

CM ESTARREJA 11/13



ESTARREJA

16.17 MAIO 2013 - CINE TEATRO

II CONGRESSO DE
PSICOLOGIA
PELOS TRILHOS
DA INFÂNCIA
E DA ADOLESCÊNCIA

COM A PRESENÇA DO
BASTONÁRIO DA ORDEM DOS PSICÓLOGOS



* INFO WWW.CM-ESTARREJA.PT

ESTARREJA

16.17 MAIO 2013 - CINE TEATRO

II CONGRESSO DE PSICOLOGIA

PELOS TRILHOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA



1º dia

[09:00] **Abertura do Secretariado**

[09:30] **Sessão de Abertura do Congresso**

José Eduardo Matos *Presidente da Câmara Municipal de Estarreja*

Telmo Mourinho Baptista *Bastonário da Ordem dos Psicólogos Portugueses*

[Moderador] **João Alegria** *Vereador da Câmara Municipal de Estarreja*

[10:15] **Avaliação em Educação Pré-Escolar**

Oradora **Gabriela Portugal** *Professora Associada do Departamento de Educação, Universidade de Aveiro*

[11:00] *Coffee Break*

[11:15] **Estratégias cognitivo-comportamentais a utilizar com crianças e adolescentes**

Oradora **Sara Monteiro** *Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação, Universidade de Aveiro*

[12:00] Apresentação do livro: **O meu filho fez o quê???** *Bárbara Wong, escritora*

[12:45] *Debate*

[13:00] *Almoço*

[Moderadora] **Eduarda Cardanha** *Chefe de Unidade para o Conhecimento e Coesão Social da CM Oliveira do Bairro*

[14:00] **Questionário de Cronótipo em Crianças** *adaptação portuguesa do Children's Chronotype Questionnaire*

Oradora **Diana Couto** *Investigadora do Departamento de Educação, Universidade de Aveiro*

[14:45] **A prevalência de bullying nos alunos do 1º CEB**

programas de informação e prevenção nas escolas do concelho de Águeda

Oradora **Eliana Neves** *Serviço de Psicologia da Câmara Municipal de Águeda*

[15:15] *Coffee Break*

[15:30] **A importância da Educação Especial**

Oradora **Sara Lopes** *Professora de Educação Especial no Agrupamento de Escolas de Estarreja*

[16:15] *Debate*

2º dia

[Moderadora] **Maria de Lurdes Breu** *Presidente da Cerciستا de Estarreja e Antiga Autarca*

[10:00] **Psicologia do desporto: novos paradigmas**

Orador **Pedro Assis** *Ex-Psicólogo do Futebol Clube do Porto*

[10:30] **Técnicas de deteção da mentira em crianças e adolescentes**

Oradora **Beatriz Oliveira** *Doutoranda em Psicologia, Universidade de Aveiro e Universidade de Portsmouth*

[11:15] *Coffee Break*

[11:30] **Os 3c's da Ansiedade Social: Compreender, conhecer e combater**

Oradora **Paula Vagos** *Investigadora de Pós-Doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra*

[12:15] *Debate*

[12:45] *Almoço*

[Moderadora] **Rosa Simão** *Vereadora da Câmara Municipal de Estarreja e Presidente da CPCJ de Estarreja*

[14:00] **Desagravo dos Afetos**

Oradores **Ana Cristina Veríssimo, Carlos Amorim e Maria Manuel Teixeira** *Psicólogos da CPCJ de Aveiro*

[14:30] **Apresentação do Projeto EPIS - Empresários Pela Inclusão Social** (programa implementado em Estarreja)

Oradora **Paula Pina Cabral** *Coordenadora de Projetos EPIS*

[15:15] *Coffee Break*

[15:30] **As Crianças e a Perda da Figura Parental**

Oradora **Fátima Albuquerque** *Professora Aposentada da Universidade de Aveiro e Diretora Geral da Associação "Espaço do Luto"*

[16:15] *Debate*

[16:45] *Entrega de certificados e recibos do evento*

Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

GABRIELA PORTUGAL
Universidade de Aveiro

INTRODUÇÃO

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) definem-se como um quadro de referência oficial, comum a todos os educadores, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação.

As OCEPE “acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (*idem*, p. 18). Continuando com o enunciado das OCEPE (*idem*, p. 25-28), a intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular: observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, com vista à adequação do processo educativo; planejar de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, implicando reflexão sobre intenções educativas e as formas de as concretizar/adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio ainda que acautelando situações de excessiva exigência e envolvendo as crianças no próprio planeamento; agir, concretizando na ação as intenções

educativas; avaliar o processo e os efeitos, envolvendo as crianças e legitimando o planejamento futuro a realizar; comunicar e articular com colegas, auxiliares, pais, agentes da comunidade, apostando no trabalho em equipa e promovendo a continuidade educativa e transição para a escolaridade obrigatória.

No que remete às competências de observação, avaliação e planificação, o *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância* (Direção-Geral..., 2001, decreto-lei n. 241/2001) vem acentuar o enunciado das OCEPE, referindo a importância de o educador conceber e desenvolver o respetivo currículo, por meio da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Aponta ainda a importância de o educador avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo.

Mais recentemente, a definição de metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2010), enquanto referentes de gestão curricular a contextualizar em cada agrupamento ou escola, identifica competências e desempenhos esperados das crianças no final do período pré-escolar, no entendimento que tais competências ou desempenhos evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens propostas nas OCEPE. Avaliar o desenvolvimento de competências e desempenhos em educação pré-escolar assume-se, assim, como um desafio premente.

Ainda mais recentemente, o Ministério da Educação (2011) emitiu uma circular relativa à avaliação em educação pré-escolar que procura conjugar as diferentes diretrizes oficiais no que à avaliação diz respeito, apresentando-a como processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas. Aponta ainda para a necessidade de avaliação do ambiente educativo, enquanto elemento promotor de aprendizagens, considerando, nesse processo, a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos; a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos; a organização do tempo; as interações do adulto com a criança e entre crianças; o envolvimento parental; as condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças. Essa mesma circular refere que, de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, cada educador poderá utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados.

Sendo esse o contexto oficial da avaliação em educação pré-escolar, em Portugal, o que é que se sabe sobre a realidade das práticas de avaliação em educação pré-escolar? Ao mesmo tempo, que práticas avaliativas alternativas em educação de infância são desejáveis e/ou recomendadas pela literatura da especialidade? Neste artigo, para além de pretendermos abordar essas questões, procuramos apresentar e enquadrar conceptualmente uma abordagem avaliativa denominada Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal; Laevers, 2010) que oferece possibilidades de avaliação alternativa e/ou “autêntica” (Bagnato, 2005, 2007; Epstein *et al.*, 2004; Neisworth; Bagnato, 2004), respondendo plenamente às orientações oficiais e aos atuais consensos científicos sobre qualidade educativa. Finalmente, destacaremos alguns efeitos gerados pelo seu uso na intervenção educacional.

O QUE É QUE SE SABE SOBRE A REALIDADE DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, EM PORTUGAL?

Apesar do seu enquadramento normativo, em Portugal verifica-se uma grande heterogeneidade no pensamento e nas práticas de avaliação. À avaliação aponta-se a sua complexidade e subjetividade e invoca-se, frequentemente, a falta de tempo, de recursos e, muitas vezes, desconhecimento na utilização de procedimentos adequados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, para justificar a sua secundarização nas práticas pedagógicas pré-escolares.

Na verdade, o nosso conhecimento de algumas experiências educativas no pré-escolar diz-nos que os educadores de infância têm uma necessidade clara de aperfeiçoamento de competências de avaliação, que lhes permita afirmar a sua especificidade, articulando e respondendo às exigências do nível de ensino seguinte (1º ciclo) e às necessidades organizacionais da escola.

Alguns estudos nacionais sobre avaliação em educação de infância (por exemplo, Carvalho, 2007; Gonçalves, 2008; Leal, 2011; Pinheiro, 2009) têm evidenciado a falta de formação dos educadores na área da avaliação, sendo esta, em geral, associada a dificuldades, desconforto e tensões, havendo um receio de avaliar mal e colocar rótulos às crianças. Do mesmo modo, Oliveira-Formosinho e Parente (2005, p. 28), referindo-se aos estudos realizados no âmbito do Projeto Infância e Associação Criança junto de educadores, dizem que “perante esforços de debater a questão da avaliação surgiram os receios de que esta representasse uma ‘escolarização precoce’ e/ou uma ‘rotulagem’”. Assinalam-se, também, dificuldades ao nível da organização da atividade de avaliação e preocupação com a definição de critérios/indicadores de avaliação (Leal, 2011; Oliveira-Formosinho; Parente, 2005; Pinheiro, 2009). Analisando conceções e práticas de avaliação em educação de infância, as conclusões do estudo de Maia (2007) vão ao encontro dos resultados de Gonçalves (2008, p. 214), que conclui que “do ponto de vista praxeológico, nem sempre as práticas avaliativas formais correspondem às conceções curriculares dos educadores, especificamente no que se refere à adequação dos instrumentos formais de avaliação ao pré-escolar e ao tipo de informação sistematizada”. Também o estudo de Oliveira e Gaspar (2004) aponta para a existência de práticas de avaliação não sistemáticas e, sobretudo, de carácter informal, mas também manifesto interesse das educadoras em alterarem as suas práticas de avaliação. O trabalho de Fernandes (2009) corrobora o interesse e valorização da componente avaliativa no processo de desenvolvimento curricular, sendo a avaliação considerada o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico dos educadores.

A recolha de diferentes instrumentos de avaliação utilizados e partilhados entre a comunidade de educadores, por nós efetuada no contexto do trabalho junto de diversos jardins de infância portugueses, evidencia uma profusão de procedimentos standardizados, na sua maioria consubstanciados em *checklists* de capacidades isoladas e atomizadas, procurando a objetividade da medida. Ressalta, assim, uma abordagem bem distanciada da ideia “not everything that counts can be counted and not everything that can be counted, counts” (Einstein), ou seja, bem distanciada de uma avaliação “autêntica” e útil (Bagnato, 2005, 2007). De acordo com esse autor, a avaliação convencional que tem dominado no campo da educação de infância, da intervenção precoce e da educação

especial, não tem servido os seus objetivos (conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de desenvolvimento das crianças), desconsiderando as práticas de avaliação alternativas recomendadas pela literatura especializada.

QUE PRÁTICAS AVALIATIVAS ALTERNATIVAS?

A verificação ou medida das aprendizagens releva de uma perspetiva tradicional de avaliação (Carr, 2001; Oliveira-Formosinho; Parente, 2005; Pinto, 2005) que tem sido posta em causa por vários estudos e autores. A avaliação em educação de infância, quando é feita, como vimos, continua muito dominada pelo uso de instrumentos normativos, direcionados para a identificação do défice, ignorando a componente interativa, social e cultural de um processo de ensino-aprendizagem que parte de uma imagem positiva da criança, com interesses e recursos únicos. O abandono de práticas de avaliação descontextualizadas que ignoram a individualidade e irrepetibilidade de cada criança e a procura de abordagens que captem a unicidade e autenticidade de cada criança, considerando o seu desenvolvimento nos contextos e rotinas naturais de vida, permanece um desafio importante e atual. Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Esse tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas.

