinha sem desistir. Como motivadores: elogios verbais frequentes, hipótese de ajudar a educadora, escolher um livro para ser lido ao grupo e escolher o lugar em que se quer sentar. Os comportamentos a reduzir seriam por seu turno: interrupções, ansiedade e não partilhar. Como estratégias para os gerir: ignorar, realizar jogos individuais supervisionados, dar pistas não verbais para redirecionar e seguir uma tabela de incentivos.

4.5.4. Grelhas de Comportamento

Os planos de comportamento serviram posteriormente para a construção de duas grelhas, presentes nos Programas “Anos Incríveis” (Anexos 7 e 8), as quais incluem: comportamentos negativos, avaliação funcional, indicando onde acontecem os comportamentos negativos e porquê, comportamentos desejados e seleção de

estratégias. Assim, para cada comportamento negativo é apresentado o comportamento positivo que lhe deve dar lugar e a estratégia que é posta em prática.

4.5.5. Tabelas de Incentivo

Foram elaboradas tabelas de incentivo para as duas crianças. Segundo Webster-Stratton (2008), este tipo de programa é similar a um contrato, devendo ser aplicado para aumentar um comportamento que não é muito frequente. Cada tabela contava com dois comportamentos a fomentar. Para a criança J: “Pôr o dedo no ar e esperar pela minha vez!” e “Tratar bem os amigos!” (Anexo 8). A tabela de S apresentava como comportamentos: “Pôr o dedo no ar e esperar pela minha vez!” e “Partilhar os brinquedos!” (Anexo 9). Estes foram pensados na forma afirmativa e de modo a ser o mais claro possível. As imagens utilizadas foram retiradas da Internet, de forma a despertar a curiosidade das crianças.

As tabelas foram apresentadas e explicadas a cada criança de forma individual. Ambas identificaram com facilidade, o significado de cada imagem e representaram através de mímica os comportamentos pedidos. No final de cada dia, era feito o registo como forma de autoavaliação, fomentando o processo de responsabilização pelo próprio comportamento. Segundo Webster-Stratton, (2008), o objetivo de um programa de incentivos é ensinar as crianças a serem responsáveis pelo seu comportamento. Em caso de cumprimento do comportamento, desenhavam um rosto feliz, caso contrário não faziam qualquer registo. Se no final de cada semana conseguissem cumprir os dois objetivos ganhariam um autocolante. Após a primeira semana, ficou claro que uma semana era um período demasiado extenso para as crianças se conseguirem responsabilizar pelos comportamentos. Assim, decidiu-se que o autocolante seria dado no final de cada dia.

4.5.6. Gestão do Tempo de Pausa

Comportamentos agressivos, que possam causar dano não podem ser tolerados. Nestes casos, é necessário que se adotem estratégias, que reflitam claramente que esse tipo de comportamento não é aceitável.

Sendo que um dos maiores problemas de J, era bater, ficou decidido que o Tempo de Pausa seria a estratégia lógica a utilizar.

O local escolhido para este fim, foi o sofá do hall de entrada. Este era um local calmo e afastado das salas, que permitia a vigilância do adulto.

Foi explicado à criança que se batesse em alguém teria que ir para o Tempo de Pausa durante quatro minutos (um minuto por cada ano), para se acalmar. Esta explicação foi acompanhada com uma dramatização com duas bonecas. Conversar com as crianças sobre as consequências dos comportamentos positivos e negativos, apresentar-lhes comportamentos alternativos, dar-lhes atenção individual para debater regras, diminui os comportamentos negativos. “A orientação individual garante que o aluno está a ouvir, permite à criança estar mais envolvida na construção da norma ou conceito” (Formosinho et al., 1996, p.21).

Com vista à autorregulação, foi-lhe ensinada a Técnica da Tartaruga. “Quando sabem que têm formas de “acalmarem” a sua fúria, adquirem um sentimento de auto-controlo e podem prevenir o acumular da fúria que leva às birras e às explosões” (Webster-Stratton, 2008, p.161).

Como forma de registo, foi criada uma tabela com o número de vezes que a criança ia para o tempo de pausa (Anexo 10).

