

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Sofia da Fonseca Gaspar Saraiva Santos

(Re)Descobrir novos caminhos para a promoção de  
comportamentos adequados: incentivos grupais e recompensas  
não materiais.

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de  
Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de  
Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor(a) Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Prof. Doutor(a) João Luís Pimentel Vaz

Orientador: Prof. Doutor(a) Vera Maria Silvério do Vale





**(Re)Descobrir novos caminhos para a promoção de comportamentos adequados: incentivos grupais e recompensas não materiais.**

**Resumo:** O presente Relatório Final surge no âmbito de um estágio, inserido na unidade curricular Prática Educativa do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, 1 ano. Decorreu no ano letivo 2015/2016 e enquadrou-se institucionalmente num Jardim-de-infância.

É constituído por uma reflexão acompanhada pela investigação de uma temática, neste caso a Gestão de comportamentos em idade pré-escolar.

Sabemos que a recompensa deve ir ao encontro aos interesses das crianças, mas deve servir apenas para o reconhecimento de um bom comportamento ou podem também proporcionar / fortalecer outras aprendizagens?

A nossa intervenção demonstrou que este tipo de recompensas (confeccionadas e não materiais) permite não só a aquisição de novas aprendizagens mas também a “comemoração” do progresso do grupo em termos comportamentais.

Ao utilizarmos o incentivo de grupo promovemos não só a mudança de um comportamento como também estamos a fortalecer as relações interpessoais entre crianças (sentido grupo, partilha e o não há competição).

Podemos assim concluir que as recompensas podem e devem ser pensadas não só como incentivo ao bom comportamento mas também como oportunidade de novas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Incentivo grupal; Recompensa; Aprendizagem; Gestão do comportamento

**(Re) Discover new ways to promote appropriate behaviors: group incentives and non-material rewards.**

**Abstract:** This Final Report is part of an internship, inserted in the curricular unit Educational Practice of the Master of Pre-School Education of the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra, 1 year. It took place in the school year 2015/2016 and was institutionally framed in a kindergarten.

Consists of a review accompanied by a research of the thematic of behavior management in preschool contexts.

We know that rewards must meet the interests of children, but should it only be used to recognize good behavior or can it also provide / strengthen other learning?

Our intervention has pointed that certain types of rewards (made and non-material) allow not only the acquisition of new learning but also the "celebration" of the group's progress in behavioral terms.

By using group encouragement we are promoting not only individual behavior change, but we are also strengthening relationships between children (group sense, sharing and no competitive behavior).

We can conclude that rewards can and should be thought of not only as an incentive to good behavior but also as an opportunity for new learning.

**Keywords:** Group incentives; Rewards; Learning; Behavior management

## Índice

<b>Índice de abreviaturas .....</b>	<b>VI</b>
<b>Índice de gráficos.....</b>	<b>VII</b>
<b>Índice de figuras .....</b>	<b>VIII</b>
<b>Nota introdutória.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Caracterização do contexto e processos de estágio .....</b>	<b>7</b>
1. Caracterização do contexto.....	9
2. A intervenção pedagógica desenvolvida .....	12
2.1. Primeira fase: Observação do contexto educativo .....	12
2.2. Segunda fase: Entrada progressiva na atuação prática .....	13
2.3. Terceira fase: O projeto educativo “Família, mudámos a casinha” .....	14
<b>Capítulo II. Identificação e caracterização da situação/problema escolhida .....</b>	<b>17</b>
1. Desenvolvimento emocional .....	19
2. O papel do educador – Construir relações positivas.....	20
3. Estratégias de gestão de comportamento .....	20
3.1. Incentivos.....	21
3.2. Programas de incentivos .....	21
3.3. Recompensas .....	22
3.4. Regras .....	22
3.4.1. Estratégia para atrair e manter atenção das crianças .....	23
4. Identificação do problema .....	23
5. Metodologia utilizada, instrumentos de recolha de dados e procedimentos .....	24
5.1. Apresentação dos dados que permitem caracterizar a situação problema.....	26
5.1.1. Estratégias de gestão de comportamento utilizadas pela educadora de infância.....	26
5.1.2. Observação no momento de acolhimento - Práticas da educadora .....	30

5.1.3. As recompensas como estratégia de gestão do comportamento: a voz das crianças .....	31
<b>Capítulo III. Intervenção educativa .....</b>	<b>35</b>
1. Comportamentos positivos desejados.....	37
2. A intervenção.....	38
2.1. A confeção de um bolo pelo grupo.....	42
2.2. O registo.....	45
2.3. O envolvimento da família na intervenção .....	45
<b>Capítulo IV. Apresentação dos resultados da intervenção desenvolvida e considerações finais .....</b>	<b>49</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>55</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>59</b>

## **Índice de abreviaturas**

JI – Jardim-de-infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola

**Índice de gráficos:**

Gráfico 1: Observação da interação educadora – crianças

Gráfico 2: Recompensas individuais utilizadas

Gráfico 3: Recompensas grupais utilizadas

Gráfico 4: Recompensas individuais desejadas

Gráfico 5: Recompensas grupais desejadas

## **Índice de figuras:**

Figura 1: Área do tapete

Figura 2: Exemplo de um comportamento menos adequado no momento do tapete

Figura 3: “Regras da sala”

Figura 4: “Espaço para guardar os créditos”

Figura 5: Mascote “Tátá”

Figura 6: Luva: “dá cá mais 5”

Figura 7: Cápsulas: Tartarugas

Figura 8: Aquário

Figura 9: Exemplo materiais “*open-ended*”

Figura 10: Confeção do bolo

Figura 11: Confeção das gomas

Figura 12: Exemplo de um registo afixado na porta da sala

Figura 13: Exemplo da participação de uma mãe

Figura 14: Envolvimento das crianças com o fantoche

## **NOTA INTRODUTÓRIA**



## **Nota introdutória**

O presente Relatório Final, intitulado “(Re)Descobrir novos caminhos para a promoção de comportamentos adequados: incentivos grupais e recompensas não materiais” foi desenvolvido no âmbito de um estágio, inserido na unidade curricular Prática Educativa do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, 1 ano, no ano 2015/2016, o qual se enquadrou num Jardim-de-infância. Foi acompanhado por uma educadora cooperante e pela supervisora Professora Doutora Vera do Vale.

O mesmo visa fazer uma reflexão acompanhada de investigação de uma temática, neste caso a gestão de comportamentos em idade pré-escolar.

Ao longo dos últimos vinte anos, têm surgido programas orientados para a resolução de problemas de comportamento que dão apoio não só às escolas como também às famílias. “Os resultados dos estudos que avaliam estas intervenções indicam que se a intervenção ocorrer precocemente quando a criança ainda está em idade pré-escolar ou nos primeiros anos da escola é mais eficaz e tem mais probabilidades de prevenir o desenvolvimento de um padrão crónico.” (Webster-Stratton, 2012, pp.9-10).

Um destes programas foi desenvolvido por Webster-Stratton para educadores/professores: *Teacher Classroom Management Programme*, da série *Incredible Years*, onde são apresentadas algumas estratégias de “gestão da sala de aula, que os professores poderão escolher para reforçar as competências académicas e sociais das crianças” (Webster-Stratton, 2012, p.7).

Neste relatório descrevemos a observação feita no momento de acolhimento onde observámos comportamentos perturbadores de algumas crianças. Para subtrair estes comportamentos menos adequados introduzimos um conjunto de regras denominadas “dá cá mais cinco” (que explicaremos no ponto 3.4.1) apoiado pelo reforço positivo (incentivo) e ao mesmo tempo por um sistema de créditos (recompensa).

Neste contexto o objetivo geral da nossa intervenção centrou-se na utilização de recompensas como estratégia de modificação de um comportamento em grande grupo.

Posto isto, a nossa intervenção passou não só pelo incentivo grupal, Webster-Stratton explica-nos que é através dos momentos em grande grupo que as crianças “aprendem competências sociais como a cooperação, a partilha e a gestão de conflitos” (2012, p.226), mas também pela recompensa confeccionada, isto é, não material. Sabemos que a recompensa deve ir ao encontro dos gostos das crianças, mas deve servir apenas para o reconhecimento de um bom comportamento ou podem também proporcionar/fortalecer outras aprendizagens?

Para desenharmos a nossa intervenção tivemos em conta os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as estratégias de gestão do comportamento utilizadas pela educadora, no geral e, em particular, no momento do tapete, com especial ênfase na utilização de recompensas individuais e grupais;
- Ouvir a voz das crianças sobre a utilização de recompensas como estratégia de gestão de comportamento pela educadora, especificamente quando usadas de forma individual ou grupal;
- Planear e implementar uma intervenção com recurso a uma recompensa grupal com o objetivo promover o cumprimento de regras (“dá cá mais cinco”) no momento do tapete;
- Utilizar o incentivo e a recompensa como reconhecimento de um bom comportamento;
- Proporcionar momentos como: Sentido de grupo, cooperação entre crianças, partilha e não há competição;
- Proporcionar aprendizagens interdisciplinares através da recompensa.

O nosso relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo fazemos uma breve apresentação do contexto educativo e do processo de estágio.

Nesta parte procuramos apresentar a instituição, o grupo, o ambiente educativo e a intervenção pedagógica desenvolvida.

No segundo capítulo, identificamos e caracterizamos o problema escolhido. Começamos por fazer uma breve contextualização teórica sobre a temática, depois a identificação do problema, de seguida fazemos uma explicação da metodologia utilizada onde falamos sobre os instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados e por último apresentamos os dados que permitiram caracterizar a situação problema e que deram origem à nossa intervenção educativa que descrevemos no terceiro capítulo.

Por fim no quarto capítulo são apresentados os resultados da intervenção desenvolvida através das considerações finais.



**CAPÍTULO I. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E PROCESSOS DE ESTÁGIO**



## **Capítulo I. Caracterização do contexto e processos de estágio**

### **1. Caracterização do contexto**

O Jardim-de-Infância onde decorreu o estágio situa-se em Coimbra, sendo que uma das particularidades desta instituição é a metodologia de trabalho que utiliza, pois tem como referencial pedagógico a Abordagem Reggio Emilia. Esta caracteriza-se por uma metodologia própria que utiliza o trabalho por projeto, e que dá especial atenção às artes em específico a expressão plástica, contando com a coloração do atelierista que dá apoio não só aos educadores, mas também aos projetos das crianças. O atelier é visto como espaço de desenvolvimento das “cem linguagens da criança” (cf. anexo 1), “o domínio das técnicas é importante porque permite às crianças expressarem-se utilizando múltiplas linguagens (palavras, pinturas, colagens, musicas, construções, etc...)” (Lino, 1996, cit. por Formosinho, 2013, pp.116-117). Esta metodologia é caracterizada pela pedagogia da escuta, isto é, dá voz às crianças, as mesmas são encorajadas a fazerem escolhas e a tomarem decisões.