Sabemos bem que as competências das crianças mais novas são dependentes da situação ou contexto, não se coadunando com os constrangimentos impostos por uma *checklist* estandardizada. Uma avaliação e monitorização contínua no decurso da experiência de jardim de infância configuram-se como uma abordagem mais autêntica, fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neisworth e Bagnato (2004) definem avaliação autêntica como o processo de recolha sistemática de informações, feito por adultos próximos e que conhecem bem as crianças, sobre os seus comportamentos nos seus contextos naturais de vida (casa ou jardim de infância), sendo considerada a funcionalidade desses comportamentos e as crianças encorajadas a demonstrar competências em diversas e múltiplas situações (*versus* procedimentos estandardizados e descontextualizados).

Segundo Epstein *et al.* (2004), uma avaliação adequada ou autêntica em educação de infância deve satisfazer um conjunto de critérios de que destacamos as seguintes ideias:

- 1) A avaliação não deve criar ansiedade ou medo na criança, não pondo em causa a sua autoestima, nem dando azo a um sentimento de insucesso; a avaliação deve atender ao que as crianças conhecem e são capazes, e nunca ser penalizadora pelo que elas não sabem.
- 2) A informação deve ser obtida ao longo do tempo, em múltiplas e significativas situações, no contexto das atividades naturais da criança.
- 3) O valor da avaliação vai muito além da focalização no desenvolvimento e aprendizagens das crianças; a avaliação é indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao en-

contro das necessidades das crianças, atendendo ao seu bem-estar e implicação nas atividades, sendo crucial a todo o planeamento e processo de melhoria.

É nessa linha de pensamento que Drummond (2005, p. 19) refere que uma avaliação com sentido é aquela em que se aprecia e compreende

[...] o que as crianças sabem, reconhecemos os seus sucessos, as suas características individuais e as diferenças entre crianças. Podemos usar estas avaliações para organizar e enriquecer o currículo, as nossas interações com as crianças e as respostas educativas no seu todo. Essas avaliações também podem servir para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e a alargarmos a sua aprendizagem. A avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária.

No fundo, trata-se da ideia de Gaspar (2005, p. 55): “avaliar é tomar consciência para adaptar”, significa sintonizarmo-nos com a criança, recolhendo informação sobre o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento e utilização da informação para apoiar e amplificar a aprendizagem.

Advogando uma avaliação formativa, que serve a adaptação do ensino às necessidades da criança, Hatch (2010) assume que a avaliação não tem de ser algo que surge separado do currículo e do processo de ensino, não tem de ser estéril ou ameaçadora. Deve estar presente em qualquer atividade de aprendizado e fundamentar qualquer reorientação no processo de ensino e aprendizagem. Esse autor recorre também à ideia de avaliação dinâmica, baseada no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), de Vygotsky. Trata-se de um importante conceito na área da avaliação “autêntica” (Portugal *et al.*, 2010; Sweeney, 2007). Pela observação da criança e atendendo ao seu vivido, o educador pode inferir a sua ZDP e estimular a criança a progredir e aceder a níveis de funcionamento mais avançados e complexos. O conceito de ZDP, quando devidamente apropriado pelos educadores, potencia avaliações significativas e realísticas, focalizadas nos passos e estratégias a adotar no processo de ensino e aprendizagem. Como Vygotsky (1984/1996, p. 268), assume-se que o profissional que se limita a atender ao nível de desenvolvimento real da criança comete o mesmo erro do horticultor que, ao calcular a colheita de uma estação, tem apenas em conta a fruta já madura. Ao investigar o que a criança já consegue fazer por si só, atende ao desenvolvimento do dia anterior; ao focalizar-se no que a criança pode fazer em interação com um contexto físico e relacional estimulante, atende ao desenvolvimento de amanhã. Assim, a abordagem avaliativa de Vygotsky inclui a determinação do nível real e potencial de desenvolvimento, bem como a qualidade das interações que vão permitir que o nível potencial se converta em real. Assume-se que para o progresso da criança é fundamental a relação entre o nível de preparação e de desenvolvimento desta e o nível de exigências efetuadas pela escola (Vygotsky, 1933 *apud* Van der Veer; Valsiner, 1991). Para Vygotsky, os professores devem colaborar com as crianças em atividades cognitivas conjuntas que deverão ser escolhidas de modo que se adéquem ao nível de desenvolvimento potencial da criança. O ensino só é considerado bom quando vai à frente do desenvolvimento e desperta para a vida aquelas funções que estão em processo de amadurecimento ou na

ZDP (Vygotsky, 1956 *apud* Wertsch; Stone, 1985). Na abordagem de Bruner (1985), a tarefa do educador consiste em “construir andaimes” (*scaffolding*), ou seja, reduzir o número de graus de liberdade com que a criança tem de lidar na realização da tarefa. Depois de a criança dominar aspectos básicos da tarefa, o educador incentiva a criança a utilizar essas competências para avançar para algo mais complexo. Este princípio que consiste em aumentar gradualmente a exigência é o que mantém a criança na ZDP (“região de sensibilidade ao ensino”). Assim, os educadores mais eficazes centram a sua atividade na região de sensibilidade, mantendo elevados níveis de implicação da criança. De acordo com essa leitura, e estabelecendo uma ligação com a abordagem experiencial da educação (Laevers, 2003; Laevers; Van Sanden, 1997), assume-se uma relação muito estreita entre ZDP e níveis de implicação elevados. A implicação é definida por Laevers como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. A implicação é determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento, estando na base de aprendizagens significativas e do processo de desenvolvimento.

Se estar implicado significa movermo-nos nos limites das nossas capacidades, ainda que não saibamos exatamente quais são esses limites, é possível deduzir, pelo nível de implicação da criança, se ela está ou não a ativar os seus atuais e potenciais talentos, se está a agir em ZDP.

Prestar atenção à qualidade de implicação da criança e perceber o que significa para ela experienciar um determinado contexto educacional (processo de reconstrução da experiência da criança), não sendo fácil, é o que parece verdadeiramente estar na base de uma avaliação e intervenção educativa qualitativamente superior. A adoção de uma *atitude experiencial* pressupõe a capacidade de o adulto colocar-se na perspetiva da criança (e em consonância, ir mais devagar, dizer por outras palavras, propor outra abordagem, diversificar as atividades etc.), mobilizando na relação dimensões como a empatia e intuição (Laevers, 1998, 2003) e criando condições de ensino efetivamente conducentes a aprendizagens. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador (Portugal, 2009).

Cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças (Portugal; Laevers, 2010, p. 41). Cabe-lhe ainda, e na linha do que refere Roldão (2003, p. 57), “a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendiz se tornou ou não competente”, isto é, “se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante [uma] situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético etc.)” (*idem*, p. 20).

Cabe igualmente ao adulto a tarefa de se questionar e refletir: todas as crianças recebem suficiente estímulo, calor e atenção? Todas as crianças se desenvolvem bem, em todas as áreas do desenvolvimento, ou algumas áreas são negligenciadas ou subvalorizadas? Ou, será a oferta educativa pautada pela homogeneização construída à volta de uma criança hipotética média que não existe?

Se a base para a progressão e o alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, é o processo reflexivo de observação e avaliação que permitirá ao educador adequar a sua prática às atuais capacidades, necessidades e perspetivas das crianças. Nesse processo, levantam-se desafios que passam pela atenção à experiência da criança (perscrutando cognições, emoções, motivações...) e compreensão da diversidade das infâncias (cultura, desenvolvimento, vivências...), procurando articular e integrar num espaço de vida coletivo a diversidade de interesses e necessidades individuais.

É tarefa do adulto envolver ou implicar as crianças nas atividades, procurando compreender o que realmente as mobiliza, que questões se lhes levantam, o que realmente é importante para elas.

Atualmente, a importância da promoção de uma cidadania ativa (Lansdown, 2005; Libório, 2010; Moss, 2007) é assumida por vários autores, acentuando-se a necessidade de escutar as crianças, conhecer os seus sentimentos e pensamentos, aceder às suas opiniões e ideias. Na linha do artigo 12º da Convenção sobre os Direitos das Crianças (Assembleia-Geral..., 1989) lê-se que a criança tem direito de exprimir as suas opiniões em todas as questões que lhe digam respeito, devendo essas opiniões ser tomadas em devida consideração. Assim, na senda de trabalhos de autores como Brougère, Vandembroeck, Tobin, Dahlberg, Moss, Rogoff e outros (*in* Brougère; Vandembroeck, 2007), também no processo de avaliação temos assistido à atribuição de um maior protagonismo da criança, tendo-se procurado escutá-la, conhecer e valorizar a sua “agência” (Libório, 2010). Vasconcelos (2006) refere que a concretização da ideia de “agência” implica que a criança se sinta ativa, com um sentido do seu próprio poder, sentindo-se implicada e envolvida, sentindo que “vale a pena” e é “importante”, e, portanto, capaz de dar um contributo para a vida social.

Fica o desafio de conjugar todas essas ideias num instrumento ou abordagem avaliativa mais “autêntica”, dinâmica e alternativa às práticas convencionais. A nossa proposta é o SAC (Portugal; Laevers, 2010).

O SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS (SAC)

Considerando a realidade da avaliação em educação pré-escolar em Portugal e atendendo ao que é esperado oficialmente e preconizado pela literatura especializada, no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal), desenvolveu-se um projeto¹ visando à construção de um instrumento para apoio à prática pedagógica, facilitando a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular, procurando assegurar uma avaliação “autêntica” e dinâmica.

Tendo como base a abordagem experiencial em educação (Laevers, 1998, 2004; Laevers; Van Sanden, 1997) e o trabalho de Laevers *et al.* (1997), o SAC estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e deve tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas para efeitos ou resultados (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também para a melhoria

1 Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) – (PTDC/CED/67633/2006).

do contexto educativo. Nessa linha de pensamento, inspirado no Process-Oriented Monitoring System for young children (POMS) (Laevers *et al.*, 1997), o SAC foi trabalhado e adaptado à realidade portuguesa, ao longo de três anos letivos, no contexto da prática pedagógica supervisionada da licenciatura em educação de infância, integrando a cultura e orientações oficiais portuguesas; a participação da criança na avaliação e no desenvolvimento do currículo; e indicadores de qualidade do contexto, dos processos vivenciados pelas crianças (níveis de bem-estar emocional e de implicação) e do desenvolvimento de competências (na linha do proposto nas orientações oficiais).

No que respeita à forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, o SAC: (1) pretende promover práticas que são guiadas por princípios socioconstrutivistas e experienciais; (2) considera que a educação ocorre em interação e é um diálogo entre crianças e entre crianças e adultos; e (3) assume que as crianças são competentes e cidadãos plenos, mas que precisam do apoio dos adultos, marcado pelo respeito e escuta, estimulando, criando andaimes, e conferindo uma autonomia crescente à criança (procurando uma ação na ZDP).