4.6. Análise dos Resultados

Os resultados foram analisados através da observação dos comportamentos que se tinham alterado ou não. A tabela de incentivos foi um dos principais suportes, uma vez que mostra se os comportamentos foram cumpridos. Os resultados foram interpretados de acordo com as características de cada criança.

4.6.1. Criança J

Durante a “hora em círculo”, foi pedido às crianças que voltassem as costas e ignorassem quem estivesse a fazer palhaçadas. Assim, tanto os adultos como as crianças, ignoraram J, quando este apresentava comportamentos disruptivos. No início isto provocou um aumento na intensidade do seu mau comportamento. “A

maior parte das crianças irão começar por reagir ao facto de serem ignoradas com um aumento dos comportamentos negativos, para verem se conseguem fazer com que os professores desistam.... se o comportamento do aluno piorar quando começar a ignorá-lo, é sinal de que a estratégia está a funcionar” (Webster-Stratton, 2008, p.128). Após a criança ter verificado que não conseguia atenção, o comportamento diminuiu. Foi também utilizado o redirecionamento, quando o comportamento de J, começava a mostrar indicações de ir piorar. Quando isto se verificava, era-lhe colocada uma questão sobre o tema do dia, utilizando a curiosidade natural da criança. Muitas vezes, tal era suficiente para acalmar J. Contudo, por vezes, o comportamento de J era tão intenso que levava a educadora a chama-lo para perto dela e a pedir-lhe que fizesse alguma demonstração. Assim, o comportamento disruptivo de J na “hora em círculo” foi sendo inconstante.

No que toca às tabelas de incentivos, verificou-se que a criança nunca conseguia ganhar o autocolante. Após a segunda semana, foi acordado com ela que se durante a manhã realizasse os comportamentos pedidos, ganharia tempo extra no computador da parte da tarde. Este método resultou nos primeiros dois dias, depois voltou a não cumprir, uma vez que não respeitava a regra de “Tratar bem os amigos!”.

O Tempo de Pausa, foi positivo durante os primeiros tempos, tendo havido um decréscimo nas vezes em que a criança batia. No entanto, este método foi utilizado de forma inconsistente, sendo motivo de discussão sobre se deveria ser utilizado. Tal, criou diversas dificuldades e manteve a dúvida de se aplicado com consistência por todos os agentes educativos teria sucesso ou não, “não levar avante uma consequência acordada anteriormente diluirá a autoridade do professor e privará as crianças de oportunidades para aprenderem com os próprios erros” (Webster-Stratton, 2008, p.147).

A Técnica da Tartaruga foi a estratégia com maior sucesso. Após a sua apresentação houve um decréscimo nas vezes em que a criança tinha que ir para o Tempo de Pausa. Foi apresentada na terceira semana do Tempo de Pausa, como forma de compreender a que nível é que influenciava as respostas da criança.

Concluindo, os resultados de J tanto ao nível das interrupções como da desobediência e do bater, foram sendo inconstantes devido à falta de consistência na

aplicação de consequências por parte de todos os agentes educativos. No entanto, a partir do momento em que a Técnica da Tartaruga foi posta em prática, houve um decréscimo na agressão, com a criança a utilizar esta estratégia de forma autónoma. J continuou a receber atenção quando fazia palhaçadas durante a “hora em círculo”, o que conseqüentemente não ajudou a que se controlasse. A tabela de incentivos não teve o resultado esperado, revelando-se mesmo após a alteração, demasiado difícil para a criança.

4.6.2. Criança S

A criança S foi muito irregular devido aos seus problemas mais profundos. Durante as primeiras semanas houve uma melhoria considerável ao nível da partilha, da concentração e da ansiedade. No entanto, quando os pais lhe começaram a bater nas mãos, o seu comportamento piorou, levando a uma tremenda agitação e ansiedade.

Quando S se recusava a partilhar ou queria dominar as brincadeiras, a consequência era retirá-lo da situação e pedir-lhe que fosse brincar com outra coisa. Foi ensinado a respirar fundo e a dizer “calma, calma”, para se tentar acalmar sozinho.