O exterior também faz parte desta metodologia e por isso o mesmo é planeado e organizado de forma a possibilitar a extensão das atividades que se realizam no espaço interior, como por exemplo, cultivar plantas, criar animais, etc...

Relativamente ao grupo de crianças, as OCEPE explicam-nos que “há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor de número de cada sexo, a diversidade de idades, a dimensão do grupo” (1997, p.35). O grupo de crianças com que iniciámos o estágio era constituído por 15, sendo que no final ficou reduzido a 14, 7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Destas, 7 crianças entraram este ano na instituição (2 vieram de casa e 5 vieram de outras instituições) e 2 crianças transitaram de outras salas.

No início do estágio questionámos a educadora sobre o funcionamento de uma sala heterógena, visto até ao momento ainda não termos tido contacto com esta realidade. A educadora explicou-nos que para ela num grupo heterógeno o mais importante é que as crianças se sintam como grupo, para as mesmas não há diferenças de idade. Salientou ainda que, como é de esperar, nem sempre o nível de exigência é igual.

A educadora descreve este grupo como dinâmico, participativo, interessado, afetuoso. É um grupo que gosta de canções, histórias, brincar no exterior, fazer pesquisas para depois partilhar, têm alguma dificuldade na gestão de conflitos, mas, do ponto de vista da educadora, já estão melhor.

Em relação às famílias a educadora salientou que todos os pais são muito atentos e participativos na dinâmica da instituição.

Durante o estágio duas crianças deste grupo participaram no projeto “Limites Invisíveis”<sup>1</sup>, um projeto que “visa a implementação de um Programa de Educação Outdoor, em ambiente natural, a ser desenvolvido em complementaridade à oferta educativa formal para crianças entre os 3 e os 10 anos”.

Este projeto é desenvolvido por um consórcio entre 3 instituições: Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC); CASPAE e Universidade de Aveiro. Conta também com parcerias com o Instituto da Conservação da Natureza e Florestas, o Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, e os Serviços Sociais da Universidade de Coimbra.

De acordo com as OCEPE “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (1997, p.37). A sala deste grupo é pequena e está dividida em seis espaços (tapete, quadro, cavalete, jogos de mesa, cantinho da leitura, mesa grande e a mesa luz) sendo que existe ainda mais um espaço fora da sala que é a “casinha”. Em cada espaço podemos encontrar uma “etiqueta” com a designação por escrito e em desenho do

---

<sup>1</sup> cf. <http://www.caspae.pt/index.php/pt/inovacao/inovacao/projetos-em-implementacao>

mesmo do número de crianças que podem lá estar. Esta designação permite que as crianças autonomamente participem na sua organização e nas decisões de mudança, isto é, não é necessário a educadora estar a fazer o papel de “mediadora” quando podemos através deste processo promover a autonomia da criança.

Quando construímos uma sala a pergunta que nos acompanha é: O que é que nós queremos com os materiais? Foi visível reparar que neste espaço existem materiais “*open-ended*” isto é, que permitem várias utilizações de várias maneiras. No brincar livre as crianças costumam brincar aos restaurantes, utilizando vários tipos de materiais como pedras, conchas para prepararem uma refeição.

No que diz respeito às rotinas Webster-Stratton (2012) diz-nos que as mesmas dão segurança às crianças e por este motivo são altamente organizadoras do seu desenvolvimento sócioemocional. Os autores Post e Hohmann (2011) acrescentam que as rotinas são espelho dos “acontecimentos diários reguladores” devem ser previsíveis, mas ao mesmo tempo flexíveis. No anexo 2 encontram-se descritas as rotinas da sala. Iremos apenas destacar o momento de acolhimento na área do tapete, uma vez que foi alvo da nossa investigação.

Segundo as OCEPE (2016) este momento diário marca e facilita a transição do ambiente familiar para a instituição. Neste grupo o momento de acolhimento acontece de manhã e serve para as crianças em conjunto com a educadora planificarem o dia. Por norma neste momento as crianças marcam as presenças, escolhem o “maquinista” (criança responsável por algumas tarefas do dia, como por exemplo: ir à frente na fila quando vão para o refeitório, dar alguns recados, etc...) e marcam o dia da semana. Por fim cantam a música do Bom dia e dão início ao diálogo sobre diversos assuntos. A educadora pede por exemplo, a colaboração das crianças na explicação do projeto em que estão a trabalhar. É notório ver que a grande prioridade da educadora é dar suporte às crianças para que elas possam ser as protagonistas. Isto implica que a mesma proponha “situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da auto-estima” (OCEPE, 1997, p. 50).



**Figura 1. Área do tapete**

## **2. A intervenção pedagógica desenvolvida**

O nosso estágio teve início em novembro de 2015 e terminou em junho de 2016, correspondente ao ano letivo 2015/2016. Dividiu-se por três fases, as quais passamos a descrever.

### **2.1. Primeira fase: Observação do contexto educativo**

Observámos não só o contexto como também colaborámos nas propostas da educadora e interagimos com as crianças enquanto as mesmas brincavam.

De todas as observações feitas é importante realçar a do registo que é feito pela educadora-crianças. O desenho foi sempre uma estratégia que a educadora utilizou para registar vários momentos (por exemplo: saídas ao exterior; presença de um

convidado no JI, etc....) as crianças expõem os desenhos na parede da sala e a educadora faz o registo do que elas disseram, não só para valorizar a palavra da criança mas também para dar conhecimento aos pais do que está acontecer ou aconteceu. Conforme é dito por Malavasi e Zoccatelli (2013) documentar é uma estratégia de comunicar com as famílias, isto é, os grafismos das crianças quando contextualizados e organizados são uma ferramenta que permite apresentar as descobertas e os percursos que as crianças fizeram durante o tempo que passam no JI.

Segundo as OCEPE a observação é o pilar do planeamento e avaliação da intencionalidade do processo educativo (1997, p.25). Podemos assim concluir que nesta fase recolhemos as ferramentas necessárias para dar apoio ao projeto educativo, mas também à fundamentação deste relatório, como iremos ver mais à frente.

## **2.2. Segunda fase: Entrada progressiva na atuação prática**

Durante esta fase foram sendo feitas pequenas intervenções tais como: Leitura de histórias com o auxílio não só de livros mas também de outros recursos. A educadora cooperante sempre caracterizou este grupo como “sugadores de histórias” além disso “é através do contacto com livros que as crianças começam a ganhar o gosto pela leitura, o contato com a escrita e a sensibilidade estética” (OCEPE, 1997, p.70).

Nesta fase é importante salientar que uma das observações feitas está relacionada com a temática do nosso relatório. Num momento de brincadeira livre a criança A disse uma asneira e por isso a criança B referiu que ele precisava de ir para o *time-out*. Neste momento perguntámos à criança B o que era o *time-out* e a mesma explicou que “serve para acalmar, tem aquilo sabes... para contar o tempo (ampulheta). Dantes estava ali... agora foi lá para cima. Agora (como não há este espaço) pode ser ali (cadeiras) sem brincar.” Esta é uma das estratégias do Programa Anos Incríveis, neste caso para redução dos comportamentos disruptivos. Este “tempo de pausa” funciona como uma retirada da atenção total, ao mesmo tempo que permite à criança voltar a regular-se e ter uma nova oportunidade, depois, de se

comportar bem (Webster-Stratton, 1999). No capítulo II iremos apresentar algumas das estratégias de gestão de comportamento do Programa Anos Incríveis.

Outra observação feita diz respeito ao momento na área do tapete quando a educadora fez uma questão a uma criança, e ela, inicialmente, teve muita dificuldade em responder. A educadora foi insistindo, mas a criança não respondia. Apenas no final é que conseguiu embora muito baixinho. Na nossa opinião neste caso específico foi muito importante a educadora não desistir da criança porque sabia que ela era capaz. As OCEPE (2016) dizem-nos que a criança se deve sentir acolhida, escutada e valorizada. Estas três palavras-chave vão contribuir para a sua autoestima.

### **2.3. Terceira fase: O projeto educativo “Família, mudámos a casinha”**

A pergunta que se coloca é: “Como é que passámos de atividades pontuais para o projeto?”

Primeiro tivemos o cuidado de ir ao encontro do projeto que estava a ser implementado pelas educadoras do jardim-de-infância.

Foi demonstrado pelas educadoras a necessidade de modificar o espaço “casinha”, lançando-nos o desafio, pois ao final do dia este espaço é utilizado por todas as crianças do JI com as suas famílias.

Posto isto, foi lançada uma atividade pontual como indutora de um possível projeto, onde as crianças tiveram inicialmente contacto com letras e posteriormente associaram as mesmas a palavras (exemplo: letra P de Pai). Desta atividade resultou a questão problema: “E agora, onde é que vamos construir o livro?” uma vez que as crianças sentiram vontade de reunir as palavras que associavam a cada letra, formando assim o livro do alfabeto. Assim sendo, em grande grupo surge a necessidade de encontrarmos um espaço para “ler e construir livros com os amigos/família.” Vasconcelos (2012) explica-nos que ao colocarmos questões, situações, problemas às crianças estamos a contribuir para o desenvolvimento

intelectual das mesmas uma vez que estes momentos oferecem momentos de discussão e não apenas soluções “uniformes/standardizadas”.

É importante referir que neste projeto foi utilizada a “metodologia de trabalho de projecto”, por isso tivemos sempre o cuidado de respeitar todas as fases do desenvolvimento do mesmo, nomeadamente: Definição problema; Planificação e Desenvolvimento do trabalho; Execução; e Divulgação/Avaliação.

Este projeto permitiu a construção de um novo espaço a partir da transformação da antiga casinha, num sítio mais calmo para irmos ler e construir livros com os amigos/família.

Ficou o desejo das crianças e das suas famílias poderem continuar a usufruir deste projeto, após a nossa saída. Educar é permitir que os outros se continuem a desenvolver connosco mesmo quando estamos ausentes.



**CAPÍTULO II. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA  
SITUAÇÃO/PROBLEMA ESCOLHIDA**



## **Capítulo II. Identificação e caracterização da situação/problema escolhida**

Nesta parte do nosso relatório descrevemos o ponto de partida (observação) daquela que foi a nossa intervenção que descrevemos de seguida.

Centrámos a nossa observação no “momento de acolhimento no tapete”, rotina desenvolvida em grande grupo no início do dia, mais especificamente, na forma como nele decorriam aprendizagens englobadas na área da Formação Pessoal e Social relacionadas com o desenvolvimento de competências sociais das crianças.

Tomando como referência as OCEPE, as aprendizagens enquadradas na área transversal da Formação Pessoal e Social, englobam quatro componentes a identidade e autoestima; a independência e autonomia; a consciência de si como aprendiz; a convivência democrática e a cidadania (1997, pp.40-45).

