



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
DE PAULA FRASSINETTI**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**RELATO DE UMA INTERVENÇÃO PERANTE  
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO NUMA  
CRIANÇA DE CINCO ANOS**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

**Nome: Fátima Alexandra Pinto Aguiar**

**Orientação: Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves**

**Porto**

**2015**

## RESUMO

O jardim-de-infância surge como primeira instância de interação social nos primeiros anos de vida da criança. Logo, é através deste contexto que a criança começa a desenvolver as suas competências emocionais e habilidades sociais. Contudo, existem situações em que desenvolvem-se comportamentos menos adequados que podem vir a ser considerados problemas de comportamento.

Neste sentido, o presente relatório cita referentes teóricos que expõem a influência da regulação emocional e da promoção da autoestima positiva no comportamento. Para além disso, são propostas estratégias para aplicar junto de uma criança que demonstra problemas de comportamento.

Deste modo, foi realizado um estudo de caso, que relata a intervenção com uma criança de cinco anos que aparenta problemas de comportamento. O objetivo deste estudo consistiu identificar as manifestações perturbadoras da criança e, posteriormente procurar estratégias eficazes para a sua modificação.

Através de uma observação participante e com a aplicação de instrumentos de avaliação comportamental, foi possível perceber quais os comportamentos a modificar. Os resultados obtidos demonstraram que a utilização de estratégias como, o contrato comportamental e a aplicação do reforço positivo, alteraram o comportamento da criança.

Além disso, os educadores de infância, perante o seu grupo, devem ter em conta na sua prática educativa, a promoção de interações positivas como requisito fundamental para um desenvolvimento pessoal e social harmonioso da criança na sua totalidade, tanto para o presente, como para o seu desenvolvimento futuro.

**Palavras-Chave:** Problemas de Comportamento, Interação Social, Competências Emocionais, Regulação Emocional, Habilidades Sociais, Jardim-de-Infância

# ABSTRACT

Kindergarten is the very first time a child is able to socially interact in his/her first years of age. Hence, it is through this context that the child starts to develop their emotional competences and social skills. Yet, there are situations where the child develops inadequate behaviors that can be considered in the future as behavioral problems.

In this sense, this paper cites theory referents that talk about the influence of the emotional regulation and also the positive self-esteem promotion in the behavior. Also, strategies are proposed to be used on a child that demonstrates this kind of behavioral problem.

This way, a case study was done that reports the intervention done to a five year old child that showed behavioral problems. The goal of this study consisted in identifying the disturbing manifestations of the child and, after a first assessment, try to find effective strategies in order to modify them.

Through observation and the use of behavioral evaluation tools, it was possible to find which behaviors needed to be modified. The results obtained showed that the use of strategies like the behavioral contract and the use of positive reinforcement changed the child's behavior.

In addition, kindergarten educators - in their own group – have to always have in mind on their educational careers the use of positive interaction as a fundamental requisite for the personal and social development of the child in its totality in the present, and as well in the future.

**Key-Words:** Behavioral problems, Social Interaction, Emotional Competences, Emotional regulation, Social skills, Kindergarten

# AGRADECIMENTOS

Com o término de mais uma etapa da minha vida, quero agradecer:

Aos meus pais, pois sem o seu apoio não seria possível concretizar este sonho.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e ao respetivo corpo docente, por me terem oferecido estes quatro anos gratificantes para a minha formação pessoal e profissional.

Ao centro de estágio que me recebeu de forma acolhedora e me proporcionou momentos que irão deixar saudades.

À educadora Mónica e à auxiliar Isabel que sempre me acompanharam e apoiaram ao longo de todo o estágio, pois juntas formamos uma boa equipa e adorei trabalhar com vocês.

À minha supervisora, Mestre Ivone Neves, que sempre me orientou e me ajudou a evoluir na minha prática, através da partilha dos seus saberes, pelas suas palavras de apoio que me motivaram para seguir em frente com a cabeça erguida e nunca baixar os braços.

Aos meninos do meu grupo, que me proporcionaram um estágio incrível, nunca vos vou esquecer, afinal foram o primeiro grupo que ajudei a formar.

À Joana, por se ter revelado e me ter feito rir muito ao longo destes meses.

À Cecília, Diana e Marina, que comigo também partilharam este caminho.

Àqueles que partilharam comigo estes quatro anos de vida académica e ofereceram-me sempre apoio: Sara, Koca, Tixa, Cácia, Mariana, Tiago e em especial à Cátia, a minha companheira das “Franças”.

A todos os meus amigos que de alguma forma contribuíram para a pessoa que sou hoje, em especial, a Carolina, Sanú e Raquel.

Para finalizar, à minha amiga e irmã, Catarina, por ter sido a pessoa que mais me compreendeu e teve paciência comigo. A sua disponibilidade e apoio foram imprescindíveis e nunca irei esquecer. Obrigada por tudo!

# ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1. Enquadramento Teórico .....</b>	<b>7</b>
1.1. A importância da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da Criança .....	7
1.1.1. Educar para a Cidadania .....	7
1.1.2. Conceções de Cidadania da Infância .....	10
1.1.3. A influência do educador no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da criança .....	11
1.2. O Jardim-de-Infância como instância de interação social .....	13
1.3. A Regulação Emocional.....	16
1.3.1. As bases da autoestima e os seus influentes no comportamento ....	18
1.4. Problemas de Comportamento .....	19
1.4.1. Como identificar crianças perturbadoras num grupo.....	20
1.4.2. O papel do educador e estratégias para modificar problemas de comportamento .....	22
1.5. Contributo de alguns estudos sobre o tema.....	26
<b>Capítulo 2. Metodologias de Investigação .....</b>	<b>28</b>
2.1. Opções Metodológicas .....	28
2.2. Pertinência do tema .....	30
2.3. Instrumentos.....	30
2.3.1. Observação Participante .....	30
2.3.2. Entrevista Semiestruturada.....	31
2.3.3. Escala Revista de <i>Conners</i> (1997) .....	32
2.3.4. Contrato Comportamental e Menu de Reforços.....	33
2.4. Sujeito de Estudo.....	33

2.5. Análise e Tratamento de Dados.....	33
<b>Capítulo 3. Contexto Organizacional.....</b>	<b>39</b>
3.1. Caracterização da Instituição.....	39
3.2. Caracterização do Grupo.....	43
3.2.1. Caracterização Sociofamiliar .....	48
3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição .....	50
<b>Capítulo 4. Intervenção e Exigências Profissionais .....</b>	<b>52</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>57</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>59</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Guião da Entrevista à Educadora

ANEXO II – Guião da Entrevista à Criança

ANEXO III – Escalas de *Conners* (1997)

ANEXO IV – Registos de Observação

ANEXO V – Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação

ANEXO VI – Transcrição da Entrevista à Educadora

ANEXO VII – Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora

ANEXO VIII – Resultados da Escala de *Conners* para Professores

ANEXO IX – Resultados da Escala de *Conners* para Pais

ANEXO X – Contratos Comportamentais com a Criança

ANEXO XI – Registo da Autoavaliação Diária da Criança

ANEXO XII – Análise do Comportamento (Semanal)

ANEXO XIII – Transcrição da Entrevista à Criança

ANEXO XIV – Análise de Conteúdo da Entrevista à Criança

ANEXO XV – Reforços (Contrato Comportamental)

ANEXO XVI – Gráficos

ANEXO XVII – Registo Fotográfico

ANEXO XVIII – Plantas da Sala

ANEXO XIX – Algumas Reflexões (Portfólio Reflexivo)

ANEXO XX – Registo do Projeto Lúdico “As Abelhas”

ANEXO XXI – Grelha de Avaliação do Projeto Lúdico

# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar, posteriormente será apresentado pela aluna em defesa pública para a obtenção do grau mestre. Este relatório surge da intervenção realizada em contexto de jardim-de-infância, no ano letivo 2014/2015, num grupo de cinco anos, sob a orientação da Mestre Ivone Neves, para a aquisição de experiência na prática profissional.

Para facilitar a leitura do relatório, o mesmo encontra-se organizado por capítulos, que por sua vez, encontram-se divididos por subcapítulos. Primeiramente realizou-se um enquadramento teórico fundamentado por referentes teóricos sobre a problemática detetada no contexto de intervenção, sendo esta descrita no capítulo dois como objetivo de estudo.

No capítulo dois é feita referência à metodologia e aos instrumentos utilizados para a recolha e tratamento de dados que possibilitaram o esclarecimento dos objetivos delineados para a investigação. No terceiro capítulo é evidenciado e analisado o contexto organizacional. Esta análise apoia-se ainda numa caracterização sociofamiliar, das crianças e traçou-se as prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e comunidade.

O quarto e último capítulo é destinado à intervenção e às exigências profissionais, onde é retratada a prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio. No final, são apresentadas algumas considerações finais, onde se procura evidenciar os fatores que contribuíram para o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, bem como, os aspetos positivos da experiência vivida no estágio.

Importa referir que a prática profissional consistiu em preparar e criar os pilares essenciais para o exercício da futura profissão, neste caso, como educadora de infância.



# **CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1.1. A importância da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da Criança**

### **1.1.1. Educar para a Cidadania**

Quando se fala em educação, muitas vezes remete-se apenas para a aquisição de conhecimentos, porém existe uma grande importância de educar as novas gerações para o desenvolvimento de valores e atitudes positivas, ou seja, dar tanto ênfase à aprendizagem emocional como à cognitiva. (Hargreaves, 2003).

O conceito de educação é considerado polissêmico devido às várias definições existentes para o mesmo. Cabanas (2002), na sua obra sobre a teoria da educação, menciona uma definição defendida pela Liga Internacional da Educação Nova, em que, “a educação consiste em favorecer um desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, quer enquanto indivíduo, quer como membro de uma sociedade regida pela solidariedade.” (Cabanas, 2002, p. 57)

Neste sentido, a educação é um processo de desenvolvimento que acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida. Este processo é composto por uma série de habilidades e valores, que proporcionam alterações intelectuais, emocionais e sociais no indivíduo.

Segundo o relatório apresentado pela UNESCO, a educação baseia-se em quatro pilares fundamentais para a formação dos indivíduos, sendo estes:

(...) aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (Delors, 2001, p. 77)

Ainda neste relatório é declarado que “a educação tem como objetivo essencial, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social.” (Idem, p. 45). Por isso, existe a necessidade de ser inculcada precocemente uma educação para a cidadania, sendo esta considerada “uma necessidade inadiável de qualquer projeto educativo.” (Jares, 2002, p. 89).

O documento proveniente do Ministério da Educação em 1997, denominado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), referem que a educação para a cidadania está “baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais.” (Idem, p. 55).

Parece portanto fundamental articular a teoria com a prática da cidadania, ou seja, devem ser proporcionadas às crianças oportunidades para vivenciarem situações em que avaliem as suas consequências. Comprovando com a opinião de Jares (2002):

(...) se quisermos que a escola forme pessoas democráticas e participativas, ela própria terá de estar organizada de acordo com estes pressupostos. Isto porque a aprendizagem dos valores e das regras sociais não são para ser inculcadas mas para serem praticadas, devendo por isso articular-se o processo educativo com os princípios que norteiam a ideia de cidadania que se pretende promover. (Idem, p. 99).

Assim, importa definir a educação pré-escolar, segundo a Lei-Quadro, sendo esta:

(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro).

A partir desta definição, verifica-se que a educação pré-escolar educa desde logo, para a convivência, transmitindo assim os valores necessários para a vida em sociedade. Referindo a opinião de Vasconcelos (2007):

O jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a conseqüente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário. (Idem, p. 112).

Além desta perspectiva, também Jares (2002) defende que o “sistema educativo, juntamente com a família (...) é confiada a aprendizagem das normas de convivência (...) para se viver em sociedade.” (Idem, p. 89). Ou seja, a educação para a cidadania não é somente responsabilidade do contexto educativo, mas também da família e naturalmente de toda a sociedade.

Deste modo, para ser implementada uma educação com qualidade, é necessário desenvolver desde a primeira etapa educativa, o desenvolvimento dos indivíduos no seu todo. Este princípio é fundamentado em alguns dos objetivos pedagógicos apresentados pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro).

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei nº46/86 de 14 de outubro, atribui importância à educação para a cidadania, sendo esta apresentada através dos princípios gerais 4 e 5 do sistema educativo:

4- O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5- A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Em suma, no documento da Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (DEPEEB), refere que, “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança, e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.” (DEPEEB, 2006, p.15).

Posto isto, é importante referir que o sistema educativo para dar resposta à legislação estabelecida, intercedeu, de modo, a possibilitar um espaço e tempo dedicados à promoção dos valores necessários para o desenvolvimento pessoal e social nos contextos educativos. (Pedro, 2002). Intervenção essa, realizada com a introdução da área de Formação Pessoal e Social.

### 1.1.2. Concepções de Cidadania da Infância

Como já foi referido, o jardim-de-infância, promove o desenvolvimento pessoal e social da criança e prepara-a para a prática da cidadania. A cidadania na infância é algo proclamado na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), em que a criança é vista como portadora de direitos, o que implica a necessidade de reconhecer que os seus atos influenciam a vida coletiva.

Segundo um trabalho apresentado por Sarmiento (2006, in Vasconcelos, 2007) existem cinco tipos de cidadania essenciais a ter em conta na construção da cidadania na infância, sendo estas:

**Cidadania Social** que “afirma a importância de aceitar a voz das crianças como expressão legítima de participação na vida da cidade.” (Idem, p. 113). Logo, salienta-se o facto de a criança ter uma participação ativa na vida em sociedade, o que implica que a mesma contribua com atitudes de respeito, tolerância, cooperação, partilha.

**Cidadania Participativa** “como forma de auscultação de opinião da criança e de produção de formas de decisão.” (Ibidem). Ou seja, “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.” (UNICEF, 2004, p. 10). Também é necessário chamar atenção para o papel dos agentes educativos (pais, família, educadores), que devem ajudar a criança na análise e crítica das suas escolhas.

