

**A afetividade da relação pedagógica na gestão de
comportamentos em contexto de jardim de infância**

Maria Magalhães Ramalho de Andrade e Sousa Pereira de Lacerda

Nº 27426

Orientador do Relatório:

Prof. Doutora Lourdes Mata

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2025

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9785/2022, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93 de 13 maio de 2022.

Agradecimentos

Viver esta última etapa do meu percurso formativo com alegria e entusiasmo só foi possível com o apoio e incentivo de todas as pessoas que me foram acompanhando e que, de maneiras diferentes, afetam a minha vida de forma transformadora.

Começo por agradecer ao António, meu marido, por fazer do meu maior bem a sua missão de vida e por nunca desistir de apostar naquilo que posso vir a ser. Obrigada por te entregares à nossa família de alma e coração, para que eu pudesse descobrir e seguir a minha vocação profissional.

Aos meus queridos filhos, Inês, Francisca e António, por me ensinarem o que é amar incondicionalmente e pelos miminhos que me dão e me fazem querer dar. Sem saberem, ensinaram-me o verdadeiro valor da afetividade na educação.

Aos meus pais, irmãos, sogros e cunhados, por todo o apoio e incentivo dado ao longo dos anos, essencial para eu ter conseguido equilibrar os estudos com a vida familiar de forma mais leve e feliz. Em especial, à minha cunhada Isabel, por todo o apoio enquanto colega de área, que me ajudou a ganhar confiança para continuar, e à minha mãe, por toda a ajuda logística que me permitiu terminar este caminho com maior tranquilidade.

Às ‘Sementinhas’, que me ensinaram que aprender só vale a pena quando o partilhamos com os outros. Obrigada por todo o apoio e amizade ao longo destes anos, fizeram-me redescobrir o gosto pela aprendizagem, através do vosso exemplo. À Maria Flores, amiga mais recente nesta etapa final, pelo companheirismo diário nesta investigação.

Por último, à Prof. Dra. Lourdes Mata, pela sua orientação e generosidade na partilha de documentos, sabedoria e experiência. As suas contribuições tornaram a minha experiência mais rica e motivante.

Muito obrigada!

“Tornas-te eternamente responsável por aquilo que cativas.”

Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

Esta investigação assenta numa reflexão sobre a afetividade na relação pedagógica e o seu papel na gestão de comportamentos em contextos educativos, abordando o papel do educador de infância nesse processo. O estudo foi realizado no âmbito da prática supervisionada numa sala de jardim de infância, com um grupo composto por 25 crianças.

O estudo aborda três questões orientadoras: (i) como é que a educadora pode criar relações afetivas e de confiança com as crianças; (ii) que estratégias é que a educadora pode implementar para promover no grupo a sua coesão, participação e relações afetivas, de forma a prevenir situações de indisciplina; (iii) que estratégias é que a educadora pode utilizar para lidar com comportamentos disruptivos?

Utilizou-se uma metodologia qualitativa, com recurso a técnicas como a observação e instrumentos de recolha de dados, como as notas de campo e entrevista realizada à educadora da sala.

Os resultados mostraram a importância de o educador saber autorregular-se emocionalmente de forma a conseguir apoiar a criança no desenvolvimento das mesmas competências e na resolução de problemas comportamentais e ter embebidas na sua prática as estratégias adequadas para lidar com os desafios que possam surgir. Neste sentido, destaca-se também a necessidade da reflexão contínua por parte do educador, assim como a formação, para que tenha intencionalidade na sua prática educativa, suportada pelo que a investigação nos apresenta enquanto estratégias que promovem o melhor desenvolvimento da criança. A empatia revela-se igualmente fundamental enquanto meio para melhor compreender a origem dos comportamentos da criança e assim, conseguir adequar as estratégias às suas necessidades afetivas. Por último, o estudo evidencia que uma gestão de comportamentos é mais eficaz quando a educadora investe na promoção da participação, autonomia do grupo e nas relações afetivas entre crianças, que por sua vez, promovem competências de autorregulação emocional, social e comportamental.

Palavras-Chave: Afetividade; Relação Pedagógica; Gestão de comportamentos; Educação de Infância

Abstract

This investigation focuses on a reflection on affectivity in the pedagogical relationship and its role in behavior management in educational contexts, addressing the role of the early childhood educator in this process. The study was conducted within the framework of supervised practice in a kindergarten classroom, with a group composed of 25 children.

The study addresses three guiding questions: (i) how can the educator create affective and trusting relationships with children; (ii) what strategies can the educator implement to promote group cohesion, participation, and affective relationships in order to prevent situations of indiscipline; (iii) what strategies can the educator use to deal with disruptive behaviors?

A qualitative methodology was employed, using techniques such as observation and data collection instruments, including field notes and an interview conducted with the classroom educator.

The results showed the importance of the educator's competence in emotionally self-regulating in order to support the child in developing the same competencies and in solving behavioral problems, and having embedded in their practice the appropriate strategies to deal with challenges that may arise. In this regard, the need for continuous reflection by the educator is also highlighted, as well as training, so that they have intentionality in their educational practice, supported by what research presents to us as strategies that promote the child's best development. Empathy also proves to be fundamental as a means to better understand the origin of the child's behaviors and thus be able to adapt strategies to their affective needs. Finally, the study demonstrates that behavior management is more effective when the educator invests in promoting participation, group autonomy, and affective relationships among children, which in turn promote emotional, social, and behavioral self-regulation competencies.

Keywords: Affectivity; Student-Teacher Relationship; Behavior Management; Early Childhood Education.

Índice

Introdução.....	1
I. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	3
1.1. Caracterização da instituição.....	3
1.2. Ambiente educativo da sala.....	3
1.2.1. Caracterização do grupo.....	4
1.2.2. Caracterização do espaço físico.....	4
1.2.3. Organização do tempo.....	5
1.3. Relações entre os diferentes intervenientes.....	6
II. PROBLEMÁTICA.....	7
III. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
3.1. Afetividade na relação pedagógica.....	9
3.2. Gestão de comportamentos em contextos educativos.....	12
3.2.1. Estilos de professor.....	13
3.2.2. Estabelecimento de regras de conduta e consequências.....	17
3.2.3. Estratégias para uma gestão de sala eficaz enquanto abordagem preventiva de comportamentos disruptivos.....	18
3.2.4. Lidar com comportamentos disruptivos.....	21
IV. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	22
V. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA SUPERVISIONADA.....	26
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
VII. ANEXOS.....	54
Anexo I - Transcrição da entrevista.....	54
Anexos II - Notas de campo.....	58
Anexo III - Guião da Entrevista.....	76

Introdução

Este relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em Jardim de Infância, integrada no currículo do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar no ISPA - Instituto Universitário. A sua construção decorreu ao longo do semestre e procura aprofundar teoricamente a temática escolhida de forma a suportar a prática vivida no contexto do estágio. O estágio teve a duração de três meses, iniciando-se a 9 de outubro e tendo sido concluído no dia 31 de janeiro de 2025.

A temática deste estudo é “a afetividade da relação pedagógica na gestão de comportamentos em jardim de infância”. O objetivo da investigação foi analisar estratégias e de gestão de comportamentos e compreender como é que podem ser aplicadas sem descurar a afetividade na relação com as crianças. Através de uma análise crítica da literatura cruzada com a observação registada sobre o contexto educativo vivido, este relatório pretende também compreender os desafios encontrados na gestão de situações disruptivas e compreender o papel da afetividade nesse processo.

O relatório está organizado em seis capítulos, com a seguinte estrutura: (I) Caracterização do contexto; (II) Problemática; (III) Enquadramento teórico; (IV) Opções metodológicas; (V) Análise reflexiva decorrente da prática supervisionada; (VI) Considerações finais.

No primeiro capítulo é apresentada uma caracterização do contexto, onde é feita a descrição da instituição onde decorreu a prática supervisionada, incluindo a sua missão, o ambiente educativo da sala, o grupo e a relação entre os diferentes intervenientes, que permite uma compreensão contextual da análise reflexiva.

O segundo capítulo diz respeito à problemática desta investigação, onde se apresenta a escolha da temática em estudo, as motivações pessoais para essa escolha, assim como a sua pertinência para a educação de infância. Apresentam-se também as três questões de investigação às quais se procura dar resposta.

O terceiro capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre o tema em estudo, recorrendo a autores de referência e documentos oficiais. Neste enquadramento teórico, encontram-se dois tópicos principais, referentes à afetividade na relação pedagógica e à gestão de comportamentos em contextos educativos. O segundo tópico organiza-se em quatro subtópicos: estilos de professor, estabelecimento de regras de conduta e consequências, estratégias para uma gestão de sala eficaz enquanto abordagem preventiva de comportamentos disruptivos e, por último, lidar com comportamentos disruptivos.