### **1. Desenvolvimento emocional**

Segundo Vale (2008), entre os 2 e os 5 anos existem grandes mudanças na vida de uma criança, isto é, para além dos progressos de diversas áreas (exemplo: linguística, social, etc...) também existem progressos a níveis emocionais.

“Um dos papéis do JI é ajudar as crianças a desenvolverem as suas competências sociais e emocionais” (Vale, 2003, p.2), isto porque é através das interações que as crianças conseguem: perceber a perspectiva do outro, controlarem impulsos, criar empatia, terem autoconsciência, cooperarem e gerirem conflitos. Todas estas competências vão contribuir para o aumento das “capacidades sociais”.

O bem-estar, juntamente com a emoção, a motivação e o comportamento também contribui para o desenvolvimento emocional, as OCEPE explicam-nos que “quando as crianças (e adultos) se sentem bem, agem espontaneamente, estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram

vitalidade e autoconfiança, convivem bem com os seus sentimentos e emoções e têm prazer em viver” (Laevers et al., 1997, 2011, cit. por OCEPE, 2016, p.105).

Podemos assim concluir que “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (OCEPE, 2016, p.33).

## **2. O papel do educador – Construir relações positivas**

Webster-Stratton (2012) explica-nos que os educadores podem fazer uma grande diferença no futuro de uma criança quando dedicam tempo e esforço ao desenvolvimento de relações positivas<sup>2</sup> com as crianças. Segundo as OCEPE estas relações podem ser promovidas pelo educador através de diferentes comportamentos:

- Identidade e de autoestima: “identificando e valorizando o comportamento positivo de cada criança”
- Independência e autonomia: falando “com as crianças sobre os momentos da rotina e sobre o que se faz em cada um deles”
- Consciência de si como aprendiz: “escutar o que as crianças têm para dizer, apoiando a explicitação das suas razões, chamando a atenção para a diversidade de opiniões, a importância de as respeitar”
- Convivência democrática e cidadania: “Incentiva a tomada de decisão individual e coletiva e a resolução de conflitos pelo diálogo” (2016, pp.40-45)

## **3. Estratégias de gestão de comportamento**

No dia-a-dia acontece as crianças terem comportamentos menos adequados levando a que os educadores, por vezes, reajam automaticamente de forma emocional. Isto faz com que a reação não seja a mais adequada. É necessário “parar para pensar

---

<sup>2</sup> Relações positivas: relação educador-criança positiva que assente na confiança, na compreensão e na atenção (Webster-Stratton, 2012)

estrategicamente sobre a melhor forma de reagir para alterar o comportamento da criança” (Webster-Stratton, 2012, p.55).

O educador pode, assim, recorrer a estratégias de modificação comportamental. Iremos de seguida referir algumas.

### **3.1. Incentivos:**

Segundo Webster-Stratton (2012) os incentivos podem ter a função de “alicerce”, isto é, terem a função de ajudar as crianças com um novo comportamento. À medida que forem ganhando novas competências a sua motivação interna irá ser reforçada e os incentivos já não serão necessários.

São exemplos de incentivos, os elogios, o *feedback* positivo, expressões positivas (sorriso, piscar o olho).

Os elogios são uma forma de dar mais atenção positiva às crianças “problemáticas”, ao elogiarmos estas crianças também estamos a contribuir para o sucesso do grupo uma vez que os comportamentos esperados actuam como lembrete para todos. Muitas vezes os educadores acabam por colocar muitas regras, fazerem críticas e poucos elogios, isso faz com que as crianças esperem sempre estas reações do adulto e por isso o comportamento menos adequado mantêm-se (Webster-Stratton, 2012).

### **3.2. Programas de incentivos:**

Este tipo de programas são considerados como uma estratégia “extra” para as crianças que têm mais dificuldades “sociais ou académicas” e que não se adaptam a outro tipo de reforços. O educador ao utilizar um programa de incentivos consegue dar de imediato o feedback positivo à criança sobre o seu sucesso (Webster-Stratton, 2012). Mas para isso é necessário haver um planeamento antecipado, isto é, o educador deve combinar (contrato) com as suas crianças os comportamentos de darão lugar a uma recompensa e qual será essa recompensa.

Este programa é aconselhado para crianças que tem alguma dificuldade em aprender ou quando o educador quer aumentar um comportamento que não é tão frequente como desejaria.

### **3.3. Recompensas:**

Existem dois tipos de recompensas, a social (incentivo) que deve ser utilizada quando as crianças se esforçam para adquirir uma nova competência ou comportamento. E a material (recompensa) que deve ser utilizadas para “reforçar a conquista de um objetivo específico” (Webster-Stratton, 2012, p.91).

Os créditos são uma técnica de gestão de comportamento e fazem parte das recompensas materiais. São uma espécie de pontuação (tampa, autocolante, etc...) que a criança recebe depois de exibir o comportamento adequado. Os mesmos são posteriormente trocados pela recompensa (balão, lápis, etc...) (Lopes e Rutherford, 2006). No questionário feito à educadora<sup>3</sup> vamos observar que a mesma recorre a esta técnica, utilizando as tampas como créditos, ao fim de cinco tampas as crianças trocam por uma recompensa material (lápis, balão, etc...). Os créditos devem ser sempre acompanhados por incentivos. Webster-Stratton (2012) diz que o impacto é maior quando utilizamos estas duas estratégias (recompensa e incentivo) juntas sendo que cada uma delas, como já vimos anteriormente, tem finalidades diferentes.

### **3.4. Regras**

É importante a existência de regras em sala uma vez que as mesmas ajudam as crianças a sentirem-se calmas, seguras e acreditarem no seu sucesso.

Como refere Webster-Stratton (2012), para promover comportamentos positivos e prevenir os negativos devemos estabelecer uma rotina previsível, as transições devem ser organizadas e as orientações sobre os comportamentos esperados devem ser claras.

---

<sup>3</sup> Capítulo 2, ponto 5.1.1.

De acordo com a mesma autora não devem existir mais do que cinco a sete regras de sala e as mesmas devem ser visíveis às crianças.

#### **3.4.1. Estratégia para atrair e manter atenção das crianças: “Dá cá mais cinco”**

No programa desenvolvido por Webster-Stratton para educadores/professores (*Teacher Classroom Management Programme*, da série *Incredible Years*) é apresentada uma “metáfora” para que as crianças memorizem cinco regras que podem e devem ser definidas pelo grupo com a educadora para se focarem numa tarefa onde cada dedo da mão corresponde a uma regra. No livro a autora dá como exemplo a seguinte sequência: orelhas alerta, olhos no educador, boca fechada, mãos no colo e pés no chão.

Esta estratégia permite captar de imediato a atenção das crianças com o uso do sinal “dá cá mais cinco” (sinal não verbal).

#### **4. Identificação do problema**

De acordo com Webster-Stratton (2012) existem pesquisas que nos indicam que os educadores pró-ativos que organizam o ambiente da sala e a rotina diária previnem a probabilidade de ocorrência de problemas de comportamentos. Como já ferimos anteriormente no ponto 4, ao definirmos horários, rotinas, limites, regras ajudamos as crianças a sentirem-se calmas, seguras e acreditarem no seu sucesso. Ao não existirem estes padrões é provável que haja crianças com comportamentos desadequados à situação.

Situação problema: Observámos, no momento do acolhimento no tapete, comportamento(s) menos adequados de algumas crianças do grupo que levavam à distração de outras crianças. Entre estes comportamentos observados encontravam-se: o bater com os pés no chão, o deitar-se no chão, o brincar com as almofadas, e o falar com o colega do lado quando a educadora estava a falar.

Quisemos por isso perceber o porquê destes comportamentos:

- Falta de limites ou regras?
- Necessidade de chamar a atenção da educadora ou dos pares?
- Desconhecimento das regras?



**Figura 2: Exemplo de um comportamento menos adequado no momento do tapete**

## **5. Metodologia utilizada, instrumentos de recolha de dados e procedimentos**

Partindo da identificação do problema o objetivo seguinte foi conhecer as estratégias de gestão do comportamento utilizadas pela educadora, com especial ênfase nas recompensas, assim como a ouvir a voz das crianças sobre esta estratégia específica de gestão de comportamento, para podermos conceber e implementar uma intervenção para o cumprimento de regras no momento de acolhimento. Para enriquecer a nossa intervenção também observámos a interação educadora–crianças no momento do tapete no período da manhã.

Com forma de conhecermos as estratégias utilizadas pela educadora na gestão do comportamento das crianças utilizámos um questionário elaborado a partir do “Questionário de Estratégias do Educador de Infância” (cf. anexo 3) (versão Portuguesa de Vale e Gaspar, 2002; adaptado do *Teacher Strategies Questionnaire do The incredible Years Project-University of Washington Patenting Clinic*. Segundo

Vale (2008) este questionário foi concebido especificamente para fazer um levantamento das estratégias que os educadores utilizam, na sua sala, para gerir o comportamento das crianças. Através do mesmo é possível obter os seguintes resultados:

A. Registo do comportamento: através de 4 itens em que os resultados permitem caracterizar o tipo de registo feito pelos educadores.

B. Gestão do comportamento das crianças na sala de jardim-de-infância: através dos 2 itens com 7 opções de resposta de 1 (muito inseguro) até a 7 (muito seguro) podemos descrever a segurança que os educadores sentem na gestão atual e futura dos comportamentos.

C. Estratégias específicas de gestão de comportamento: nesta parte do questionário é cotada a frequência com que utilizam determinadas estratégias e a eficácia que atribuem a essas mesmas estratégias. Cada item tem 5 opções de resposta cotadas de 1 (raramente/nunca) a 5 (muito frequentemente).

D. Trabalho com os pais: permite ter uma ideia da frequência com que utilizam determinadas estratégias através de 8 itens, cada item é cotado de 1 nunca a 6 diariamente.

A este questionário adicionámos uma parte (“As recompensas/incentivos como estratégia de gestão do comportamento em jardim de infância) com o objetivo de avaliar a utilização de recompensas/incentivos na gestão do comportamento (cf. anexo 4).

Para observarmos a interação entre educadora-crianças no momento de acolhimento foi elaborada uma grelhada de observação (cf. anexo 5) a partir da parte C do questionário anterior. Utilizámos o registo de frequência como forma de contagem das estratégias específicas de gestão de comportamentos enunciados na mesma (grelha).

Esta observação decorreu durante dois dias sendo efetuados registos em cada de 5 minutos. No primeiro dia fizemos cinco momentos de registo (25 min.) e no segundo dia dois momentos (10 min.). Deste modo realizamos 35 min. de observação.