**Cidadania Organizacional** consiste na “necessidade de proporcionar às crianças a pertença a comunidades de aprendizagem, procurando a desburocratização da escola, investindo numa organização curricular aberta.” (Ibidem). Neste caso, pode-se fazer referência ao espaço jardim-de-infância, visto que, é um espaço onde as crianças são reconhecidas como cidadãs, membros participantes de um grupo, convivem com outras crianças, criando assim laços, valores e sobretudo o desenvolvimento das suas habilidades sociais. Isto permite à criança desenvolver diferentes modos de expressão através do diálogo, confronto, deliberação e pensamento crítico.

**Cidadania Cognitiva,**

(...) decorrente de formas múltiplas de aceder ao conhecimento. Neste sentido se pode entender as perspetivas de Loris Malaguzzi, fundador das escolas de Reggio Emilia, quando fala das «cem linguagens» da criança, ou corroborar a «Teoria das Inteligências Múltiplas» de Howard Gardner (1985) que afirma uma multiplicidade de formas de exercício cognitivo e de apropriação da realidade pelo intelecto. (Idem, p. 114).

Nesta cidadania a criança tem diversas formas de aceder ao conhecimento e a oportunidade de ser a construtora do mesmo.

**Cidadania Intima** “é o espaço de afirmação da identidade e da alteridade, de reconhecimento de uma diferença não menorizante no que toca género, cultura, religião, origem social ou étnica, língua, etc.” (Ibidem). Esta cidadania promove a capacidade de ultrapassar estereótipos e de aceitação da diferença, colocando o outro no centro, bem como, colocando limites à nossa própria individualidade.

Dada a pertinência que estes tipos de cidadania integram, podemos considerar que constituem as bases de um perfil desejável de cidadania. De salientar ainda que estas dimensões estão interligadas configurando uma identidade participativa e socialmente integrada.

### **1.1.3. A influência do educador no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da criança**

A designação de educador de infância passa por vários estigmas sociais relativamente às suas funções. Contudo, Oliveira-Formosinho (2000), refere que “(...) a acção profissional dos educadores de infância desenvolve-se numa interligação profunda entre o *educar* e o *cuidar* dada a vulnerabilidade que apresentam as crianças desta idade.” (Oliveira-Formosinho, 2000 in Pires, 2007, p. 44)

Deste modo importa realizar uma análise do perfil do educador de infância, tendo em conta o Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, no qual são aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. No que diz respeito à educação pré-escolar, o educador deve conceber e desenvolver o currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, bem como as

atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Relativamente à organização do ambiente educativo, o educador deve dispor o espaço e os materiais de modo a disponibilizar e a utilizar recursos apelativos, lúdicos e diversificados. Esta organização deve proporcionar ao grupo o desenvolvimento da sua autonomia, independência, oportunidade de escolha e responsabilização. Ou seja, “este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha entre o educador, as crianças e o grupo.” (OCEPE, 1997, p. 53). Além disso, o educador deve procurar tornar o ambiente educativo num lugar acolhedor, para que, a criança possa estar em grupo ou de forma individual, fomentando assim a cooperação entre as crianças, para que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.

O educador na sua prática deve ter em conta as propostas e ações que as crianças vão apresentando, uma vez que, deve atuar em conformidade com os seguintes níveis de intervenção: o observar, o planear, o agir, o avaliar, o comunicar e o articular. (Idem, p. 26). Desta forma, o educador, ao escutar e ao observar a criança irá contribuir para que a própria participe ativamente na construção e na descoberta de novas aprendizagens.

A observação deve estar presente constantemente na prática do educador, para que este possa identificar as competências que as crianças já adquiriram, assim como, quais são as suas necessidades e interesses, tendo essas observações em conta na realização da sua planificação. Neste sentido, o educador planifica a sua intervenção de forma integrada e flexível, com o intuito de proporcionar aprendizagens nos vários domínios curriculares.

De salientar ainda, um aspeto importante na intervenção do educador, que se refere à avaliação. O educador deve avaliar as crianças, bem como a si próprio. Deste modo, é importante criar momentos de revisão e reflexão, para dar voz às crianças de falarem, mostrarem, criticarem aquilo que realizaram. “Para além disso, ao pensarem sobre as coisas, começam a perceber que podem fazer as coisas acontecer, aprender coisas novas e resolver os seus próprios problemas.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 341).

Além destes momentos de revisão e reflexão proporcionados para as crianças, o educador também deve ser um educador reflexivo relativamente à sua intervenção. “Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.” (Pinheiro, Neves, Pinho, Santos, Oliveira & Marques, 2007, p. 130). Ou seja, através de uma prática reflexiva, o educador, poderá criar uma formação crítica e ser capaz de analisar situações e contextos que vivencia, possibilitando uma resolução de problemas eficaz. Deste modo, estará a adaptar a sua prática às necessidades das crianças e conseqüentemente a influenciar na resposta às necessidades e solicitações das mesmas.

## **1.2. O Jardim-de-Infância como instância de interação social**

A criança no decorrer do seu desenvolvimento social é submetida a “fatores socialmente determinados por um grupo, capazes de influir na pessoa dentro deste grupo.” (Grünspun, 1981, p. 295). O que significa que a criança adota atitudes de conduta de acordo com a sua realidade e contexto vivenciado. “O comportamento humano seja ou não adequado, é resultante das inter-relações que se estabelecem entre os indivíduos e os grupos.” (Gotzens, 2003, p. 152). É na entrada para o jardim-de-infância que a criança começa a desenvolver as suas competências e habilidades sociais, isto é, um “conjunto de comportamentos que geralmente leva a criança a ser aceita pelas outras como amiga ou como parceira para brincar.” (Boyd & Bee, 2011, p. 290).

Importa deste modo referir, os marcadores de desenvolvimento emocional em relação à interação social nestas idades, para uma melhor compreensão das características emocionais das crianças, sendo estas, fortes influenciadores nos seus comportamentos. Neste sentido, segundo Bar-On e Parker (2002), em idade pré-escolar, as crianças enfrentam e devem ter a capacidade de regular

emoções de constrangimento, contudo ainda procuram o apoio do adulto, mas já é notável nesta idade uma maior capacidade de resolução de problemas.

Quanto ao seu comportamento expressivo, em idade pré-escolar, a criança já adota uma postura emocional tranquila com outras crianças. Relativamente à construção de relacionamentos, a criança tem maior coordenação de capacidades sociais perante as suas emoções e as emoções dos outros. Surge ainda nesta idade, a percepção do que é consensualmente aceite. À medida que as crianças adquirem as capacidades emocionais, “elas demonstram, em seu comportamento, as consequências da competência emocional.” (Idem, p. 71). Sendo essas:

**Administração da emoção:** “capacidade de administrar suas próprias emoções de forma eficaz, (...) para que (...) seja capaz de negociar o seu caminho por meio de interações interpessoais.” (Idem, p. 72). Ou seja, a criança deve ser capaz de regular as suas emoções perante situações desafiadoras e adversas.

**Bem-estar subjetivo e resiliência adaptativa:** é a capacidade de “evitar uma excitação emocional negativa perante situações sociais de alta intensidade.” (Idem, p. 74). No caso das brincadeiras cooperativas, se a criança não interagir de forma agressiva com os pares, ou começar a gritar e correr freneticamente, está a evitar expor-se a interações sociais negativas e procura responder de modo mais construtivo e socialmente competente.

Portanto, no jardim-de-infância, a criança começa a aprender que determinados comportamentos são adequados e que existem regras de convivência social, enquanto outros comportamentos são menos corretos causando transtornos ou situações menos agradáveis. É neste espaço de comunicações interpessoais que são vivenciados os primeiros conflitos e confrontos, numa realidade distinta e menos protegida que no núcleo familiar.

É ainda neste contexto que é possível detetar precocemente prováveis problemas de comportamento que influenciam negativamente o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Logo, quanto mais cedo for realizada uma intervenção para modificar esses comportamentos, tanto melhor.



No entanto Lopes (2003) menciona que, o contexto escolar não é só um meio de identificar esses problemas de comportamento, mas também um meio para a moldagem dos mesmos, ou seja, uma criança pode adquirir comportamentos menos adequados a partir da convivência com os pares que apresentem esse mesmo tipo de comportamentos.

Paralelamente, é importante mencionar o papel da família, sendo esta o primeiro contato social da criança, antes de ingressar no jardim-de-infância, e sendo “(...) a principal modeladora da criança (...)” (Alcántara, 2000, p. 83).

Para evitar os problemas de comportamento, para além da idade normal, é primeiramente fundamental um trabalho precoce por parte dos familiares, sendo por vezes recorrida à chamada disciplina. A disciplina é sinónimo de aprendizagem e desempenha um papel importante nas conquistas da criança (Brazelton & Sparrow, 2013). Os mesmos autores acreditam que a disciplina transmite segurança para as crianças, porque sem ela não há limites.

Salientam ainda que, o objetivo da disciplina a longo prazo é promover o autocontrolo, para que a criança futuramente se torne autónoma e estabeleça os seus limites; que reconheça os seus sentimentos, que os identifique, os expresse ou mantenha-os guardados; que tenha a perceção dos sentimentos dos outros; que desenvolva um sentimento de justiça e a motivação para adquirir comportamentos justos; e que se torne altruísta, para que ajude os outros. Assim, estas aprendizagens devem ser incutidas na infância, ao contrário, mais tarde a sua aquisição será mais complicada.

A exigência de regras e a transmissão de valores éticos e morais por parte dos pais nos primeiros anos de vida devem ser vistas como manifestações de afeto e não de punição.

Ao aprender com os adultos o que é ou não aceitável, ao aprender com um adulto compreensivo, mas firme, a ganhar o controlo sobre o ego em desintegração, uma criança começa a aprender a impor limites a si própria. A disciplina constitui, pois, o papel de um pai ou uma mãe. (Brazelton, 1998, p. 105)

Além da disciplina, a família tem um papel importante na valorização dos aspetos positivos da criança, ou seja, na promoção da sua autoestima. Neste sentido a família deve, ser um bom modelo de autoestima; deixar de ser demasiado protetora, contudo a criança deve-se sentir um membro importante e

para isso basta valorizar as suas opiniões e contributos; devem elogiar a criança em todas as boas condutas mesmo que sejam mínimas e insignificantes. (Alcántara, 2000).

### **1.3. A Regulação Emocional**

#### A inteligência emocional

envolve a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; a capacidade de acessar e /ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de entender as emoções e o conhecimento emocional e a capacidade de regular emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey. 1997 in Bar-on & Parker, 2002, p. 74 )

Segundo o pressuposto destes autores, uma das características definidoras da inteligência emocional é a capacidade de regular emoções.

Bar-on e Parker (2002) defendem que “a capacidade de regular emoções torna-se mais sofisticada durante os anos pré-escolares e da tenra infância.” (Idem, p. 185). Como já foi referido anteriormente, é no jardim-de-infância que as crianças começam a desenvolver as suas habilidades sociais e para isso é importante que as crianças reconheçam e entendam as emoções. Deste modo, antes de mais, as crianças devem ter a capacidade de refletir sobre as suas emoções e também de compreendê-las.

Os mesmos autores salientam que estas aprendem a entender, a expressar e a regular as suas emoções através das interações com os pares. Só quando a criança interage com os outros é que é possível verificar a presença das suas capacidades de regulação emocional. “Os investigadores concordam que indivíduos emocionalmente inteligentes são capazes de regular, assim como de perceber e gerar expressões emocionais de forma precisa, e que essa capacidade se desenvolve durante a vida.” (Ibidem).

Neste sentido, segundo estes referentes teóricos, podemos averiguar que as características comportamentais apresentadas por crianças perturbadoras aparentam uma inteligência emocional pouco desenvolvida.

Contudo, quando as crianças são capazes de regular as suas emoções, pode-se reconhecer que possam ser resilientes, isto porque, a resiliência

consiste na capacidade que os indivíduos têm de enfrentar adversidades da vida com êxito e até saírem beneficiados delas. (Melillo, Ojeda et al, 2005).

Porém, os autores referem que a postura resiliente perante as adversidades de algum modo pode ser influenciada se a criança tiver um apoio sustentado, ou seja, “ter a estrutura social disponível para ela.” (Bar-on & Parker, 2002, p. 74). Já uma criança que tenha “um apoio social pequeno ou inconsistente de figuras de apego irá expor sua vulnerabilidade.” (Ibidem).

Contudo, é possível proporcionar às crianças um desenvolvimento da sua inteligência emocional, através da educação para a literacia emocional. Segundo Steiner e Perry (2000), “a literacia emocional melhora as relações, aumenta as possibilidades de criação de relações afetivas entre as pessoas, (...) e facilita o sentimento comunitário.” (Idem, p. 25). É na infância que melhor se desenvolve a literacia emocional, visto que, as informações são apreendidas através dos exemplos que a criança segue. (Ibidem). Deste modo, o papel do adulto é fundamental, pelo facto de ser ele o maior exemplo a seguir para a criança. Posto isto, este deve ter atenção aos seus próprios atos e atitudes perante e para com a criança.

As crianças vão adoptar os hábitos emocionais que se encaixam no modo com se encaram a elas próprias: rezingão, doce, imperturbável, impaciente, complicado, santo, malvado. Quando as crianças começam a atuar de uma determinada maneira, elas acabam por ser rotuladas de boas ou más, felizes ou infelizes. (Idem, p. 201).

As crianças devem ser educadas a partir de uma autoestima positiva, para que não se sintam rotuladas e não adequem permanentemente comportamentos menos adequados. Desta forma, as crianças terão a orientação emocional necessária, para que consigam estabelecer um melhor relacionamento com os pares e terem menos problemas de comportamento. (Gottman & DeClaire, 1999).

Neste sentido, a tarefa do adulto, tanto no contexto escolar como familiar, é ter em atenção a forma como aborda a criança, assim como deve proporcionar sempre interações positivas, visto que, a criança reproduz tudo aquilo que lhe é transmitido. Por essa razão, cada vez mais os educadores de infância trabalham em conjunto com as famílias. Se a criança não obtiver uma orientação emocional

necessária num dos contextos, naturalmente as estratégias aplicadas poderão não obter os resultados esperados.