O quarto capítulo consiste na descrição das opções metodológicas que foram tomadas nesta investigação e a forma como foram concretizadas, com destaque na investigação qualitativa e as suas características. São também apresentados os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados. Neste estudo utilizou-se a observação participante e não participante, registada através das notas de campo escritas com grande detalhe sobre os comportamentos e interações observados, e conduziu-se uma entrevista semiestruturada com a educadora cooperante do estágio. A entrevista teve como propósito compreender a perspetiva da educadora sobre a sua prática educativa relativamente ao tema em estudo e a intencionalidade que tem por detrás das suas opções pedagógicas.

No quinto capítulo, destinado à análise reflexiva, procedeu-se à articulação dos dados recolhidos durante a prática supervisionada com enquadramento teórico construído, numa reflexão crítica que procura responder às questões de investigação definidas e apresentadas na problemática. Foi-se mobilizando excertos, tanto da entrevista feita à educadora como das notas de campos realizadas, de forma a refletir sobre a relação afetiva que a educadora estabelece com as crianças e as práticas que gestão dos comportamentos que utiliza através da mesma, destacando desafios encontrados e aspetos da realidade educativa considerados relevantes para a ação do educador.

Por último, o capítulo que contém as considerações finais, onde se faz um balanço final das aprendizagens mais significativas relacionadas com a afetividade na gestão de comportamentos, os desafios encontrados no decorrer da investigação e das contribuições que este estudo fez para a construção da identidade profissional da investigadora.

I. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

1.1. Caracterização da instituição

O estabelecimento educativo onde decorreu a investigação desenvolvida no âmbito deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) era um colégio privado, situado num bairro antigo em Lisboa, cujo público alvo era de classe média alta. Este colégio integrava duas escolas, situadas em instalações diferentes, a umas ruas de distância uma da outra. Uma das escolas era frequentada por alunos do 2º e 3º ciclo e a outra pelos de 1º ciclo e jardim de infância. As escolas situavam-se numa zona sobretudo residencial, apesar de existirem alguns locais de trabalho e comércio local. A zona era acessível através de diversos transportes, tendo também perto das instalações uma igreja, jardins, museus, restaurantes, mercearias e mais algumas escolas, entre outros estabelecimentos.

A escola do primeiro ciclo e do jardim de infância encontrava-se ladeada por duas ruas íngremes. Numa das ruas temos a porta de entrada que dá acesso aos espaços do primeiro ciclo e pela outra rua (paralela à primeira) encontramos a porta de entrada para o jardim de infância. É uma escola antiga, com muitas escadas, salas, cantos e recantos, que continha seis salas de jardim de infância e nove salas de primeiro ciclo, havendo vários espaços de recreio, tanto exterior como interior, com diferentes características. O recreio do jardim de infância tinha na sua parte exterior uma estrutura em madeira parecida com um castelo, enquanto que o recreio coberto possuía variados brinquedos como triciclos, um túnel e bolas, entre outros.

A missão educativa do colégio, segundo o Projeto Educativo, assentava na convicção de que cada pessoa é única, tem uma missão no mundo e deve desenvolver-se ao máximo das suas capacidades, a primeira das quais é a capacidade de amar. Era também central na sua visão educativa que o ser humano se desenvolva como parte de uma comunidade viva, na qual se encontra inserido, procurando formas de envolvimento na construção de uma sociedade melhor.

1.2. Ambiente educativo da sala

Todo o trabalho pedagógico da equipa educativa da sala onde decorreu a prática supervisionada tinha como base, tal como indica o projeto educativo da escola, a construção de vínculos e laços afetivos entre a equipa educativa e cada criança, o que fazia com que o ambiente fosse seguro, acolhedor e estável, dando confiança ao grupo para explorar e descobrir cada vez mais.

1.2.1. Caracterização do grupo

O grupo era composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, 10 crianças do sexo masculino e 15 do sexo feminino. O grupo tinha 10 crianças novas no colégio que, na altura da recolha dos dados, já estavam bem ambientadas às rotinas diárias e aos diferentes espaços frequentados. Havia uma criança com Necessidades Educativas Específicas (NEE), tendo sessões de terapia da fala e ocupacional em contexto escolar, mas fora da sala.

No geral, o grupo caracterizava-se por ser alegre, curioso e interessado em tudo o que os rodeia e aos que lhes era proposto fazer. As crianças davam-se bem umas com as outras, mostrando-se afetuosas e empáticas com os outros, havendo algumas preferências de amizades mas sem haver conflitos que não fossem próprios desta idade, procurando ainda o adulto para ajudar na resolução dos mesmos. Nas brincadeiras procuravam muito a companhia de outros amigos, com exceção de duas ou três crianças que, por motivos diferentes, brincavam mais isoladamente. Foi observado que os rapazes escolhiam, preferencialmente, brincar no canto das construções e as raparigas preferiam, de um modo geral, desenhos e pinturas. A área da casinha acabava por ser a menos utilizada, não deixando de ser escolhida diariamente, neste caso tanto por rapazes como por raparigas. Era um grupo que gostava de expressar as suas vontades, dar ideias e partilhar vivências da escola e de casa, mostrando-se entusiasmados com o dia-a-dia na sala. Revelaram-se, também, autónomos na utilização das áreas da sala e dos materiais e participativos nas tomadas de decisões sobre o funcionamento da sala.

1.2.2. Caracterização do espaço físico

A sala era ampla, tinha três janelas que permitiam a entrada de luz natural e duas casas de banho, para rapazes e raparigas, tendo, no entanto, a desvantagem de partilhar uma parede com o recreio do 2º e 3º ciclo, ouvindo-se, em vários momentos do dia, muito barulho a vir do exterior.

O espaço da sala estava organizado por diferentes áreas: a casinha, jogos e construções, mesas para trabalhos e desenhos, zona de pinturas, uma biblioteca e o tapete. A zona do tapete, onde estava pendurado na parede o quadro de presenças, do tempo e das tarefas, era usada tanto para os jogos como para as reuniões em grande grupo. Num dos cantos do tapete encontrava-se o cantinho de oração da sala, onde as crianças rezavam em grupo todas as manhãs e pediam pelas suas intenções.

Relativamente à arrumação, a sala dispunha de estantes para brinquedos e material da sala, e gavetas para arrumação de trabalhos das crianças. A sala tinha também um espelho de corpo inteiro, cabides para os casacos, várias mesas de trabalho, um cavalete para pinturas e trabalhos feitos pelas crianças expostos nas paredes.

1.2.3. Organização do tempo

O dia do grupo, já na sala, começava com um acolhimento no tapete onde, depois da oração da manhã, era dado espaço para que o grupo partilhasse o que quisesse, onde se conversava sobre o plano do dia e se realizava as tarefas dessa manhã como a marcação das presenças e do tempo. Tirando os momentos de atividades específicas como a música, a catequese, a ginástica, etc., os trabalhos em sala eram realizados com algumas crianças de cada vez, enquanto o resto do grupo brincava nas áreas escolhidas pelas mesmas. Durante a manhã fazia-se uma pausa para comer a fruta, durante a qual a auxiliar contava uma história e a educadora fazia uma pausa para café. Depois seguia-se o almoço no refeitório e o tempo de recreio, no exterior. Na parte da tarde, continuavam-se os trabalhos e terminava-se o dia no lanche, novamente no refeitório, com exceção da quarta-feira, em que o dia terminava na hora do almoço.

Ao longo de cada dia, a educadora mostrava respeitar a energia e bem-estar do grupo, fazendo as atividades que pedissem maior concentração na parte da manhã, por saber que o grupo de tarde já estaria mais cansado. Esta sensibilidade era notada quando, por vezes, era flexível com o plano e saltava algum momento da rotina ou terminava uma atividade mais cedo, por notar uma agitação maior nas crianças ao fim do dia e perceber que o grupo precisava de brincar ou de se mexer.

Os momentos de transição que implicavam uma mudança de local, eram, por vezes, confusos. As crianças sabiam bem o que ia acontecer a seguir, mas mostravam ainda dificuldade em parar o que estavam a fazer, fosse um trabalho ou uma brincadeira. Momentos mais agitados aconteciam especialmente quando era preciso arrumar brinquedos, tendo a educadora de chamar a atenção de algumas crianças várias vezes. No entanto, as transições em que o grupo já estava sentado no tapete e assim tinha de permanecer, eram mais suaves e tranquilas. No geral, as crianças sabiam sempre o que ia acontecer a cada momento.