Adotando essas perspectivas, no SAC considera-se que a orientação para o bem-estar emocional e implicação ou envolvimento responde bem à questão essencial: até que ponto, nesse contexto preciso, a criança *x* ou *y* se desenvolve? O nível real de desenvolvimento é irrelevante se os educadores não atenderem ao nível potencial de desenvolvimento (em parte, lido pelos níveis de implicação), que pode ser ativado em interações com e com o apoio de um parceiro mais capaz (adulto ou outra criança).

“Responder bem” a todas e a cada criança é um dos objetivos que caracteriza o SAC, implicando ter em consideração as circunstâncias de vida das crianças, o que tem relação com o reconhecimento das culturas e subculturas da comunidade e das famílias. Essa perspectiva exige atenção e aceitação da diversidade, bem como a individualização do currículo – uma perspectiva “centrada na criança” que exige questionamento constante das práticas, pensamento crítico e mentes abertas.

De acordo com a abordagem experiencial, a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é concentrar-se em duas dimensões: bem-estar emocional e nível de implicação experienciados pelas crianças (Laevers, 2003). O modelo experiencial oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação infantil, uma abordagem centrada na criança, em que o adulto tem, como ponto de referência inicial, a experiência da criança (lida por meio da análise do seu bem-estar emocional e implicação), reconstruindo significados por meio de suas expressões, palavras e gestos. As intervenções baseiam-se na iniciativa e autonomia da criança, num ambiente enriquecido e estimulante e no desenvolvimento de um diálogo sensível e atento. Promover o bem-estar e participação da criança conduz ao objetivo último de assegurar o seu desenvolvimento pessoal e social.

AValiação Processual – Implicação e Bem-Estar Emocional

Como refere Laevers (*idem*, p. 14),

quando queremos saber como cada uma das crianças está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontanea-

mente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de sentido na vida e valores morais estão satisfeitos. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente desafiador, que favorece a implicação.

Os níveis de bem-estar e de implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, que querem promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, Laevers desenvolveu escalas para avaliação, quer do bem-estar emocional, quer da implicação, escalas essas que são integradas no SAC.

Na escala de avaliação do bem-estar emocional, este é observado e descrito em cinco níveis diferentes, num *continuum* desde o nível muito baixo, em que há claros sinais de sofrimento emocional, até um nível muito alto, em que as crianças evidenciam estar bem consigo próprias e com o mundo envolvente. Assume-se que o grau de bem-estar indica o quanto o ambiente educativo ajuda as crianças a se sentirem em casa, a serem elas mesmas e a ter as suas necessidades emocionais preenchidas (confiança, atenção, reconhecimento e sentido de competência) (Laevers *et al.*, 2005).

A escala de envolvimento/implicação para crianças (Leuven Involvement Scale for Young Children – LIS-YC) (Laevers, 1994) permite aos educadores observar e avaliar o envolvimento ou implicação numa escala de cinco pontos.

No nível 1, não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar. O nível 2 não vai muito mais longe, assinalando ações com muitas interrupções. No nível 3, podemos, sem dúvida, observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa... mas não existe concentração, motivação e verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina. No nível 4 ocorrem momentos de intensa atividade mental. No nível 5 o envolvimento é total, expresso na concentração e implicação absolutas. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir. (Laevers, 2003, p. 16)

AVALIAÇÃO DE EFEITOS OU RESULTADOS

No SAC, a análise do desenvolvimento de competências (Portugal; Laevers, 2010) centra-se em atitudes – autoestima, auto-organização e iniciativa; no comportamento do grupo e/ou competência social; e em aquisições básicas – motricidade fina e grossa, expressão artística, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, e compreensão do mundo físico/tecnológico e social. A curiosidade e a vontade de aprender (ímpeto exploratório), criatividade e ligação ao mundo são atitudes consideradas implícitas e transversais a todas as áreas referidas. Trata-se de uma abordagem que vai ao encontro do referenciado, quer nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 49),

quer na *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2010). Efetivamente, de acordo com as OCEPE, é finalidade da educação pré-escolar organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais. O desenvolvimento pessoal e social enquanto área integradora do processo educativo tem que ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas de expressão e comunicação, e de conhecimento do mundo. Ainda, segundo as OCEPE (p. 90),

distinguem-se 3 tipos de *condições favoráveis* para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática, e as que se relacionam com atitudes.

Essas competências pessoais e sociais podem ser articuladas com as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010), de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 1 -Articulação entre competências pessoais e sociais e metas de aprendizagem para a educação pré-escolar

OCEPE - SAC Desenvolvimento Pessoal e Social	Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar
Atitudes Autoestima positiva Auto-organização/iniciativa Curiosidade e desejo de aprender Criatividade Ligação ao mundo	Área da formação pessoal e social Identidade/autoestima Independência/autonomia Cooperação Convivência democrática/cidadania Solidariedade/Respeito pela diferença
Comportamento no grupo Competência social	
Domínios essenciais Motricidade fina Motricidade grossa Expressões artísticas Linguagem Pensamento lógico conceptual e matemático Compreensão do mundo físico e tecnológico Compreensão do mundo social	Outras áreas e domínios Expressões (motora, plástica, musical, dramática e dança) Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática Conhecimento do mundo Tecnologias de informação e comunicação

Fonte: ME, 1997, 2010.
 Elaboração da autora.

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DO/NO CONTEXTO EDUCATIVO

A utilização do SAC envolve a dinamização de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação focalizado no bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Integra a análise de forças e áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção priorizadas, as opiniões das crianças relativamente às “coisas que lhes dizem respeito”, a escuta de outros parceiros educativos (como as famílias) e a conceção e o desenvolvimento de estratégias de intervenção

e de organização do ambiente educativo que melhor parecem responder às características e expectativas do contexto e das crianças.

Os ciclos de observação e reflexão inerentes ao SAC comportam três fases. Essas fases interligam-se e depois da fase 3 inicia-se um novo ciclo por meio de uma nova avaliação de todas as crianças, seguida de uma análise mais específica do contexto e de crianças em particular, identificando-se novos objetivos... e assim sucessivamente. O seguinte esquema procura ilustrar a sequência de todo o processo.

Quadro 2 - Sequenciação dos ciclos e fases do SAC

FASES	Ações para o Grupo e Contexto	Ações Individualizadas
Fase 1 Setembro - Outubro	Caracterização geral do contexto Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar)	-
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto	Análise individualizada
Fase 3	Objetivos/iniciativas gerais	Objetivos/iniciativas individualizadas
Fase 1 Dezembro - Janeiro	Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar)	Avaliação desenvolvimental individualizada de todas as crianças (opcional)
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto	Análise individualizada
Fase 3	Objetivos/iniciativas gerais	Objetivos/iniciativas individualizadas
Fase 1 Março - Abril	Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar)	Avaliação desenvolvimental individualizada de todas as crianças (opcional)
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto	Análise individualizada
Fase 3	Objetivos/iniciativas gerais	Objetivos/iniciativas individualizadas
Fase Final Junho - Julho	Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar)	Avaliação desenvolvimental individualizada de todas as crianças

Fonte: Adaptação de Portugal; Laevers (2010, p. 76).
Elaboração da autora.

De uma forma sumária as três fases envolvem:

Fase 1: Observação e avaliação geral do contexto e de todo o grupo de crianças – considerando níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, identificando desde logo aquelas crianças que suscitam preocupação pelo facto de apresentarem níveis de bem-estar emocional e/ou de implicação baixos (em risco de desenvolvimento). Envolve uma caracterização geral do contexto do jardim de infância que visa reunir informação sobre características e recursos da comunidade, características e expectativas das famílias, bem como finalidades definidas no projeto curricular do estabelecimento/escola. Envolve também uma avaliação geral das crianças do grupo,

focalizada nos níveis de bem-estar e de implicação. Na análise do grupo, o educador pode assinalar, entre outras possibilidades, as particularidades de algumas crianças, problemas ou dificuldades específicas, que só por si poderão ser, ou não, motivo para as crianças serem assinaladas como necessitando de uma análise mais específica. Cabe ao educador decidir se uma criança, apesar de exibir níveis adequados de implicação e bem-estar, por ser uma criança de risco, por exemplo, deverá ser assinalada como preocupante. A esse propósito, importa referir que pode suceder uma criança apresentar problemas de desenvolvimento, mas evidenciar elevados níveis de implicação em atividades. Nesse caso, e de acordo com a leitura experiencial, sabemos que a criança estará a funcionar no limite das suas atuais capacidades (em ZDP). Podemos não saber exatamente quais são esses limites, mas, se a criança está implicada, é porque a atividade vem ao encontro do que ela necessita, achando o estímulo adequado no contexto educativo, beneficiando-se dele. Então, não há motivo de preocupação e, em termos imediatos, não será necessário intervir. Pelo contrário, podemos verificar que crianças sem problemas de desenvolvimento não se interessam pelas atividades. Nesse caso, as crianças não encontram no contexto educativo o nível de estimulação ou de desafio de que necessitam para ativar e mobilizar novas competências, ou seja, o seu desenvolvimento está em risco, sendo necessário intervir. Se é na ausência de implicação e bem-estar que o desenvolvimento está ameaçado, podemos ter crianças muito talentosas que não encontram no contexto educativo desafios estimulantes, necessitando de atenção especial e devendo ser consideradas crianças preocupantes, em risco de estagnação desenvolvimental.

Em geral, crianças com níveis elevados/baixos de implicação apresentam também níveis elevados/baixos de bem-estar, pois existe uma relação muito íntima entre implicação e bem-estar. A criança que se sente emocionalmente abatida ou infeliz terá muito mais dificuldade em aderir a uma atividade e em experienciar alta implicação. As suas dificuldades emocionais não lhe deixam espaço mental para investimentos cognitivos. Por sua vez, a criança que não encontra estímulo ou desafio adequado nas atividades em oferta (porque demasiado aborrecidas, repetidas, fáceis ou demasiado difíceis) também terá dificuldades em se implicar e facilmente se sentirá aborrecida, desgostada, impaciente, zangada, conhecendo estados psicológicos facilmente conducentes a problemas de comportamento.

Fase 2: Análise e reflexão sobre a observação e avaliação anteriores, procurando perceber a relação entre níveis de implicação e de bem-estar e a organização do ambiente educativo, quer para o grupo em geral, quer para as crianças que suscitam inquietação. Esta fase integra, assim, duas abordagens: uma direcionada ao grupo e contexto e outra direcionada às crianças que suscitam preocupação. Em relação ao grupo e contexto, o educador é convidado a pensar em aspetos positivos e em aspetos preocupantes, seja no nível do comportamento das crianças em geral, seja no nível de dimensões do jardim de infância ou da sala, oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização e nas suas próprias características.

Na base das suas preocupações, o educador identifica fragilidades da oferta educativa e, em razão disso, delinea áreas de trabalho. Assim, quando avalia o contexto e procura explicações para os níveis baixos ou altos de implicação e bem-estar emocional, pode considerar importantes componentes (variáveis contextuais), pensar e conceber estratégias de mudança, em diferentes níveis.