Elaborámos também um guião de entrevista para as crianças com o objetivo de avaliar as suas perceções sobre as recompensas utilizadas pela educadora e as recompensas desejadas (cf. anexo 6). Este guião ficou constituído por quatro questões: duas sobre recompensas individuais (usadas e desejadas) e duas sobre recompensas grupais (usadas e desejadas). “Encontrar tempo, num dia ocupado, para ouvir o que os alunos pensam, as suas ideias e sentimentos em relação às aprendizagens é, provavelmente, uma das melhores formas de promover uma relação positiva com eles” (Webster-Stratton, 2012, p.45).

## **5.1. Apresentação dos dados que permitem caracterizar a situação problema**

### **5.1.1. Estratégias de gestão de comportamento utilizadas pela educadora de infância**

A análise das respostas dadas pela educadora à primeira parte do questionário permite-nos afirmar que:

1. as regras de comportamento na sala são elaboradas pela educadora com as crianças. Na sala é, de facto, visível um registo que diz “regras da sala”, o qual se encontra na figura 3. No início do ano as crianças criam as suas regras, estas regras estão todas formuladas na positiva, ou seja, dizendo o que a criança deve fazer (comportamento observável) em vez de indicar o que não deve fazer. Adicionalmente estão assinadas por todas as crianças do grupo, uma vez que, “adquirem maior força e sentido” pois, deste modo, tornam-se responsáveis por as cumprir (Webster-Stratton, 1999);
2. não é efetuado qualquer registo (quadro com código de cores, *smilles* ou outro) de comportamento das crianças pela educadora ou com as crianças;

3. a educadora afirma sentir-se bastante segura da forma como gere os problemas de comportamento na sua sala (numa escala de 1 a 7 assinala o 6);
4. a educadora sente-se bastante segura na sua capacidade para controlar futuros problemas de comportamento na sua sala (numa escala de 1 a 7 assinala 6);
5. a educadora raramente ou nunca manda informações ou registos para casa para informar os pais acerca do mau comportamento; às vezes reúne-se com os pais para informar do mesmo; frequentemente utiliza um plano claro de disciplina na sala e envia informações sobre comportamentos positivos; muito frequentemente conversa com as crianças, tem interesse em conhecer os interesses das mesmas e fala com os pais sobre os comportamentos positivos.

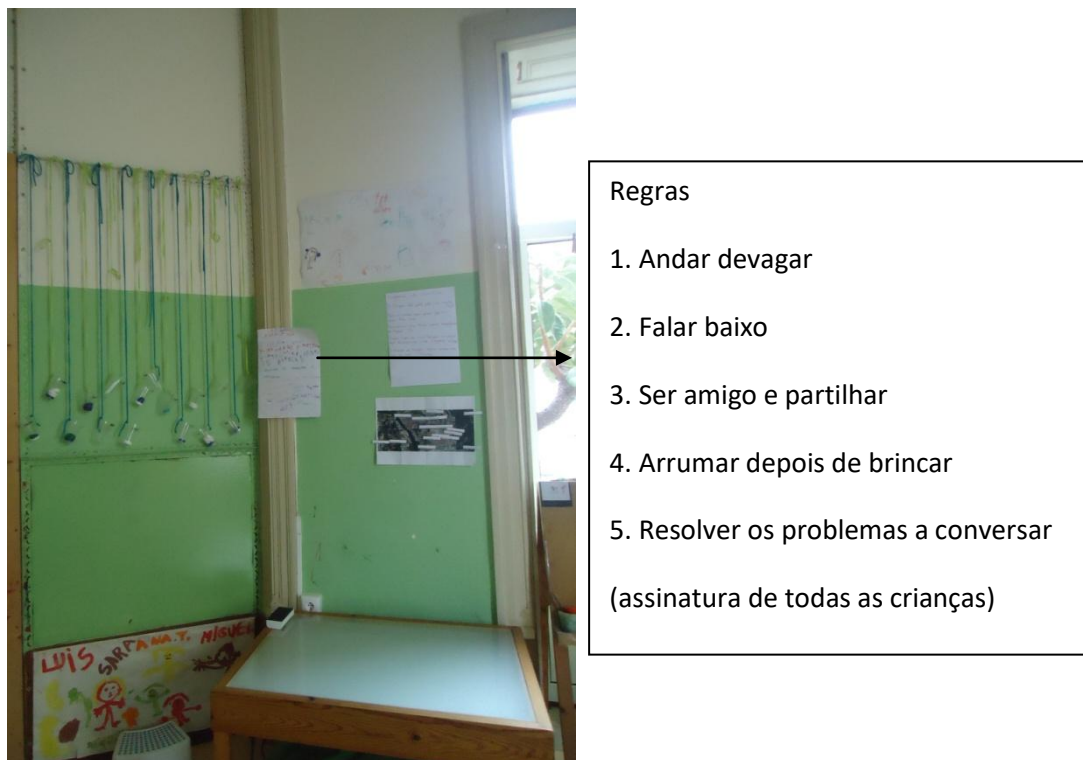


Figura 3: “Regras da sala”

Passamos agora a descrever os resultados relativos às respostas da educadora quanto à utilização de recompensas/incentivos:

1. a educadora utiliza recompensas/incentivos para estimular comportamentos positivos, quer individuais quer de grupo;
2. no que se refere a incentivos individuais a educadora dá a cada criança uma tampa (crédito) sempre que ela tem o comportamento desejado ou supera alguma dificuldade. Como podemos observar na figura 4, estes créditos (tampas) não estão ao alcança das crianças. Conseguidas cinco tampas a criança recebe uma recompensa concreta (por exemplo autocolante) ou um privilégio (por exemplo ir à frente no comboio). Estes incentivos são sempre acompanhados de um elogio;
3. relativamente às recompensas para o grupo, quando são usados incentivos grupais, estas são escolhidas pelo próprio grupo (por exemplo uma corrida no exterior, fazerem o jogo favorito);
4. a educadora utiliza recompensas individuais várias vezes ao dia enquanto que as grupais são utilizadas uma vez por dia;
5. a educadora partilha com os pais a utilização de recompensas na sala como estratégia de gestão do comportamento. Partilha igualmente sempre que cada criança ou grupo ganham uma recompensa. Esta estratégia de partilha com os pais é vista pela educadora como forma de aumentar estes comportamentos positivos nas crianças. Esta resposta é reforçada por outras respostas em que refere promover diariamente o envolvimento dos pais nomeadamente através de conversas com estes. A educadora refere ainda que uma vez por semana envolve os pais em atividades especiais para fazerem com a criança em casa e pede-lhes trabalho voluntário no JI.



**Figura 4: “Espaço para guardar os créditos”**

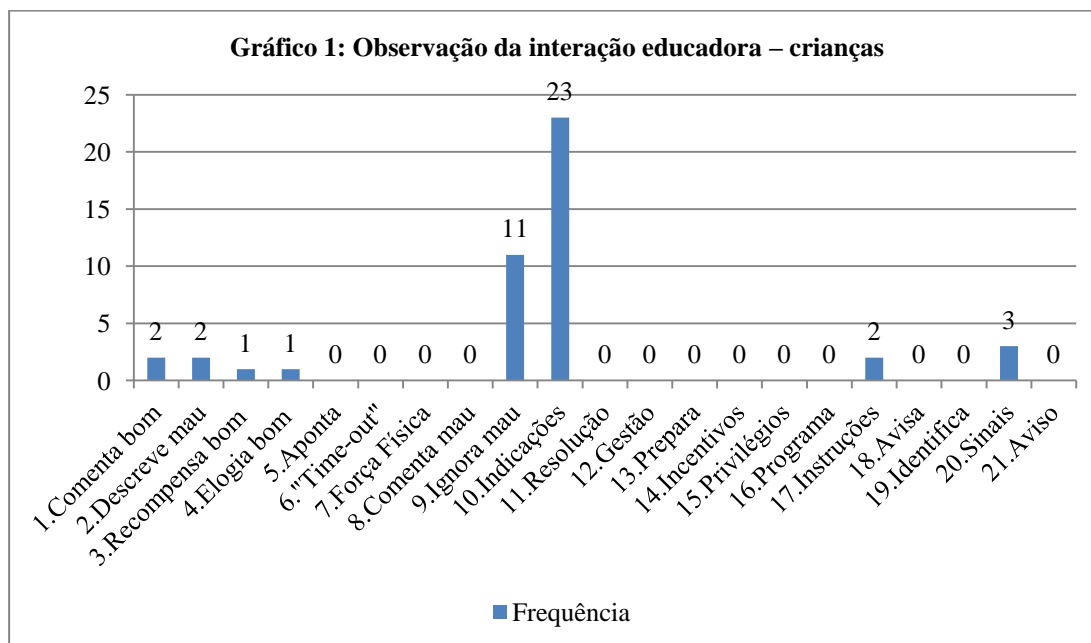
Quando questionada sobre o comportamento atual do grupo a educadora descreve que “o grupo revela algumas dificuldades em resolver conflitos e de retorno à calma”, assim como a existência de uma criança desestabilizadora que consegue perturbar o comportamento do grupo.

Relativamente à formação que teve para a utilização de estratégias de gestão do comportamento, a educadora refere isso não ter acontecido na formação inicial, mas sim em formação contínua, especificamente no programa Anos Incríveis para educadores. Adicionalmente refere a autoaprendizagem através de leituras. “A “construção” de um educador não pode ficar pela formação inicial, as escolas devem diversificar a sua oferta ao nível de formação continuada, pondo em prática os conhecimentos que se vão produzindo” (Vale, 2008, p.45).

### 5.1.2. Observação no momento de acolhimento - Práticas da educadora:

A partir da análise dos resultados obtidos expressos no gráfico 1 podemos afirmar que:

1. a estratégia de gestão de comportamento mais utilizada (23 vezes) são as indicações verbais para voltar a envolver uma criança que está desatenta (por exemplo: “caracóis com pernas à chinês”) seguida (11 vezes) por ignorar o mau comportamento que não destabiliza o grupo (por exemplo: bater com os pés no chão, deita-se no chão, brincar com a almofada, falar com o colega do lado quando a educadora esta a falar);
2. a utilização de sinais não verbais para envolver uma criança que está desatenta, comentar o bom comportamento, recompensar e elogiar o bom comportamento são estratégias positivas utilizadas pelo menos três vezes;
3. descrever ou comentar o mau comportamento é uma estratégia negativa usada duas vezes pela educadora.