Sempre que realizava um puzzle ou jogo individual, era incentivando e elogiado pelas suas tentativas e avanços. “Os trabalhos de investigação indicam que as crianças que são elogiadas pelos pais e pelos professores interiorizam a aprovação positiva e desenvolvem uma autoestima positiva. Em geral, sentem-se competentes e, a longo prazo, parecem precisar de menos elogios, porque desenvolveram a confiança nas suas próprias capacidades” (Webbster- Stratton, 2008, p.75). Assim, no que toca à realização de tarefas individuais, S revelou-se mais confiante e capaz de realizar o que lhe era pedido. Contudo, precisava de ser continuamente encorajado e estimulado, caso contrário, dizia-se incapaz de fazer as atividades.

Foi feito um esforço, para que alterasse o seu discurso interno, da negativa para a positiva, com frases como “eu consigo”, “sou capaz!”.

Os pais foram informados, que estavam a ser tomadas medidas para abordar os comportamentos mais desafiantes da criança. No entanto, teria sido importante

uma maior troca de informações. “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” (Webster-Stratton, 2008, p.19).

Durante a “hora em círculo”, S foi ignorado sempre que falava sem colocar o dedo no ar. Isto levou a que as interrupções durante a “hora em círculo” cessassem por completo. Ao longo da intervenção a criança reagiu bem aos elogios e pistas não verbais, conseguindo colocar o dedo no ar e esperar a sua vez para falar. Contudo, como nem sempre lhe era dado a palavra, a criança entrou num estado de desinteresse e de foco nas mãos.

Percebendo que a tabela de incentivos não estava a ter o sucesso que pretendia, decidi dar a S uma tampinha com um “smile”, sempre que o observasse a realizar os comportamentos pedidos. Quando tivesse cinco, podia trocá-las por um autocolante. Além disto, podia levá-las para casa, para mostrar aos pais que tinha tido comportamentos positivos. Esta estratégia revelou-se positiva, pois a criança ficava contente sempre que recebia uma tampa, levando a uma melhoria no seu comportamento. Segundo Webster-Stratton (2008), o objectivo das recompensas materiais é que ajudem as crianças a aprender novos comportamentos que sejam difíceis para elas, sendo as recompensas algo de temporário.

4.7. Reflexões Finais

A prevenção deve fazer parte do plano de atuação de qualquer educador(a)/professor(a), com vista a dar a todas as crianças competências sociais adequadas. Ser pró-ativo, “ter uma estrutura e regras claras na sala de aula, um horário previsível e dar ordens específicas não exige que o professor seja autoritário ou rígido, nem que espere conseguir cem por cento de obediência dos alunos. Em vez disso, a ênfase está em ser pró-activo (e não reactivo) e em pensar cuidadosamente antes de dar uma ordem, para se certificar de que ela é mesmo necessária e de que está preparado para fazer cumprir as consequências, se for preciso” (Webster-Stratton, 2008, p.71).

Na aplicação de estratégias como o Tempo de Pausa, é fundamental que todos os agentes educativos participem na sua aplicação. Caso contrário, a criança irá perceber o adulto que a aplica como negativo e não entenderá a consequência para os seus atos. “A tarefa dos professores é estabelecer princípios éticos para a disciplina: que ensinem os alunos que os comportamentos violentos não serão tolerados, que estabeleçam expectativas positivas para um comportamento apropriado no futuro e que lhes transmitam a ideia de que eles são profundamente valorizados apesar dos seus erros” (Webster-Stratton, 2008, p.159).

Devem ser ensinadas às crianças estratégias para que possam lidar com os problemas, sem ter de recorrer aos adultos. Os resultados obtidos com a Técnica da Tartaruga vêm confirmar isso mesmo.

Os planos de intervenção foram pensados especificamente para cada criança. O modo de atuação foi sendo revisto, com vista a dar às crianças diversas oportunidades para serem bem sucedidas.

Uma das limitações deste estudo, prende-se ao facto de algumas das técnicas apresentadas, como as tabelas de incentivo, terem sido apenas utilizadas nos dias em que se realizava o estágio. Tal limitou os resultados obtidos pois, levava a um corte no programa.