No nível da oferta educativa, o educador poderá questionar-se “até que ponto o contexto educativo é ‘rico’, apelativo e diversificado?”. Olha a organização dos espaços, os materiais lúdicos disponíveis e as atividades em oferta no decurso do dia; analisa o que provocam na criança em termos de aprendizagens e desenvolvimento. De forma consequente, procura enriquecer o meio educativo a fim de torná-lo mais atraente e mais rico em possibilidades de exploração.

No nível do clima de grupo, o questionamento procura induzir reflexão sobre a forma como as crianças se sentem no contexto e grupo – “até que ponto as crianças se sentem à vontade” – e perceber a qualidade das relações ali existentes (entre as crianças e com o adulto). Esse exercício tem evidenciado a importância de uma grande atenção à forma como os adultos modelam competências sociais positivas (por exemplo, são gentis, escutam, estabelecem relações empáticas e cooperantes), ajudam as crianças a desenvolver competências sociais apropriadas na interação com as outras crianças (por exemplo, ajudam as crianças a conversar sobre os conflitos em vez de se agredirem; encorajam as crianças mais tímidas e isoladas a encontrarem amigos; ajudam as crianças a perceber os sentimentos dos outros) e providenciam oportunidades de trabalho conjunto entre as crianças com vista à realização de projetos comuns e significativos, desenvolvendo um sentimento de pertença nas crianças.

Considerar o espaço para iniciativa/autonomia implica olhar as oportunidades que existem para as crianças decidirem o que vão fazer, com que frequência, com quem, bem como perceber de que forma é escutada a opinião da criança acerca da oferta de atividades; envolve refletir sobre o grau em que as crianças assumem responsabilidades, sobre a forma como os problemas são tratados e as regras são explicadas e concertadas com as crianças. Em virtude dessa análise, intervenções consequentes são ensaiadas e monitorizadas, atendendo a níveis de bem-estar emocional e de implicação.

Pensar a organização implica questionar a planificação ou as rotinas do dia – “são suficientemente claras, estruturadoras e, simultaneamente, flexíveis, assegurando espaço para autonomia e segurança de todas as crianças?”. No intuito de atender às necessidades das crianças, são introduzidas variações na programação (por exemplo, períodos mais curtos no contar histórias para crianças com dificuldades de atenção; às crianças implicadas num determinado projeto e que necessitam de mais tempo para o realizar, este é-lhes dado; o mesmo para as crianças que comem mais devagar e que não podem terminar ao mesmo tempo que as outras; o período de tempo pensado para jogo no exterior é alargado; concretiza-se ou dá-se maior visibilidade às regras existentes na sala, relativamente à arrumação dos materiais, aos comportamentos permitidos e não permitidos, mediante uma sinalética específica, acordada com as crianças; introduz-se uma “tabela de áreas”, para facilitar as escolhas e a visualização do número de crianças que podem estar em cada área simultaneamente).

Nesta fase 2, procede-se ainda à auscultação das opiniões das crianças sobre o jardim de infância e, em relação às crianças preocupantes, procura-se ir mais além na sua caracterização, com vista a melhor perceber o seu comportamento. Assim, nesta fase procura-se reunir um conjunto de informações sobre dados familiares, caracterização da relação da criança com os adultos e com as outras crianças, análise da implicação da criança em razão do tipo de atividades disponíveis e da sua organização (por exemplo, atividades em grande grupo, pequeno grupo, individuais, opcionais, obrigatórias, dirigi-

das pelos adultos, não dirigidas pelo adulto) e das áreas de desenvolvimento implícitas nas atividades em que a criança evidencia baixa ou boa implicação. Também é tida em consideração a opinião da criança sobre o jardim de infância e a sua autoavaliação no que respeita às “coisas” que ela considera já ter aprendido, “coisas” em que se considera boa e “coisas” que gostaria de melhorar. Nesta linha avaliativa, procura-se caracterizar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças de acordo com as áreas anteriormente descritas, envolvendo os pais na identificação de progressos e de próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento das crianças e no delineamento de estratégias de apoio.

Fase 3: Em virtude das análises antecedentes, procede-se agora à clarificação de objetivos para o grupo em geral e para aquelas crianças que evidenciam níveis mais baixos de implicação e bem-estar ou que suscitam alguma inquietação. Em relação ao grupo em geral, e atendendo a aspetos como a oferta educativa, o clima de grupo, o espaço conferido à iniciativa das crianças, a organização ou mesmo características pessoais do educador (por exemplo, quão estimulante, quão sensível, quão promotor de autonomia?), o adulto é convidado a pensar em aspetos específicos de mudança e iniciativas ou ações a desenvolver com vista a alcançar os objetivos definidos. Com as crianças alvo de uma atenção acrescida, importa clarificar o melhor possível a preocupação existente em relação à criança, fazer um balanço de aspetos positivos e negativos que caracterizam a sua experiência, definir objetivos de ação e iniciativas possíveis, envolvendo os pais e/ou outros recursos da comunidade.

Neste aspeto particular da relação com as famílias e comunidade, o SAC estimula a reflexão e partilha de informação entre os vários intervenientes – pais, equipa e, se for o caso, outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo. Na comunicação com os pais e encarregados de educação, bem como com outros profissionais, sobre o que as crianças sabem e são capazes de fazer, o SAC reúne informação global das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos (tal como preconizado no documento *Avaliação na Educação Pré-Escolar* – Ministério da Educação, 2011). Neste processo, a avaliação implica uma construção partilhada (equipa, pais e outros profissionais), que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e de resultados, tendo em vista a criação de contextos facilitadores de aprendizagens e desenvolvimento, reunindo as características de uma avaliação “autêntica”.

A CONCLUIR...

Como se refere e se conclui noutros escritos (como em Portugal; Laevers, 2010), o SAC procura dotar os educadores de conhecimentos sobre procedimentos de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, quer da qualidade do contexto educacional da sua responsabilidade. Podemos dizer que o uso correto do SAC permite que os educadores de infância tenham uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar, e sobre os aspetos que requerem intervenções específicas, considerando várias dimensões contextuais, como a oferta educacional, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, a organização do contexto ou o seu próprio estilo enquanto educador. Para além de uma análise e intervenção educativa dirigida ao grupo das crianças, o SAC permite ainda a identificação das crianças que necessitam de atenção diferenciada e a consequente planificação de um conjunto de iniciativas que levem à resolução de problemas e à maximização da qualidade educativa, tanto para o grupo

como para cada criança. Em suma, o SAC fundamenta o desenvolvimento do currículo pré-escolar e atende aos resultados da ação educativa (desenvolvimento de competências), conferindo maior estrutura e consistência ao processo de melhoria da qualidade educativa.

Uma vez desenvolvido, o ciclo contínuo de observação-avaliação e ação inerente ao SAC, as capacidades de empatia e de adoção da perspectiva da criança são reforçadas, assim como a capacidade de refletir e questionar a existência de certos hábitos e rotinas. Isso permite que o educador de infância possa procurar a inovação, experimentando outras abordagens. Se os níveis de bem-estar e implicação aumentam, os educadores sabem que estão no caminho certo, a promover e a desenvolver a autoconfiança das crianças, alimentando a sua curiosidade, motivação para a exploração e desenvolvimento de competências.

Em suma, podemos afirmar que o SAC serve os objetivos da avaliação em educação pré-escolar, permitindo conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de desenvolvimento das crianças, assumindo-se como uma prática de avaliação alternativa e “autêntica”.

Atendendo ao enquadramento oficial da avaliação em educação pré-escolar, o uso do SAC sustenta o desenvolvimento profissional ao nível da conceção e organização do ambiente educacional; observação, planificação e avaliação; relacionamentos e intervenção educacional, desenvolvimento curricular; trabalho em equipa, reflexão e capacidades de investigação (Direção-Geral..., 2001, decreto-lei n. 241/2001, de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*) e atende a todas as sugestões do Ministério da Educação, plasmadas quer nas OCEPE, quer nas *Metas de Aprendizagem...*, quer nos documentos emanados sobre *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

A finalizar, procurando alargar o contexto de análise do SAC, parece pertinente estabelecer uma relação entre a abordagem proposta nesse sistema e as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2009), no que respeita à educação de infância. Em consonância com a primeira recomendação, o SAC coloca o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem no coração da educação de infância, respeitando a agência da criança e as suas estratégias naturais de aprendizagem. Simultaneamente, vai ao encontro de uma segunda orientação da OCDE, segundo a qual a educação de infância deve apoiar aprendizagens amplas e diversificadas, a participação e exercício da democracia pelas crianças, bem como o envolvimento das famílias, sendo que aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a viver com outros são os elementos críticos a promover em todas as crianças. A terceira sugestão da OCDE para as políticas em educação de infância refere a importância de, no contexto de orientações curriculares alargadas, os educadores e serviços educativos disporem de autonomia para planear e concretizar o currículo atendendo às particularidades das crianças ao seu cuidado, e ao objetivo da inclusão social das crianças mais vulneráveis (por exemplo, pobres, imigrantes, com dificuldades ou em desvantagem). Também essa recomendação é vivamente abraçada na abordagem SAC.

REFERÊNCIAS

BAGNATO, Stephen J. The authentic alternative for assessment in early intervention: an emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, Nashville, Vanderbilt University, n. 28, p. 17-22, 2005.

- _____. *Authentic Assessment for Early Childhood Interventions: best practices*. New York: The Guilford Press, 2007.
- BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michael (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang S.A., 2007.
- BRUNER, Jerome. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, James (Ed.). *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 21-34.
- CARR, Margaret. *Assessment in Early Childhood Settings: learning stories*. London: Paul Chapman Publishing, 2001.
- CARVALHO, Maria Madalena Machado Mota. *A avaliação no jardim de infância: contributo para o estudo da especificidade educativa do jardim de infância*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Avaliação em Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2007.
- DRUMMOND, Mary J. Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, Porto, Porto Editora, n. 7, p. 7-21, nov. 2005.
- EPSTEIN, Ann S. *et al.* Preschool assessment: a guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters*, New Brunswick: National Institute for Early Education Research, n. 7, jul. 2004.
- FERNANDES, Isabel Maria da Silva. *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar: um estudo exploratório*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Bragança, 2009.
- GASPAR, Maria Filomena. Desafios da avaliação da matemática em educação pré-escolar. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, Porto, Porto Editora, n. 7, p. 47-55, nov. 2005.
- GONÇALVES, Isabel M. *Avaliação em educação de infância, das concepções às práticas*. Portugal: Editorial Novembro, 2008. (Coleção Nexus).
- HATCH, Amos J. Rethinking the relationship between learning and development: teaching for learning in early childhood classrooms. *The Educational Forum*, v. 74, p. 258-268, 2010.
- LAEVERS, Ferre (Ed.) *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Experiential Education Series n. 1. Leuven: Centre for Experiential Education, 1994.
- _____. Understanding the world of objects and of people: intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Educational Research*, n. 29, p. 69-86, 1998.
- _____. Experiential education: making care and education more effective through well being and involvement. In: LAEVERS, Ferred; HEYLEN, Ludo (Eds.). *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*. Leuven: University Press, p. 13-24, 2003. (Studia Paedagogica, 35).
- _____. Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efectiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, Revista de Educação da Universidade do Vale de Itajaí, Univali Editora, v. 4, n. 1, p. 57-69, jan./abr. 2004.
- _____. (Ed.) *et al.* Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument (SICs [ZIKO]). Leuven: Leuven University, Kind & Gezin; Research Centre for Experiential Education, 2005.