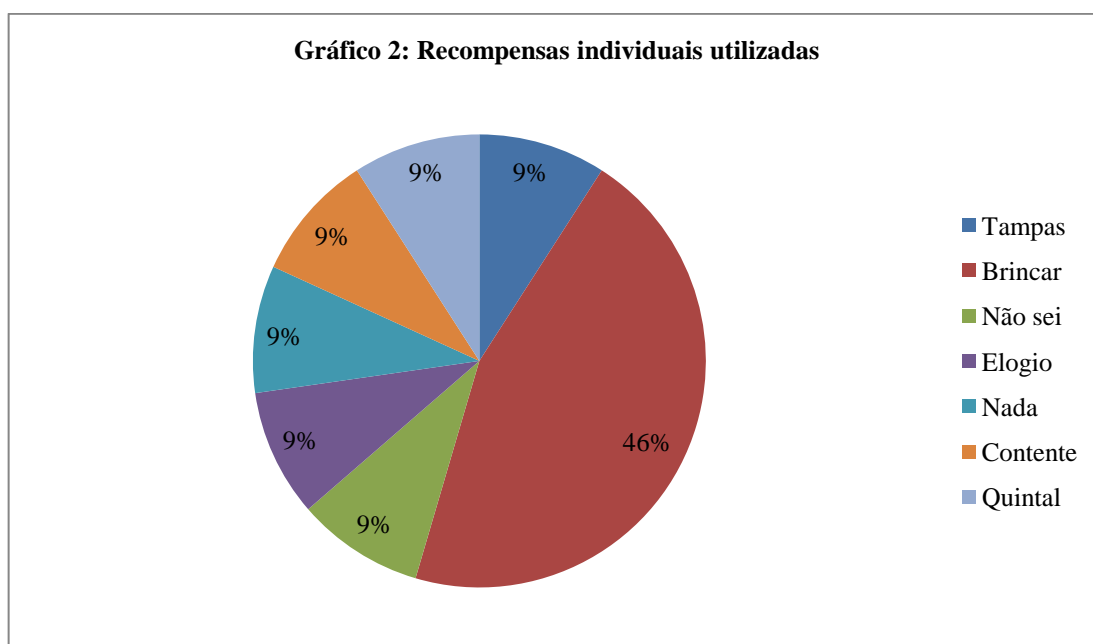
### 5.1.3. As recompensas como estratégia de gestão do comportamento: a voz das crianças

A entrevista foi feita individualmente a 11 crianças da sala. Notou-se alguma dificuldade, a nível geral, das crianças em responder às questões. A A disse mesmo que “as perguntas eram muito difíceis”.

Os resultados obtidos encontram-se nos gráficos 2 a 4. Com base na sua análise podemos afirmar que:

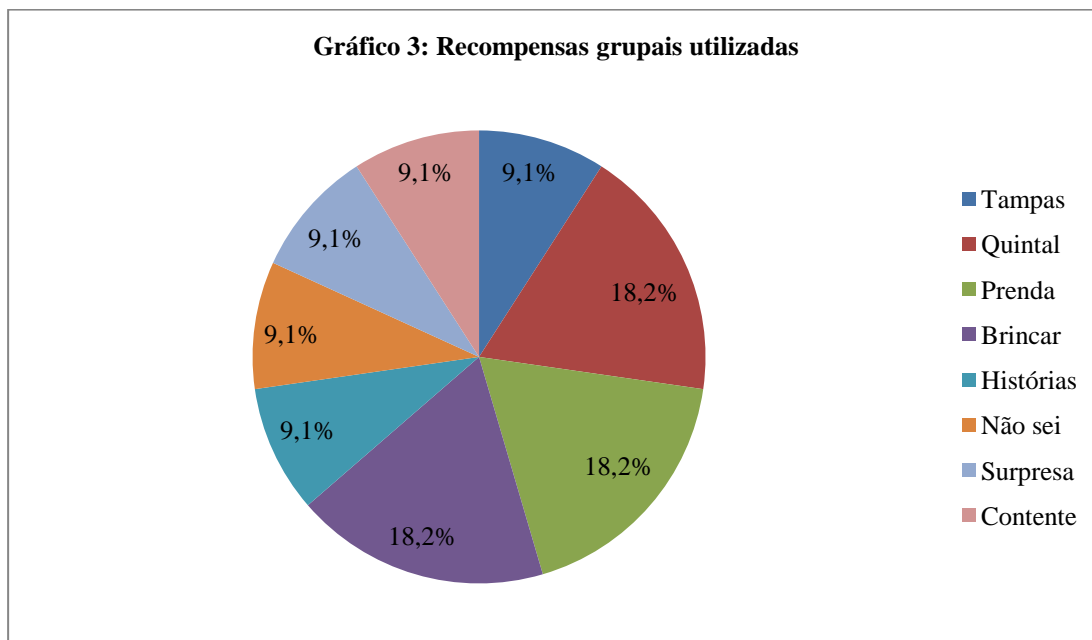
Quando perguntámos às crianças o que é que a tua educadora faz quando tu te portas bem?

1. De acordo com o gráfico 2 o deixar brincar 46% (n= 5) é a recompensa individual mais referida pelas crianças. Seguem-se, com o mesmo número 9% (n=1), a atribuição de incentivos (tampas), o elogiar, o ir ao quintal e a educadora ficar contente. Uma criança diz que a educadora não faz nada quando ela se porta bem e outra criança refere não saber;



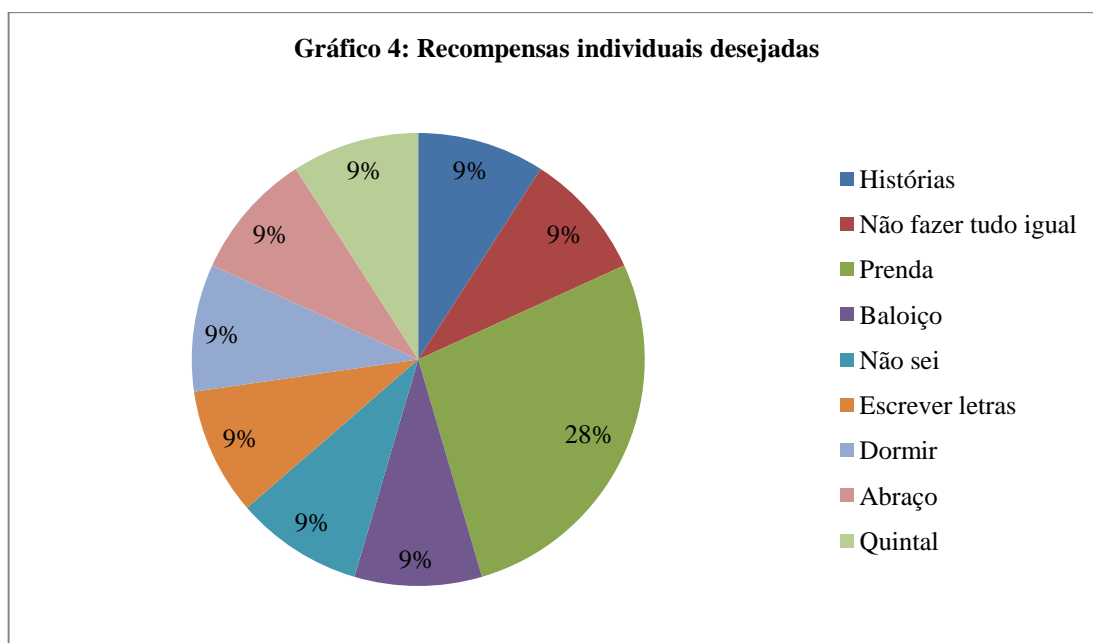
Quando perguntámos às crianças o que é que a tua educadora faz quando se portam todos bem?

2. Como podemos observar no gráfico 3 o brincar no quintal 18,2% (n=2), o brincar 18,2% (n=2) e receber prendas 18,2% (n=2) são as recompensas grupais mais identificadas. A atribuição de incentivos (tampas), uma história, uma surpresa e a educadora ficar contente é cada uma indicada por uma criança 9,1% (n=1). Mais uma vez há uma criança que diz não saber (a mesma que na pergunta anterior também indicou não saber);



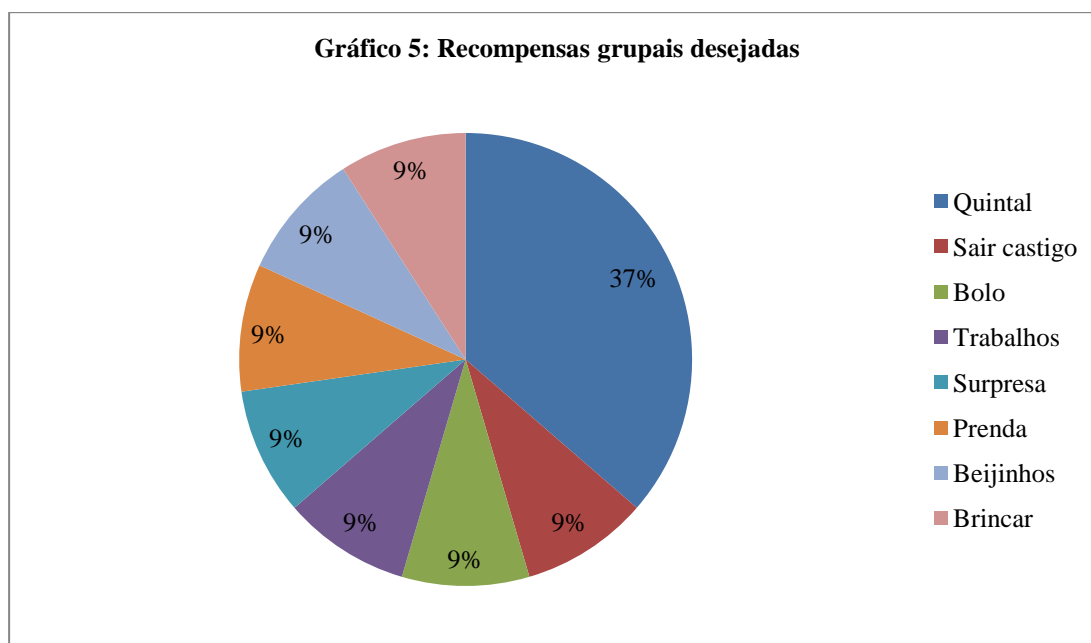
Quando perguntámos às crianças o que é que tu gostavas que a tua educadora fizesse quando tu te portas bem?

- De acordo com o gráfico 4, as prendas são as recompensas individuais mais indicadas com 28% (n=3). Com apenas uma resposta 9% (n=1) temos o contar histórias, empurrar o baloiço, escrever letras, dormir, ir ao quintal e abraços.



Quando perguntámos às crianças o que é que tu gostavas que a tua educadora fizesse quando se portam todos bem?

O gráfico 5 diz-nos que a recompensa grupal mais indicada 37% (n=4) é brincar no exterior (quintal). Ir ao parque, fazer um bolo, fazer trabalhos, uma surpresa, uma prenda, beijinhos e brincar tem uma frequência de 9% (n=1), assim como sair do castigo.