1.3. Relações entre os diferentes intervenientes

As relações observadas diariamente entre as crianças e os adultos eram de confiança, afetividade e entusiasmo. A educadora, geralmente, mantinha um tom de voz calmo e afetuoso quando falava com as crianças e mostrava-se empática e sensível ao seu bem-estar emocional. Utilizava nomes carinhosos para chamar as crianças, partilhava das suas alegrias e conquistas. Sendo a afetividade na relação pedagógica um tema central do presente RPES, foi fundamental haver um olhar atento sobre as relações entre a educadora e as crianças e as crianças entre si para a sua realização, resultando em frequentes reflexões e notas de campo.

A educadora pedia regularmente a participação das crianças nas tomadas de decisão, fosse sobre regras de vivência da sala e da escola, como na escolha das descobertas e trabalhos que gostariam de fazer. Esta promoção da participação levava consequentemente à cooperação do grupo nas diferentes dinâmicas de sala. Desta forma, a educadora promovia também interações positivas entre as crianças, potenciando as relações entre pares.

A relação da escola com as famílias era fomentada através do contacto regular com cada um através de trocas informais pessoalmente (no acolhimento, se os pais entrassem na escola) ou por mensagens ao longo do dia e momentos planeados, como as reuniões. O colégio possuía também uma Associação de Pais à qual pertenciam todos os pais que o desejassem. A Associação de Pais mantinha com a Direção uma relação próxima. Assim, sempre que fosse conveniente, reuniam-se para tratar de assuntos de interesse comum.

A educadora da sala conversava também por mensagens com os pais diariamente, o que ajudava na partilha de vivências das crianças em casa, permitindo puxar esses temas durante o dia para o grupo e ajudar as crianças a partilhar vivências importantes da família.

No dia-a-dia em sala, foi também possível observar a educadora e a auxiliar conversar sobre decisões que tinham de tomar, trabalhando em equipa em tudo o que faziam. A educadora discutia com a auxiliar as propostas pedagógicas que trazia, contando com a sua perspetiva sobre cada criança e sobre o grupo. A auxiliar mantinha, por exemplo, uma relação mais próxima com a criança com NEE, um apoio essencial à educadora para que conseguisse dar a atenção necessária a todas as crianças do grupo. Por vários momentos, o grupo ficava entregue à auxiliar que orientava as atividades planeadas e dava continuidade ao trabalho da educadora, funcionando como braço direito da mesma.

As educadoras reuniam-se uma vez por semana para discutirem assuntos pertinentes para a prática educativa, fosse sobre as crianças, o trabalho em sala ou assuntos mais gerais da escola. Desta forma, articulavam-se formas de pensar, diferentes perspetivas e

partilhavam-se vivências na óptica de se apoiarem umas às outras ao longo do ano e garantirem uma coerência das práticas educativas enquanto equipa educativa do colégio.

II. PROBLEMÁTICA

O afeto faz parte da existência do ser humano e está presente em todos os momentos e lugares da sua vida, constituindo-se um instrumento de sobrevivência fundamental para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança. Entende-se então que os processos afetivos e cognitivos estão interligados e que um não existe sem o outro (Amado et al., 2009; Ferreira e Ribeiro, 2019). Neste sentido, Lopes da Silva et al. (2016) salienta a importância do educador prestar atenção ao bem-estar físico e emocional da criança, sendo essencial a criança experienciar um ambiente educativo que seja afetivo e acolhedor para que possa ter um convívio e crescimento harmonioso (Félix & Júnior, 2022).

Muitas vezes, os educadores são os primeiros e/ou únicos adultos que interagem com regularidade com as crianças, fora do seio familiar. Neste sentido, o exemplo do educador é essencial para que as crianças desenvolvam pontos fortes de caráter, sendo que aprender a expressar amor, bondade e perdão são processos contínuos de desenvolvimento (Haslip et al., 2019).

A escolha do tema para a presente investigação resulta do cruzamento de experiências pessoais marcantes que tive com reflexões que fui desenvolvendo ao longo do meu percurso formativo em educação.

Inicialmente, o interesse assentava apenas na dimensão afetiva das relações educativas. Tive uma experiência impactante durante um estágio curricular, onde a relação estabelecida com a educadora cooperante criou um ambiente que se revelou contraproducente para a minha aprendizagem. Essa relação caracterizou-se por uma falta de afeto e apoio emocional, fazendo-me compreender o papel fundamental que a afetividade desempenha nas relações e nos processos de ensino e aprendizagem, suscitando em mim a vontade de aprender mais sobre este tema.

Contudo, ao longo do decorrer do estágio, foi surgindo uma nova dimensão na investigação, assente num desafio que me acompanhava tanto na vida pessoal como na reflexão sobre a prática profissional da educadora de infância. Tanto no contexto do estágio como no contexto familiar, enquanto mãe de três crianças pequenas, deparava-me frequentemente com situações em que a relação afetiva era desafiada por comportamentos disruptivos que exigiam uma abordagem educativa mais firme e assertiva, onde era necessário

estabelecer limites, questionando-me como seria possível conciliar uma abordagem afetiva com os desafios da orientação comportamental das crianças em contexto educativo.

Haslip et al. (2019) explicam que o educador promove o desenvolvimento da empatia na criança quando modela intencionalmente comportamentos empáticos, responde às solicitações com sensibilidade e utiliza estratégias de orientação comportamental positiva. Da mesma forma, deve também incentivar o desenvolvimento da bondade ao ajudar as crianças a ganharem consciência dos sentimentos e necessidades dos outros (Haslip et al, 2019).

Quando a relação pedagógica é próxima, tem o potencial de capacitar a criança com competências sociais e de autorregulação dos comportamentos, diminuindo assim a ocorrência de comportamentos desadequados (Ansari et al., 2020; Özcan et al., 2023; Pianta et al., 2002). Isto acontece quando a criança reconhece no educador uma base segura, resultando num maior envolvimento e gosto pela aprendizagem, uma maior vontade de cooperar no processo educativo diminuindo, assim, as disrupções (Ansari et al., 2019; Özcan et al. 2023). Shindler (2010) acrescenta que uma gestão eficaz de sala vai além da manutenção da ordem. As práticas que transformam verdadeiramente o ambiente educativo não promovem apenas um melhor comportamento dos alunos, mas contribuem para que se desenvolvam pessoas melhores, tanto individual como coletivamente.

Emergiu, então, a vontade de compreender na realidade, através de observações e testemunhos reais, como se pode articular numa relação pedagógica a afetividade e a gestão de comportamentos, ao compreender que a sua integração constitui um dos grandes desafios da prática educativa.

Para o efeito, formularam-se as seguintes questões de investigação: (i) como é que a educadora pode criar relações afetivas e de confiança com cada criança? (ii) que estratégias é que a educadora pode implementar para promover no grupo a sua coesão, participação e relações afetivas, de forma a prevenir situações de indisciplina? (iii) que estratégias é que a educadora pode utilizar para lidar com comportamentos disruptivos, mantendo a afetividade na relação com a criança?

III. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. Afetividade na relação pedagógica

O afeto acompanha o ser humano desde o início ao fim da sua vida, constituindo-se um fator principal na construção da pessoa, no desenvolvimento da sua cognição, determinando a visão que tem do mundo (Amado et al., 2009).

A palavra afeto tem uma origem que remonta ao latim *affectus*, particípio passado de *afficere* (formado por *ad-* + *facere*, "fazer"), com o significado de "agir sobre", "influenciar" ou "impressionar" (Houaiss, 2001). No latim clássico, *affectus* designava tanto as emoções e paixões como o estado de ser afetado por algo externo, ou seja, os estados da alma provocados por causas exteriores (Houaiss, 2001). Este entendimento é confirmado por José Pedro Machado no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (1987), onde se sublinha a ligação do termo afeto à ação de causar uma impressão profunda sobre a pessoa. O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2024) define a palavra afeto como a manifestação do ânimo da pessoa, dos seus sentimentos, tais como simpatia, amizade, amor ou paixão. O termo "afeto", que tem sido tema de interesse em diferentes áreas de estudo, como é o caso da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, articula-se entre a linguagem verbal e não verbal, a experiência e a relação com o outro. É precisamente esta capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, através de sensações que podem ser agradáveis ou desagradáveis que Félix e Júnior (2022) definem como afetividade.

Wallon (1971, citado por Ferreira & Ribeiro, 2019) refere que as crianças estabelecem contacto com os adultos que cuidam delas não só pela cognição, mas também pela afetividade, sendo esta considerada um instrumento de sobrevivência e constituindo uma parte basilar das relações interpessoais. Estando o sentimento afetivo presente em todos os momentos e lugares da sua vida, a afetividade revela-se fundamental para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social da criança. Félix e Júnior (2022) concordam com esta visão, explicando que a aprendizagem ocorre através da relação entre o sistema afetivo e o cognitivo, em que o primeiro fornece a energia impulsionadora e o segundo consolida a ação. O despertar do interesse da criança por uma novidade vem da experiência afetiva. Se essa experiência for positiva, irá influenciar o cognitivo a trabalhar para procurar compreender a novidade, mas se for negativa, o cognitivo sentirá dificuldades no processo de aprendizagem.