O sucesso na utilização destas estratégias depende de uma rigorosa observação. É fundamental ter formação neste tipo de programas, praticar estratégias até elas estarem bem interiorizadas, devendo ser a primeira alteração de comportamento a do adulto, criando um clima de entajuda entre todos os agentes educativos. O trabalho do(a) educador(a) é com o grupo no geral, e com cada criança em particular, garantido que todas as suas necessidades são atendidas e que as dificuldades que apresenta são trabalhadas com vista a serem ultrapassadas. Todas as crianças merecem não uma, mas uma multiplicidade de oportunidades. “As crianças aprendem o conteúdo e o sentido das expectativas e das atitudes que os adultos implicitamente formulam e esboçam em relação a elas, por intermédio não apenas das palavras expressas, mas também por intermédio dos gestos, do olhar, das atitudes corporais.” (Abreu, 1979, p.205).

5. CONCLUSÃO

Diversos estudos apontam as competências socioemocionais como decisivas para o sucesso escolar. “A competência socioemocional afigura-se, então, com um carácter decisório e diferenciador para um estatuto de sucesso escolar e de bem-estar geral, e como uma imunização face às situações adversas que a criança irá ter que enfrentar pela vida fora” (Vale, 2012, p.286).

A Educação de Infância tem assim um papel central, pois é nos primeiros anos da vida da criança, que estas competências devem ser trabalhadas e desenvolvidas. É fundamental que a criança compreenda as suas emoções e as dos outros. A autorregulação e o autocontrolo devem ser trabalhadas, com vista à autonomia. O foco dos(as) educadores(as) de infância está em garantir que a criança estabelece relações de qualidade com os outros, baseadas no respeito e na confiança. Um ambiente seguro no qual a criança estabeleça relações de qualidade com adultos atentos e coerentes são a base para o desenvolvimento socioemocional em que a criança aprende a ser empática, social e autónoma na resolução de problemas.

Os problemas de comportamento têm vindo a ganhar relevo ao nível do debate nacional, com cada vez mais professores(as) a revelarem ter problemas na gestão das suas aulas. Os Programas “Anos Incríveis” assumem deste modo, especial importância. “Os professores e os pais podem “assumir responsabilidades”, apoiando-se uns aos outros e criando uma estratégia de ensino emocional e social que irá impedir e reduzir a agressão em crianças mais novas, assim como construir as suas competências sociais” (Webster-Stratton, 2008, p.275). É um programa que tem o seu foco na prevenção, apresentando diversas estratégias de gestão de sala. Aqui, os(as) educadores(as)/ professores(as) são incentivados(as) a trabalharem as emoções com as crianças, para que estas compreendam os seus sentimentos.

Os Programas “Anos Incríveis” têm estratégias espantosas e variadas que permitem a cada educador(a)/professor(a) decidir quais se adequam melhor ao seu grupo e a cada criança em particular. “Desde que a criança tenha entrado num ciclo negativo, necessita da ajuda de um adulto para o quebrar. Uma forma de ajudar consiste em identificar o problema e, então, gradualmente, ajudar a criança a quebrar o ciclo, actuando como professor, conselheiro e amigo.” (Formosinho et al., 1996, p.21).

Os dois meninos que fizeram parte deste estudo, apresentaram melhorias ao nível da partilha, sociabilidade e respeito pelos outros, contudo, os seus comportamentos foram sendo inconsistentes, devido à falta de coerência e consistência na utilização do Programa por parte de todos os agentes educativos.

Os Programas “Anos Incríveis” possuem uma riqueza imensa e envolvem todas as pessoas da vida da criança. Apresentam um enorme potencial não só como forma de prevenção, como também para ajudar crianças que demonstrem problemas de comportamento de diversas ordens. Todas as crianças são especiais e cabe-nos a nós enquanto educadores(as), mostrar-lhes que são únicas e importantes, valorizando-as e ajudando-as a atingir todo o seu potencial, a serem felizes.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. V. (1979). *Considerações sobre as atitudes do educador. In Questões de Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 193-210

Bona, C. (2017). *A Nova Educação*. Lisboa: Objectiva.

Formosinho, J., Katz L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar a construção da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).

Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. 2ª Edição. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter que remendar, o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programas Anos Incríveis para educadores de infância*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

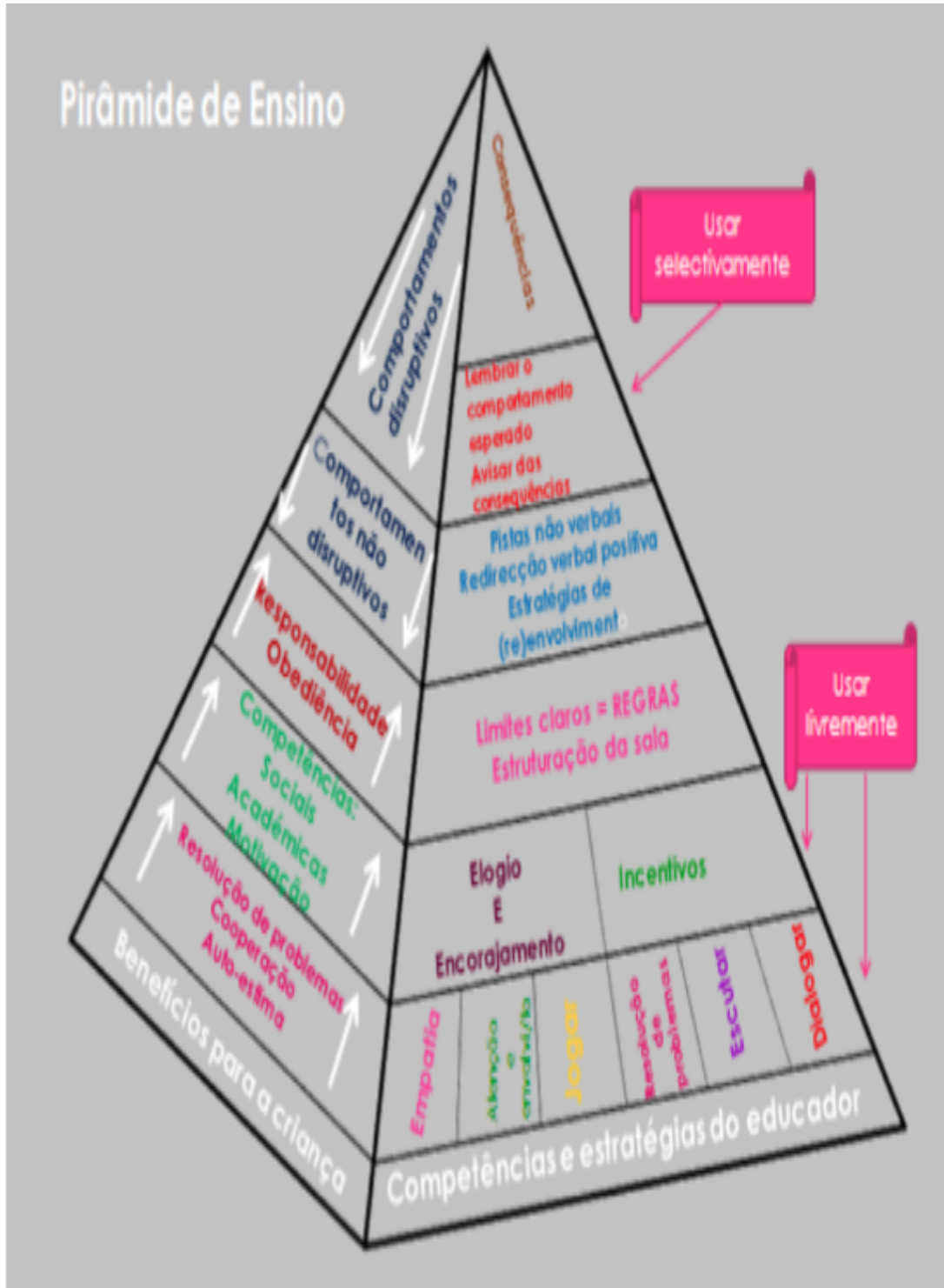
Webster-Stratton, C. (2008). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. London: SAGE Publications.

Webster-Stratton, C., Gaspar, M.F. & Seabra-Santos, M.J. (2012). Incredible Years Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of Early Intervention Programs for Preventing Conduct Problems and Promoting Social and Emotional Competence. *Psychosocial Intervention*. Vol. 21, No 2, 157-169.

Webster-Stratton, C. (2013). Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 anos de Idade. *Os Anos Incríveis*. 3ª Edição. Braga: Psiquilíbrios Edições.