_____.; VAN SANDEN, Peter. *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire*. Livre de base. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel, 1997. (Collection Education et Enseignement Expérientiel, n. 1).

_____. *et al. A process-oriented child monitoring system for young children*. Leuven: Centre for Experiential Education, 1997. (Experiential Education Series, n. 2).

LANSDOWN, Gerison. *La evolución de las facultades del niño*. Florência: Save the Children/ UNICEF, 2005. Innocenti Insight.

LEAL, Rita Alexandra Bettencourt. *Formando o cidadão desde o jardim de infância: o contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família*. 2011. Tese (Doutoramento em Didática e Formação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011.

LIBÓRIO, Ofélia Ascensão Oliveira Dias. *Investigar com crianças na formação inicial em educação de infância*. 2010. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

MAIA, Mónica M.C. Perspetivas e práticas de avaliação na educação pré-escolar: o público e o privado. In: PEQUITO, Paula; PINHEIRO, Ana (Orgs.). *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. Porto: ESE Paula Frassinetti, 2007, p. 535-546.

MOSS, Peter. Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Journal*, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2007.

NEISWORTH, John T.; BAGNATO, Stephen J. The mismeasure of young children: the authentic assessment alternative. *Infants and Young Children*, v. 17, n. 3, p. 198-212, 2004.

OLIVEIRA, Francisca; GASPAR, Maria Filomena. Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: as opiniões e as práticas dos educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, ano 38, n. 1,2,3, p. 451-484, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PARENTE, Cristina. Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, Porto, Porto Editora, n. 7, p. 22-45, nov. 2005.

PINHEIRO, Maria Natália. Avaliação em educação pré-escolar: perspetivas de educadoras de infância cooperantes e não cooperantes. *Arquipélago – Ciências da Educação*, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, n. 10, p. 101-141, 2009.

PINTO, Jorge. A avaliação no quotidiano: uma oportunidade para a aprendizagem. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, Porto, Porto Editora, n. 7, p. 97-108, nov. 2005.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2009. p. 33-67.

_____. LAEVERS, Ferre. *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora, 2010.

_____. *et al.* Promoting learning and development: the presence of Vygotsky's ideas in a portuguese approach to assessment in early childhood education. In: TUNA, Aija; HAYDEN, Jacqueline (Eds.). *Early childhood programs as the doorway to social cohesion: application of Vygotsky's ideas from an east west perspective*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 109-124.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

SWEENEY, Avril. Authentic Assessment for Early Childhood Education. In: EECERA Conference – Exploring Vygotsky’s Ideas: crossing borders. Praga, 29 ago.-1 set. 2007. Disponível em: <http://www.easyprague.cz/eecera2007/?level1ID=home&level2ID=no_vinka&id=72&lang=en>. Acesso em: 5 out. 2011.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Oxford: Blackwell, 1991.

VASCONCELOS, Teresa. Para uma educação de infância dos 0 aos 12 anos: integrar, articular e promover a “agência” da criança. Comunicação realizada em Aveiro, 13 dez. 2006. Disponível em: <http://psaveiro.creativethinkers.eu/images_content/Prof_Teresa.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

VYGOTSKY, Lev S. Psicologia infantil. In: _____. *Obras escogidas*. V. IV. Madrid: Visor, 1984/1996. (Tradução em língua castelhana da edição russa de D.B. Elkonin).

WERTSCH, James V.; STONE, Addison C. The concept of internalization in Vygotsky’s account of the genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, James (Ed.). *Culture, communication and cognition*. Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 162-179.

DOCUMENTAÇÃO E LEGISLAÇÃO

ASSEMBLEIA-GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Crianças. 1989. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>>. Acesso em: 5 out. 2011.

DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. *Decreto-Lei n. 241/2001, de 30 de agosto*. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Portugal, DGIDC, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME, 1997.

_____. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. 2010. Disponível em: <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Circular n. 4/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar*, DGIDC/DSDC, 2011.

OECD. *Education Today, the OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing, 2009.

SOBRE A AUTORA

GABRIELA PORTUGAL é doutora em ciências da educação pela Universidade de Aveiro. Professora associada da mesma instituição.
E-mail: gabriela.portugal@ua.pt

*Recebido em novembro de 2011
Aprovado em fevereiro de 2012*

GABRIELA PORTUGAL

Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Neste artigo, descreve-se o contexto oficial português da avaliação em educação pré-escolar e procede-se a uma revisão de estudos e testemunhos sobre a realidade das práticas de avaliação no terreno da educação de infância, em Portugal. Atendendo às práticas avaliativas alternativas desejáveis e/ou recomendadas pela literatura da especialidade, procura-se apresentar e enquadrar conceptualmente um instrumento de avaliação denominado Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), baseado no trabalho de Laevers *et al.* (1997), que oferece possibilidades de avaliação alternativa e/ou “autêntica”, respondendo plenamente às orientações oficiais e aos atuais consensos

científicos sobre qualidade educativa. Finalmente, destacamos a dinâmica e alguns efeitos gerados pelo seu uso na intervenção educacional.

Palavras-chave: avaliação autêntica; educação pré-escolar; Sistema de Acompanhamento das Crianças; bem-estar e implicação; desenvolvimento de competências; intervenção educacional.

Proposal of an alternative and “authentic” assessment in early childhood education: Children Follow-up Instrument

In this article, we describe the context of the Portuguese official evaluation in pre-school and review a number of studies and testimonies about the reality of assessment practices in the field of early childhood education in Portugal. Given the desirable alternative assessment practices recommended in literature from this field, we intend to present a conceptual framework and assessment tool called Children Follow-up Instrument, based on the work of Laevers et al. (1997), which offers possibilities for alternative assessment and/or “authentic” assessment, fully complying with the official guidelines and current scientific consensus on quality education. Finally, we highlight the dynamics and some of the effects generated by its use in educational intervention.

Keywords: authentic assessment; pre-school education; children follow-up instrument; well-being and involvement; competencies development; educational intervention.

Una propuesta de evaluación alternativa y “auténtica” en educación preescolar: el Sistema de Acompañamiento de los Niños

En este artículo, se describe el contexto oficial portugués de la evaluación en educación preescolar y se procede a una revisión de estudios y testimonios sobre la realidad de las prácticas de evaluación en el terreno de la educación de infancia, en Portugal. Atendiendo a las prácticas evaluativas alternativas recomendadas por la literatura de la especialidad, se busca presentar y encuadrar conceptualmente un instrumento de evaluación denominado Sistema de Acompañamiento de los Niños, basado en el trabajo de Laevers et al. (1997), que ofrece posibilidades de evaluación alternativa y/o “auténtica”, respondiendo plenamente a las orientaciones oficiales y a los actuales consensos científicos sobre calidad educativa. Finalmente, destacamos la dinámica y algunos efectos generados por su uso en la intervención educacional.

Palabras clave: evaluación auténtica; educación preescolar; sistema de acompañamiento de los niños; bienestar e implicación; desarrollo de competencias; intervención educacional.

ESTRATÉGIAS COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS A UTILIZAR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Sara Monteiro
Departamento de Educação
Universidade de Aveiro



Objetivos

- Visão geral acerca dos pressupostos da terapia cognitivo-comportamental (TCC)
- Estratégias cognitivas e comportamentais
- Estratégias cognitivo-comportamentais em Perturbações de ansiedade

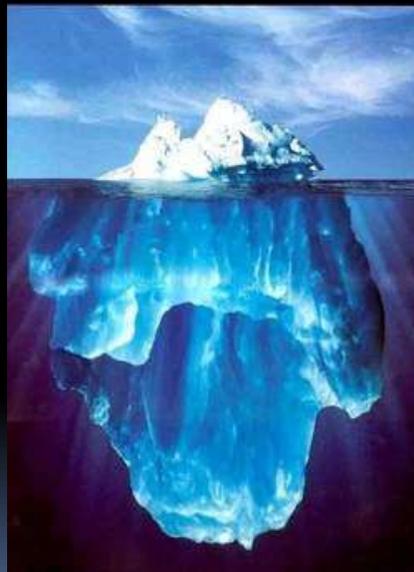
Pressupostos da terapia cognitivo-comportamental (TCC)

Responde-se a representações do ambiente e não ao ambiente em si

A aprendizagem humana é mediada cognitivamente

Pensamentos, sentimentos e comportamentos estão inter-relacionados

Os processos cognitivos podem ser integrados com paradigmas comportamentais e é possível e desejável combinar técnicas mais cognitivas com estratégias mais comportamentais



O que são crenças/esquemas cognitivos?

- Estruturas cognitivas
- Representações internas estáveis do conhecimento que o sujeito faz de si próprio, dos outros e do mundo
- Formam-se a partir de reações e memórias cognitivas e emocionais
- Não são conscientes
- Uma vez formadas orientam o processamento de informação

O que são os pensamentos automáticos negativos?

- Produtos cognitivos
- Emergem da interação entre a informação a processar, as estruturas cognitivas e o processamento de informação
- São automáticos e disfuncionais

Por ex. as pessoas deprimidas tendem a atribuir os acontecimentos negativos a causas internas, negativas e estáveis ("Eu sou má pessoa")



Distorções típicas no processamento de informação

- Pensamento dicotômico
- Sobregeneralização
- Abstração seletiva
- Desqualificar experiências positivas
- Leitura da mente
- Bola de cristal
- Catastrofização
- Magnificação/Minimização
- Raciocínio emocional
- "Deverias"
- Rotular
- Personalização

Christner & Stewart-Allen (2004); Mennuti, Freeman, & Christner (2006)

Desqualificar Experiências Positivas: Desqualificar experiências positivas que entrariam em conflito com a visão negativa do indivíduo

Bola de Cristal: Reagir como se as expectativas em relação a acontecimentos futuros fossem dados adquiridos, em vez de as reconhecer como medos, esperanças ou previsões.

Leitura da Mente: Consiste em assumir que se sabe o que os outros estão a pensar ou como os outros estão a reagir, apesar de ter poucas ou nenhuma provas.

Raciocínio Emocional: Assumir que as próprias reações emocionais refletem necessariamente a situação verdadeira.