Neste sentido, é essencial a criança experienciar um ambiente educativo que seja afetivo e acolhedor para que possa ter um convívio e crescimento harmonioso (Félix & Júnior, 2022), pois a investigação destaca uma forte relação entre a qualidade das relações educador-criança

e a aprendizagem das crianças no que diz respeito ao conforto emocional e à segurança em fases precoces de escolaridade (Pianta, 1995, citado por Amado et al., 2009).

Quando a criança transita para o ambiente escolar, seja em creche ou jardim de infância, pelo facto de haver uma alteração na dinâmica de laços afetivos diários, é expectável que sejam experienciadas angústias, medos e inseguranças despoletados pela inserção num meio social diferente do que está habituada (Félix & Júnior, 2022), sendo o estabelecimento de vínculos e relações de confiança com os adultos considerado essencial.

Esta responsabilidade é suportada legalmente pelo Decreto-Lei 240/2001 que enfoca o dever do profissional de educação de infância em estabelecer uma relação pedagógica com as crianças. O Decreto-Lei que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário refere-se expressamente, no Artigo 3.º, n.º 1, ao dever do profissional de educação de infância de “estabelecer com as crianças uma relação pedagógica que promova o seu desenvolvimento global (...), assegurando-lhes condições de segurança, acompanhamento e bem-estar” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

O desenvolvimento da afetividade, na relação pedagógica, surge de componentes da relação como a receptividade, a capacidade de empatia, de respeito, de conhecimento e crença nas capacidades dos outros (Amado et al., 2009), pelo que devem simultaneamente pertencer ao quadro de competências básicas do educador de infância. Só assim se torna possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade que providencie a segurança afetiva necessária e promova a autonomia da criança.

Num estudo empírico conduzido por Amado et al. (2009), os autores referem, com base no discurso dos alunos entrevistados, que “a eficácia do ensino (...) está fortemente relacionada com o registo da afetividade” (p. 83). Como tal, concluem que é não só pela sua competência profissional ao nível científico, mas também ao nível relacional e pedagógico que o professor pode legitimar a sua influência perante a criança. Félix e Júnior (2022) acrescentam ainda que, através do afeto, o educador cria uma relação segura com a criança, que passa a ver nele uma pessoa que se importa com os seus sentimentos, que lhe é próxima e lhe dá a conhecer o mundo de forma prazerosa.

Ferreira e Ribeiro (2019) explicam que os afetos numa relação não se limitam aos carinhos físicos, mas incluem o respeito pelos interesses, ideias, limites, ritmo e crescimento da criança. Apesar de as manifestações de afeto serem, segundo Smith (2013, citado por Haslip et al., 2019), frequentemente físicas/corporais, como um beijinho, um abraço, piscar de olhos ou um sorriso, podem também ocorrer verbalmente e sem necessidade de haver contato físico, estando a vertente afetiva do desenvolvimento curricular associada a

comportamentos verbais e não verbais do educador (Amado et al., 2009). A mesma linha de pensamento é corroborada em Carvalho (2018) que acrescenta que os afetos não são singulares nem universais, mas sim elementos sociais. Numa relação pedagógica, os afetos estão assim em constante construção e regulação, pois constituem manifestações de sentimentos do adulto para com a criança que nem sempre são espontâneos e naturais. Smith (2013, citado por Haslip et al., 2019) acrescenta que as crianças podem ter experiências carinhosas com os educadores, como abraçar, sorrir e rir, faz com que passem a cuidar de si e dos outros.

Amado et al. (2009) salienta o fenómeno da reciprocidade de sentimentos e comportamentos entre o educador e a criança, que se traduz numa relação entre a simpatia do adulto e a adesão afetiva e comportamental da criança. A maneira como o educador é afetuoso nas relações, através de atitudes de respeito, sensibilidade e tolerância, contribui para o reconhecimento das crianças da importância desses valores, que levam para as suas relações com os pares.

Haslip et al. (2019) referem que educador deve ser um exemplo para as crianças de valores e forças de carácter, tais como o amor, a bondade e o perdão, criando um ambiente educativo que promove a dignidade humana e “cria comunidade à medida que um ethos de cuidado cresce” (Haslip et al., 2019, p. 532). Muitas vezes, os educadores são os primeiros e/ou únicos adultos que interagem com regularidade com as crianças, fora do seio familiar. Neste sentido, o exemplo do educador é essencial para que as crianças desenvolvam pontos fortes de carácter, sendo que aprender a expressar amor, bondade e perdão são processos contínuos de desenvolvimento.

O educador promove o desenvolvimento comportamental da empatia na criança quando modela, de forma consciente e intencional, comportamentos empáticos, responde às solicitações com sensibilidade e serve-se de estratégias de orientação comportamental positiva. Do mesmo modo, deve também incentivar o desenvolvimento da bondade ao ajudar as crianças a ganharem consciência dos sentimentos e necessidades dos outros (Haslip et al., 2019).

Quando a relação pedagógica é próxima capacita a criança de competências sociais e de autorregulação dos comportamentos, diminuindo assim a ocorrência de comportamentos desadequados (Ansari et al., 2020; Özcan et al., 2023; Pianta et al., 2002). Isto acontece quando a criança reconhece no educador uma base segura, resultando num maior envolvimento e gosto pela aprendizagem, uma maior vontade de cooperar no processo educativo diminuindo, assim, as disrupções (Ansari et al., 2019; Özcan et al. 2023).

Neste sentido, o educador desempenha um papel importante no desenvolvimento de competências cuidadoras das crianças, que aprendem o ato de cuidar num ambiente que cuida delas. O educador estabelece uma relação de confiança com a criança quando ouve com atenção as suas ideias e demonstra respeito e apreciação pelas suas perspectivas, fazendo-a sentir-se acolhida e valorizada. Por sua vez, as crianças que desenvolvem relações afetivas de segurança tendem a ser mais confiantes e bem-sucedidas na aprendizagem, demonstrando maior capacidade cognitiva (Amado et al., 2009; Haslip et al., 2019).

Desta forma, aos comportamentos docentes desejáveis para uma relação pedagógica afetiva, Amado et al. (2009) acrescenta ainda as características pessoais do educador, a aproximação amistosa e respeitosa à criança e a capacidade de criar um clima positivo de humor e bem-estar, onde a criança sinta que pode rir e ao mesmo tempo sinta o incentivo para o trabalho. A afetividade do educador é também manifestada quando este se coloca ao nível dos olhos da criança para lhe falar, quando pergunta como se sente, quando sorri ou até na proximidade física das conversas, atitudes estas que contribuem para o desenvolvimento da autoestima, autonomia e bem-estar emocional da criança (Smith, 2013, citado por Haslip et al., 2019).

A relação pedagógica é de qualidade quando as interações entre o educador e a criança são caracterizadas pela empatia, sensibilidade e afeto, o que faz com que o ambiente educativo seja acolhedor e emocionalmente positivo (Ansari et al., 2019; Burchinal et al., 2008) e influencie positivamente o desenvolvimento integral da criança (Yin et al., 2022). Assim, torna-se possível para o educador aproximar-se das crianças e incentivar uma maior participação nas aprendizagens e para as crianças sentirem-se apoiadas e, assim, mais motivadas para aprender (Ansari et al., 2019; Bagdi & Vacca, 2005; Burchinal et al., 2008).

3.2. Gestão de comportamentos em contextos educativos

A partir de uma abordagem de relação pedagógica centrada na afetividade - componente que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças - torna-se necessário aprofundar a forma como este entendimento teórico-prático está presente e influencia a gestão de comportamentos em jardim de infância.

Para isso, revela-se fundamental entender diferentes estilos de gestão de sala e do grupo, intrinsecamente relacionados com os estilos pedagógicos dos professores, destacando a importância do estabelecimento de regras de conduta e consequências. Daqui decorre não só o que a literatura nos diz sobre a prevenção de comportamentos disruptivos como a forma de os gerir a partir de uma abordagem pedagógica centrada na afetividade.

De acordo com Shindler (2010), uma gestão eficaz vai além da manutenção da ordem ou disciplina. As práticas que verdadeiramente transformam o ambiente educativo não promovem apenas um melhor comportamento dos alunos, mas contribuem para que se desenvolvam pessoas melhores, tanto individual como coletivamente.