### **1.3.1. As bases da autoestima e os seus influentes no comportamento**

A autoestima é uma atitude que o indivíduo tem para consigo mesmo. (Alcántara, 2000). Segundo Sequeira (1948), a autoestima “é a apreciação do valor próprio sem minimização nem superiorização em relação aos outros. A autoestima traz satisfação e gera autoconfiança que leva a enfrentar a vida com coragem.” (Sequeira, 2012, p. 179). Neste sentido, o indivíduo deve valorizar-se e ter confiança em si mesmo, isto porque, como refere o autor, “para nos darmos aos outros temos de apreciar-nos a nós próprios.” (Ibidem). Isto é, uma criança que não gosta de si mesma também não irá transmitir empatia pelos outros.

O mesmo autor sintetiza a autoestima como um estado mental que funciona em torno do sistema de valores que o indivíduo tem adquirido, fazendo portanto uma acoplagem com aquilo que pensa e faz. Um pensamento e uma atitude adequada por parte do indivíduo possibilita uma relação social positiva, em que, são reconhecidos os valores e a afirmação de si com os pares e dos pares, facultando um modelo de autoconfiança em ambas as partes. (Alcántara, 2000).

Posto isto, no que concerne ao contexto de jardim-de-infância, o educador deve apostar numa valorização positiva da autoestima nas suas crianças, tendo este como um dos objetivos fundamentais a alcançar no desenvolvimento das mesmas. (Ibidem). Sendo os problemas comportamentais uma resposta inadequada aos direitos dos outros e às normas de conduta é absolutamente pertinente um trabalho em torno de uma autoestima positiva.

Uma educação para a autoestima positiva oferece vantagens para a criança, principalmente quando esta encontra-se na aprendizagem e aquisição das suas habilidades sociais, que consequentemente causará um impacto positivo nos seus comportamentos e oferecendo uma preparação em pleno para a vida social.

Segundo o mesmo autor, frequentemente são observadas crianças indisciplinadas e agitadas, “porque essa é a imagem que têm de si mesmos e que muitas vezes nós educadores reforçamos com as nossas sanções imprudentes.” (Idem, p. 10). Este autor defende que para haver mudança no comportamento destas crianças, o educador deve apelar com base nas qualidades da criança e captar a sua atenção para valores positivos.

“Educar é suscitar a autoestima. Se nós, educadores, descurmarmos esta tarefa, abandonaremos a tarefa prioritária.” (Idem, p.15)

## **1.4. Problemas de Comportamento**

A definição de problemas de comportamento tem várias conceitos, critérios e possibilidades de diagnóstico dependendo dos seus investigadores.

O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5), chama a atenção para a dificuldade da obtenção de um diagnóstico destes problemas na infância devido a determinados comportamentos serem característicos da fase de desenvolvimento em que a criança se encontra e não ser necessariamente um problema de comportamento associado a categorias de necessidades especiais (NE). Em idade pré-escolar a criança ainda está a desenvolver as suas habilidades sociais e por vezes, esta pode ser disruptiva, impulsiva, teimosa e resolve os seus conflitos interpessoais recorrendo a posturas agressivas, sendo difícil, muitas vezes delimitar a fronteira entre o que é normal e o que é patológico (Grillo & Silva, 2004).

No entanto, Paasche, Gorrill e Strom (2010) definem um problema de comportamento quando uma criança “exibe um comportamento ou emoção exagerados ou o oposto (...). Pode igualmente ser considerado um problema o facto de a criança exibir um comportamento inadequado para um determinado contexto.” (Idem, p. 131).

Porém, Ramalho (2006) refere que, os problemas de comportamento surgem quando se permite que as crianças tenham atitudes inapropriadas como a agressão física e verbal, a falta de respeito pelos outros, o incumprimento de regras, a desobediência, o desafio, ou seja, tenham comportamentos

indisciplinados. Contudo este autor, assim como Paasche, Gorrill e Strom (2010), averiguam que, estes tipos de comportamentos só são considerados graves quando acontece muitas vezes e durante um determinado período tempo, sendo normal que na primeira infância a criança tenha comportamentos de oposição. “Só quando um comportamento inadequado se prolonga por muito tempo, ocorre frequentemente, com grande intensidade é que é visto como um problema comportamental/emocional ou de interação social. (Idem, p. 131).

Outros autores como Caballo, Simón e Dolinsky (2005) afirmam que, existem duas dimensões para classificar os problemas de comportamento: os comportamentos de manifestação externa (excesso de atividade, agressão) e interna (isolamento, depressão, ansiedade, problemas de atenção). Os comportamentos de dimensão externa correspondem a atos dirigidos aos outros e de dimensão interna correspondem a sentimentos ou estados de espírito.

Neste sentido, as manifestações externas são as mais frequentes, principalmente no sexo masculino, assim como DSM-5 defende. “Os meninos manifestam mais dificuldades que as meninas durante a primeira e média infância, especialmente com relação os transtornos de comportamento perturbador.” (Caballo, Simón & Dolinsky, 2005, p. 32).

A comunidade educativa manifesta cada vez mais a necessidade de intervir e corrigir esses problemas de comportamento, “porque percebem neles níveis preocupantes de risco e ameaça, inclusive para a integridade física das pessoas.” (Gotzens, 2003, p. 13). De ressaltar que existe uma grande diversidade de problemas de comportamento, em que se evidencia a pertinência de aplicar estratégias de disciplina distintas, de acordo com o objetivo comportamental que a criança apresenta e que os agentes educativos (pais, educadores) pretendem atingir. (Idem).

#### **1.4.1. Como identificar crianças perturbadoras num grupo**

Quando uma criança está inserida num grupo, neste caso, um grupo pré-escolar, esta deve ser capaz de se integrar no quotidiano do mesmo, desenvolvendo comportamentos de cooperação. “Estes pressupõem adoção de

um comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípios de vida em comum (e.g., escutar, ajudar, ter iniciativas, cuidar).” (Portugal & Laevers, 2010, p.39). Também as OCEPE, referem este fato de forma mais detalhada, em que a criança

(...) terá, por exemplo, que ser capaz de aceitar e seguir regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tornando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas. (OCEPE, 1997, p. 91).

No entanto quando estes pressupostos não são concretizados, estamos perante um caso de perturbação, que em relação a um grupo causa influência no seu quotidiano. Como comprova Gotzens (2003), “o grupo escolar (...) são conjuntos de pessoas cujas atitudes e ações afetam, em maior ou menor grau, os demais membros.” (Idem, p. 25). Contudo, Lopes (2003) afirma que, os membros perturbadores de um grupo podem evidenciar-se de forma grupal ou apenas um membro pode-se revelar potencialmente perturbador.

Graubard (1973) apresenta a seguinte definição da atitude da criança perturbadora:

Definem-se as incapacidades comportamentais como sendo um tipo de comportamentos excessivos, crónicos e desviantes, que vão desde os atos impulsivos e agressivos até aos atos depressivos e de afastamento, que frustram as expectativas do recetor no que diz respeito aquilo que considera ser adequado, e que o recetor quer ver eliminados. (Lopes, 1993, p. 15).

Esta definição diz-nos que ao depararmo-nos com uma criança perturbadora, podemos depararmo-nos com dois extremos (de agressivos a depressivos), extremos esses que correspondem às duas dimensões que classificam os problemas de comportamento referidos anteriormente. Estas situações criam enormes desafios para o educador trabalhar e modificar, causando por vezes sentimentos de frustração quando os comportamentos não se apresentam os mais adequados.

A partir de uma observação ao comportamento infantil efetuada pelo pediatra e educador, Dreikurs (1970 in Gotzens, 2003), este assinalou quatro objetivos que resumem os propósitos da criança perturbadora, sendo estes:

**Conseguir a atenção dos adultos** que incluem comportamentos como, “fazer palhaçadas, travessuras, atitudes características do *enfant terrible*, instabilidade, arrogância, desordem, timidez exagerada, falta de concentração, ansiedade, temores, etc.” (Idem, p. 145);

**Manifestar o seu poder**, desafiando o adulto que, ao tentar dominar a situação, reforça ainda mais o valor do poder. Os comportamentos adjacentes a esta situação são, a “desobediência, obstinação, desafio, impaciência, hábitos inadequados – chupar o dedo, cutucar o nariz -, (...) mentir (...).” (Ibidem).

**Desejo de vingança**, onde tentam causar algum dano aos outros, com a certeza que ao atingi-los da mesma forma em que o magoam terá o seu lugar que lhe pertence, o mesmo faz referência “a comportamentos violentos e de agressão a pessoas ou coisas.” (Ibidem).

**Ser prestigiado**, demonstrando qualquer incapacidade, real ou imaginária que “inclui comportamentos de indolência, desinteresse simulado, inépcia ou total passividade.” (Idem, p. 146).

Neste sentido estes quatro objetivos facilitam a deteção de um perfil diferencial de um comportamento de indisciplina, para posteriormente ser feita uma intervenção adequada segundo a problemática analisada.

#### **1.4.2. O papel do educador e estratégias para modificar problemas de comportamento**

Um educador deve estar atento e avaliar as atitudes do seu grupo para ser-lhe possível identificar e conhecer precocemente fatores de risco, quer para detetar problemas comportamentais, quer para promover de forma intencional e sistemática estratégias de desenvolvimento positivas (Lopes, 2003).

Laevers (1997, in Portugal & Laevers, 2010) apresenta uma lista de estratégias para o educador tomar as medidas necessárias junto de uma criança que demonstra problemas de comportamento, sendo estas:

**Apoio e atenção positiva**, em que, “algumas crianças provocam continuamente atenção negativa através de mau comportamento.” (Idem, p.



120). Nesta medida os autores defendem que, o educador deve sempre, que for identificado, um comportamento adequado por parte da criança, dar-lhe uma atenção positiva. Caso contrário, nos comportamentos que sejam menos adequados, que não sejam graves, deve-se ignorar e evitar a confrontação. “Ignorar significa não dar atenção e indicar que o comportamento em causa “não me aquece nem arrefece”, sendo importante que outros adultos presentes tenham idêntica atitude.” (Idem, p. 121).

Os autores referem ainda que, o educador deve assegurar à criança condições para obtenção de conquistas, sendo estas proporcionadas através de atividades simples para que a criança vivencie a sensação de triunfo.

**Trabalho em torno de emoções** é importante porque,

Muitas crianças não têm oportunidades de explorar e expressar as suas emoções, não compreendendo o que se passa com elas. Muitas emoções permanecem enclausuradas, não são faladas e as dificuldades emocionais podem surgir. Trabalhar emoções ajuda as crianças a perceberem melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas de uma forma mais positiva. (Idem, p. 122)

Neste sentido, o educador deve trabalhar as emoções através de atividades específicas que permitam explorar e lidar com as mesmas, por exemplo, os autores mencionam o uso de histórias infantis que referem acontecimentos experienciados pelas crianças e a sua exploração pode ajudá-las a lidar com os sentimentos face às situações (divórcio, hospitalização, morte de um familiar, nascimento de um irmão...). O jogo de “faz-de-conta” também é referido, como uma estratégia em que a criança “pode reviver e lidar com experiências com forte carga emocional.” (Ibidem). Os materiais de desenho, pintura ou outras expressões que existem em abundância numa sala de jardim-de-infância, também podem ajudar a criança a lidar com as emoções de forma positiva.

**Trabalho em torno de competências sociais**, em que as crianças “percebem melhor as situações sociais e aprendem a lidar com os conflitos de uma forma mais positiva, pois aprendem a colocar-se na perspetiva do outro e a considerar o seu vivido na tomada de situações.” (Idem, p. 124). Deste modo, os autores referem que, o educador deve criar situações em que a criança vivencie e participe ativamente em atividades conjuntas, de forma a “construir interações

sociais simples e positivas e apoiando a criança nos seus contactos sociais, providenciando-lhe bons modelos ou funcionando como modelo.” (Ibidem).

Como estratégias, os autores referem que o educador deve, elogiar o comportamento de outra criança, de forma que a criança em “dificuldade” se aperceba, assim ela irá perceber o modelo de comportamento aceite. Quando se trabalha com histórias, o educador também pode usar o comportamento das personagens para fazer alusão a alguma competência social.

“Um questionamento por parte do educador em torno de questões emocionais e sociais é também muito importante.” (Ibidem). Ou seja, os autores defendem algumas questões pertinentes que o educador deve fazer a uma criança que demonstre comportamentos inadequados, por exemplo, questionar “Já alguma vez foste gentil ou simpático? Vamos falar sobre isso? O que é que achas que leva as pessoas a serem simpáticas umas com as outras?” (Idem, p. 125). Estas questões farão toda a diferença na reflexão da criança em relação ao seu comportamento.

#### **Controlo de impulsos e libertação de energia**, em que,

(...) algumas crianças acumulam tanta tensão e energia que não são capazes de a controlar, manifestando nervosismo ou mesmo comportamento violento. As crianças necessitam de libertar a tensão de alguma forma, pelo que é importante providenciar atividades vigorosas. Note-se que a libertação de energia por si só pode não resolver os problemas da criança, mas poderá acalmá-la um pouco e torna-la mais disponível para outras atividades. (Idem, p. 128)

Desta perspetiva, os autores referem como estratégias para o educador, o trabalho através de atividades no exterior e experiências físicas, nomeadamente, trabalho em madeira, modelagem com argila ou massa de farinha, que são recursos para um escape físico para as suas emoções.

Nesta medida, os autores pronunciam a questão da punição e defendem que “deve ser usada em apenas ultimo recurso e em forma de retirada de privilégios (e.g., proibição de realizar uma determinada atividade).” (Idem, p. 131).

**Estrutura, regras e limites**, é necessária porque “as crianças necessitam de estabilidade e de referências, ou seja, de estrutura, regras e limites.” (Idem, p. 132). Nesta medida, os autores referem a criação de rotinas como um fator importante para o dia-a-dia da criança porque, “oferece à criança confiança,

reduz a confusão e, por conseguinte, a probabilidade de surgirem comportamentos desorganizados”. Salientam ainda “o comportamento inadequado da criança é despoletado pelo medo ou pela confusão perante a incerteza dos acontecimentos.” (Ibidem).