Podemos então concluir que a ida ao quintal é uma recompensa comum às quatro questões, o que nos indica a valorização do brincar no exterior como atividade preferida pelas crianças, o que está de acordo com as orientações curriculares “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (OCEPE, 2016, p.27).

### **CAPÍTULO III. INTERVENÇÃO EDUCATIVA**



### **Capítulo III. Intervenção educativa**

Partindo do problema identificado na observação naturalista e, depois, pela observação sistemática, e baseando-nos quer nas OCEPE, quer na revisão da literatura efetuada sobre estratégias de modificação comportamental e de promoção do comportamento positivo, desenhamos uma intervenção que teve a duração de quatro dias.

#### **1. Comportamentos positivos desejados**

As regras comuns devem ser construídas com o grupo, facilitando a compreensão da sua razão (OCEPE, 2016). Na nossa intervenção conduzimos as crianças à regra do “dá cá mais cinco” descrita anteriormente. É necessário “haver regras na sala, para as crianças saberem que comportamentos são esperados delas” (Spodck e Sarascho, 1998, cit. por Vale, 2008, p.33).

Deste modo, os comportamentos positivos desejados foram identificados de forma específica, sabendo as crianças exatamente o comportamento desejado. Os comportamentos desejados foram objeto de um contrato.

#### **Comportamentos desejados a desenvolver:**

1. Manter as mãos no seu próprio corpo;
2. Ouvir com atenção quando estão a ser dadas instruções;
3. Prestar atenção e concentrar-se;
4. Estar sentado;
5. Falar um de cada vez.

## 2. A intervenção

Concebemos e implementámos uma intervenção que se centrou em incentivar as crianças a exibirem comportamentos positivos que ao acontecerem conduziram à redução dos negativos observados, em que adicionámos ao incentivo (elogio sempre que o comportamento se observava), um sistema de créditos grupal (atribuição de um reforço palpável que seria posteriormente trocado por uma recompensa grupal)

Começámos por seleccionar um fantoche (tartaruga “Tátá” tal como recomendado pela literatura “as crianças pequenas adoram espetáculos com bonecos e o professor pode usá-los para chamar a atenção das crianças” (Webster-Stratton, 2012, p.205). A mesma autora recomenda que uma vez que os bonecos se tornam verdadeiros para as crianças devemos dar-lhes um nome.



**Figura 5: Mascote “Tátá”**

De seguida foi apresentada a luva, para a elaboração da regra “dá cá mais cinco”. Foram as crianças que enunciaram as regras. Isto é, perguntamos às crianças como é que tínhamos que estar quando estávamos em grande grupo no tapete. Voz das crianças: “Estar com os olhos bem abertos, com a boca fechada, com as perninhas à chinês, com os braços cruzados e ouvir bem”. “As crianças precisam de saber por que é que as regras são usadas e nada melhor que isso do que elas participarem na sua elaboração, o que vai atribui-lhes responsabilidade e, por outro lado, desenvolver nelas motivações autênticas para cumprir essas regras” (Vale, 2008, p.33). O nosso objetivo foi não comunicar às crianças as regras, mas sim que as mesmas participassem na elaboração destas.



**Figura 6: Luva: “dá cá mais 5”**

Após a luva estar construída ficou combinado que sempre que se observava o comportamento positivo desejado<sup>4</sup> (cumprimento das regras do tapete expressas no “dá cá mais cinco”) as crianças obtinham um crédito individual (cápsula que simbolizava pequenas tartarugas, que mais tarde podiam trocar por uma recompensa grupal: a confeção de um bolo). “À medida que as crianças juntam cupões ou autocolantes e trocaram-nos por alguma coisa desejável enriquece o programa de incentivo, ao fornecer um duplo reforço e ao desenvolver a sua capacidade para permanecerem motivados perante uma gratificação adiada” (Webster-Stratton 2012, p.102).



**Figura 7: Crédito individual: Tartarugas**

---

<sup>4</sup> A obtenção dos créditos acontecia no final de cada momento (por exemplo: no final de uma história, no final de uma conversa em grande grupo, etc...).

Os créditos eram colocados no aquário do grupo. Voz das crianças: “A Tátá dá-nos uma tartaruguinha para pormos lá dentro no aquário e depois quando o aquário estiver cheio fazemos um bolo”. Tivemos o cuidado de escolher um aquário médio, como forma de não desmotivar as crianças. “Por vezes, os professores, além de tornarem as recompensas demasiado grandes e dispendiosas, também fazem com que o tempo decorrido até que os alunos possam recebê-las seja demasiado longo” (Webster-Stratton, 2012, p.106).



**Figura 8: Aquário**

É importante referir que o crédito foi sempre acompanhado pelo incentivo verbal, isto é, quando se entregava a capsula à criança, elogiava-se o comportamento da mesma dando-lhe um feedback positivo (exemplo: boa Sofia estavas a cumprir a regra do mais cinco. Obrigada, por isso ganhas-te uma tartaruguinha) e era dado um “mais cinco” mostrando a luva à criança. Quando uma regra é ensinada pela primeira vez, o educador deve utilizar os elogios e encorajamento quando repara que as

crianças estão a cumpri-la, esta estratégia permite ajudar as crianças com mais dificuldade a lembrarem-se da regra (Webster-Stratton, 2012).

Podemos assim concluir que cada criança estava a contribuir com o seu comportamento para um objetivo comum ao grupo. Segundo as OCEPE a construção da autonomia “passa por uma organização social participada do grupo”, existe uma partilha de poder entre o educador e as crianças, as regras são elaboradas entre todos, levando à compreensão das mesmas e “conduzindo a uma autorregulação do comportamento.” (OCEPE, 2016, p.36).

Quanto à segunda componente, a qual marca a nossa intervenção, os créditos obtidos em lugar de serem trocados por recompensas de materiais adquiridos (por exemplo balão) foram trocados por uma recompensa concebida para promover novas aprendizagens.

### **2.1. A confeção de um bolo pelo grupo**

A proposta da confeção de um bolo surgiu através da observação feita durante o período de estágio no tempo de escolha livre (brincar) no espaço da sala destinado ao uso de materiais “*open-ended*”. Neste espaço era comum as crianças utilizarem materiais como pedras, conchas para confeção de produtos alimentares (bolos, pizzas, etc...). Partindo destas escolhas das crianças, foi proposto às mesmas a troca dos créditos pela confeção de um bolo. “A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo.” (OCEPE, 2016, p.18).

Ao utilizarmos este tipo de recompensas (confeção de bolo) estamos a promover a iniciativa das crianças, a resolução de conflitos, a partilha, a colaboração, a criatividade, a curiosidade, o contacto com diferentes materiais do quotidiano. Tudo isto são aprendizagens que “atravessam todas as áreas de desenvolvimentos e

aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”. (OCEPE, 2016, p.11).

Apesar da confeção do bolo ter sido a recompensa dada às crianças, foi solicitado às mesmas que escolhessem o tipo de bolo (cf. anexo 7) que desejarium confeccionar. Mais uma vez tiveram que colocar em prática a competência de resolução de problemas uma vez que tinham que chegar a uma solução grupal. “Sendo a criança sujeito e agente do processo educativo, participa e é ouvida nas propostas da iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas ou explícitas da criança” (OCEPE, 2016, p.18)

Ainda em relação à recompensa também podíamos ter “recorrido” às sugestões que as crianças deram na resposta 5 do questionário “recompensas grupais desejadas”, como por exemplo brincar no exterior, mas no nosso ponto de vista achámos mais original propor às crianças a confeção de um bolo uma vez que o fazem recorrentemente no momento “faz-de-conta” através dos materiais “*open-ended*”. Tornou-se para nós importante fazer a passagem deste momento “faz-de-conta” para a realidade uma vez que era possível.



**Figura 9: Exemplo materiais “*open-ended*”**



**Figura 10: Confeção do bolo**



**Figura 11: Confeção das gomas**

## 2.2. O registo

Na continuidade do que é uma prática efetiva da sala, foi feito o registo de todo o processo, utilizando o diálogo e o desenho como estratégia. Documentar para as crianças é passar “a mensagem de que a sua existência e as suas acções são importantes e interessantes” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p.35).

O registo foi feito em dois momentos distintos, o primeiro em grande grupo no tapete no final de cada recompensa onde cada criança partilhava verbalmente o que tinha feito, quer sobre as confeções, quer do porquê: o cumprimento das regras do tapete. Este mesmo registo foi exposto na porta da sala (cf. anexo 8).

Webster-Stratton (2012) sugere a “*Newsletter* semanal da turma”, isto é, quando mais partilharmos com as famílias sobre o que as suas crianças fazem, mais colaboração iremos conseguir da parte delas. Além disso, é uma forma de reforçarmos duplamente o sucesso das crianças uma vez que as famílias também vão dar “atenção e aprovação”. Malavasi e Zoccatelli (2013) reforçam a ideia dizendo que documentar é uma estratégia para partilhar com as famílias os “processos e percursos” das suas crianças no tempo que passam no JI.

O segundo registo foi feito individualmente através de um desenho que no final era explicado pela criança ao adulto, que escrevia o que a mesma dizia. (cf. anexo 9)

Foram também feitos registos audiovisuais (fotografia e vídeo) pelo adulto responsável de forma a registar/documentar os “momentos e aspetos significativos da vida do grupo ou do processo” (OCEPE, 2016, p.14)

## 2.3. O envolvimento da família na intervenção

O envolvimento da família na intervenção foi conseguido através de duas componentes diferenciadas.

Através da partilha dos registos: desta forma a família não só teve informação sobre a atividade, mas mais importante que isso sobre os comportamentos desejados e

cumpridos pelas crianças, modelando a utilização de sistema de créditos na modificação do comportamento.



**Figura 12: Exemplo de um registo afixado na porta da sala**

E através de um convite feito a uma mãe para confeccionar gomas com as crianças (uma vez que a mesma já tinha demonstrado anteriormente interesse em ir fazer esta atividade com o grupo). Desta forma houve uma participação ativa da família, como recomendado nas OCEPE, uma vez que as mesmas são as principais responsáveis pela educação das suas crianças e por isso também têm o direito de participar no percurso pedagógico (planeamento e a avaliação da prática educativa) e estar presentes no dia-a-dia.

Podemos assim concluir que “quando professores e pais conseguem trabalhar juntos em parcerias para promover as competências sociais das crianças, estamos não só a ajudar as crianças em risco mas todas as crianças e as respetivas famílias” (Webster-Stratton 2012, p.10).