3.2.1. Estilos de professor

A utilização competente de práticas de gestão do grupo e de métodos de ensino para diferentes fins de instrução é considerada um pilar do processo de ensino e aprendizagem, influenciando tanto o desenvolvimento comportamental e social dos alunos como os resultados académicos (Shindler, 2010; Uibu & Kikas, 2012). Desta forma, o modo como o educador exerce controlo disciplinar com as crianças é determinante para o sucesso da relação pedagógica (Amado et al., 2009). Compreender os diferentes estilos de gestão e as práticas que orientam o processo educativo torna-se, assim, crucial para qualquer profissional de educação que procure potenciar ao máximo a aprendizagem dos seus alunos (Shindler, 2010).

No contexto de escolaridade obrigatória, os estilos de gestão são descritos como combinações de diferentes práticas (Uibu & Kikas, 2012) e as preferências dos professores por práticas de gestão e/ou métodos de ensino podem ser influenciadas pela sua experiência, idade e formação académica (Amado et al. 2009). O estilo pedagógico de cada professor resulta não só das suas características individuais, mas também das orientações e decisões pedagógicas que escolhe adoptar. Apesar de qualquer tipo de personalidade poder ser adaptada a qualquer estilo de gestão, de forma a ter práticas de ensino mais eficazes, são as opções pedagógicas do professor que determinam significativamente os resultados obtidos no processo de ensino (Shindler, 2010). A prática de autorreflexão e questionamento do professor sobre as suas opções pedagógicas, seja em situações específicas ou na rotina de atividades letivas, permite conseguir não só progressos na aprendizagem como no comportamento dos alunos. Por esta razão, o controlo e a monitorização rigorosos do comportamento dos professores são essenciais na educação (Harris, 1998 citado por Uibu & Kikas, 2012).

Relativamente a estilos de gestão de sala, Shindler (2010) identifica quatro estilos de gestão diferentes, apresentando-os através da organização das orientações pedagógicas numa matriz conceptual bidimensional. A primeira dimensão diz respeito ao grau de funcionalidade e eficácia das práticas implementadas, estando representada num eixo vertical. A segunda dimensão, representada no eixo horizontal, apresenta um espectro que varia entre práticas

centradas no aluno e práticas focadas no professor. A interseção destes dois eixos cria um quadrante com quatro estilos de gestão diferentes.

O estilo caracterizado como *facilitador* situa-se no quadrante eficaz e centrado no aluno. Este tipo de professor assume-se como gestor e organizador do ambiente educativo e os seus principais objetivos são a promoção da autonomia dos alunos e o desenvolvimento da sua motivação intrínseca. O segundo estilo que se situa no mesmo quadrante define o professor como *Condutor*, que assume um papel central enquanto coordenador do processo educativo ao estabelecer expectativas claras para os seus alunos e otimizar a eficiência das atividades (Shindler, 2010). Relativamente aos dois padrões disfuncionais que se encontram no quadrante ineficaz, o autor identifica, no quadrante centrado no aluno, um tipo de professor *permissivo* que tem uma abordagem facilitadora e passiva, caracterizada por um ambiente desorganizado sem clareza nas direções providenciadas, o que deixa os alunos sem a orientação necessária. No quadrante centrado no professor, surge um estilo de professor *dominador* que cria um ambiente educativo conflituoso, onde os estudantes se sentem obrigados a obedecer ou a resistir às imposições do docente (Shindler, 2010).

Os professores com uma abordagem educativa mais eficaz são caracterizados pela sua intencionalidade, demonstrando clareza sobre os objetivos que querem alcançar e os métodos escolhidos para o fazer (Richardson & Fallon, 2001, citado por Shindler, 2010). Shindler (2010) defende que quando o professor carece de uma visão clara compromete a confiança dos seus alunos, podendo surgir um sentimento de descontinuidade nos alunos, fazendo-os ver o grupo sem liderança efetiva.

Já Uibu e Kikas (2012) referem a existência de apenas três estilos de gestão, apesar de serem parecidos com os referidos anteriormente: autoritário, democrático e laissez-faire.

Segundo os autores, Baumrind (1966, citado por Uibu & Kikas, 2012) adaptou as tipologias de liderança aos estilos parentais, que designou de autoritários, autoritativos e permissivos, baseando em três categorias bipolares: calor *versus* rejeição, apoio à autonomia *versus* coerção e estrutura *versus* caos. Enquanto que os estilos de gestão parental variam consoante o nível de afeto (como a responsividade e o encorajamento), de controlo psicológico (por exemplo, a indução de culpa, a retirada de amor ou a vergonha) e de controlo comportamental (por exemplo, o estabelecimento de limites), no contexto educativo, os estilos de gestão do professor resultam da combinação de diferentes práticas (Uibu & Kikas, 2012).

À luz das três categorias referidas, Uibu e Kikas (2012) caracterizam os professores autoritativos por terem níveis de afeto, orientação e monitorização elevados, um controlo

comportamental próximo mas um controlo psicológico baixo. São professores cujas práticas têm um impacto positivo nas competências académicas e sociais, na mestria e na autoestima dos alunos, pela sua estrutura, regras de ensino e pelo apoio que dão à autonomia dos alunos. Este tipo de professores dá mais importância a objetivos sociais e cognitivos na sua gestão, pois incentivam a participação dos alunos na tomada de decisões, são consistentes nas suas exigências e valorizam a interação com os alunos individualizada. Este estilo de gestão de sala prova-se como o mais eficaz no apoio ao desenvolvimento integral dos alunos (Uibu & Kikas, 2012).

Em contrapartida, os professores autoritários apresentam de um modo geral um controlo comportamental e psicológico alto, quando restringem a autonomia dos alunos (Aunola & Nurmi, 2004, citados por Uibu & Kikas, 2012), utilizam diretrizes rigorosas e estratégias de proibição, recorrendo até a castigos corporais (Chen et al., 1997; Marchant et al., 2001, citados por Uibu & Kikas, 2012). Neste estilo de gestão, destaca-se o surgimento de dificuldades no âmbito das relações e no desempenho académico dos alunos devido às práticas de rejeição e coerção dos professores (Skinner et al., 2005, citado por Uibu & Kikas, 2012).

Por último, os professores permissivos proporcionam um baixo controlo comportamental e psicológico e demonstram-se inconsistentes nas suas exigências, permitindo aos alunos uma considerável autonomia (Walker, 2008, citado por Uibu & Kikas, 2012). As regras de ensino, o caos nas exigências e a procura de objetivos nos professores contribuem para problemas de comportamento dos alunos. Desta forma, as práticas do professor permissivo diminuem as competências sociais e académicas dos seus alunos (Skinner et al., 2005, citado por Uibu & Kikas, 2012).

No que diz respeito aos métodos de ensino, os professores autoritários, tendem a destacar os métodos tradicionais, dando menos ênfase ao ensino individualizado e avaliando com frequência, enquanto que os professores autoritativos têm mais em consideração a individualidade de cada aluno, sendo mais flexíveis nas suas práticas de ensino (Entwistle, 1998; Walker, 2008, citados por Uibu & Kikas, 2012). Os professores permissivos não monitorizam o cumprimento das estruturas e regras estabelecidas (Skinner et al., 2005, citado por Uibu & Kikas, 2012) e não se dedicam à prevenção de comportamentos disruptivos. Tal como os professores autoritários, os professores permissivos tendem a oferecer um ensino mais tradicional, no sentido em que não promovem as discussões. No entanto, contrariamente aos autoritários, estes dão mais liberdade de escolha aos seus alunos (Entwistle, 1998, citado por Uibu & Kikas, 2012).

De acordo com Uibu e Kikas (2012), os professores menos experientes são tendencialmente confrontados com dificuldades no processo de ensino com mais frequência, por exemplo, com a ocorrência de comportamentos disruptivos por parte dos alunos. Por essa razão, estes professores tendem a utilizar práticas dominadas pelo professor, restringindo a autonomia dos alunos.

Posteriormente, Dunbar (2004) elabora um alargamento de perspetivar os estilos educativos do professor apresentados por Baumrind, apresentando quatro perfis de professor, que apresentam as mesmas características que Schindler (2010), mas aos quais dá uma nomenclatura diferente: o professor autoritário, o autoritativo, o indiferente e o *laissez-faire*.

O professor *autoritário* caracteriza-se pela imposição de limites firmes ao grupo, tendo como preferência a implementação de uma disciplina vigorosa onde a não obediência resulta, geralmente, num castigo (Dunbar, 2004). Para o professor autoritário, a discussão e a troca verbal são desencorajadas e os alunos não têm a oportunidade de praticar competências de comunicação, sendo o ambiente em sala silencioso, pois estes não sabem se e quando podem ou não interromper o professor. Numa sala com este tipo de professor, os alunos devem apenas seguir as instruções e não questionar porquê (Dunbar, 2004).