Quanto às regras, os autores referem que são necessárias e devem ser facilmente compreendidas pelas crianças, ou seja, as regras devem ser impostas às crianças de forma positiva, como por exemplo, “*na sala anda-se devagar, em vez de, não se corre na sala.*” (Ibidem).

Com estas propostas apresentadas pelos autores o educador tem várias estratégias em que abordam as diversas áreas de conteúdo, podendo assim diversificar as atividades que apresenta.

Numa perspetiva mais individualizada, os autores Lopes (1993) e Kearney (2009), apresentam ambos, planos individualizados de mudança de comportamentos. Planos esses, que consistem num contrato comportamental e na criação de um “sistema de créditos” para Lopes (1993), ou denominado “menu de reforços” para Kearney (2009).

Um contrato comportamental consiste num “acordo entre duas (...) pessoas, estipulando as responsabilidades dessas pessoas (...)” (Lopes 1993, p. 78). Este contrato tem como objetivo mudar o comportamento da criança. Para uma maior eficácia,

(...) é mais fácil mudar o comportamento, se as pessoas cujos comportamentos estão a ser alvo de mudança souberem exatamente o que se espera que façam e quais serão as suas consequências, tanto se o seu desempenho for aceitável, como senão o for. (Kearney, 2009, p. 109).

Esta formalidade pode motivar a criança a cumprir as condições do contrato. (Kearney, 2009). De salientar que o contrato deve ser feito com base no reforço positivo. Para recompensar o cumprimento das condições do contrato ou pela apresentação de um comportamento adequado, os autores referidos anteriormente, propõe uma estratégia de oferta de um determinado prémio. Contudo, estes dois autores apresentam a mesma estratégia com uma pequena diferença entre eles.

Lopes (1993) defende que o sistema de créditos consiste em entregar à criança créditos (bilhetes, selos, estrelas...) após determinado comportamento

adequado. Posteriormente esses créditos poderão ser trocados por um reforço de apoio (objeto, privilégio, usufruto). (Idem). O número de créditos, bem como o reforço de apoio, são previamente definidos entre o educador e a criança.

Kearney (2009) defende o menu de reforços, que funciona na mesma lógica que o sistema de créditos de Lopes (1993), mas este apresenta mais que um reforço de apoio, ou seja, apresenta um menu de reforços de apoio. “Se for usado apenas um reforço, em breve qualquer um se sentirá farto dele e este perderá a sua eficácia. Porém, ao oferecermos uma seleção de reforços à escolha, aumentamos a probabilidade de termos algo que seja apelativo.” (Kearney, 2009, p. 110).

Para a implementação destas estratégias, o educador deverá conhecer a criança para descobrir qual o reforço adequado para ela e despende de um tempo para ouvir a criança e falar com ela, de maneira a fazê-la refletir no seu comportamento e a partir daí ir adequando o plano de modificação do comportamento de acordo com as mudanças exibidas.

## **1.5. Contributo de alguns estudos sobre o tema**

No intuito de verificar diferentes perspetivas contributivas para esta investigação, foram analisados estudos pertinentes. Um estudo realizado por Vale (2008) recolheu os dados de 65 educadoras de infância, com o objetivo de conhecer quais as estratégias que utilizam e qual a sua eficácia na gestão do comportamento das crianças no jardim-de-infância.

Com este estudo, foi concluído que, a maioria das educadoras elabora regras de comportamento para a sua sala de jardim-de-infância e envolve as crianças no desenvolvimento das mesmas. Vale (2008) salienta ainda o facto de as crianças precisarem saber a razão da existência de regras e a melhor forma será participarem na sua elaboração em conjunto com a educadora, o que vai atribuir-lhes responsabilidade e, por outro lado, desenvolver nelas motivações autênticas para cumprir essas regras.

Quanto ao registo do comportamento, os dados obtidos neste estudo mostraram que aproximadamente metade das educadoras da sua amostra

(48%), não efetua qualquer registo do comportamento das crianças. Este dado não deixa de ser preocupante pois, nas OCEPE (1997), é feita referência ao processo de observação contínua de cada criança. As educadoras que fazem registo, na maioria, envolve as crianças neste processo, o que se torna uma forma interessante na interiorização das regras.

A autora refere que, os registos que são efetuados com a colaboração das crianças utilizam simbologias criadas pelas mesmas. Nas assembleias são discutidos os comportamentos e decididos os castigos, “o que revela da parte do educador uma postura flexível e dialogante, ajudando as crianças a exprimirem as suas emoções, dando relevância às suas opiniões e contribuindo para a sua maturação e para a construção do seu controlo interno.” (Idem, p. 34) Assim, o educador, ao promover momentos de partilha e aquisição de um espírito crítico com interiorização de valores, vai incutindo nas crianças uma educação para a cidadania.

Relativamente à postura das educadoras perante a gestão dos comportamentos e o controlo de futuros problemas de comportamento na sua sala, a maioria das educadoras afirmou sentir-se segura das suas capacidades.

Quanto ao tipo de estratégias, observou-se que recorrem a estratégias proactivas, (resolução de problemas, a gestão da raiva e a identificação de sentimentos das crianças), seguidas de recompensa (incentivos de grupo, programas individuais de incentivo e comentários ao bom comportamento) e registou-se a máxima pontuação quanto à sua eficácia. Vale (2008) afirma que estas estratégias fazem parte de uma educação emocional. “Pois ao estimular a criança a identificar os seus sentimentos o educador, além de a ajudar a demonstrar as emoções, ajuda-a a rotular as próprias emoções para que possa comunicar verbalmente aos outros os seus sentimentos.” (Idem, p. 37).

Num outro estudo realizado por Bracinhas (2014), em que, pretendeu aprofundar o conhecimento sobre o tipo de modalidade de construção dos comportamentos sociais e das regras que são praticadas em contexto de creche e jardim-de-infância.

Este estudo teve como base a observação participante em dois contextos, um de creche e outro de jardim-de-infância. Com a análise dos resultados foi

concluído que as regras e os comportamentos sociais assumem-se como uma prioridade na prática educativa em contexto pré-escolar. As regras são negociadas mediante um compromisso de respeito mútuo e são entendidas, quer pelas educadoras quer pelas crianças, como uma forma de respeitar o espaço da sala e os outros. Por outro lado, os comportamentos sociais são promovidos através do diálogo e da realização de atividades lúdicas, dando-se particular realce a comportamentos de convivência social como o respeito e a entreajuda. Os resultados encontrados mostram que as crianças, quando são bem orientadas pelos adultos, assimilam facilmente aquilo que lhes é transmitido.

## **CAPÍTULO 2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1. Opções Metodológicas**

A escolha da metodologia de investigação deve-se realizar em função do problema a estudar e a analisar. Tendo em conta que nesta investigação pretende-se estudar o comportamento de uma criança no seu dia-a-dia no jardim-de-infância, será optada uma **metodologia de investigação qualitativa** recorrendo ao processo de investigação-ação.

Na opinião de vários cientistas sociais, esta metodologia deve ser utilizada em situações “para compreender aspetos psicológicos, cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que envolve a pesquisa. Neste caso, temos estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores, opinião, etc.” (Oliveira, 1997, p. 117)

O mesmo autor também afirma que “a pesquisa qualitativa tem como objetivo situações complexas ou estritamente particulares.” (Ibidem). Uma abordagem qualitativa nesta investigação vai permitir ao investigador, descrever a complexidade do problema, bem como, apresentar propostas para um

processo de mudança e permitir a interpretação dos comportamentos ou atitudes do indivíduo. (Ibidem).

Neste sentido, o investigador é envolvido em todo o processo, sendo que nesta investigação opta-se por um **estudo de caso** para analisar uma realidade. Yin (2010) define estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes.” (Yin, 2010, p. 39)

O objeto de investigação no estudo de caso pode ser uma unidade particular, ou seja, uma pessoa, um grupo, uma organização, uma comunidade. O estudo de caso possibilita ao investigador, adequar e personalizar os instrumentos de recolha de dados, de acordo com o seu objetivo específico da investigação. (Morgado, 2012). “Daí o recorrer a técnicas variadas de recolha de dados, tais como questionários, entrevistas, observações, análise de documentos e notas de campo, que permitam ao investigador apropriar-se das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto.” (Idem, p. 59)

Segundo Stake (1999, in Morgado, 2012), num estudo de caso podem descrever-se traços definidores, como: estudo holístico; estudo empírico; trabalho interpretativo e estudo empático.

No que concerne a esta investigação, os traços definidores seriam: um estudo empírico, visto que trata-se de um trabalho de campo que se baseia na recolha de informações através de diversos instrumentos, “do qual se destaca a observação.” (Idem, p.60). É também, definido como um trabalho interpretativo, em que “o investigador mantém-se atento a qualquer acontecimento que se configure relevante para a compreensão do problema em estudo.” (Ibidem).

Além disto, existem também tipos de estudo de caso, que Stake define como: estudo de caso intrínseco; estudo de caso instrumental e estudo de caso coletivo. (Ibidem).

Nesta investigação o tipo de estudo de caso é intrínseco, em que é utilizado “quando o investigador tem um interesse particular por uma situação ou um caso específico e o seleciona para estudo.” (Idem, p. 65).

## **2.2. Pertinência do tema**

No decorrer do estágio profissional, foi detetado na sala dos cinco anos um problema relacionado com as interações entre criança-criança e criança-adulto, devido à existência de uma criança que se destaca em relação ao restante grupo de forma negativa, causando diferentes efeitos/impactos perante o mesmo. Isto é, uma criança que perturba o desenvolvimento das atividades e demonstra uma enorme dificuldade em respeitar as regras de convivência social.

Esta investigação pretende analisar o comportamento desta criança no intuito de perceber qual a postura que o educador deve adotar para ser feita uma intervenção para uma possível alteração do seu comportamento. Posto isto, são definidos para esta investigação os seguintes objetivos: 1) Como identificar as manifestações de uma criança perturbadora; 2) Quais as estratégias mais eficazes a utilizar pelo educador perante uma criança com problemas comportamentais.

## **2.3. Instrumentos**

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados são elementos fundamentais para a qualidade e êxito da investigação. (Morgado, 2012). Para a realização desta investigação foram utilizados diversos instrumentos com o objetivo de alcançar um maior rigor e fiabilidade nas conclusões, sendo estes: observação participante, entrevista semiestruturada, Escala de *Conners* (1997) – Versão Revista (Forma Reduzida), contrato comportamental e menu de reforços.

### **2.3.1. Observação Participante**

A observação participante é o método de recolha de dados que melhor responde às necessidades do investigador. Deste modo,

A observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que,



*à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem. (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, in Morgado, 2012, p. 89)*

Este método permite ao investigador participar na sua investigação para além de um observador passivo, mas sim ativo, em que pode assumir vários papéis ao longo do estudo de caso. (Yin, 2010).

A desvantagem neste método é que um observador participante “pode não ter tempo suficiente para tomar notas ou levantar questões sobre os eventos a partir de diferentes perspetivas, como faria um bom observador.” (Yin, 2010, p. 140).

Neste sentido, foram realizados diversos registos de observação, propostos por Parente (2002), que irão complementar a análise desta investigação, sendo estes: registos de incidentes críticos, registos contínuos, amostragens de acontecimentos e descrições diárias. Além disto, adaptado de Lopes (1993), foi aplicada uma lista de verificação de comportamentos perturbadores e um registo de frequência.

### **2.3.2. Entrevista Semiestruturada**

As entrevistas são um instrumento essencial num estudo de caso porque frequentemente são dirigidas para assuntos humanos ou comportamentais. (Yin, 2010).

Nesta investigação foi recorrida à entrevista semiestruturada que consiste num tipo de entrevista em que não é inteiramente aberta, nem muito direcionada através de perguntas precisas. “Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.192).

Este tipo de entrevista oferece autonomia aos entrevistados para abordarem assuntos do seu interesse e que considerem pertinentes, “sem deixar de respeitar os seus quadros de referência.” (Morgado, 2012, p. 74). Como instrumento de recolha de dados permite obter “material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores mas também

algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho.” (Ibidem).

Esta entrevista foi efetuada junto da educadora responsável pelo grupo do sujeito de estudo, visto que esta já o acompanha desde um ano de idade e por isso, poderia fornecer dados pertinentes para a investigação. (cfr. Anexo I). Após a intervenção efetuada com o sujeito de estudo, também foi pertinente a realização deste modelo de entrevista. (cfr. Anexo II).

### **2.3.3. Escala Revista de *Conners* (1997)**

Segundo Fonseca et al. (1996), a Escala de *Conners* é o “instrumento mais antigo e mais utilizado” na avaliação comportamental de crianças e é capaz de especificar eficazmente os problemas de comportamento das crianças. Rodrigues (2005, in Blanco 2012) afirma que, “as Escalas de *Conners* - Versão Revista (forma reduzida) para pais e professores foram desenvolvidas de forma a conterem os fatores de derivação clinicamente mais significativos a partir do estudo das formas completas, sendo que todos os fatores e itens escolhidos para as formas reduzidas apresentam excelentes propriedades psicométricas.” (Idem, p. 65).

As escalas foram preenchidas de acordo com uma escala de Likert, definida pelos valores (0), (1), (2) e (3) que correspondem respetivamente aos marcos “nunca”, “um pouco”, “frequentemente” e “muito frequentemente”. Os itens são constituídos por frases afirmativas, e quem preenche tem que indicar a incidência do comportamento observado na criança no último mês. (Idem).

A escala deve ser preenchida separadamente, para comparar os resultados de forma a confirmar se os mesmos são semelhantes ou opostos. Assim indica-nos o perfil comportamental da criança e se é no contexto escolar ou familiar que se acentua mais ou menos determinados comportamentos. Quanto mais pessoas preencherem estas escalas, maior fiabilidade terão as conclusões.

No que concerne a esta investigação estas escalas foram adaptadas ao contexto em questão, e foram aplicadas com o objetivo de averiguar quais os

padrões de comportamento no sujeito de estudo que ocorrem com maior frequência. As mesmas foram preenchidas pelo encarregado de educação do sujeito de estudo, pela educadora, auxiliar e estagiária. (cfr. Anexo III).