7. ANEXOS

Anexo 1



Anexo 2

REGISTO INICIAL DOS COMPORTAMENTOS NEGATIVOS A REDUZIR DA CRIANÇA J

Interrupções durante a hora do círculo

Dia 1

- Falou sempre que quis na hora do círculo sem colocar o dedo no ar. A educadora disse-lhe, por duas vezes, que tinha que pôr o dedo no ar para falar. Ele fingia que não ouvia e continuava a falar.

Dia 2

- Esteve muito calmo e não prestou atenção às conversas.

Dia 3

- Interrompeu constantemente a educadora com palhaçadas. Esta ignorou-o, como o comportamento aumentou de intensidade devido à falta de atenção, a educadora chamou-o para perto dela e fez dele uma “marioneta”, para explicar as coisas. Ele adorou e riu-se muito, tal como os colegas.

Dia 4

- Estava muito agitado e falou por diversas vezes sem por o dedo no ar e interrompendo os colegas. A educadora ignorou o facto de ele não ter cumprido a regra e prestou-lhe atenção sempre que falou.

Dia 5

- Não participou na conversa porque ficou à mesa a fazer a planificação que se tinha recusado a fazer anteriormente.

Dia 6

- Passou o tempo a incomodar os colegas e a fazer sons provocatórios. A educadora chamou-o para demonstrar a actividade e aí parou.

Desobediência às instruções dos adultos

Dia 1

- De manhã, não ligou aos pedidos constantes da educadora para que se sentasse bem e ficasse calado.
- Durante a tarde, interrompeu constantemente o trabalho da educadora e dos colegas. Foi ignorado pela educadora, mas os colegas ficavam incomodados e falavam-lhe mal, a resposta dele era rir e fazer troça.

Dia 2

- Foram precisos pedidos constantes até que realizasse a planificação.

Dia 3

- Ignorou as instruções da educadora na hora do círculo.
- Durante a tarde não seguiu a planificação e fez o que quis, apesar dos pedidos da educadora.

Dia 4

- Nada a registar.

Dia 5

- Não realizou a planificação no tempo suposto.

Dia 6

- A educadora teve que pedir 4 vezes para ele sair do computador e deixar os colegas jogarem.

- Na hora do almoço, a educadora disse que ele era o último a sair, ele desobedeceu e saiu sem que ela visse. Quando voltaram do almoço, ela disse que na semana seguinte seria sempre ele o último a sair.

Bater nos colegas

Dia 1

- Bateu na A porque não concordou com algo que ela disse. A educadora ralhou-lhe.
- À tarde, cuspiu na E porque ela estava sentada demasiado perto dele. A educadora retirou-o do chão, o espaço onde estavam todos, e sentou-o numa cadeira.

Dia 2

- Nada a registar.

Dia 3

- Deu um pontapé ao AM na fila para o almoço. Foi colocado no fim da fila.
- À tarde, no exterior, bateu na MP. Foi repreendido pela auxiliar.
- No final do dia, quando se preparavam para sair e estavam sentados no chão, bateu na L. Foi o último a sair.

Dia 4

- De manhã, quando estavam na brincadeira livre, bateu no D quando este o acusou de algo. Foi retirado dessa brincadeira. Amuou o resto da manhã e não quis fazer mais nada.

Dia 5

- Quando estavam no exterior, empurrou a MP. A educadora ralhou com ele e ameaçou-o que iria para dentro da sala.
- Deu um pontapé na L na fila para o almoço. Foi para o fim da fila.

Dia 6

- Durante a hora do círculo, deu uma chapada no M. A educadora repreendeu-o.
- No exterior, empurrou a S. Foi repreendido e ameaçado de ir para dentro. Mais tarde deu um pontapé ao F, foi mandado para dentro da sala.

Anexo 3

REGISTO INICIAL DOS COMPORTAMENTOS NEGATIVOS A REDUZIR DA CRIANÇA S

Interrupções durante a hora do círculo

Dia 1

- Interrompeu várias vezes, por não aguentar esperar pela vez dele para falar. A educadora dizia-lhe que não era a vez dele e ele parava de falar.

Dia 2

- Colocou o dedo no ar, mas passado 5 segundos como não lhe deram a palavra começou a falar. A educadora ouviu-o.
- Passado algum tempo falou sem colocar o dedo no ar, a educadora disse-lhe que se queria falar tinha que por o dedo no ar. Não voltou a falar.