O professor *autoritativo*, apesar de também impor limites alunos, encoraja simultaneamente a independência dos alunos, explicando as razões das decisões e das razões subjacentes às regras com frequência (Dunbar, 2004). É um professor firme mas educado quando repreende um aluno quando este perturba. Apenas depois de ponderar com cuidado as circunstâncias de uma situação é que um professor autoritativo aplica a disciplina, estando consideravelmente aberto à interação verbal, incluindo debates críticos. Neste caso, os alunos sabem que se tiverem comentários ou perguntas relevantes é permitido interromper o professor, tendo a oportunidade de aprender e praticar competências de comunicação (Dunbar, 2004).

Já o professor *indiferente*, não se quer impor aos alunos e sente muitas vezes que a preparação das aulas não vale o seu esforço, resultando na falta de envolvimento nas atividades da sala. Parece, de uma forma geral, um professor desinteressado, pois pouco ou nada exige dos seus alunos, é capaz de utilizar os mesmos materiais durante anos e não dispõe do tempo de preparação necessário, o que faz com que coisas como projetos especiais e visitas de estudo não aconteçam. Este tipo de professor pode não ter a confiança, a coragem ou as competências para disciplinar os seus alunos quando surge a necessidade para tal (Dunbar, 2004).

Por último, o professor *laissez-faire* faz poucas exigências aos alunos, aceita as suas ações e impulsos e é o menos inclinado a monitorizar os seus comportamentos. Tem muita dificuldade em impor regras ou a dizer que não, porque se esforça por não magoar os sentimentos dos alunos. Quando é interrompido o professor permite a interrupção pois tem a convicção que o que o aluno tem para dizer é de certeza algo de valioso. Quando existe disciplina, o mais provável é que seja inconsistente (Dunbar, 2004).

3.2.2. Estabelecimento de regras de conduta e consequências

Lopes da Silva et al. (2016) explicam que a autonomia das crianças é desenvolvida através da partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, onde lhes é dada a possibilidade de tomar decisões, fazer escolhas e assumir, progressivamente, responsabilidades pela sua segurança e bem-estar.

A construção dessa autonomia implica uma organização do grupo em que as crianças participam ativamente “na criação de diretrizes que regem o comportamento na sala de aula” (Dunbar, 2004, p.3), o que lhes permite desenvolver valores democráticos, tais como a justiça e a cooperação, assumirem responsabilidades e tomarem iniciativas (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, Lopes da Silva et al. (2016) explicam que o compromisso das crianças a aceitar as regras definidas leva a uma autorregulação dos comportamentos, pois os alunos têm maior tendência para apoiar as regras que eles próprios estabelecem (Dunbar, 2004; Lopes da Silva et al., 2016), o que contribui para um bom funcionamento do grupo.

Neste sentido, o uso de estruturas de aprendizagem cooperativa promove o envolvimento dos alunos nas tarefas e a compreensão dos benefícios do trabalho cooperativo, que está também relacionado com a diminuição de ocorrências de mau comportamento por promover o desenvolvimento de competências sociais (Dunbar, 2004; Uibu & Kikas, 2012).

Apesar de, geralmente, as crianças elaborarem uma grande lista de sugestões, Dunbar (2004) recomenda minimizar o número de regras e que o educador ajude as crianças a estabelecerem regras que sejam claras, consistentes e que incentivem comportamentos positivos.

Payne (2003, citado por Dunbar, 2004) e Garrett (2014) acrescentam que qualquer programa que pretenda abordar comportamentos inadequados deve definir, além dos comportamentos esperados, as consequências de não optar por esses comportamentos. O programa deve salientar o facto de que o aluno tem sempre a escolha de seguir ou não seguir os comportamentos esperados e que com cada escolha segue-se uma consequência, seja ela desejável ou não, pois a possibilidade de escolha permite que a criança se desenvolva da

dependência para a independência. As consequências não devem ser vistas não como algo imposto, mas sim “como um resultado adequado para um ato inadequado” (Dunbar, 2004, p.4), um fim lógico para uma ação, que faz sentido. Em contrapartida, o castigo possui um carácter penal e/ou punitivo, tendo um objetivo de “vingança” ao invés de aprendizagem e transmitindo a mensagem errada de que as crianças não podem cometer erros (Dunbar, 2004).

Schindler (2010) explica que os alunos precisam de clareza nas expectativas, no que diz respeito à conduta esperada, senão são obrigados a adivinhar, o que pode criar um vazio nas expectativas, que é preenchido pelos alunos com as suas próprias ideias. Quando se utiliza termos abstratos como bom comportamento, responsabilidade ou respeito e não se define de forma concreta e material esses conceitos, para as crianças continuam a ser abstrações. Muitas vezes, aquilo a que os adultos chamam de mau comportamento é, na verdade, o simples facto de os alunos agirem de uma forma que os desagrada, ou seja, o seu palpite estava errado. É igualmente imperativo os alunos terem limites claros, pois na sua ausência podem surgir problemas comportamentais relacionados com o facto de trazerem para o contexto escolar uma variedade de expectativas de limites e comportamentos que foram previamente aprendidos.

3.2.3. Estratégias para uma gestão de sala eficaz enquanto abordagem preventiva de comportamentos disruptivos

Uma gestão de sala eficaz assenta, de acordo com Schindler (2010), sobretudo numa prática relacional que trabalha para o desenvolvimento integral dos alunos e evita que as perturbações ocorram em primeiro lugar (Kounin, 1970, citado por Dunbar, 2004).

Garrett (2014) refere cinco componentes da gestão de sala, das quais quatro se destinam a prevenir os comportamentos desadequados, enquanto que a última inclui práticas também destinadas a dar resposta a comportamentos disruptivos, pois quanto melhor for o professor na prevenção dos problemas, menos problemas de comportamento surgirão em sala. As cinco componentes apresentadas pela autora são: a organização do espaço físico da sala, o estabelecimento de regras e rotinas, o desenvolvimento de relações afetivas, a implementação de um ensino eficaz que seja cativante e a resolução de problemas de disciplina.

Schindler (2010) alinha-se com esta perspetiva, referindo a necessidade de o professor adoptar práticas fundamentadas que levem a melhores resultados educativos e contribuam para o desenvolvimento a longo prazo dos alunos. O autor menciona um conjunto de princípios parecidos com Garrett (2014), sobre os quais o professor deve gerir a sua sala. Estes princípios consistem em: clareza, consistência, satisfação das necessidades básicas,

envolvimento ativo e construção de comunidade. Para tal, recomenda a prática de diversas estratégias:

Em primeiro lugar, a clareza, seja nas regras ou nos objetivos definidos, é uma componente crucial para o sucesso educativo, sendo que a maioria dos resultados pretendidos dependem da capacidade do professor de criar um ambiente bem estruturado que seja claro para os alunos. Quando sabem o que é esperado deles e sentem um sentido de propósito e direção, os alunos demonstram menos tendência para distração, aborrecimento e sensação de que o seu trabalho carece de finalidade (Shindler, 2010).

Em segundo lugar, a consistência do professor, que representa outro componente basilar da gestão eficaz que contribui de forma significativa para o bom funcionamento das sala de aula (Evertson & Emmer, 2003, citado por Shindler, 2010) e promove a confiança dos alunos no professor e aumentando, assim, o seu envolvimento.

De seguida, Shindler (2010) aponta como necessidades básicas dos alunos o poder, competência, pertença, liberdade e diversão. Quando o professor não satisfaz estas necessidades através das atividades que propõe, os alunos tendem a ir procurar outras formas de as satisfazer, podendo essas alternativas incluir comportamentos disruptivos (Albert, 2003; Dreikurs & Cassel, 1974; Glasser, 1998, citados em Shindler, 2010). Por esta razão, é necessário o professor ter uma abordagem compreensiva e analisar o comportamento dos alunos tendo como critério a satisfação dessas necessidades. Esta perspetiva é considerada, pelo autor, fundamental para o professor conseguir compreender os problemas comportamentais que surgem e, assim, conseguir identificar as soluções mais adequadas (Shindler, 2010).

Em quarto lugar, o autor refere que os alunos têm tendência para adoptar comportamentos disruptivos como maneira de alcançar a sensação de controlo, satisfação e envolvimento quando se encontram em situações de aprendizagem passiva. Quando reconhecem o valor do trabalho que realizam e se sentem envolvidos e desafiados, os alunos demonstram maior interesse na aprendizagem e menor na criação de problemas em sala. Da mesma forma, a relevância cultural do currículo revela-se importante, pois quando os alunos percebem o que aprendem como relevante e significativo para as suas vidas, demonstram menos resistência e um maior interesse na aprendizagem (Shindler, 2010).