#### **2.3.4. Contrato Comportamental e Menu de Reforços**

Como forma de intervenção, foi realizado juntamente com o sujeito de estudo um contrato comportamental, com a estipulação dos deveres do mesmo e a definição dos reforços para recompensar a concretização desses deveres. Esta estratégia foi realizada durante três semanas consecutivas, através do registo e reflexão diária concretizada pelo sujeito de estudo. De referir que o contrato comportamental foi renovado no início de cada semana. No final de cada semana, o sujeito de estudo foi ou não recompensado conforme as definições estipuladas no contrato comportamental.

### **2.4. Sujeito de Estudo**

Na presente investigação, o sujeito de estudo, denominado por criança D, refere-se a uma criança do grupo de cinco anos, do sexo masculino, da instituição de educação pré-escolar onde decorreu o estágio profissional.

### **2.5. Análise e Tratamento de Dados**

No intuito de dar resposta aos objetivos definidos para a presente investigação foi necessário proceder à aplicação dos instrumentos descritos. Visto que, esta investigação incide numa análise ao comportamento da criança D, foi necessária uma observação participante por parte da estagiária, tendo como suporte diversos registos de observação.

Inicialmente, foi recorrido ao preenchimento de uma Lista de Verificação de Comportamentos Perturbadores (Lopes, 1993). A mesma foi adaptada de acordo com o contexto em questão. Esta lista permitiu ajudar a descrever os

comportamentos que necessitavam de ser alterados, a partir de um conjunto de categorias correspondentes a problemas usualmente detetados e referenciados na área dos problemas de comportamento. De salientar, que o preenchimento desta lista foi baseado na observação da estagiária em contexto de sala.

Com a análise efetuada à mesma verificou-se uma maior incidência de comportamentos relativamente às categorias: hiperativo, perturbador e manipulador. (cfr. Anexo IV – Registo nº 3). No entanto, para uma constatação mais específica dos factos foram utilizados alguns registos de observação, ao longo de todo o estágio, que relatam situações de comportamentos menos adequados, principalmente no que se refere às interrupções em momentos de grande grupo (cfr. Anexo IV – Registo nº 4; Registo nº 7), resolução de conflitos recorrendo a atitudes agressivas/vingativas (cfr. Anexo IV – Registo nº6; Registo nº8) e conseguir a atenção dos adultos (cfr. Anexo IV – Registo nº 2; Registo nº 5). Estes comportamentos vão de encontro à definição apresentada por Graubard (1973) da atitude da criança perturbadora, e as situações relatadas também estão em conformidade com os exemplos descritos nos objetivos dos propósitos da criança perturbadora assinalados por Dreikurs (1970, in Gotzens, 2003).

Tendo estas observações suscitado a atenção da estagiária, levaram-na a refletir sobre a gestão das interações do seu grupo, visto que, esta deparou-se inicialmente com algumas dificuldades devido às constantes perturbações da criança D nas atividades, principalmente em grande grupo. (cfr. Anexo XIX – Reflexão nº 3).

Para um melhor entendimento deste caso, foi necessário recolher dados acerca das características afetivas e cognitivas, assim como, das dificuldades sentidas e das estratégias utilizadas ao longo do processo educativo, com o objetivo de obter uma análise mais aprofundada do comportamento da criança D. Neste sentido, após a deteção da criança D como um membro perturbador no grupo, foi pedido autorização ao encarregado de educação para realizar o estudo de caso com maior profundidade. (cfr. Anexo V). Após a aceitação do encarregado de educação foi realizada uma entrevista à educadora, visto que, a mesma já acompanha a criança desde um ano de idade. (cfr. Anexo VI).

Assim, averiguou-se que a criança D destaca-se do restante grupo devido a ser o maior de todos fisicamente e é uma criança muito ativa, demonstrando essa atividade excessiva ao longo das atividades, interrompendo-as de forma descontextualizada, assim como faz nos diálogos em grupo.

No entanto, a criança D demonstra ter capacidades para assimilar os conteúdos trabalhados, contudo permanece um curto período de tempo atento na execução de determinada tarefa. A educadora referiu ainda que é notória uma maior tranquilidade na criança D após atividades que permitam uma maior libertação de energia, como sessões de movimento. Este facto comprova o que é defendido nas estratégias de Laevers (1997, in Portugal e Laevers, 2010), pois as sessões de movimento proporcionam um escape físico para as emoções.

A nível afetivo é uma criança carinhosa e procura frequentemente conforto no adulto, para além disso, é também uma criança capaz de assumir as suas dificuldades. Neste caso, tem a noção que o seu comportamento não é o adequado.

As estratégias utilizadas pela educadora com o intuito de melhorar o comportamento da criança D basearam-se no diálogo apelando para as regras de conduta e também tornar a criança D responsável por determinadas tarefas. (cfr. Anexo VII).

Após a recolha destas informações acerca da caracterização da criança, foram aplicadas as Escalas de *Conners* (1997) para professores e para pais, versão revista (forma reduzida), assim foi possível avaliar o comportamento da criança D, mediante a informação facultada pelos agentes educativos, que estão em contacto com a criança D. Esta análise permitiu compreender quais os comportamentos com maior incidência nos contextos casa e jardim-de-infância.

Deste modo, relativamente aos resultados da Escala de *Conners* para professores (cfr. Anexo VIII), verificou-se conformidade entre a equipa pedagógica, visto que, classificaram os mesmos comportamentos na pontuação 3 (muito frequentemente), correspondentes a, posturas irrequietas, impulsividade, perturbações e interrupções em momentos menos apropriados. Segundo Caballo, Simón e Dolinsky (2005), estes comportamentos condizem com comportamentos de dimensão externa, ou seja, atos dirigidos aos outros.

Importa salientar que esta avaliação vai de encontro às situações relatadas anteriormente nos registos de observação.

Também existiu conformidade na avaliação da equipa pedagógica quanto ao aspeto da criança D não aparentar dificuldades a nível cognitivo, sendo estes fatores classificados na escala com a pontuação 0 (nunca). Este facto também foi referido pela educadora na entrevista. Existe também um registo de observação que apresenta um exemplo da capacidade de raciocínio da criança D. (cfr. Anexo IV- Registo nº1).

Contudo, analisando os resultados das escalas é notória uma ligeira diferença nas classificações da equipa pedagógica ao nível da atenção da criança D, sendo estas classificadas nas pontuações de 0 a 3, ou seja, não existe concordância entre as classificações da equipa pedagógica quanto ao nível de atenção que a criança D manifesta perante as tarefas. No entanto, existe consenso quanto ao item 1, que refere-se ao facto de a criança D distrair-se facilmente.

Relativamente à escala preenchida pelo encarregado de educação (cfr. Anexo IX), conclui-se que foram classificados com a pontuação 2 (frequentemente) os mesmos comportamentos de dimensão externa, que a equipa pedagógica classificou com a pontuação 3 (muito frequentemente). Contudo, relativamente à falta de atenção é classificada com pontuação 3 (muito frequentemente), assim como, as posturas com excesso de atividade.

Com a análise destas escalas é possível concluir que os comportamentos da criança D nos contextos de jardim-de-infância e casa não apresentam uma discrepância significativa.

Após a recolha e análise de todos estes dados, foi realizada uma intervenção ao longo de três semanas consecutivas, em conjunto com a criança D, com o objetivo de melhorar o seu comportamento. Neste sentido, foi aplicado o contrato comportamental e menu de reforços, como propõe os autores Lopes (1993) e Kearney (2009).

Primeiramente, no início de cada semana, foram definidos entre a estagiária e a criança D os termos do contrato e os reforços atribuídos, sendo estes registados em conformidade com a simbologia da criança D. (cfr. Anexo

X). Posto isto, diariamente, foi realizado um registo, no intuito de encaminhar a criança D a refletir sobre o seu comportamento, proporcionando assim uma autoavaliação do mesmo. (cfr. Anexo XI) Para essa autoavaliação, a criança D selecionou um símbolo, neste caso, um carro, para classificar o seu dia e igualmente elegeu a sua terminologia, sendo esta: um carrinho, se o comportamento do dia fosse mau; dois carrinhos, se o comportamento do dia fosse razoável e três carrinhos, se o comportamento do dia fosse bom. (cfr. Anexo XVII – Fotografia nº 25).

No final da semana era realizada uma contagem dos carrinhos. Se fossem alcançados o número de carrinhos correspondentes aos prémios estipulados no contrato, a criança D recebia-os, caso contrário, não poderia recebê-los.

Com este contrato comportamental foram observados aspetos positivos e aspetos negativos em cada semana relativos ao comportamento da criança D. (cfr. Anexo XII). Inicialmente, foi evidente que a criança D “testou” a veracidade deste contrato e obteve melhorias no seu comportamento, tendo conseguido receber os prémios. No entanto, na segunda semana ocorreu o inverso, sendo notório a discrepância entre os aspetos positivos e negativos, tendo prevalecido os negativos.

A criança D, não conseguiu alcançar nenhum dos prémios e percebeu que os prémios eram apenas recebidos conforme o combinado, caso contrário não haveria oportunidades, por isso, a terceira semana foi o auge de todas as semanas. O único aspeto negativo registado nesta semana, foi o esperar pela sua vez para intervir nas atividades, mas mesmo esses momentos cometidos por impulso, eram imediatamente remediados com um pedido de desculpa. (cfr. Anexo IV – Registo nº 9).

Visto que nos termos do contrato uma das condições que a criança D referiu foi “Esta semana vou portar-me bem”, sentiu-se a necessidade de questionar a criança D, do significado dessa expressão. Para além disso, também foi significativa recolher as apreciações da criança D sobre a intervenção realizada, se de facto a criança D compreendeu o objetivo da mesma, assim como, perceber o impacto que intervenção possuiu no seu comportamento.

Neste sentido, foi realizada uma entrevista com a criança D, (cfr. Anexo XIII) em que as suas respostas demonstraram terem sido compreendidos os objetivos dos contratos comportamentais. A criança D afirmou que existiram melhorias no seu comportamento e mencionou alguns exemplos como: deixou de bater aos amigos e passou a recorrer da ajuda do adulto, melhorou na hora das refeições e respeitou os pedidos dos adultos.

No que diz respeito à expressão “portar-me bem”, a criança D explicou que significava o cumprimento das regras de conduta. Importa referir ainda que, a criança D ao longo da entrevista, demonstrou ter noção que o seu comportamento não é o adequado e assumiu a dificuldade que sente para melhorar o mesmo. (cfr. Anexo XIV).

Como forma de conclusão é importante referir que a partir dos referentes teóricos e dos instrumentos utilizados, foi possível responder aos objetivos desta investigação.

Com a observação participante o registo das várias situações foi viável para comprovar os comportamentos apresentados pela criança D. Esses comportamentos também mostraram-se evidentes nas informações fornecidas pela educadora na entrevista e nos resultados das escalas. As escalas enquanto instrumento são uma mais-valia para a verificação da incidência dos comportamentos e são vantajosas, visto que, proporcionam o confronto das ocorrências nos contextos jardim-de-infância e casa.

Deste modo, confrontando os resultados com os referentes teóricos conclui-se que, como já foi referido, os comportamentos da criança D correspondem aos atos de dimensão externa. Percebeu-se ainda que as suas atitudes são de carácter impulsivo e não propositado para chamar atenção, visto que, a criança D assume o quão difícil é para ela cumprir as regras.

Apesar de se ter verificado que os seus comportamentos inadequados são repetitivos e perduraram durante um longo período de tempo, não é possível alegar que estamos perante um problema de comportamento associado às NE, visto ser difícil um diagnóstico a esse nível na infância, como refere o DSM-5 (2014). No entanto, a manifestação dos comportamentos inadequados da



criança D, não deixam de ser considerados problemas de comportamento, como defendem Paasche, Gorrill e Strom (2010).

Quanto à estratégia de intervenção aplicada com a criança D foi eficaz, devido à oferta de prémios, pois sem eles, a intervenção não teria obtido os mesmos resultados. Porém, foi essencial a estagiária cumprir o que foi estipulado no contrato com a criança, só assim, a mesma percebeu a veracidade do mesmo. (cfr. Anexo XV).

A continuação da aplicação desta estratégia com a criança D iria ser uma forma dela repensar nos seus atos antes de os executar. Visto que, através da entrevista realizada com a mesma, notou-se que sem o contrato comportamental e o reforço, o seu comportamento voltou a ser inadequado. Para comprovar: *“E achas que o teu comportamento melhorou? R: Mais ou menos. Quando estávamos a fazer aquele trabalho sim, porque eu queria muito os prémios.”* (cfr. Anexo XIII).

## **CAPÍTULO 3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

### **3.1. Caracterização da Instituição**

**O Projeto Educativo é um**

(...) documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa.” (Costa, 1992, p. 23)

O Projeto Educativo surgiu como referência para a afirmação do poder da autonomia da escola. Relacionado com este instrumento, existem outros instrumentos do processo de autonomia consignados na lei que também serão analisados nesta caracterização: o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. Primeiramente, através do projeto educativo, foi feita uma análise da instituição que acolheu a estagiária, no âmbito do seu estágio profissionalizante.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem finalidade lucrativa, com estatuto jurídico-legal. É uma instituição de porta aberta para a solidariedade e para a comunidade. Tem como objetivo principal, promover a educação e o desenvolvimento integral a crianças e jovens, visando assumir-se como uma organização de referência e tendo como compromisso permanente a melhoria de desempenho na prestação dos seus serviços de ação educativa e social. Desenvolve a sua missão nas seguintes respostas sociais: Creche, Jardim-de-Infância, ATL (1º, 2º e 3º Ciclos) e Rendimento Social de Inserção (RSI).

Quanto ao meio envolvente, a instituição situa-se no distrito do Porto.