Dia 3

- Não interrompeu, mas mostrou-se alheado. Muito focado nas mãos.

Dia 4

- Falou sem colocar o dedo no ar. A educadora avisou-o que tinha que por o dedo no ar. Ele colocou, mas ela já não lhe deu a palavra.

Dia 5

- Não interrompeu. Esteve sempre concentrado nas mãos, mesmo quando redireccionado, voltava ao comportamento passados poucos segundos.

Dia 6

- Passou o tempo chateado, com as mãos a tapar a cara. Vinha assim de casa. A educadora ignorou.

- Não interrompeu. Esteve sempre concentrado nas mãos, mesmo quando redireccionado, voltava ao comportamento passados poucos segundos.

Dificuldade em superar problemas

Dia 1

- Teve dificuldades em ser o último a poder sair e ficou muito agitado.

Dia 2

- Quando não pode participar imediatamente num jogo que os colegas estavam a fazer, queixou-se à educadora, quando ela disse que ele tinha que esperar, foi sentar-se no tapete amuado.

Dia 3

- Teve dificuldade em realizar jogos de mesa com os colegas, achando que estes não o faziam da maneira certa.

Dia 4

- Teve muita dificuldade em ouvir quando se falava com ele, falou sempre de uma situação em que não o deixaram brincar com um boneco na área das construções.

Dia 5

- Durante uma brincadeira na área das construções, teve vários momentos em que ficou exaltado por os colegas fazerem algo que ele não concordava.

Dia 6

- Uma menina bateu-lhe, ele começou a gritar, a educadora levou-o para outro lado e conversou com ele. Assim que voltou ao tapete bateu na menina. Quando falei com ele e lhe disse que não era assim que resolvíamos problemas, não conseguiu ouvir, voltando sempre a falar no incidente.

Dificuldade em partilhar

Dia 1

- Levou dois bonecos, quis estar sempre com eles, sem deixar os outros brincar.

Dia 2

- Nada a registar.

Dia 3

- Começou a chorar porque a S, tirou um boneco da torre dele.

Dia 4

- Nada a registar.

Dia 5

- A educadora disse que era hora de arrumar e que tinha que desmanchar a torre. Ele começou a chorar e a implorar para não lhe tocarem. A educadora disse que a torre podia ficar como estava até amanhã.

Dia 6

- Levou um livro e só deixava que os colegas o vissem na mão dele. O D pegou no livro, ele começou a gritar e a correr atrás do D. A educadora disse para ele parar, que se trazia as coisas para a escola tinha que partilhar, ele amou e ficou a chorar baixinho no tapete.

Anexo 4

Compreender o mau comportamento	Sim	Não
• A criança usa o mau comportamento para conseguir atenção.	J	S
• A criança está a libertar frustração através do mau comportamento.	J S	
• A criança não tem a nível de desenvolvimento para ter outros comportamentos.	S	J
• A criança usa o mau comportamento para evitar o stresse ou alguma tarefa desagradável.	J S	
• A criança acha-se engraçada e acha o comportamento engraçado.	J	S
• A criança não tem noção do seu comportamento.	J	S
• A criança usa o mau comportamento para ter poder sobre os outros.	J	S
• A criança usa o comportamento para se vingar.	J	S
• A criança não aprendeu outros comportamentos pró-sociais mais apropriados.	J	S
• O ambiente familiar da criança ou a sua história passada não lhe ensinaram a prever ou a merecer a confiança dos adultos.		J S
• A comunidade a que pertence apoia o comportamento da criança.	J	S
• O comportamento da criança reflecte o seu sentimento de inadaptção.	S	J

Anexo 5

PLANO DE COMPORTAMENTO PARA A CRIANÇA J

I. Estratégias preventivas

Sinais e pistas não verbais;

Sentar perto da educadora;

Proporcionar momentos em que é o foco da atenção do grupo.

II. Incentivos de comportamentos adequados

Comportamentos positivos a aumentar:

Dedo no ar em silêncio;

Respeitar a opinião dos colegas;

Seguir as indicações da educadora.

Motivadores eficazes e incentivos:

Elogios verbais frequentes que descrevam claramente os comportamentos positivos que atingiu;

Hipótese de ajudar a educadora;

Tempo extra no computador;

Demonstrar como se realiza determinada actividade.