**Figura 13: Exemplo da participação de uma mãe**



**CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO  
DESENVOLVIDA E CONSIDERAÇÕES FINAIS**



#### **Capítulo IV. Apresentação dos resultados da intervenção desenvolvida e considerações finais**

Retomando a nossa situação problema: “comportamento (s) menos adequados de algumas crianças do grupo, no momento do acolhimento no tapete, que levavam à distração de outras. Entre estes comportamentos observados encontravam-se: o bater com os pés no chão, o deita-se no chão, brincar com a almofada, e o falar com o colega do lado quando a educadora estava a falar”. Podemos afirmar que durante a nossa intervenção:

1. esta situação deixou de ser um problema a partir do momento em que o a regra do “dá cá mais cinco” chegou ao grupo. Logo no primeiro dia foi visível a mudança de postura do mesmo uma vez que os comportamentos menos adequados foram substituídos pelos comportamentos desejados (estar com os olhos bem abertos, com a boca fechada, com as perninhas à chinês, com os braços cruzados e ouvir bem) o que nos levou a acreditar que existia por parte das crianças um desconhecimento das regras iniciais e que com esta estratégia as mesmas perceberam o sentido das regras;
2. a necessidade de atenção por parte da(s) criança(s) também estava presente no grupo uma vez que a primeira criança a participar na elaboração da regra do “dá cá mais 5” foi a criança desafiadora que a educadora referiu no questionário, na alínea 5.1.1. A mesma criança superou a dificuldade de estar com as perninhas à chinês;
3. o fantoche foi um suporte muito importante, pois permitiu a captação da atenção das crianças através de uma estratégia não verbal. Quando as crianças estavam distraídas bastava abanarmos a mão para voltarem a estar atentas e por isso não era necessário sermos nós a verbalizar a chamada de atenção, isto é, as crianças por elas mesmas conseguiam autocontrolarem-se;
4. quando uma criança não recebia o crédito, no momento seguinte fazia um esforço para no final desse momento receber, uma vez que via os outros a receberem;
5. existia uma situação particular de uma criança que deixava-se influir pela criança desafiadora e a partir do momento em que a regra entrou no grupo a

sua postura mudou radicalmente, era visível o esforço que a mesma fazia para não se deixar influenciar;

6. existiram ainda outras conquistas como por exemplo:

6.1. interagida quando uma criança não estava a cumprir a regra, a do lado chamava atenção (por vezes nem era necessário comunicarem verbalmente, bastava tocarem umas nas outras);

6.2. cooperação/comemoração, quando uma criança recebia o crédito as outras batiam palmas.



**Figura 14: Envolvimento das crianças com o fantoche**

Os incentivos são estratégias que visam o reforço positivo do comportamento a que se dirigem. As recompensas podem também ser, adicionalmente um momento de aprendizagem.

A nossa intervenção demonstrou que este tipo de recompensa (confeccionar: bolo/gomas) permitiu não só a aquisição de novas aprendizagens (interdisciplinares) mas também a “comemoração” do progresso do grupo em termos comportamentais.

Ao confeccionarmos um bolo estamos não só a celebrar a conquista feita (em grande grupo), como também estamos a proporcionar novos momentos de aprendizagens. Devemos utilizar “recompensas especiais e comemorações, para dar aos alunos evidências concretas dos seus progressos” (Webster-Srtatton, 2012, p.91).

Além disso também tivemos o cuidado de proporcionar uma recompensa de baixo custo “mesmo quando as escolas podem pagar recompensas mais caras, o seu uso não é necessário e ensina os alunos a não esperarem grandes recompensas pelos seus sucessos. A ênfase não é posta na magnitude da recompensa mas na satisfação e no orgulho sentidos tanto pelo professor como pelo aluno face ao sucesso deste último” (Webster-Stratton, 2012, p.104).

Através dos dados que recolhemos inicialmente (questões feitas às crianças) podemos concluir que as mesmas são as primeiras a estarem de acordo com a recompensa “não material”, isto é, sugeriram idas ao exterior e relações interpessoais, propostas que dão origem a novas aprendizagens.

Podemos assim concluir que as recompensas podem e devem ser pensadas não só como incentivo ao bom comportamento mas também como oportunidade de novas aprendizagens, através das mesmas.

Também ficou demonstrado que ao utilizarmos o incentivo (reforço positivo) no “momento do acolhimento” permitiu não só a diminuição dos comportamentos inadequados (bater, falar ao mesmo tempo, etc...), mas também o aumento dos comportamentos adequados (estar atento).

Em relação à intervenção, logo no início foi necessário alterar a estratégia, inicialmente a estagiária conversava com as crianças sentada na cadeira como a educadora faz habitualmente, mas logo nesse momento sentimos a necessidade de nos sentarmos no tapete com as mesmas, não só para estar mais perto delas, mas também para que todas conseguissem ter contacto visual.

Ao longo da implementação foram surgindo situações que não estavam prevista e que foram enriquecendo a intervenção como por exemplo o darmos o bom dia à tartaruga Tátá não foi algo planeado, surgiu no momento. “O início e o fim do dia são transições importantes que também devem ter rotinas previsíveis. É importante fazer uma saudação de boas-vindas todos os dias, tal como é importante uma despedida positiva. (Webster-Stratton, 2012, p.58). A reflexão que faço em relação a

este ponto têm a ver com a necessidade de estarmos atentos às oportunidades que surgem no momento e as quais devemos agarrar, uma vez que partiu das crianças.

Houve ainda outras duas situações, uma delas decorreu da entrega dos créditos, pois as crianças começaram a fazer a contagem das tartarugas e das crianças que estavam presentes para ver se havia uma tartaruga para cada uma. Durante a observação, podemos observar que os créditos dados no programa de incentivos individuais da educadora não estão ao alcance das crianças. Na nossa intervenção fizemos questão que as crianças tivessem contacto com os mesmos e isso fez com que elas pudessem fazer a contagem por sua iniciativa.

A outra situação prendeu-se com a construção da luva, isto é, todos os dias de manhã eram as crianças que iam dizendo as regras que faziam parte da luva (as crianças diziam as regras e o adulto responsável colocava as imagens na luva). “É fundamental explicar minuciosamente o propósito e procedimentos do sistema de créditos e propiciar a sua revisão e treino diário até que os alunos sejam capazes de enunciar claramente os comportamentos-alvo e explicar como funciona o sistema” (Lopes e Rutherford, 2006, p.190).

Concluo este relatório dizendo que “de facto, é este o desafio de ensinar crianças pequenas – descobrir formas novas e interessantes de os envolver no processo de aprendizagem” (Webster-Stratton, 2012, p.60).

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## **Referências bibliográficas**

Formosinho, Júlia (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.

Jacalyn Post et Mary Hohmann (2011). Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas

Lopes, João; Rutherford, Robert (2006). Problemas de comportamento na sala de aula. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação de Infância. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação de Infância. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Malavasi, Laura e Zoccatelli, Barbara (2013). Documentar os projetos nos serviços educativos. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

Vale, Vera (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: perceções dos educadores em infância. Disponível a 27.04.2017 em

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/948/795>

Vale, Vera (2003). Fios e desafios: da inteligência sócio- emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças. (Tese de mestrado, documento não publicado) Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

Vasconcelos, Teresa (2012). Trabalhos por Projecto na Educação de Infância. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vasconcelos, Teresa (s.d.). Saiba porque a sua relação com o jardim-de-infância é fundamental. Disponível a 27.04.2017 em

<https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=38923&langid=1>

Webster-Stratton, Carolyn (2012). Incredible Teachers: Nurturing Children's Social, Emotional, and Academic Competence. Paperback

Webster-Stratton, Carolyn (2010). Os Anos Incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade. Braga: Psiquilibrios.

**ANEXOS**



## Anexo 1: Cem linguagens da criança

### AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA

Loris Malaguzzi

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.

A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.

**Anexo 2: Rotinas da sala**

Rotinas da sala

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h00	Abertura da instituição / Actividades livres: espaço comum – CAF				
09h00	Psicomotricidade / Teatro				Inglês/Psicomotricidade / Dança
09h30	Acolhimento no tapete: canção do bom-dia, presenças e conversas informais.				
10h00		Brincar às escolas	Expressão Motora		
10h30					
11h30	Higiene / Almoço				
13h00	Dormitório / Actividades livres: espaço comum – CAF				
14h30	Higiene / Lanche				
15h30		Expressão Musical		Atelier	
17h00	CAF	Natação	Actividades livres: espaço comum		
18h30	Encerramento da instituição				

**Anexo 3: Questionário Educadora (parte 1)**

**Questionário de Estratégias do Educador de Infância**  
*(Teacher Strategies Questionnaire)*  
*The Incredible Years Project-University of Washington Parenting Clinic*  
 (Versão Portuguesa de Vale e Gaspar, 2002)

**Dados do educador de infância**

Idade: ..... Sexo: .....

Estado civil:..... Nº de filhos e idades:.....

Escola de formação inicial:.....

Ano em que terminou o curso: ..... Anos de serviço: .....

Modelo curricular preferencial: .....

Instituição onde exerce a actividade profissional: .....

Tipo de instituição: Oficial  IPSS  Privada

**Instruções:**

Neste questionário encontra um conjunto de questões elaboradas com o objectivo de conhecer as Estratégias utilizadas pelo educador na gestão do comportamento das crianças no jardim de infância. Para cada questão faça uma cruz sobre a opção de resposta que melhor descreve as suas estratégias.

Ao completar o questionário pense nas estratégias gerais que utiliza para gerir **todo o grupo** de crianças e não numa criança específica.

Este questionário é composto por três partes: A, B e C

Muito obrigado pela sua colaboração

**A- Registo do comportamento**

1- As regras de comportamento na sua sala são elaboradas (assinale uma ou mais opções):

Pelo educador.....

Pelas crianças.....

Pelos pais.....

Pela comunidade.....

2- Utiliza alguma forma de registo do comportamento das crianças?

Sim.....  Não .....

3- Se sim, regista com as crianças?

Sim .....  Não .....

**4- Que tipo de registo utiliza?**

a) Quadro com código de cores (vermelho para mau comportamento; verde para bom).....

b) Smiles com expressão triste ou alegre (☹☺) ....

c) Outro.....

Qual?.....  
 .....  
 .....