A organização interna da instituição está estruturada de forma hierárquica, apresentada em formato de organograma. É uma forma de “dividir, organizar e controlar as funções educativas, tendo em vista, teoricamente, uma melhor consecução das finalidades.” (Alves, 1993, p. 21)

Quanto à caracterização da valência de Jardim-de-Infância, encontra-se organizada em cinco salas, nomeadamente uma sala de três anos, uma sala de três e quatro anos, duas salas de quatro e cinco anos e uma sala de cinco anos. Cada sala recebe vinte e cinco crianças e são assistidas por uma educadora de infância e uma auxiliar educativa. Estas crianças dispõem do serviço de refeições num refeitório comum com as outras valências, um parque exterior, um campo de jogos coberto, um salão polivalente, um dormitório e dois espaços sanitários. O horário pedagógico prolonga-se das 9h até às 16h30.

A valência Jardim-de-Infância é uma valência a que converte o principal agente de socialização, aquisição de competências autónomas onde as crianças adquirem um conjunto de orientações didáticas que lhes permitirão obter um elevado número de conteúdos (pragmáticos) fomentando uma melhor aprendizagem e aquisição de conhecimentos. (Projeto Educativo, 2010, p. 10)

As atividades extracurriculares da instituição complementam as competências e capacidades adquiridas no horário pedagógico como proporciona novas aquisições, com o acompanhamento de docentes da área. Neste sentido, as atividades extracurriculares da instituição são o Karaté e a Natação.

O objetivo do Projeto Educativo é procurar o sucesso escolar educativo e bem-estar dos seus alunos, o que corresponde a uma opção por uma instituição

que seja capaz de estabelecer algum tipo de congruência com os valores e as finalidades de uma sociedade democrática. A instituição declara no seu Projeto Educativo “que educar é sobretudo transmitir valores, saberes e regras de forma a promover e permitir o desenvolvimento integral da criança.” (Idem, p. 23)

“O Projeto Educativo é o instrumento essencial de gestão estratégica capaz de promover a mudança de uma situação indesejável para uma outra que satisfaça os anseios da comunidade educativa.” (Grade, 2008, p. 72) A partir da definição pode-se observar que a instituição em questão implementou alguns projetos que pretende acompanhar, de forma a dar resposta às questões/problemas identificados pelos encarregados de educação, as crianças, os profissionais e colaboradores da instituição. Os projetos que estão a ser desenvolvidos são: “Saber Ser, Saber Estar”, “A Magia nos Tempos Livres”, “Juntos Vamos à escola”, “Educar Mais” e o mais recente “Projeto Eco Escolas”, projetos estes que contam com a participação e colaboração das crianças e toda a comunidade educativa.

### **O Regulamento Interno é**

(...) o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa. (Decreto-Lei nº 115-A/98 – artigo 3º, alínea b)

Analisando este instrumento, o Regulamento Interno da instituição está disponível no site da instituição e também nas cadernetas individuais de cada criança. O mesmo divide-se em seis capítulos. Estando este, bem organizado, segundo os artigos, contendo de forma sistematizada e situada cada direito e dever de todos elementos da comunidade educativa.

O capítulo I aborda a Natureza e Organização pedagógica e Administrativa que define a instituição e apresenta os órgãos sociais da instituição, nomeadamente as suas funções e competências e ainda, a caracterização das instalações. O capítulo II, dirigido à comunidade educativa, presta informações acerca da pré-inscrição e matrícula, dos direitos e deveres tanto dos encarregados, como das crianças e dos colaboradores/voluntários. O capítulo III refere-se ao serviço e horário da instituição, ao sistema de faltas, as datas de interrupção de atividades, o material obrigatório e das reuniões de pais.

O capítulo IV explica o processo de admissão e as mensalidades. O capítulo V explica os procedimentos na instituição acerca da alimentação, cuidados médicos e higiene. Finalmente o capítulo VI fornece disposições finais, como informações acerca dos seguros existentes, as sanções e as normas do Regulamento Interno. Este instrumento é uma mais-valia na definição de regras de comportamento e de vários direitos e deveres de todos os envolventes no processo educativo.

De salientar que a concretização do mesmo, assim como o projeto educativo contam com a participação de todos os elementos da comunidade educativa.

Este documento deve contribuir para o desenvolvimento da ação da escola, favorecendo a sua coordenação, assumindo-se como auxiliar de regulação da autonomia, sem deixar de limitar os diferentes elementos da comunidade educativa em participar na elaboração das normas que hão-de ordenar e regular a ação e, simultaneamente, coresponsabilizá-los pela confiança na realização de um projeto. (Grade, 2008, p. 45)

Finalmente, o **Plano Anual de Atividades** é o “instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.” (Costa, 1992, p. 27). Neste sentido, o Plano Anual de Atividades é uma planificação anual com um conjunto de propostas que pretendem abranger todas as valências e as mesmas devem estar enquadradas com as finalidades do Projeto Educativo da instituição.

(...) só tem valor se, de facto, essas propostas traduzirem a forma possível de satisfazer objetivamente um conjunto de necessidades realmente sentidas e identificadas, uma situação a ultrapassar ou um problema a resolver, e que estão (ou deverão estar) inequivocamente enquadradas nas «grandes opções educativas» do «Projeto Educativo» da respetiva escola. (Vilar, 1993, p. 45).

É importante referir que, o Plano Anual de Atividades “não se deva medir pela quantidade e variedade de propostas ou projetos, mas, isso sim, pelo sentido e «oportunidade» das mesmas.” (Idem, p. 46) Ou seja, o Plano Anual de Atividades deve ser avaliado pela sua qualidade e não pela quantidade de propostas. Essas propostas devem causar impacto nas crianças e na comunidade educativa, sendo realizadas de forma a promover o

desenvolvimento das crianças e o envolvimento parental, como rege a missão da instituição.

Especificando na análise do Plano Anual de Atividades da instituição, este é planejado em grelha. As atividades planejadas referem-se a visitas de estudo, às épocas festivas, como por exemplo, a Desfolhada, o Magusto, o Natal e a Páscoa. São ainda incluídos no Plano Anual de Atividades o Dia da Mãe e o Dia do Pai, em que a instituição abre as portas à comunidade, nomeadamente aos pais e mães para participarem em atividades em conjunto com os seus filhos.

### **3.2. Caracterização do Grupo**

O grupo de crianças da sala dos cinco anos é constituído por vinte e cinco crianças, treze do sexo masculino e doze do sexo feminino, isto é, 52% do grupo são meninos e 48% meninas. (cfr. Anexo XVI - Gráfico nº1). Os dados das crianças foram recolhidos através de um questionário direcionado aos encarregados de educação.

As crianças nasceram todas no ano de 2009. Catorze crianças frequentaram as salas de creche, nove entraram ainda com meses, uma criança entrou com um ano e quatro entraram com dois anos, ou seja, mais de 50% do grupo já convive desde a creche. Quando iniciaram a educação pré-escolar na sala de três anos, juntaram-se ao grupo mais dez crianças. Ainda, no ano letivo anterior entrou mais uma criança. (cfr. Anexo XVI - Gráfico nº2).

Verifica-se que grande parte da amostra permanece na instituição só durante o horário pedagógico, que corresponde a 7h30 diárias (9h às 16h30), mas também nota-se uma grande necessidade dos encarregados de educação em deixar os seus educandos fora do horário pedagógico, devido ao seu horário de trabalho ou por outros motivos. Há ainda três casos de crianças que permanecem na instituição 12 horas diárias (7h30 às 19h30). (cfr. Anexo XVI - Gráfico nº3).

Segundo as OCEPE (1997), o papel do educador é também observar as crianças de maneira a conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, para compreender melhor as características das crianças e adaptar o processo

educativo às suas necessidades. Através da observação em contexto de estágio e em conversa com a educadora cooperante, foi possível concretizar uma análise concreta e real do grupo em relação aos diferentes domínios de desenvolvimento.

“A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.” (Kaercher, 2008, p. 27). Ou seja, os níveis de desenvolvimento devem ser trabalhados para um objetivo comum e oferecer à criança meios para desenvolver-se na íntegra.

Posto, isto segue-se a caracterização do grupo em relação aos diferentes domínios de desenvolvimento:

### **Domínio da Cognição**

A partir da teoria de Jean Piaget que deu uma contribuição significativa para a compreensão do desenvolvimento infantil, é possível concluir que as crianças desenvolvem o seu conhecimento através do contato com o mundo, ou seja, experimentando-o. Segundo a teoria piagetiana, o grupo em questão enquadra-se no estágio pré-operatório (2-7 anos): “A criança nesta fase tem também um pensamento egocêntrico. As crianças tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico mas ainda não são capazes de usar a lógica” (Papalia, 2001, p. 312).

A nível cognitivo o grupo não demonstra dificuldades de aprendizagem. Na capacidade de atenção, é um grupo interessado, há uma visibilidade maior a este nível nas conversas em grande grupo, embora algumas crianças não demonstrem o mesmo interesse ou são mais introvertidas e não se sentem à vontade para participar. São capazes de seguir as instruções e levá-las a cabo conforme a ordem solicitada.

A maioria do grupo nomeia e reconhece as cores primárias e percebem que a junção das mesmas gera as cores secundárias. Esta observação é notória nas atividades de pintura quando são preparadas as tintas para as atividades.

Na área das expressões, nomeadamente, na expressão plástica dão grande ênfase aos pormenores, este fato é visível nos seus desenhos/registos.

Na área da matemática, o grupo conhece as formas geométricas simples, identificando-as conforme o seu tamanho, cor e espessura. Também reconhece os sólidos geométricos e é capaz de identificar as superfícies planas e curvas dos mesmos. Trabalha também fluentemente com os números (contar e trabalhar com quantidades) e também já são capazes de resolver contas simples através da adição e subtração. São hábeis no que concerne em agrupar e ordenar objetos tendo em conta o tamanho (do mais pequeno ao maior) ou mesmo utilizando diferentes critérios. De salientar que neste ano letivo foi inserido o quadro de presenças de dupla entrada, que evoluiu de formato semanal para mensal e as crianças manipulam-no com facilidade.

### **Domínio da Linguagem**

Para Vygotsky (1979, in Sim-Sim, 1998), o contato social das crianças é a função primordial da linguagem, neste sentido é uma variável fulcral a ser analisada pelo educador acerca das crianças com quem está a trabalhar, devendo também este, ter a responsabilidade de promover diariamente, momentos em que a linguagem seja trabalhada.

Segundo Sim-Sim (1998) o grupo em questão encontra-se na fase do domínio articulatório de todos os sons da língua materna (4-7 anos). Neste caso, grande parte do grupo já atingiu a maturidade articulatória na sua fala, exprimindo-se com facilidade. Algumas crianças apresentam maiores dificuldades na dicção e articulação das palavras, por exemplo dizem “pato” em vez de prato, ou “bibioteca” em vez de biblioteca, ocultando os respetivos fonemas. Ou outros casos que dizem “cojinha” em vez de “cozinha”, substituindo os respetivos fonemas.

O grupo já produz rimas através de jogos de sons, assim como, segmenta silabicamente palavras através do batimento de palmas. Esta vertente é trabalhada diariamente através de canções e lengalengas. Já reconhecem as letras e algumas palavras do seu quotidiano, nomeadamente o seu nome e dos seus colegas. O grupo através da observação e do som de palavras é capaz de associar as letras às mesmas.

De salientar ainda que, o grupo demonstra curiosidade ao ouvir novas palavras, questionando o adulto do que as mesmas significam. Desta forma

promovem o crescimento do seu campo lexical. Este tipo de curiosidades é maioritariamente visível durante conversas em grande grupo e nas horas do conto. Acerca da construção de frases, o grupo demonstra capacidades em construir frases complexas, utilizando corretamente os pronomes pessoais e os verbos. Por exemplo já formulam frases como “Eu quero ir brincar para a área da casinha.”. Apenas em alguns casos, é necessário investir numa maior intervenção em relação aos tempos verbais das suas frases.

### **Domínio Sócio Afetivo**

“As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 574). Estas relações proporcionam à criança oportunidades de desenvolver a sua afetividade e autoestima, criando assim, confiança em si mesma e em se relacionar com os outros. Ao desenvolver-se a este nível das interações, como referem os autores, a criança começa a ter um conhecimento do meio que a envolve e a integrar-se no mesmo.

Para Henri Wallon, o grupo encontra-se na fase do personalismo (3-6 anos), “nesta fase ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas” (Kaercher, 2008, p. 28).

A nível das interações adulto-crianças, verifica-se uma boa relação mas por vezes, algumas crianças demonstram hesitação quanto às ordens dos adultos. No entanto, agrada-lhes a atenção/proteção do adulto, que as ouça e valorize. Assim como, procuram agradar o adulto em várias tarefas. Aceitam também a sua supervisão.

Na interação criança-criança, nota-se que é um grupo amigável, e dão valor à questão do “ser amigo”, talvez por conviverem desde os três anos e mesmo algumas crianças já desde a creche. É de notar também algumas amizades mais cúmplices, criando assim uma separação em grupos. Há uma maior visibilidade desta ocorrência nas atividades livres em contexto de sala e no exterior. A dificuldade do grupo na interação uns com os outros é na resolução



de conflitos, pois sempre que há algum conflito necessitam de dizer ao adulto por mais insignificante que seja o ato, ou seja, ainda não são capazes de resolver sozinhos os seus conflitos e problemas.

Quanto à interação criança-objeto, nota-se alguma falta de cuidado por parte de alguns membros do grupo nas brincadeiras em relação aos objetos da sala, isto porque, facilmente estragam os pertences da mesma. Contudo, numa visão geral é um grupo que percebe como se manipulam os diversos objetos para as suas brincadeiras, que sabe usar um livro e sabe manusear os materiais conforme a sua funcionalidade.

A nível das regras, é um grupo que conhece muito bem as regras, pois em momentos de conversa em grande grupo as crianças citam-nas mas a maioria das vezes não as cumprem, como por exemplo, ainda não são capazes de esperar pela sua vez para falar e ficam desinquietos com facilidade.