III. Reduzir comportamentos inadequados

Comportamentos negativo a reduzir:

Interrupções durante a hora do círculo;

Desobediência às instruções da educadora;

Bater nos colegas.

Estratégias eficazes para gerir o mau comportamento:

Ignorar o comportamento;

Perda de privilégios no computador;

Tabela de incentivos;

Tempo de Pausa por bater.

IV. Temperamento e interesses da criança

Gosta de abraços e de atenção;

Gosta de música;

Gosta de construções.

Anexo 6

PLANO DE COMPORTAMENTO PARA A CRIANÇA S

I. Estratégias preventivas

Sinais e pistas não verbais;
Sentar perto da educadora;
Proporcionar oportunidades para se movimentar.

II. Incentivos de comportamentos adequados

Comportamentos positivos a aumentar:

Dedo no ar em silêncio;
Partilhar os brinquedos;
Fazer um jogo sozinho sem desistir perante as dificuldades.

Motivadores eficazes e incentivos:

Elogios verbais frequentes que descrevem claramente os comportamentos positivos que atingiu;
Hipótese de ajudar a educadora;
Escolher um livro para a educadora ler ao grupo;
Escolher o lugar em que se quer sentar nesse dia.

III. Reduzir comportamentos inadequados

Comportamentos negativos a reduzir:

Interrupções durante a hora do círculo;
Ansiedade face aos problemas;
Não partilhar.

Estratégias eficazes para gerir o mau comportamento:

Ignorar o comportamento;

Realizar jogos em grupo com supervisão do adulto, em que o respeito pelos colegas é valorizado;

Pistas não verbais para redireccionar;

Quadro de incentivos.

IV. Temperamento e interesses do aluno

Ansioso com situações novas;

Tem dificuldade em partilhar;

Gosta de animais de plástico e de construções;

Gosta de histórias.

Anexo 7

PLANO DE COMPORTAMENTO

Plano de comportamento para: J

Passo1	Passo 2	Passo 3	Passo 4
Comportamentos negativos	Avaliação funcional Onde e porquê?	Comportamentos desejados	Seleção de estratégias
1- Interrupções	Durante a hora do círculo. Para ser o centro das atenções.	Estar atento e em silêncio.	Ignorar e redirecionar. Proporcionar momentos em que é o foco da atenção do grupo.
2- Desobediência às instruções da educadora	Durante a hora do círculo. Para receber mais atenção.	Seguir as indicações da educadora.	Sentar-se perto da educadora. Tabela de incentivos.
3- Bater	Na hora do círculo, no exterior, em filas. Quando contrariado.	Respeitar os colegas e guardar as mãos.	Tabela de incentivos e tempo de pausa.
4-			

Anexo 8**PLANO DE COMPORTAMENTO**Plano de comportamento para: S

Passo 1	Passo 2	Passo 3	Passo 4
Comportamentos negativos	Avaliação funcional Onde e porquê?	Comportamentos desejados	Seleção de estratégias
1- Interrupções.	Durante a hora do círculo. Fica ansioso e não consegue esperar para falar.	Dedo no ar em silêncio.	Sinais e pistas não verbais. Sentar perto da educadora.
2- Ansiedade face aos problemas.	Quando tem que fazer alguma atividade sozinho. Fica nervoso e acha que não é capaz.	Fazer atividades sozinho e não desistir face a dificuldades.	Elogios verbais frequentes.
3- Não partilhar.	Durante as brincadeiras livres. Tudo tem que ser feito como ele quer.	Partilhar os brinquedos.	Tabela de incentivos.
4-			

Anexo 9

SOU CAPAZ!

<p>Pôr o dedo no ar em silêncio e esperar pela minha vez!</p>	2 ^a Feira	3 ^a Feira	4 ^a Feira	5 ^a Feira	6 ^a Feira	
						
<p>Tratar bem os amigos!</p> 						

J

Anexo 10

SOU CAPAZ!

<p>Pôr o dedo no ar em silêncio e esperar pela minha vez!</p>	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	
						
<p>Partilhar os brinquedos!</p>						
						

S

Anexo 11



Tempo de Pausa J

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	Total
Semana 1						
Semana 2						
Semana 3						
Semana 4						