Normal versus patológico

- As crenças e as crenças são as causas mais identificáveis de perturbação
- Padrões de pensamento
 - Pensamento irracional – ansiedade, depressão, ...
 - Pensamento racional – preocupação, tristeza, ...
- Crenças irracionais
 - Ilógicas
 - Inconsistentes com a realidade
 - Inconsistentes com os objetivos que se pretendem alcançar

Crenças irracionais das crianças

É horrível que os outros não gostem de mim

Sou fraco se errar

Tudo deve correr como eu quero: devo conseguir sempre o que quero
As coisas deviam ser fáceis para mim

O mundo devia ser justo, as pessoas más devem ser castigadas

Eu não devo mostrar os meus sentimentos

Os adultos devem ser perfeitos

Só há uma resposta correta

Eu tenho que ganhar, errar é horrível

Eu não tenho que esperar por nada

Crenças irracionais dos adolescentes

É horrível que os outros (adolescentes) não gostem de mim

Eu não devo cometer erros, principalmente na área social

Os meus pais são responsáveis pela minha miséria

Eu não consigo deixar de ser como sou; eu vou ter que ser sempre assim

O mundo devia ser justo

É horrível quando as coisas não acontecem como eu quero

É preferível evitar riscos do que arriscar a ser um fracasso

Tenho que me conformar com os meus pares

Não suporto ser criticado

Objetivos da TCC

- Ênfase no processo de aprendizagem
- O estilo de processamento de informação é central
- Pretende facilitar a redução dos pensamentos automáticos negativos
- Através de exposição com trabalho cognitivo pretende contribuir para novos esquemas cognitivos
- Pretende demonstrar, ensinar e promover estratégias de resolução de problemas para preparar os indivíduos para as dificuldades

Estratégias e técnicas cognitivo-comportamentais

Aspectos essenciais para Beck

- Identificar pensamentos automáticos negativos e crenças disfuncionais
Ex. Exercícios de visualização
- Contrariar os pensamentos disfuncionais
Ex. teste da realidade
- Teste de hipóteses através dos trabalhos de casa
ex. observação

Aspetos essenciais para Ellis

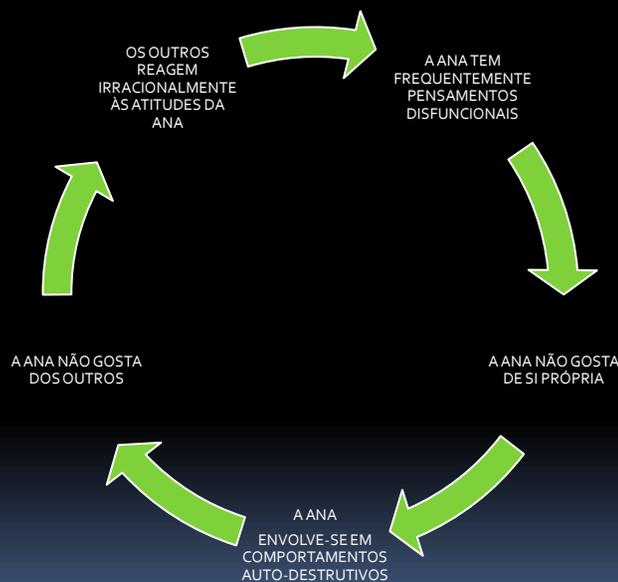
ABCs da Terapia Racional-Emotiva (TRE)

A – activating events – acontecimentos stressores

B – Beliefs about event – crenças

C- Consequences resulting from irrational beliefs –
consequências em resultado das crenças
irracionais

- Ênfase nas consequências
- Ensinar a relação entre B e C
- Avaliar e disputar as crenças irracionais
- Interromper o processo circular irracional



http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=J_frDwckrys

Estratégias cognitivas

- Identificação e reestruturação dos pensamentos automáticos negativos
- Diálogo socrático
- Descoberta guiada
- Prós e contras
- Treino de resolução de problemas

Estratégias comportamentais

- Reforço positivo
- Reforço negativo
- Moldagem
- Controlo do estímulo
- Time-out
- Custo de resposta / punição negativa
- Extinção operante
- Dessensibilização sistemática
- Modelagem
- Relaxamento
- Treino de aptidões sociais
- Auto-monitorização

REFORÇO POSITIVO

Consiste na apresentação de uma consequência positiva contingente à realização do comportamento desejável

Devemos ter disponíveis, para sua manipulação, um número e variedade suficiente de reforços positivos

O processo deverá ser iniciado pela aplicação imediata e contínua do reforço passando-se de seguida para uma administração intermitente variável

MOLDAGEM

Consiste no reforço dos comportamentos que constituem aproximações progressivas ao comportamento-alvo terminal

É necessário identificar e operacionalizar várias aproximações ao comportamento-alvo

O comportamento-alvo terminal deve ser composto em várias aproximações e reforçar imediata e continuamente o cliente por cada uma das aproximações

CONTROLO DE ESTÍMULO

Consiste na passagem progressiva do controlo de um comportamento das consequências para os estímulos antecedentes discriminativos

É necessário identificar ou construir sinais suscetíveis de anunciar a probabilidade de uma determinada consequência

TIME-OUT

Consiste em retirar ao indivíduo como consequência pela realização de um comportamento indesejável, a oportunidade de este ser reforçado positivamente, durante um certo período de tempo

A área de isolamento / time-out deve ser livre de qualquer reforço positivo

Após a realização do comportamento na área reforçadora, o sujeito deverá ser colocado imediatamente na área livre de reforços, por um período de duração média

CUSTO DE RESPOSTA

Consiste na retirada de reforços previamente adquiridos, como consequência pela realização de um comportamento indesejável

É necessário que o cliente possua um leque suficiente de reforços positivos que possam ser facilmente manipuláveis

Os custos deverão ser realistas e aplicados, tanto quanto possível, imediatamente após a realização do comportamento-problema

EXTINÇÃO OPERANTE

Consiste na retirada de todos os reforços que se encontram a manter um determinado comportamento problema. É necessária a identificação adequada das fontes de reforço.

A retirada do reforço necessita de ser consistente e sistemática, de modo a que o comportamento não passe a ser intermitentemente reforçado

O processo consiste na extinção, sistemática e consistente, por todos os agentes diretos ou indiretos da intervenção

MODELAGEM

Instruções - Para cada comportamento-alvo selecionado, o terapeuta deve iniciar a terapia com o fornecimento de instruções detalhadas acerca dos objetivos e processos característicos daquele comportamento

Modelagem – o cliente deve observar o terapeuta ou outros modelos (simbólicos ou reais) na execução do referido comportamento. Deverão ser visíveis para o cliente, sempre que possível, as consequências positivas da execução do modelo

Prática – o cliente deve reproduzir no momento, o comportamento. O terapeuta deve guiar o cliente na sua execução, através do fornecimento de pistas e instruções

http://www.youtube.com/watch?v=quqkR_LIQ5U

Aspetos desenvolvimentais a ter em conta (1)

A eficácia dos protocolos terapêuticos para crianças e adolescentes é maior se se tiver em consideração o nível de desenvolvimento do indivíduo (Holmbeck, Greenley, & Franks, 2004)

Nível desenvolvimental

- Funcionamento biológico
- Funcionamento cognitivo →
- Funcionamento emocional
- Funcionamento social

Percursor importante do funcionamento adaptativo nos campos emocional e social (Shirk, 2001)

Aspetos desenvolvimentais a ter em conta (2)

- Existem variações desenvolvimentais e de idade na natureza e frequência da sintomatologia infantil – alguns comportamentos são normativos em algumas idades e tornam-se atípicos noutras (Kazdin, 1993)
- A mesma psicopatologia pode ser expressa de forma diferente em diferentes estádios de desenvolvimento

Aspetos desenvolvimentais a ter em conta (3)

Anos pré-escolares (2-6 anos)

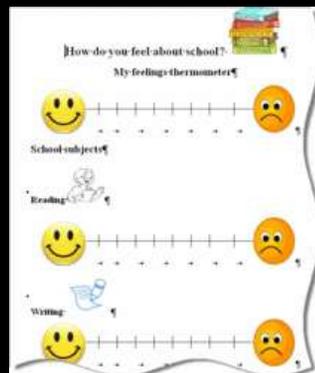
- Comunicação através de símbolos e palavras
- Aprendizagem de auto-cuidados
- Egocentrismo
- Maior autonomia
- Imaginação
- Aprendizagem de capacidade de leitura
- Pré-operatório Piaget

Adolescência (10-18 anos)

- Puberdade, desenvolvimento sexual
- Desenvolvimento da metacognição
- Transformação nas relações pais-filhos
- Pares cada vez mais importantes e íntimos
- Identidade e autonomia
- Operações formais Piaget



The Anger Thermometer





Ruca e o grande escorrega

<http://www.youtube.com/watch?v=DSQPupHZOKE>

Estratégias e técnicas cognitivo-comportamentais com Perturbações de ansiedade

Conceptualização de caso cognitivo-comportamental

- Listar os problemas
- Informação respeitante à avaliação
- Considerações desenvolvimentais
- Fatores predisponentes
- Fatores precipitantes
- Fatores de manutenção
- Fatores protetores / resilientes
- Diagnóstico
- Protocolo de intervenção

Perturbações de Ansiedade

As perturbações de ansiedade são das perturbações de saúde mental mais frequentes em crianças e adolescentes, com uma prevalência estimada que varia entre 5,7 e 17,7% (Costello & Angold, 1995)

Comorbilidade: em amostras clínicas a co-presença de dois diagnósticos de perturbação de ansiedade ascende aos 50%; em amostras da comunidade - cerca de 39%

Comorbilidade com outras perturbações: estudos na comunidade, taxa de comorbilidade com a depressão na ordem dos 16.2%; com as perturbações de comportamento de 14.8%; com hiperatividade, de 11.8%.

Modelo cognitivo-comportamental das Perturbações de ansiedade

- A ansiedade implica a ativação de um mecanismo de proteção para lidar com a ameaça
- A perturbação de ansiedade é um processo adaptativo normal levado ao exagero
- A perturbação de ansiedade representa um mau funcionamento do sistema na ativação e término da resposta à ameaça
- Ativação de esquemas/modo de perigo, erros no processamento de informação, produtos cognitivos específicos, ansiedade e comportamentos de defesa e proteção

- A resposta ansiosa é idêntica entre as crianças e os adultos
- Níveis moderados de ansiedade podem ter uma **função de regulação**: monitorização do comportamento de acordo com as expectativas sociais, académicas e culturais (p.ex., preparar-se para os testes; quando é mais pequena, mantendo-se perto dos pais)
- Medos e ansiedades na infância e na adolescência = parte normal do desenvolvimento; sequência = paralelo com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais da criança
- Progressão de medos globais, indiferenciados e externos, para medos gradualmente mais diferenciados, abstratos e internos
- A mudança dos medos, ao longo do desenvolvimento é qualitativa e quantitativa; diminuição gradual dos medos manifestos

- Medos são desafios desenvolvimentais. Existem diferentes medos em diferentes anos de vida:

8 m.-2a. – medo de separação das figuras de vinculação

2-4a. - medo de animais e do escuro

4-6a. – medo de fantasmas, monstros, sons à noite (à medida que a capacidade imagética se desenvolve)

+6. – medo de se magoar, morte, catástrofes naturais

Adolescência – medo de não ser aceite no grupo

A reação de ansiedade é uma reação normal. As perturbações de ansiedade são caracterizadas por reações emocionais mais extremas, persistentes e interferentes.