### **Domínio Psicomotor**

“As crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar.” (Papalia, 1999, p. 286). Deste modo, o grupo demonstra um total conhecimento acerca do seu esquema corporal, sendo capaz de nomear e identificar as diferentes partes do corpo. Nas sessões de movimento o grupo mostra-se sempre motivado. Estas sessões de movimento são importantes, porque desta forma é possível analisar as noções alcançadas ou não pelo grupo. Posto isto, a análise deste grupo acerca da grande motricidade é que não existem dificuldades, são dinâmicos e demonstram domínio nos seus movimentos. Por exemplo, são capazes de lançar, atirar e chutar uma bola; saltar ao pé-coxinho; equilibrarem-se sobre si ou sobre um objeto (bancos suecos ou cordas) e já reconhecem a sua lateralidade.

No que respeita “às competências motoras finas, tal como apertar cordões dos sapatos, cortar com uma tesoura, desenhar, pintar, envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos. Os ganhos nestas competências permitem à criança assumir maior responsabilidade pela sua própria pessoa.” (Idem, p. 287).

Neste sentido, o grupo pega e manipula corretamente nos materiais de pintura, desenho e colagem sem dificuldades. Apenas existem alguns casos de necessidade em trabalhar o recorte e o grafismo. No desenho da figura humana de uma maneira geral, o grupo já é capaz de o fazer de uma forma completa, assim como já são capazes de desenhar letras e até mesmo escrever o seu primeiro nome. Algumas crianças já necessitam de “mais” e já começam a escrever o seu apelido e outras o seu nome completo. De momento apenas uma criança não desenha a figura humana completa.

O grupo demonstra autonomia na resolução das suas necessidades diárias e reconhecem todos os espaços da sala e de toda a instituição. Desta forma já são competentes e responsáveis para se dirigirem sozinhos às mochilas e à casa de banho. O grupo já sabe comer sozinho, exceto uma criança que demonstra falta de autonomia na hora da refeição, pois coloca as mãos debaixo da mesa à espera que o adulto lhe dê a comida. A dificuldade mais notória no grupo é não saber apertar os cordões, apenas três crianças o sabem e as mesmas ajudam os colegas que ainda não sabem.

### **3.2.1. Caracterização Sociofamiliar**

É no ambiente familiar que a criança adquire as suas primeiras aprendizagens e o primeiro contacto social, ou seja, a família forma as crenças, atitudes e valores. Deste modo, compete ao educador conhecer o ambiente sócio familiar das crianças com quem trabalha. Segundo as OCEPE (1997), “recolher as informações sobre o contexto familiar, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (Idem, p. 25).

Os dados do contexto sociofamiliar foram recolhidos através de um questionário direcionado aos encarregados de educação. Em relação às idades das mães das crianças têm a idade compreendida entre 35-40 anos de idade (36%), embora exista também um considerável número de pais com idades entre os 30-35 (28%). A mãe mais nova tem 21 anos e a mais velha 54 anos. (cfr. Anexo XVI - Gráfico 4). No caso da idade dos pais, é semelhante à das mães,

mas é notória uma pequena diferença de idades, sendo os pais mais velhos que as mães. Da mesma forma que as mães, a maioria dos pais têm a idade compreendida entre os 35-40 anos de idade (36%). O pai mais novo tem 24 anos e o pai mais velho 54 anos. (cfr. Anexo XVI - Gráfico nº5).

Analisando as profissões dos pais, verifica-se que a profissão das mães insere-se maioritariamente no setor terciário, ou seja, o setor económico relacionado com os serviços, havendo uma maior incidência na área da educação/formação e de vendas. Apenas existem dois casos de desemprego. (cfr. Anexo XVI - Gráfico nº6). Quanto aos pais é novamente semelhante à situação das mães, a maior parte exerce a sua profissão no setor terciário, porém neste caso há um leque variado de áreas de trabalho, mas existe uma pequena amostra de quatro pais que exercem a profissão de motoristas. Apenas existe um caso de desemprego. (cfr. Anexo XVI - Gráfico nº7). Neste sentido, constatou-se que, na maioria, todos os pais estão empregados, o que poderá ser positivo no que diz respeito às condições financeiras familiares.

Ao nível das habilitações literárias da amostra, averiguou-se que, o maior número de mães possui o ensino secundário (12ºano) e logo a seguir seis mães possuem o 3º ciclo do Ensino Básico (9ºano) e o grau de Licenciatura. (cfr. Anexo XVI - Gráfico nº8). Os pais têm em maioria o 3º ciclo do ensino básico concluído (9ºano), quanto aos graus superiores, apenas um pai tem o bacharelato e cinco pais a licenciatura. (cfr. Anexo XVI - Gráfico nº9). Posto isto, em comparação com as mães, os pais possuem menos habilitações literárias.

Na composição do agregado familiar verificou-se que 64% das famílias são compostas por quatro ou mais elementos. Com 36% revela que as famílias são compostas por três elementos. (cfr. Anexo XVI - Gráfico nº10). Neste sentido, conclui-se que grande parte da amostra é composta por famílias nucleares, “ou seja, constituída por uma estrutura triangular: o pai, a mãe e os filhos.” (Leandro, 2001, p. 146) De salientar que dois casos pertencem a famílias recompostas, pois “compreende um casal de adultos, casados ou não e ao menos um filho de uma união precedente de um dos cônjuges.” (Idem, p. 274). Existe ainda um caso de uma família monoparental nesta amostra, em que é composta pela mãe e os filhos. Este tipo de família surge devido, a “situações

anteriormente vividas ou de outras circunstâncias.” (Idem, p. 272). Estas variáveis podem comprometer a estabilidade emocional das crianças.

A partir da composição do agregado familiar foi possível verificar o número de irmãos das crianças, pois é um fator importante a evidenciar, visto que influencia a personalidade das crianças e o seu convívio social. Na amostra, pode-se observar que apenas nove crianças (36%) não têm irmãos e as restantes na maior parte (56%) têm pelo menos um irmão. (cfr. Anexo XVI - Gráfico nº11).

A relação escola/família deve ser forte e para isso é necessário que a instituição seja aberta aos encarregados de educação para que participem ativamente no desenvolvimento das aprendizagens dos seus educandos. Verifica-se que os encarregados de educação dirigem-se com bastante frequência a instituição e comunicam a respetiva equipa pedagógica. Existindo assim, uma interação constante entre família-escola, sendo bastante positiva e importante para a criança este envolvimento. (cfr. Anexo XVI - Gráficos nº12 e 13).

De referir que periodicamente são realizadas reuniões de pais individualizadas, em que o educador de uma forma mais detalhada e específica informa os encarregados de educação acerca das aprendizagens e competências adquiridas dos seus educandos, assim como os encarregados de educação têm oportunidade de partilhar informações relevantes com o educador para o progresso do seu educando.

### **3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição**

Tendo em vista uma observação realizada pelo grupo de estagiárias finalistas, foi detetada pelas mesmas a necessidade de conceber materiais para as crianças usufruírem nos espaços da instituição.

Neste sentido, a instituição dispõe de um parque ao ar livre, organizado por áreas, equipado com seis baloiços, um escorrega, várias casinhas e dois

balancés. Neste espaço as crianças encontram uma maior possibilidade de variar as suas brincadeiras. No entanto, a utilização deste parque é dependente das condições meteorológicas, ou seja, quando está frio ou chuva, as crianças utilizam a área do campo coberto. Caso o tempo esteja mesmo desagradável e as crianças não possam brincar no exterior, há um salão amplo na instituição onde as crianças podem brincar. Ambos os espaços são suficientemente amplos para abranger todas as crianças do jardim-de-infância, mas não contêm materiais que proporcionem processos de aprendizagem desafiadores, somente brincam com os materiais ou brinquedos que trazem de casa, o que por vezes origina conflitos entre os pares.

Sendo estes dois espaços utilizados com alguma regularidade e por longos períodos de tempo, as estagiárias finalistas tiveram como intencionalidade intervir de modo a dinamizar os mesmos e torna-los mais atrativos para as crianças. Segundo as OCEPE (1997), os espaços na educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos e materiais existentes condicionam muito o que as crianças podem fazer e aprender. Portanto, as estagiárias finalistas propuseram a construção de materiais, como jogos e estruturas para o exterior (campo coberto) como para o interior (salão), de forma a proporcionar momentos educativos intencionais que promovam as potencialidades das crianças.

De salientar que a intenção das estagiárias finalistas foi de construir os jogos através da reutilização de materiais de desperdício com a participação das crianças. Neste sentido, foram construídos jogos de *bowling* e de lançamento de aros, pelo grupo da sala dos cinco anos. A sala dos três anos decorou pneus. De referir que, estas propostas de confeção foram da responsabilidade das estagiárias finalistas em conjunto com a equipa pedagógica e os respetivos grupos de crianças. (cfr. Anexo XVII – Fotografia nº1, 2, 3).

Após a aplicação dos materiais nos espaços, os mesmos requereram a participação dos adultos, pois o contacto entre criança-adulto é essencial em idade pré-escolar, devido à transmissão de segurança, confiança e bem-estar que estas relações proporcionam.

## **CAPÍTULO 4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Para uma intervenção eficaz ao longo do estágio, foi necessária a criação de laços afetivos, bem como, uma interação positiva, tanto por parte da estagiária como das crianças, na medida em que, foi possível obter um maior conhecimento e confidências dos interesses e necessidades do grupo.

Após a identificação das manifestações perturbadoras da criança D, no grupo dos cinco anos, foi necessária uma intervenção baseada nas estratégias defendidas pelos referentes teóricos apresentados no Capítulo 1. Estas estratégias tiveram como objetivo limitar posturas menos adequadas e promover o desenvolvimento das habilidades sociais da criança D e de todo o conjunto de valores que lhes estão associados, pois “os valores não se “ensinam” mas que se vivem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (OCEPE, p. 52).

Desta forma, foi fundamental criar experiências positivas de interação interpessoal e autoestima positiva, que não só foram gratificantes para a criança D, como para todo o grupo de crianças. Neste sentido, importa referir, algumas das atividades significativas realizadas ao longo da intervenção que promoveram, a partilha, a expressão de emoções e de sentimentos entre os elementos do grupo.

Neste sentido, foi construído um dispositivo intitulado pelas crianças de “Caixa das Surpresas” que promoveu a cada criança um momento seu, em que, tiveram oportunidade de partilhar com os colegas o que quisessem a partir de objetos, fotografias, brinquedos que trouxessem de casa e que contivessem algum significado pessoal para a criança. Este dispositivo teve também como característica o envolvimento parental. (cfr. Anexo XIX – Reflexão nº 4; Anexo XVII – Fotografia nº 26)

Também foi praticado um jogo promotor de autoestima positiva, em que, as crianças tinham de definir apenas qualidades umas às outras. (cfr. Anexo IV – Registo nº 11). Igualmente foi explorado durante vários dias o dispositivo pedagógico “Uma Caixa Cheia de Emoções” que possibilitou uma abordagem específica em torno das emoções. (cfr. Anexo XVII – Fotografia nº 4, 5, 6, 7, 8,

9). De salientar que o momento mais significativo desta exploração foi quando o grupo teve oportunidade de exprimir e verbalizar as diferentes emoções. (cfr. Anexo IV – Registo nº 10).

Para além destas atividades, foi necessário apoiar a intervenção educativa com base nos diferentes modelos curriculares existentes. Para Spodek (2010) os modelos curriculares são “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo.” (Idem, p.194). Deste modo, o educador tem recursos e estratégias suficientes “que possibilitam a apropriação do conhecimento, bem como nos saberes mais necessários e importantes na aprendizagem das crianças.” (Pires, 2007, p. 62).

Neste sentido, pretende-se aqui confrontar o contributo dos modelos curriculares com a intervenção realizada. Assim sendo, importa referir alguns referentes teóricos acerca dos modelos curriculares utilizados, relacionando-os efetivamente com a prática efetuada.

#### No modelo do **Movimento da Escola Moderna (MEM)**

(...) a aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente. (Folque, 2014, p. 52)

O MEM propõe assim um currículo baseado em situações do quotidiano. Para isso, são utilizados “instrumentos de pilotagem”, que consistem em instrumentos que “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular o que acontece na sala (...).” (Idem, p. 55).

A estagiária no contexto de estágio vivenciado introduziu os seguintes instrumentos: quadro de presenças (cfr. Anexo XVII – Fotografia nº10) que “trata-se de um quadro mensal de duas entradas” (Ibidem). Todas as manhãs na hora do acolhimento, as crianças marcavam a sua presença; o caderno de registo das assembleias (cfr. Anexo XVII – Fotografia nº 11) que “trata-se do registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar.” (Idem, p. 56); quadro das regras (cfr. Anexo XVII – Fotografia nº 14) que “contém o registo das regras que foram acordadas para a regulação do grupo.” (Ibidem) e o quadro das responsabilidades (cfr. Anexo XVII – Fotografia nº 15) que atribui semanalmente

a cada criança a responsabilidade por determinadas tarefas. De salientar ainda que cada tarefa era realizada em pares, para serem promovidos momentos de cooperação entre os mesmos.

Importa ainda referir que nesta intervenção baseada no MEM, a importância dos momentos de assembleias foram fulcrais para o desenvolvimento das interações do grupo. Visto que, as assembleias são momentos que permitem às crianças dar o seu ponto de vista nos debates e escutar o dos outros, organizar os trabalhos, propor atividades, resolver problemas e “dá lugar ao debate das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo.” (Garcia, 2010, p. 7).

A estagiária todas as semanas organizou assembleias, estas foram registadas em pictograma (cfr. Anexo XVII – Fotografia nº 12 e 13) e anexadas no caderno de registos das assembleias, já referido anteriormente nos instrumentos de pilotagem. Esse caderno de registos encontrava-se na sala ao alcance das crianças, para que estas pudessem visitar as suas propostas e decisões tomadas.

Através da intervenção apoiada no MEM, concluiu-se que foi proporcionado ao grupo autonomia, espírito cooperativo, garantindo a sua participação de forma democrática na gestão da vida da sala.

Já numa intervenção baseada pelo modelo **High/Scope**, em que a aprendizagem das crianças ocorre através de uma educação pela ação, visto que, “(...) o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação.” (Weikart, 1995, in Hohmann & Weikart, 2011, p. 1). Isto significa que, a criança é o sujeito ativo na construção do seu conhecimento, uma vez que este modelo dá ênfase à experimentação e às interações sociais. Assim, a preocupação principal deste modelo “é a construção intelectual da autonomia da criança.” (Pires, 2007, p. 65).