Enquanto quinta estratégia para uma gestão de sala eficaz, Schindler (2010) e Garrett (2014) apresentam a construção de laços sociais afetivos e de comunidade como fundamentais, pois a investigação mostra que a qualidade das relações existentes numa sala impacta diretamente a capacidade do professor criar um ambiente facilitador de

aprendizagens (Pianta, 2006, citado por Garrett, 2014). O professor tem, por isso, um papel principal pela capacidade de apoiar os alunos no desenvolvimento da responsabilidade mútua e no estabelecimento de laços sociais que, por sua vez, suportam um funcionamento positivo do grupo. Os laços sociais são percebidos como algo que é compartilhado por aqueles que os experienciam, aumentando a probabilidade de ocorrência de comportamento responsável. Quando os alunos sentem que a turma é uma verdadeira comunidade, tornam-se disponíveis para o crescimento pessoal e coletivo, passando a questionar-se como podem contribuir para a comunidade. Quando esta mentalidade existe, confirma-se uma redução dos problemas comportamentais na sala, convertendo os problemas existentes em oportunidades de crescimento para os alunos.

Garrett (2014) acrescenta ainda a recomendação de o professor cumprimentar os alunos quando chegam de manhã, ou qualquer outra altura do dia, à sala e fazê-lo com um sorriso na cara. Este tipo de gestos fazem a criança sentir-se bem-vinda e confortável, mostrando-lhe que o professor está ansioso por a ver chegar e que está disponível para dar ajuda quando precisar. O humor também desempenha um papel importante na relação pedagógica, pois contribui para a criação de um ambiente educativo onde é positivo ser-se capaz de rir de si próprio quando se comete erros, já que estes fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Na última estratégia que apresenta, Schindler (2010) caracteriza o professor, relativamente à sua função, como líder, responsável por incentivar os alunos a avaliarem o seu próprio trabalho, comunicar expectativas elevadas e promover um ambiente de capacitação e apoio que não recorre a estratégias de coerção. Esta abordagem de liderança, em vez de mera gestão, destaca-se de modelos mais autoritários ou permissivos, pois procura equilibrar apoio genuíno com expectativas elevadas, enquanto promove a responsabilidade e autonomia dos alunos. Garrett (2014) destaca também a importância do feedback que o professor dá ao aluno sobre o seu comportamento, tornando-os mais conscientes do seu desempenho e do que é necessário fazer para melhorar.

Por sua vez, Kounin (1970, citado por Dunbar, 2004) refere um conjunto de estratégias concretas que ajudam os professores a reduzir a probabilidade de ocorrerem perturbações na sala, que incluem: comunicar que sabe o que os alunos estão a fazer e o que se passa em sala, saber fazer sobreposição dando atenção a diferentes acontecimentos simultaneamente sem que a atenção seja totalmente desviada do que estava a ocorrer em sala, ter dinamismo e suavidade nas atividades dando pistas contínuas e mantendo um ritmo acelerado, manter os alunos “alerta” para as atividades em curso envolvendo as crianças nas

tarefas e saber estimular o trabalho sentado proporcionando atividades de trabalho sentado que ofereçam desafio e variedade.

3.2.4. Lidar com comportamentos disruptivos

Brazelton e Sparrow (2001) explicam que a forma como o adulto reage ao comportamento da criança, ensina à criança a importância que a sua transgressão tem, acrescentando que uma boa maneira de ajudar uma criança que está num padrão repetitivo de comportamento desadequado é dar-lhe oportunidades de ser bem-sucedida quando não estiver em sarilhos.

Apesar de o professor ter de fazer prevalecer a sua autoridade em situações disruptivas, deve fazê-lo com respeito pelo aluno, pois é o próprio aluno que valoriza a firmeza disciplinar do educador (assim como a sua capacidade pedagógica), mas solicita que esta seja praticada com sensibilidade e consideração humana (Amado et al., 2009).

Os alunos que não acreditam na própria capacidade de influenciar acontecimentos à sua volta têm aquilo a que, na psicologia, se chama de *locus de controlo externo*. A investigação tem vindo a descobrir melhorias nos comportamentos em ambientes onde se ensina os alunos a atribuir fracasso ou sucesso ao seu esforço pessoal. Uma forma de ajudar os alunos a aprender a modificar o seu comportamento é através de um planeamento e negociação de contratos com os próprios. O ensino de competências pró-sociais, como a cooperação e a autoconsciência, também contribui para uma melhoria do comportamento, inserindo-se essa prática numa abordagem de gestão de sala preventiva (Dunbar, 2004).

Dunbar (2004) afirma que, relativamente a responder às necessidades dos alunos mais desafiantes, um professor pode utilizar como estratégias conhecer a criança, descobrir o que gosta e não gosta e recorrer a membros da família para aprender o que funciona com a criança. O autor sublinha a importância de nunca humilhar a criança publicamente, sendo que gritar é uma prática ineficaz e desaconselhada. Recomenda ainda que o professor se lembre do que foi ser criança e que conte aos seus alunos algo engraçado sobre si para que saibam que também é humano. É importante que o professor reconheça o bom comportamento da criança quando ocorre, que a ajude a festejar os seus sucessos de forma a incentivá-la a abrir-se a ações e pensamentos mais positivos sobre si própria. Deve também dar escolhas à criança, pois as oportunidades de escolha, quando repetidas, permitem à criança desenvolver um sentido de competência que pode prevenir comportamentos disruptivos.

IV. OPÇÕES METODOLÓGICAS

1. Tipo de estudo

A presente investigação tem, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma natureza qualitativa, uma vez que tem como objetivo obter uma compreensão aprofundada dos fenómenos sociais e educacionais. O investigador serve como instrumento e recolhe informações através do contacto direto, explorando a complexidade das dinâmicas humanas no seu contexto natural, de forma a não perder de vista o seu significado. Neste estudo em particular, analisaram-se as relações entre os adultos e as crianças numa sala de jardim de infância, de forma a compreender como o adulto pode criar relações afetivas e de confiança com as crianças e quais as estratégias que pode utilizar para desenvolver uma gestão dos comportamentos positiva e afetuosa, que promova o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças.

Sendo um estudo qualitativo, a investigadora utilizou hipóteses teóricas e diferentes métodos de recolha de dados, mantendo-se flexível a aspetos que pudessem emergir durante o processo de investigação, devido à importância dada às perspectivas dos participantes na investigação, pretendendo compreender a sua experiência e interpretação no seu ambiente natural (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, procurou recolher os dados com riqueza nos detalhes descritivos para que fosse possível ter uma visão mais diversificada no tema em estudo e, assim, uma maior compreensão sobre o mesmo. Tal como Bogdan e Biklen (1994) referem, as questões importantes da investigação foram sendo descobertas no decorrer da mesma, nomeadamente as relacionadas com a gestão de comportamentos em jardim de infância.

2. Procedimentos de recolha de informação

Num trabalho de investigação qualitativa devem ser considerados alguns aspetos relativamente à sua ética. Deve-se obter consentimento informado dos participantes, protegendo a sua identidade e privacidade, ou seja, garantir que os participantes não sejam expostos a riscos desnecessários e que toda a informação recolhida seja mantida confidencial. É também fundamental que o relato dos resultados seja feito de forma transparente e sincera sem que os dados sejam distorcidos (Bogdan & Biklen, 1994). Neste estudo, protegeu-se a privacidade de todos os participantes, colocando apenas as iniciais dos nomes de cada pessoa nas observações registadas, fossem crianças ou adultos, e manteve-se, também, a identidade

da instituição onde decorreu a prática supervisionada no anonimato. Para todos os registos realizados (notas de campo e fotografias) foi pedida a devida autorização à instituição onde decorreu a prática supervisionada.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Creswell (2012) explica que, num estudo qualitativo, a recolha de dados deve ser realizada através de diferentes métodos, tais como observações, entrevistas e análise de documentos. Os dados recolhidos podem ser registados em forma de áudio, imagem (fotografias e desenhos) ou texto (entradas de diário, notas de campo, transcrições). Esta requisição foi seguida na presente investigação, mobilizando-se diferentes técnicas e instrumentos, explicitados em seguida. Através da observação, registou-se detalhadamente as interações educadora-crianças, crianças-crianças e estagiária-crianças, assim como os comportamentos das crianças e as práticas pedagógicas da educadora ao lidar com os mesmos. Para tal, o diário de bordo e as notas de campo revelaram-se essenciais enquanto instrumentos de registo.

Recorreu-se também à realização de uma entrevista à educadora da sala para compreender a sua visão profissional sobre o tema em estudo, a partir da elaboração de um guião constituído por questões relacionadas com as questões de investigação definidas.

a. Observação

Sendo a investigação qualitativa focada nas dinâmicas interiores dos sujeitos, a qualidade do trabalho de campo dependia das relações que a estagiária criou com os participantes do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Para tal, foi necessário passar tempo com as crianças e com a educadora no contexto educativo, neste caso a escola, e integrar-se nas dinâmicas e tarefas do dia-a-dia do grupo, desenvolvendo um nível de confiança e à-vontade na relação com cada um, em que tanto as crianças como a educadora se sentiram encorajadas a confidenciar nela. As relações estabelecidas permitiram praticar uma observação participante, uma abordagem valiosa na investigação qualitativa que permitiu obter uma perspectiva única por resultar de um envolvimento ativo com o contexto em estudo, oferecendo uma compreensão mais rica dos fenómenos sociais observados (Yin, 2018).