Modelo cognitivo-comportamental

- **Pensamentos:** *"Sou burro!"; "Não vou conseguir acabar o teste..."; "Estão a rir-se de mim!"; "A mãe vai ter um acidente!"; "Os pais não têm dinheiro!"; "Vou ter negativa!"*
- **Sentimentos:** apreensão, nervosismo, mal-estar que, por vezes, se associam com irritação, tristeza ou desespero
- **Ativação Fisiológica:** aumento da frequência cardíaca e respiratória, aumento da tensão muscular, boca seca, suores, náuseas/ mal-estar abdominal (vómitos), tremores, sensação de tontura/ desequilíbrio, entre outros
- **Comportamentos:** resposta de evitamento; nas crianças pode envolver choro, birras, roer as unhas.

Aspetos gerais da avaliação

- Quanto mais nova a criança maior o recurso a estratégias de avaliação menos formais
- Necessidade de utilizar múltiplos informadores e múltiplos instrumentos de avaliação

Análise Funcional da Resposta de Medo

ABC: O que acontece antes, durante e depois?

O que estava a acontecer quando o medo te atacou?
Onde estavas? Com quem estavas?

O que o medo te faz pensar?
Quais os sinais no teu corpo?

Factores de Manutenção

O que o medo te faz fazer?
O que fazem os outros?

Aspectos gerais da avaliação

Avaliar

- Características da criança (temperamento, adaptação a situações novas, desenvolvimento...)
- Características dos pais e funcionamento familiar (psicopatologia dos pais, práticas educativas...)
- História escolar
- Acontecimentos significativos
- Histórica médica
- Tentativas anteriores de resolver o problema

Tratamento das Perturbações de ansiedade

Medicação

TCC (cerca de 70% de sucessos)

- Dessensibilização sistemática
- Exposição gradual
- Exposição com prevenção de resposta
- Reforço positivo
- Reforço diferencial de outro comportamento
- Extinção
- Modelamento

Tratamento das Perturbações de ansiedade

Estratégias de reestruturação cognitiva

- Dar o racional
- “Detetive dos pensamentos”
- Diálogo socrático / descoberta guiada
- Desafiar pensamentos negativos e crenças disfuncionais, procurar provas que os confirmem ou desconfirmem e encontrar explicações/pensamentos **mais de acordo com a realidade** (ex., apresentação de um trabalho)

Sejam quais forem as estratégias utilizadas (cognitivas ou comportamentais) o objetivo é sempre alcançar uma mudança cognitiva

A mudança cognitiva é mais facilmente conseguida se a criança/adolescente experienciar situações que desconfirmem o que prevê e aquilo em que acredita

Universidade de Aveiro
Departamento de Educação



Questionário de Cronótipo em Crianças:

adaptação portuguesa do *Children's ChronoType Questionnaire*

Diana Almeida Couto

Bolseira de Investigação

Projeto FCT [PTDC/PSI-EDD/120003/2010]

Ana Cardoso Allen Gomes

Prof. Auxiliar.

IR projecto da FCT

Departamento de Educação. Universidade de Aveiro | IBILI-FMUC



Introdução

Ritmos Circadianos

- » **Ritmo:** sequência de acontecimentos (ciclo) que se repetem em ordem e intervalo constantes.
- » O organismo humano é claramente rítmico e apresenta inúmeras variações fisiológicas e comportamentais reguladas por um relógio biológico subjacente.
 - > Antecipar/prever e não meramente responder aos estímulos exteriores, especialmente à variação claro/escuro.
- » Cada ciclo contém determinados parâmetros ou indicadores, que permitem definir a especificidade inerente a cada ritmo (Crépon, 1985; Garcia, Rosen, & Mahowald, 2001; Gomes, 2005; Marques, & Menna-Barreto, 2003; Reinberg, 1999; Silva, 2000; Silva et al., 2006; Silva et al., 1996):
 - > Nádír; Zénite; Batifase; Acrofase; Período; Frequência; Mesor; Amplitude.



Ritmos Circadianos

- » No ser humano existem, essencialmente, três tipos de ritmos (**espectro cronobiológico** (Silva, 2000)):
 - > Infradianos (periodicidade < 24h);
 - > **Circadianos** (periodicidade idêntica às 24h do dia – *circa + dies*);
 - > Ultradianos (periodicidade > 24h).
- » Os Ritmos Circadianos encontram-se intimamente ligados ao Cronótipo, apresentando uma complexa e organizada hierarquia.
- » O estabelecimento da fase circadiana por parte do relógio biológico constitui uma importante estratégia adaptativa (Marques & Menna-Barreto, 2003).



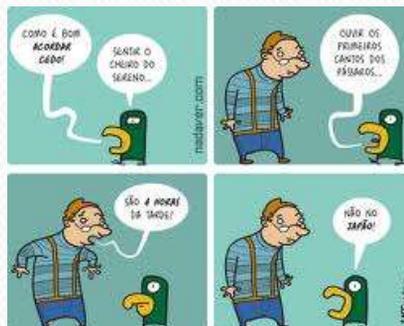
Tipo Diurno

- » Característica individual relativamente estável, que traduz a localização dos picos máximos (acrofases) de uma determinada função biológica ou psicológica no nictómero.
- » Diferença individual que reflecte o momento do dia em que o indivíduo se sente no “seu melhor” (Guthrie, 1995, e Kerkhof, 1985, cf. Werner et al., 2009; Achari & Pati, 2007).
- » Mostra-se independente dos horários que o indivíduo tem de cumprir e é influenciada por fatores de duas ordens:
 - > Endógenos (e.g., genética);
 - > Exógenos (e.g., hábitos sociais).
- » Vários fatores associados ao Tipo Diurno, sendo a idade o melhor comprovado:
 - > Crianças mostram-se mais matutinas, havendo um atraso de fase durante a adolescência e a idade adulta, regressando novamente à matutuidade com a velhice.



Tipo Diurno

- » Hörne e Ostberg (1976, cf. Evans, 2010) definiram 5 categorias de Tipos Diurnos, distribuídas ao longo de um *continuum*:
 - > Definitivamente matutino;
 - > Moderadamente matutino;
 - > Intermédio;
 - > Moderadamente vespertino;
 - > Definitivamente vespertino.



- » Pode medir-se e caracterizar-se através de:
 - > Medidas biológicas;
 - > Questionários de autorresposta (medida indireta mas preferencial).



Tipo Diurno

» Importância da avaliação do Tipo Diurno:

- > Diagnóstico e tratamento das perturbações de sono associadas aos ritmos circadianos (Baehr et al., 2000);
- > Predizer a adaptabilidade a diferentes horários de trabalho (Costa et al., 1989, 2006; Pisarski et al., 2006);
- > Melhorar o desempenho dos indivíduos ao coincidir os seus horários de sono com a sua Cronobiologia (Silva, 2008);
- > Despiste das necessidades de sono (uma vez que os Tipos Diurnos vespertinos extremos encontram-se em maior risco (do que os matutinos extremos) de não obter quantidades de sono necessárias e adequadas e de apresentarem piores desempenhos, pois o seu ritmo circadiano individual está em discordância com as exigências sociais (Takeuchi et al., 2001; Wittman et al., 2006));
- > Identificação e usufruto dos períodos ótimos de cada indivíduo (há maior dificuldade na manutenção do sono quando os indivíduos têm de dormir em fases circadianas adversas/não preferenciais) (Silva, 2008);
- > Conhecer as causas e as consequências de “desobedecer” ao sistema circadiano (Vitaterna, Takahashi, & Turek, 2001);
- > Outras implicações que o Tipo Diurno pode ter na vida quotidiana, nomeadamente ao nível da avaliação, do desempenho e da intervenção (Werner et al., 2009).



Children's Chronotype Questionnaire (CCTQ)

» O Questionário de Cronótipo em Crianças (QCTC) constitui uma adaptação portuguesa do *Children's Chronotype Questionnaire (CCTQ)*, publicado em 2009 por H. Werner, M. K. LeBourgeois, A. Geiger e O. Jenni.

» CCTQ:

- > Bases: Questionário de Cronótipo de Munique (Roenneberg, 2004); Escala de Matutividade/Vespertinidade para Crianças (Carskadon, Vieira, & Acebo, 1993); Questionário Compósito de Matutividade (Smith, Reilly, & Midkiff, 1989);
- > 27 itens, questões sobre alguns parâmetros de sono-vigília das crianças em dias com horários e em dias livres e ainda questões demográficas;
- > Respondido por pais e encarregados de educação de crianças entre os 4 e os 11 anos de idade;
- > Permite determinar 3 medidas: Ponto Médio de Sono em Dias Livres (e o Ponto Médio de Sono corrigido em Dias Livres), Matutividade/Vespertinidade e Cronótipo.



Children's Chronotype Questionnaire (CCTQ)

- » Total de 152 participantes, 75 F e 77 M, com idades entre os 4 e os 11 anos de idade (M = 6,70; DP = 1,5).
- » Para avaliar a validade, foram utilizados a actigrafia e o diário de sono em subamostras.
- » De um modo geral, os autores encontraram:
 - > Moderada a elevada concordância entre as medidas de Tipo Diurno;
 - > Associações adequadas destas com os parâmetros de sono-vigília (avaliadas, em sub-amostras, por actigrafia e diário de sono);
 - > Adequada estabilidade temporal (fidelidade teste-reteste);
 - > Alfa de Cronbach = 0.81.



Children's Chronotype Questionnaire (CCTQ)

- » Os resultados encontrados sugerem que o CCTQ é uma medida adequada para avaliar o cronótipo em crianças pré-púberes, nomeadamente entre os 4 e os 11 anos.
- » Sugerem ainda que o CCTQ é um instrumento breve, conveniente e fácil de administrar, que fornece três medidas diferentes de cronótipo, igualmente válidas e fiáveis, para a medição do cronótipo em crianças desta faixa etária.



Objetivos

» Objetivo Geral:

- > Desenvolver uma versão portuguesa do *Children's Chronotype Questionnaire* (CCTQ) de Werner et al. (2009).

» Objetivos Específicos:

- > Realizar a adaptação para a língua portuguesa do CCTQ, garantindo a compreensibilidade e clareza dos itens;
- > Efectuar a primeira caracterização psicométrica da versão portuguesa do CCTQ, incluindo a análise dos itens, estudos de fidelidade (alfa de Cronbach) e de validade (e.g., associações das pontuações de matutividade-vespertinidade com os horários de sono);
- > Analisar as pontuações do CCTQ por idade, sexo e ano de escolaridade;
- > Determinar valores médios e pontos de corte que permitam definir diferentes cronótipos em crianças portuguesas.