Comprovando estes pressupostos com a prática, a sala encontrava-se dividida em áreas de interesse proporcionando à criança um ambiente acolhedor, estando nitidamente organizadas: área do acolhimento, área da casinha, área da biblioteca, área da garagem, área dos jogos, área da colagem e área da pintura. (cfr. Anexo XVII – Fotografia nº 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22). As



crianças tinham oportunidade de explorar estas áreas com total liberdade, assim como, de manipular os diversos materiais existentes, conseqüentemente, as crianças tinham meios para desenvolverem e adquirirem as suas próprias aprendizagens.

Ao longo da intervenção a estagiária refletiu acerca da organização do ambiente educativo, onde suscitaram alterações no mesmo, nomeadamente na localização e na dinamização das áreas, tendo essas alterações sido realizadas sempre em conformidade com os interesses e a participação do grupo. (cfr. Anexo XVIII; Anexo XIX – Reflexão nº 1, 2, 5). De salientar, que foram proporcionados, constantemente, momentos para o trabalho em grande e pequeno grupo (cfr. Anexo XIX – Reflexão nº 6).

A intervenção realizada sustentada no modelo high/scope facultou ao grupo o confronto com novas situações e problemas essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico. Pois, a criança ao deparar-se com situações novas é encaminhada a relacionar os seus saberes prévios adaptando-os às novas situações. Logo, é esta capacidade que as crianças devem desenvolver para adquirirem as habilidades sociais necessárias para a convivência harmoniosa com os outros.

Finalmente, também foi recorrida nesta intervenção à metodologia de **Trabalho de Projeto**. Esta metodologia defende as mesmas ideologias que o modelo high/scope, visto que, consiste igualmente numa estratégia pedagógica para a construção de conhecimentos. (Araújo, 2008). O projeto “deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade.” (Departamento Educação Básica, 1998, p. 102).

No que respeita ao projeto lúdico vivenciado, intitulado de As Abelhas, o mesmo possuiu uma ação focalizada na valorização da participação das crianças e do adulto no processo de ensino-aprendizagem, pois em conjunto procuraram investigar e explorar o tema, abrangendo as diversas áreas de conteúdo. (cfr. Anexo XX).

Este projeto promoveu as relações interpessoais e o sentido de responsabilização, devido à tomada de decisões conjuntas e à elaboração de

um plano de ações que foram respondidas. Ações essas que foram concretizadas na sua maioria em grupo, o que promoveu a aprendizagem cooperativa, sendo essa, um

(...) modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que 'elege' a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir estereótipo e preconceito, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum. (Cochito, 2004, p.18).

Importa especificar a importância da vivência deste projeto para o sujeito de estudo, visto que, proporcionou-lhe momentos/tarefas importantes que este cumpriu com todo o empenho e seriedade, como na apresentação das suas pesquisas (cfr. Anexo XVII – Fotografia nº 27), trabalhos realizados e o na divulgação do projeto para a instituição e comunidade (cfr. Anexo XVII – Fotografia nº28). Deste modo, o sujeito de estudo foi destacado em vários momentos através da atenção e reforço positivos.

Em suma, a intervenção baseada nos diferentes modelos curriculares promoveu na íntegra o desenvolvimento pessoal e social do sujeito de estudo, na medida que, este tornou-se mais responsável e interessado nas tarefas e demonstrou comportamentos de cooperação com os pares. Além do sujeito de estudo, naturalmente, todo o grupo também foi beneficiado com a intervenção baseada nos diferentes modelos curriculares, devido às fortes estimulações sociais e organizacionais que estes defendem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível a importância que este estágio apresentou para a prática profissionalizante ao longo deste ano letivo, o primeiro ano letivo de muitos, de uma futura educadora de infância.

Existiu um choque inicial e muitos medos e preocupações surgiram, mas nada que uma boa gestão de tempo, autoconfiança, uns bons conselheiros e apoiantes não tivessem ajudado a ultrapassar isso. Deste modo, foi evidente a mudança a nível pessoal e profissional após a vivência desta prática.

Com este estágio foi oferecida a possibilidade de serem colocadas em prática todas as aprendizagens teóricas adquiridas ao longo da formação académica, bem como, o contacto com a realidade educativa.

Do mesmo modo, também foram vivenciados alguns desafios que foram gratificantes para a aplicação de estratégias e metodologias consideradas importantes e enriquecedoras para o grupo de crianças. Estas aplicações ao longo da prática foram alvo de momentos de reflexão pessoal, para serem traçadas intencionalidades, de modo a aprimorar a prática pedagógica. Este processo foi contributivo para a construção da identidade profissional.

Relativamente à educadora cooperante e à supervisora, estas foram fundamentais para as aprendizagens, na medida que, ao mesmo tempo que forneciam autonomia para resolver problemas e tomar decisões, colocavam-se à disposição para auxiliar nas dificuldades, através da transmissão dos seus saberes e experiências.

De salientar que, a instituição teve um papel fundamental, visto que, facultou um ambiente acolhedor e proporcionou um contacto próximo aos valores, tradições e crenças ali vivenciados e regidos. Vivências essas, que causaram um impacto positivo, tanto na formação profissional como pessoal. Isto é, procurou-se sempre na intervenção transmitir a ideologia da instituição ao grupo de crianças.

Referindo agora a razão principal para a necessidade de todas estas aprendizagens e práticas, o grupo de crianças, comprovou que, um educador de infância para além de ensinar, também aprende e muito com as suas crianças.

Uma das aprendizagens oferecidas pelo grupo em questão foi a demonstração de uma realidade, ser educadora de infância é ter a capacidade de resposta para mil e uma solicitações. Foi um grupo desafiante, porque demonstraram constantemente vontade de aprender mais e não se contentavam com pouco. Assim, foi necessário muita criatividade ao longo da intervenção, de modo, a não desapontar as suas expectativas.

Com o estudo realizado nesta intervenção, foi possível perceber o quanto é importante estar atento às necessidades de cada criança, principalmente ao seu estado emocional. Simultaneamente a intervenção precoce para a emergência a atitudes socialmente adequadas é essencial, visto que, é desde a idade pré-escolar que educamos para a cidadania. Os referentes teóricos analisados demonstraram diversas estratégias eficazes para a abordagem de carácter emocional como social, deste modo, estarão a ser travados possíveis problemas de comportamento.

Neste sentido e para terminar, este estágio foi recheado de oportunidades para explorar, errar e realizar as experiências necessárias para a melhoria da intervenção e na aquisição de aprendizagens. Todos estes fatores descritos contribuíram para um elevado crescimento profissional e um sentimento de segurança para futuros desafios.

## BIBLIOGRAFIA

- Alcántara, José António, (2000), *Como educar a auto-estima: Métodos. Estratégias. Actividades. Directrizes adequadas. Programação de planos de actuação*, 3ª edição, Lisboa: Plátano Edições
- Alves, José Matias, (1993), *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*, Porto: Edições Asa
- American Psychiatric Association, (2014), *DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, Lisboa: Climepsi Editores
- Araújo, Ulisses Ferreira, (2008), *Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores*, *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - Maio/Ago. 2008, pp. 193-204
- Bar-on, Reuven, Parker, James, (2002), *Manual de Inteligência Emocional: teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*, Porto Alegre: Artmed
- Blanco, Nádia, (2012), *'Estudo Comparativo sobre a Educação Especial em Portugal-Extremadura: Aplicação de um Programa de Intervenção'*, Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Castelo Branco: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico, (<http://repositorio.ipcb.pt/>)
- Boyd, Denise, Bee, Helen, (2011), *A criança em crescimento*, Porto Alegre: Artmed
- Bracinhos, Isa, (2014), *'Regras e Comportamentos Sociais no Contexto de Creche e Jardim de Infância'*, *Conceções e práticas das educadoras. Conceções das crianças do jardim-de-infância*, Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Setúbal, Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação, (<http://comum.rcaap.pt/>)
- Brazelton, Berry, (1998), *Dar atenção à criança: para compreender os problemas normais do crescimento*, Lisboa: Terramar
- Brazelton, Berry, Sparrow, Joshua, D., (2013), *O Método Brazelton: A criança e a disciplina*, 13ª edição, Lisboa: Editorial Presença
- Caballo, Vicente, Simón, Miguel Angel, Dolinsky, Sandra, (2005), *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescentes: transtornos gerais*, São Paulo: Livraria Santos Editora
- Cabanas, José, (2002), *Teoria da educação: Conceção antinómica da educação*, Porto: Edições Asa
- Cochito, Isabel, (2004), *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*, Porto: ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
- Costa, Jorge, (1992), *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*, Porto: Texto Editora

- Delors, Jacques (Org.), (2001), *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*, 7ª edição, Porto: Edições Asa.
- Departamento de Educação Básica, (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação
- Departamento de Educação Básica, (1998), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação
- Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (DEPEEB), (2006), *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*, Açores: Direção Regional da Educação
- Folque, Maria da Assunção, (2014), *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*, 2ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Fonseca, A., Ferreira, J., Simões, A., Rebelo, J., Cardoso, F., (1996), A Escala Revista de *Connors* para Professores (*Connors* - 28): Dados Normativos para a população escolar portuguesa, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 83-87
- Garcia, Aurora, (2010), O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância, *Escola Moderna nº 36, 5ª série*, pp. 6-20
- Gottman, John, DeClaire, Joan, (1999), *A Inteligência Emocional na Educação*, Lisboa: Pergaminho
- Gotzens, Concepción, (2003), *A Disciplina Escolar – Prevenção e Intervenção nos Problemas de Comportamento*, 2ª edição, Porto Alegre: Artmed
- Grade, Luís Santos, (2008), *A Centralidade do Projeto Educativo na Administração Escolar*, Lisboa: Edições Colibri
- Grillo, Eugênio, Silva, Ronaldo, (2004), Manifestações precoces dos transtornos do comportamento na criança e no adolescente, *Jornal de Pediatria*, 80 (2) supl., S21-S27.
- Grünspun, Haim, (1981), *Distúrbios Neuróticos da Criança*, São Paulo – Rio de Janeiro: Livraria Atheneu
- Hargreaves, Andy, (2003), *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*, Porto: Porto Editora.
- Hohmann, Mary, Weikart, David, (2011), *Educar a Criança*, 6ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jares, Xesús, (2002), *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*, Porto: Edições Asa
- Kaercher, Gládis E., (2008) - *Educação infantil : Pra que te quero?*, Porto Alegre: Artmed

- Kearney, Albert, (2009), *Compreender a Análise Aplicada do Comportamento: uma introdução à AAC para pais, professores e outros profissionais*, Porto: Porto Editora
- Leandro, Maria Engrácia, (2001), *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*, Lisboa: Universidade Aberta
- Lopes, João, (1993), *Problemas de Comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação*, Porto: Porto Editora
- Lopes, João, (2003), *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinação”*, Coimbra: Quarteto Editora
- Melillo, Aldo, Ojeda, Elbio, (2005), *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*, Porto Alegre: Artmed
- Morgado, José Carlos, (2012), *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*, Santo Tirço: De Facto Editores
- Oliveira, Silvio Luiz, (1997), *Tratado de Metodologia Científica: Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses*, São Paulo: Pioneira
- Paasche, Carol, Gorrill, Lola, Strom, Bev, (2010), *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*, Porto: Porto Editora
- Papalia, Diane, Olds, Sally Wendkos, Felman, Ruth Duskin, (2001), *O Mundo da Criança*, Lisboa: Editora Mc Graw Hill
- Parente, Cristina (2002), Observação: um percurso de formação, prática e reflexão, In OLIVEIRA-FORMOSINHO, *A supervisão na formação de Professores I – Da sala à escola*, Porto: Porto Editora
- Pedro, Ana Paula, (2002), *Percursos de uma educação em valores em Portugal: Influências e Estratégias*, Ministério da Ciência e da Tecnologia: Dinalivro
- Pinheiro, Ana, Neves, Maria Ivone, Pinho, Rute, Santos, Vera, Oliveira, Cláudia, Marques, Marta, (2007), O educador como prático reflexivo, *Cadernos de Estudo*, nº6, pp:129-142
- Pires, Cristina, (2007), *Educador de Infância: Teorias e Prática*, Porto: Profedições
- Portugal, Gabriela, Laevers, Ferre, (2010), *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*, Porto: Porto Editora
- Quivy, Raymond, Campenhoudt, LucVan, (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva
- Ramalho, Vera, (2006), *Lá em casa mandam eles? Como os pais podem lidar com as birras, a oposição e o desafio*, Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Sequeira, Vitor José, (1948), *Desenvolvimento Pessoal: que alegria de viver substitua o medo de viver nesta aventura*, 6ª edição, Lisboa: Monitor
- Sim-Sim, Inês, (1998), *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta
- Spodek, Bernard, (2010), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 2ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Steiner, Claude, Perry, Paul, (2000), *Educação Emocional*, Cascais: Pergaminho
- Vale, Vera, (2008), As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância, *Revista Eletrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 1, Septiembre 2008, 27-46, disponível em <http://www.revistareid.net/revista/n1/REID1art2.pdf> (Consultado em Junho de 2015)
- Vasconcelos, Teresa, (2007), A importância da educação na construção da cidadania, *Saber (e) Educar*, nº 12, 109-117
- Vilar, Alcino Matos, (1993), *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*, Rio Tinto: Edições Asa
- Yin, Robert K., (2010), *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*, São Paulo: Bookman

## **DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO**

- Projeto Educativo, 2010/2011
- Regulamento Interno, 2014/2015
- Plano Anual de Atividades, 2014/2015

## **LEGISLAÇÃO**

- Decreto – lei nº115 A/98 de 4 de Maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respetivos agrupamentos)
- Decreto – lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico)
- Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar, 5/97
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86 de 14 de Outubro



## **NETGRAFIA**

Unicef, (2004), Convenção para os direitos da criança, Consultado em Junho 2015, em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianc20\\_04.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianc20_04.pdf)