**B- Gerir o comportamento das crianças na sala de jardim de infância**

Opções de resposta: 1–muito inseguro; 2–inseguro ; 3– algo inseguro; 4– neutro; 5–algo seguro; 6–seguro; 7–muito seguro

1. Até que ponto está seguro da sua forma de gerir problemas de comportamento na sua sala de jardim de infância?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Até que ponto está seguro da sua capacidade para controlar futuros problemas de comportamento na sua sala de jardim de infância?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**C- Estratégias específicas de gestão de comportamento**

Nesta parte do questionário gostaríamos de conhecer quer a frequência com que utiliza determinadas estratégias, quer a eficácia que atribui a cada uma na gestão do comportamento do seu grupo de crianças no jardim de infância. Pedimos-lhe assim que, para cada questão, assinale a sua opção nas duas colunas de resposta:

FREQUENCIA	EFICACIA
1-raramente/ nunca	1-raramente/ nunca
2-às vezes	2-às vezes
3-metade do tempo	3-metade do tempo
4-frequentemente	4-frequentemente
5-muito frequentemente	5-muito frequentemente

	Frequência					Eficácia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Comenta o bom comportamento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Descreve ou comenta o mau comportamento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Recompensa o bom comportamento com incentivos (ex. autocolantes, guloseimas)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Elogia o bom comportamento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Utiliza "time-out" (retira da situação e dos reforços) logo após a ocorrência de um comportamento destrutivo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Aponta, apontando, uma única criança ou grupo de crianças por mau comportamento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Recorre a força física para controlar o mau comportamento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Comenta com voz alta o mau comportamento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Chama os pais para os informar do mau comportamento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Ignora o mau comportamento que não destabiliza o grupo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Dá indicações verbais para voltar a envolver uma criança que está desatenta	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Utiliza estratégias de resolução de problemas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Utiliza estratégias de gestão da raiva ou cólera	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Prepara as crianças para as mudanças e transições	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Utiliza incentivos de grupo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Utiliza privilégios especiais (ex. ajudar o educador; mais tempo no computador)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Utiliza um programa individual de incentivos (ex. autocolantes, prémios..)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Dá instruções positivas claras	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Avisa sobre as consequências do mau comportamento (ex. perda de privilégios).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Utiliza um plano claro de disciplina na sala	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Identifica (descreve) os sentimentos das crianças (positivos ou negativos)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Utiliza sinais não verbais para voltar a envolver uma criança que está desatenta	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Utiliza sistemas de aviso tais como cartões verde-amarelo-vermelho ou sinais de luz	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Manda informações ou registos (ex. caras tristes/zangadas) para casa para informar os pais acerca do mau comportamento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Faz visitas às crianças em casa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Organiza encontros de apoio para pais	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Manda uma folha de informações para casa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Manda informações para casa sobre comportamento positivo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Chama a criança para uma conversa depois de um mau dia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. Faz uma sondagem para conhecer os interesses das crianças	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. Tem uma conversa com os pais para os informar acerca de um bom comportamento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

#### D. Trabalho com os pais

Nesta parte gostaríamos de ter uma ideia da frequência com que utiliza determinadas estratégias. Assinale a resposta que mais claramente descreve as suas interações utilizando as seguintes opções:

1-nunca; 2- uma vez por ano; 3- duas a três vezes por ano; 4- uma vez por mês; 5- uma vez por semana; 6- diariamente.

	Frequência					
	1	2	3	4	5	6
1. Promove o envolvimento dos pais						
2. Ensina estratégias educativas aos pais						
3. Cooperar com os pais num programa de comportamento implementado em casa e na escola.						
4. Organiza reuniões extra com os pais para discutirem problemas específicos						
5. Envolve os pais em actividades especiais para fazerem com a criança em casa						
6. Desenvolve parcerias parentais						
7. Pede aos pais que desenvolvam trabalho como voluntários no jardim de infância						
8. Conversa com os pais						

**Anexo 4:** Questionário Educadora (parte 2)

**As recompensas / incentivos como estratégia de gestão do comportamento em jardim-de-infância**

**3. Utiliza recompensas / incentivos para incentivar comportamentos?**

Sim \_\_\_\_\_

Porquê \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Porquê \_\_\_\_\_

(se respondeu não pare aqui de responder a este questionário)

**3.1. Utiliza recompensas para o grupo ou apenas para as crianças individualmente (assinale a opção)?**

Individual, apenas uma criança \_\_\_\_\_

Individual, várias crianças \_\_\_\_\_

Grupo apenas \_\_\_\_\_

Grupo e individual \_\_\_\_\_

**3.2. Que tipo de recompensas / incentivos individuais utiliza (descreva)?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3.3. Que tipo de recompensas / incentivos grupais utiliza (descreva)?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3.4. Quais os comportamentos que define como sendo alvo de recompensas / incentivos?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3.5.** Qual a frequência com que utiliza recompensas individuais no seu grupo de crianças atual: várias vezes ao dia\_\_\_ uma vez por dia \_\_\_\_ algumas vezes por semana\_\_\_ uma vez por semana\_\_\_ algumas vezes por mês\_\_\_\_\_

**3.6.** Qual a frequência com que utiliza recompensas **grupais** no seu grupo de crianças atual: várias vezes ao dia\_\_\_ uma vez por dia \_\_\_\_ algumas vezes por semana\_\_\_ uma vez por semana\_\_\_ algumas vezes por mês\_\_\_\_\_

**4.** Aprendeu a utilizar recompensas / incentivos para gerir o comportamento das crianças quando? (assinale todas as opções que se apliquem à sua situação)

**4.1.** Na formação inicial como educadora de infância: Sim\_\_\_ Não\_\_\_

**4.2.** Na formação contínua: Sim\_\_\_ Não\_\_\_

Se sim indique o nome da formação e o ano em que realizou \_\_\_\_\_

**4.3.** Através de leituras de iniciativa pessoal: Sim\_\_\_ Não\_\_\_

**4.4.** Outras: \_\_\_\_\_

**5.** Há quanto tempo utiliza recompensas como educadora (tenha em conta a sua resposta anterior para se situar)?

\_\_\_\_\_

**6.** Partilha com os pais a forma como utiliza as recompensas na sua sala?

Sim \_\_\_ Não\_\_\_

**7.** Sempre que uma criança recebe uma recompensa, quer individual, quer de grupo, partilha com os pais dessa/s criança/s?

Sim\_\_\_ Não\_\_\_

Justifique porque o faz ou porque não o faz

---



---

8. Como é que caracteriza o grupo em termos de comportamento atual (descreva)?

---



---



---

### C- Estratégias específicas de gestão de comportamento

Nesta parte do questionário gostaríamos de conhecer quer a **frequência** com que utiliza determinadas estratégias.

**Frequência:** 1-raramente/nunca; 2-às vezes; 3-metade do tempo; 4-frequentemente; 5-muito frequentemente

	<b>Frequência</b>	<b>Observações</b>
1. Chama os pais para informar do mau comportamento		
2. Utiliza um plano claro de disciplina na sala		
3. Manda informações ou registos para casa para informar os pais acerca do mau comportamento		
4. Faz visitas às crianças em casa		
5. Organiza encontros de apoio para pais:		
6. Manda uma folha de informação para casa		
7. Manda informações para casa sobre comportamento positivo		
8. Chama a criança para uma conversa depois de um mau dia		
9. Faz uma sondagem para conhecer os interesses das crianças		
10. Tem uma conversa com os pais para os informar acerca de um bom comportamento		

**Anexo 5:** Grelha observação no momento de acolhimento

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Início observação:** \_\_\_h\_\_\_

**Fim observação:** \_\_\_h\_\_\_

**Número de crianças presente:** \_\_\_

**Descrição do momento observado:**

	<b>Frequência</b>	<b>Observações</b>
<b>1.</b> Comenta o bom comportamento		
<b>2.</b> Descreve ou comenta o mau comportamento		
<b>3.</b> Recompensa o bom comportamento com incentivo		
<b>4.</b> Elogia o bom comportamento		
<b>5.</b> Utiliza “time-out” (retira da situação e dos reforço) logo após a ocorrência de um comportamento destrutivo		
<b>6.</b> Aponta, apontando, uma única criança ou grupo de crianças por mau comportamento		
<b>7.</b> Recorre a força física para controlar o mau comportamento		
<b>8.</b> Comenta em voz alta o mau comportamento		
<b>9.</b> Ignora o mau comportamento não estabiliza o grupo		
<b>10.</b> Dá indicações verbais para voltar a envolver uma criança que está desatente		
<b>11.</b> Utiliza estratégias de resolução de problemas		
<b>12.</b> Utiliza estratégias de gestão da raiva ou cólera		
<b>13.</b> Prepara as crianças para as mudanças e transições		
<b>14.</b> Utiliza incentivos de grupo		

<b>15.</b> Utiliza privilégios especiais		
<b>16.</b> Dá instruções positivas claras		
<b>17.</b> Avisa sobre as consequências do mau comportamento		
<b>18.</b> Identifica (descreve) os sentimentos das crianças (positivas ou negativas)		
<b>19.</b> Utiliza sinais não-verbais para voltar a envolver uma criança que está desatenta		
<b>20.</b> Utiliza sinais de aviso tais como cartões verde-amarelo-vermelho ou sinais de luz		

**Anexo 6:** Questionário Crianças

**As recompensas como estratégia de gestão do comportamento em jardim-de-infância**

1. O que é que a tua educadora faz quando **tu** te portas bem?

---

---

2. O que é que a tua educadora faz quando se portam **todos** bem?

---

---

3. O que é que tu gostavas que a tua educadora fizesse quando **tu** te portas bem?

---

---

4. O que é que tu gostavas que a tua educadora fizesse quando se portam **todos** bem?

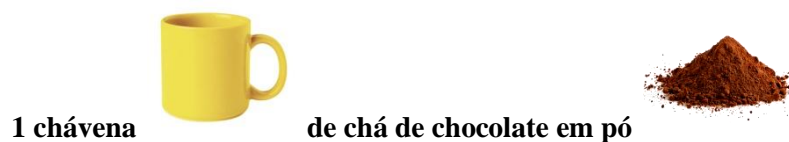
---

---


**Anexo 7: Receita bolo chocolate**

**Bolo de chocolate**

**Ingredientes:**




## Anexo 8: Registo feito em grupo



" Fizemos um bolo com chocolate" (B)  
"Pusemos farinha" (Bia) e "pintaloras" (S).  
"Chocolate, leite e também óleo e ovos" (G) e "açúcar" (AT)  
"Pusemos na forma" (Gonçalo) e depois "no forno" (B)  
"A Sofia meteu manteiga e farinha na forma" (S)

**Fizemos um bolo porque...**  
"Enchemos isto (aquário). A Tátá prometeu-nos que quando enchêssemos isto (aquário) íamos fazer um bolo" (B).  
"A Tátá disse que se nós estivermos com os ouvidos bem atentos, com os olhos bem abertos, com a boca fechada, com as perninhas à chinês e com os braços arrumados podíamos fazer um bolo" (AL) "quando enchêssemos isto (aquário) tudo" (S).



" Fizemos gomas" (B), "a mãe da AL veio fazer gomas connosco" (G) numa "máquina e as gomas eram sem açúcar" (G)

**Como...**  
Colocámos "água, gelatina sem cor" (B) e "depois a que tem cor e sabor" (G)  
"Misturamos a gelatina" (M)  
"Nas formas tivemos que por um spray para não ficarem coladas" (S)  
"Metemos a gelatina na caixa dos angry birds, antes cortámos" (G)

Anexo 9: Registo feito individualmente