Metodologia

Metodologia - Amostra

- » 397 crianças (188 M, i.e., 47,4%), cujos pais/encarregados de educação concordaram, através do consentimento informado, em preencher o Questionário de Cronótipo em Crianças (QCTC).
- » Dois Agrupamentos de Escolas.
- » As idades das crianças variavam entre 4 e 11 anos de idade (M = 8,51 com DP = 2,15; semelhante em ambos os sexos: M = 8,35 nos rapazes e M = 8,65 nas raparigas).
- » 38 crianças frequentavam o Jardim-de-Infância, 270 frequentavam o 1º ciclo e 89 o 2º ciclo do Ensino Básico.
- » Na generalidade, os questionários foram respondidos pela mãe (N= 343 (86,4%)), que foi também mais frequentemente indicada como a pessoa que melhor conhece a criança, principalmente ao nível do sono. >

Metodologia - Instrumentos

- » O Questionário de Cronótipo em Crianças (QCTC) constitui uma adaptação portuguesa do *Children's Chronotype Questionnaire* (CCTQ), publicado em 2009 por H. Werner, M. K. LeBourgeois, A. Geiger e O. Jenni.
 - > 27 itens, questões sobre alguns parâmetros de sono-vigília das crianças em dias com horários e em dias livres e ainda questões demográficas;
 - > Respondido por pais e encarregados de educação de crianças entre os 4 e os 11 anos de idade;
 - > Permite determinar 3 medidas: Ponto Médio de Sono em Dias Livres (e o Ponto Médio de Sono corrigido em Dias Livres), Matutividade/Vespertinidade e Cronótipo. >

Metodologia - Procedimentos

- » Pedido de autorização aos autores do questionário original para realizar a presente adaptação, a qual nos foi concedida em Dezembro de 2010;
- » Pedido de autorização à entidade então responsável pela administração de questionários em meio escolar (Direcção-Geral para a Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação), bem como aos Agrupamentos de Escolas ;
- » Simultaneamente, tradução inicial para a língua portuguesa;
- » Apreciação do QCTC por um grupo de peritos;
- » “reflexão falada” (Almeida & Freire, 2003) com um grupo de pais e encarregados de educação (N = 40);
- » Elaboração e administração da versão experimental resultante a uma amostra mais ampla, para estudo das propriedades psicométricas;
- » Retroversão por um linguista sem prévio conhecimento do questionário original e envio da mesma aos autores originais;
- » Primeira caracterização psicométrica da versão portuguesa do CCTQ - análise de itens, fidelidade e validade - tendo sido utilizado o programa de análise estatística *Statistical Package for the Social Sciences*, v. 16.0, seguindo-se de perto o artigo dos autores do questionário original.



Resultados

Resultados

- » **Tabela 1:** Medidas de tendência central de dispersão e percentis da Subescala M/V, na amostra total e por sexo.

	F	M	Amostra total
Média (DP)	28,85 (5,28)	28,33 (4,62)	28,59 (5,05)
Mediana	29	28	29
Mínimo... Máximo	15... 44	17... 44	15... 44
Percentis	10	22	22
	25	25	25
	50	29	29
	75	32	32
	90	36	34

- » **Figura 1:** Histograma da distribuição dos totais da escala M/V.



Resultados

- » **Tabela 2:** Análise dos itens da medida M/V

	M se o item for eliminado	Variância se o item for eliminado	Correlação item-total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for eliminado
Q17	26,619	20,330	0,398	0,683
Q18	26,509	21,182	0,400	0,685
Q19	25,167	20,805	0,546	0,669
Q20	24,740	21,745	0,398	0,688
Q21	27,192	23,042	0,281	0,703
Q22	25,695	20,045	0,353	0,693
Q23	24,808	22,490	0,295	0,700
Q24	24,998	18,062	0,502	0,662
Q25	25,681	18,740	0,318	0,713
Q26	26,010	20,665	0,384	0,686

- » **Tabela 3:** Correlações, entre si, das medidas de Tipo Diurno do QCTC.

	PMS_livres	PMSc_livres	Total M/V	CT (Q27) ^a
PMS_livres	-	0,889**	0,544 **	0,404 **
PMSc_livres		-	0,477 **	0,342 **
Total M/V			-	0,518 **
CT (Q27) ^a				-

^a Coeficiente de Correlação de Spearman. Restantes coeficientes referem-se a correlações de Pearson.
** p < 0,01 (valores para hipóteses bicaudais).



» **Tabela 4:** Correlações entre os parâmetros de sono-vigília e as medidas de Tipo Diurno do QCTC.

	PMS_livres	PMSc_livres	Total M/V	Q27 ^a
Hora de deitar DH	0,476**	0,398**	0,415**	0,312**
Hora de deitar DL	0,780**	0,884**	0,435**	0,371**
Tempo para adormecer DH ^a	0,216**	0,146**	0,183**	0,087 (NS)
Tempo para adormecer DL ^a	0,192**	0,160**	0,168**	0,043 (NS)
Início de sono DH	0,532**	0,458**	0,452**	0,331**
Início de sono DL	0,808**	0,917**	0,466**	0,369**
Hora de acordar DH	0,299**	0,439**	0,253**	0,253**
Hora de acordar DL	0,892**	0,639**	0,467**	0,435**
Hora de levantar DH	0,318**	0,425**	0,304**	0,266**
Hora de levantar DL	0,817**	0,588**	0,510**	0,431**
Completamente acordada DH	0,366**	0,467**	0,364**	0,290**
Completamente acordada DL	0,836**	0,615**	0,544**	0,435**
Inércia de sono DH ^a	0,191**	0,176**	0,325**	0,205**
Inércia de sono DL ^a	0,129*	0,081 (NS)	0,238**	0,150*
<i>Duração de sono DH</i>	- 0,253**	- 0,087 (NS)	- 0,198**	- 0,112*
<i>Duração de sono DL</i>	0,286**	- 0,076 (NS)	0,121*	0,168**
Tempo na cama DH	- 0,158**	- 0,017 (NS)	- 0,112*	- 0,071 (NS)
Tempo na cama DL	0,261**	- 0,062 (NS)	0,205**	0,180**

^a Variáveis com as quais foram determinados coeficientes de correlação de Spearman. Nos restantes casos foram usados coeficientes de correlação de Pearson. DH = Dias com Horários; DL = Dias Livres

** p < 0,01 (valores para hipóteses bicaudais).

* p < 0,05 (valores para hipóteses bicaudais).



Discussão

Discussão

» De acordo com a revisão de literatura efetuada, na presente amostra seria expectável que os vespertinos apresentassem horários de deitar mais tardios, maior tempo para adormecer (latência de sono) e para acordar (inércia de sono), inícios de sono mais tardios e ainda maior sonolência durante o dia e menor ao cair da noite.

» **Werner e colaboradores (2009):**

- > PMS e PMSc apresentaram distribuição normal e, apesar das diferenças encontradas entre estas duas variáveis serem estatisticamente significativas, as suas médias apenas diferiram seis minutos entre si;
- > Estas duas escalas relacionaram-se significativamente com a idade e o sexo.

» **Presente estudo:**

- > PMS e PMSc apresentaram distribuição normal e as suas médias diferiram quinze minutos entre si;
- > Não se associaram significativamente com idade ou sexo.



Discussão

» **Werner e colaboradores (2009):**

- > Escala M/V também apresentou uma distribuição gaussiana, com $M = 28.2$;
- > Não se associou significativamente com idade ou sexo;
- > $\alpha = 0.81$.

» **Presente trabalho:**

- > Esta escala também apresentou uma distribuição gaussiana, com $M = 28.6$;
- > Não se associou significativamente com idade ou sexo;
- > $\alpha = 0.71$.

» **Werner e colaboradores (2009):**

- > Na escala CT, 26% dos pais classificaram as crianças como “sem dúvida do tipo matutino” (vs. 17,2% no presente estudo);
- > 20% como “mais matutina do que nocturna” (vs. 29,9%);
- > 15% como “nem matutina nem nocturna” (vs. 27,6%);
- > 23% como “mais nocturna do que matutina” (vs. 19,7%);
- > 14% como “sem dúvida do tipo nocturno” (vs. 5,6%).
- > Não se correlacionou de forma estatisticamente significativa com idade ou sexo;

» **No presente estudo**, correlacionou-se significativamente com a idade (coeficiente de correlação de Spearman $r_s = 0,112$, $p < 0.05$).



Discussão

- » Correlações entre as medidas de Tipo Diurno do QCTC: coeficientes de correlação estatisticamente significativos e no sentido esperado.
- » Também como se previa, cada medida de tipo diurno do QCTC associou-se significativamente e no sentido previsto com determinados padrões de sono-vigília, especialmente envolvendo horários, destacando-se:
 - > Correlações mais fortes entre PMS e PMSc com a hora de deitar, hora de acordar, hora de levantar e hora em que a criança está completamente acordada, tanto em dias livres como em dias com horários;
 - > Associações entre a medida M/V e os padrões de sono;
 - > Já a medida CT foi a que mostrou associações mais fracas (maioritariamente significativas) com as variáveis de sono.
- » **Em suma**, as medidas de tipo diurno do QCTC associaram-se significativamente às variáveis envolvendo horários de sono-vigília, os quais foram tanto mais tardios quanto menor a matutuidade; correlacionaram-se ainda (em menor grau) com as durações de sono.
 - > Estes resultados **favorecem a validade** da versão experimental portuguesa do QCTC.

Discussão

- » **Importância da avaliação do Tipo Diurno:**
 - > diagnóstico e tratamento das perturbações de sono associadas aos ritmos circadianos (Baehr et al., 2000).
 - > prever a adaptabilidade a diferentes horários de trabalho (Costa et al., 1989, 2006; Pisarski et al., 2006).
 - > melhorar o desempenho dos indivíduos ao coincidir os seus horários de sono com a sua Cronobiologia (Silva, 2008).
 - > despiste das necessidades de sono (Takeuchi et al., 2001; Wittman et al., 2006).
 - > identificação e usufruto dos períodos ótimos de cada indivíduo (Silva, 2008).
 - > conhecer as causas e as consequências de “desobedecer” ao sistema circadiano (Vitaterna, Takahashi, & Turek, 2001).
 - > outras implicações que o Tipo Diurno pode ter na vida quotidiana, nomeadamente ao nível da avaliação, do desempenho e da intervenção (Werner et al., 2009).

Discussão

- » Os estilos de vida, bem como os horários de trabalho e de estudo, deveriam respeitar as tendências geradas pelos ritmos biológicos, a fim de evitar alterações na organização temporal de cada indivíduo. Esta dimensão do ser humano deveria assumir maior relevância, não só em contextos educativos e psicopedagógicos, mas também em contextos de saúde e bem-estar (Silva et al., 2006).
- » Limitações:
 - > Restrições temporais que impossibilitaram, até ao momento, a análise da estabilidade teste-reteste.
- » Sugestões para futuros estudos:
 - > Replicação do presente estudo em diferentes grupos culturais e socioeconómicos, numa amostra com maior representatividade da população portuguesa (trabalho atualmente em curso) e ainda noutros países.
- » Principal potencialidade do QCTC → Contributo para a avaliação do Cronótipo em crianças portuguesas desta faixa etária.
- » A adaptação deste questionário torna-se fundamental para a avaliação do Tipo Diurno em crianças portuguesas, apresentando inúmeras implicações nas suas vidas. >

Universidade de Aveiro
Departamento de Educação



We are only beginning to realize the usefulness of accurate chronotype assessment (...) The possibility that internal time (as represented by chronotype) may be more important than external time (either sun time or social time) for understanding temporal human biology is becoming increasingly evident.

(Roenneberg, Kuehnle, Juda, Kantermann, Allebrandt, Gordjin, & Mellow, 2007)

Muito obrigada pela vossa atenção!

Diana Almeida Couto
diana.couto@ua.pt

Ana Cardoso Allen Gomes
ana.allen@ua.pt