A forma como a estagiária foi participando variou, como referem Bogdan e Biklen (1994), consoante a sua personalidade e os seus valores. Inicialmente, ficou mais de fora e com o passar do tempo, à medida que foi desenvolvendo as relações foi participando cada vez mais nas dinâmicas que observava. Contudo, os autores enfatizam que não é necessário fazer

investigação a cada momento de convívio com os sujeitos e Creswell (2012) acrescenta que a observação não participante é também importante pois oferece uma perspectiva mais objetiva.

A observação numa investigação qualitativa deve também ser naturalista (Aires, 2015; Tuckman, 2000), o que ocorreu neste estudo por ter sido realizada no contexto da prática diária da educadora cooperante, tendo como objetivo a recolha de informações sobre a forma como a educadora interagiu e fomentava a relação com as crianças e que estratégias praticava relativamente à gestão de comportamentos do grupo. Mais concretamente, o foco assentava em observar momentos de afetividade na relação pedagógica, procurando compreender como a educadora cria relações afetivas com as crianças, situações de comportamentos disruptivos e a forma como a educadora lidava com os mesmos, assim como que estratégias punha em prática para mobilizar o grupo na autogestão dos próprios comportamentos.

Neste estudo, procurou-se praticar os dois tipos de observação, participante e não participante, de forma a enriquecer a informação recolhida através da sua complementaridade.

b. Notas de campo

Um dos instrumentos utilizados para registar as observações feitas foram as notas de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são uma fonte de dados fundamental que complementa outros instrumentos de recolha de dados, tais como a entrevista e análise de documentos. Estas notas consistem num registo detalhado das observações feitas pelo investigador, ajudando-o a lembrar posteriormente os momentos observados e experienciados. A parte descritiva da nota procura, através do texto, captar uma imagem do espaço, das pessoas e das interações que se observa, sendo mais extensa, específica, concreta e objetiva na sua escrita, podendo conter a utilização do discurso direto e recurso a citações. Na presente investigação, as notas de campos serviram para registar e organizar as observações feitas no decorrer da prática supervisionada, começando pela indicação de detalhes como o dia, a hora, o local e os intervenientes da situação observada. De seguida, era feita uma descrição minuciosa das ações, eventos, interações e diálogos ocorridos, terminando com um espaço dedicado às inferências e reflexões pessoais que pretendiam interpretar o que fora observado.

Sendo as notas escritas por determinada pessoa, num determinado contexto, representam a visão dessa pessoa sobre o contexto e sobre quem dele faz parte. Neste sentido, uma nota de campo pode parecer-se com um diário pessoal, onde as palavras fluem para o papel num discurso pessoal com parágrafos intermináveis (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste tipo de investigação, documentos pessoais, onde são descritas na primeira pessoa ações e experiências que decorrem no contexto em estudo, servem também como uma fonte valiosa de dados, já que as descrições dos fenómenos sociais têm uma importância central (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 2012). Neste sentido, foram selecionados alguns registos de um diário de bordo pessoal que foi utilizado ao longo da prática supervisionada. Este diário era constituído por reflexões e registos de emoções e inquietações sobre o contexto experienciado, escritos de forma despretensiosa, que complementam as notas de campo e contribuem para uma análise mais significativa e abrangente dos dados recolhidos.

c. Entrevista

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista é uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas” (p. 134) em que uma das pessoas dirige o diálogo com perguntas previamente pensadas, com o objetivo de recolher informações sobre a outra pessoa. Numa investigação qualitativa, a entrevista pode ser a estratégia dominante de recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, o que foi o caso desta investigação. De qualquer forma, em ambos os casos a entrevista é utilizada para, através da linguagem do próprio sujeito entrevistado, recolher dados descritivos, que permitem ao investigador desenvolver de forma intuitiva uma noção de como o sujeito vê determinado aspecto do mundo.

No caso do presente estudo, a entrevista pretendia compreender a perspetiva da educadora sobre como vê a relação afetiva que estabelece com as crianças e a gestão de comportamentos que faz em sala.

A entrevista pode ser solicitada informalmente, onde o investigador transforma uma situação quotidiana numa entrevista, não tendo assim uma introdução. No entanto, como se pretendia obter informações específicas, combinou-se com o sujeito, neste caso a educadora cooperante, um momento para se encontrar com ela e poder conduzir a entrevista de um modo mais formal. No início da entrevista, informou-se a educadora do objetivo da entrevista e da sua confidencialidade, respeitando as normas éticas da investigação para que o estudo não fosse enviesado (Bogdan & Biklen, 1994).

Elaborou-se previamente um guião de entrevista (anexo III) constituído apenas por perguntas abertas, de forma a evitar respostas como “sim” ou “não”. O guião foi concebido tendo em consideração as questões de investigação definidas, estando organizado em três temáticas: i) investigar a visão sobre a afetividade e as práticas de criação de relações afetivas da entrevistada: composto por três perguntas, destinadas a compreender estratégias

específicas praticadas e desafios sentidos pelas educadora; ii) investigar sobre práticas de gestão do grupo: composto por cinco perguntas direcionadas à implementação e monitorização de regras e três destinadas à gestão de comportamentos disruptivos; iii) articulação da afetividade com a gestão de comportamentos, composto por duas perguntas.

4. Procedimentos de análise de dados

Terminada a recolha dos dados, feita através dos instrumentos explicitados, elaborou-se uma análise de conteúdo onde se interpreta de forma crítica e reflete sobre os mesmos (Bogdan & Biklen, 1994; Gonçalves, 2010). Segundo Amado (2014), a técnica de análise de conteúdo é benéfica para uma investigação qualitativa, por ser flexível e permitir que sejam feitas inferências e interpretações para se compreender a realidade social em estudo. Neste sentido, a análise de conteúdo é feita a partir do cruzamento dos dados recolhidos nas observações e nas entrevistas, com o intuito de, pela sua interpretação, estabelecer ligações entre os mesmos (Aires, 2011).

V. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA SUPERVISIONADA

Este capítulo procura responder a cada uma das questões de investigação levantadas, apresentando uma análise reflexiva que surge do cruzamento entre a revisão de literatura apresentada no enquadramento teórico e os dados recolhidos durante a prática supervisionada. Estes dados foram recolhidos em formato de notas de campo e de uma entrevista realizada à educadora da sala onde decorreu o estágio. A análise está organizada de forma a responder a cada uma das questões de investigação, contendo por vezes excertos do diário de bordo que ilustram algumas vivências e reflexões da estagiária.

Como é que a educadora pode criar relações afetivas e de confiança com cada criança?

A afetividade constitui-se uma parte basilar das relações interpessoais (Ribeiro & Ferreira, 2019) pelo papel fundamental que tem no desenvolvimento psicológico, cognitivo e social da criança. Neste sentido, a primeira responsabilidade do educador de infância é garantir que estabelece uma relação pedagógica com as crianças que lhes dá segurança afetiva e bem-estar (Decreto-Lei 240/2001), pois é essencial a criança experienciar um ambiente educativo que seja afetivo e acolhedor para que possa ter um convívio e crescimento harmonioso (Félix & Júnior, 2022). O desenvolvimento da afetividade implica, segundo Amado et al (2009), componentes da relação como a receptividade, a capacidade de empatia, de respeito, de

conhecimento e crença nas capacidades dos outros, sendo através dos afetos que o educador conquista a confiança da criança.

Quando questionada sobre a sua intencionalidade na criação de relações afetivas com as crianças, a educadora respondeu ser algo que lhe surge naturalmente, depois de 20 anos de profissão. O facto de a educadora considerar a criação de relações afetivas algo intuitivo, pode significar falta de uma intencionalidade no que diz respeito a este tema ou apenas falta de consciência sobre a sua intencionalidade por já estar intrínseca na sua prática educativa. No entanto, é também possível perceber que reconhece o valor e a importância de estabelecer uma relação afetiva com as crianças para a sua prática, quando diz: *“o nosso trabalho só se faz na base da relação. Se não tiveres uma boa relação de confiança e que eles gostem de ti, confiem em ti e saibam que tu estás a liderar um bom caminho para eles, não consegues fazer nada com eles”*. Esta afirmação vai ao encontro do que Amado et al. (2009) concluem que é não só pela sua competência profissional ao nível científico, mas também ao nível relacional e pedagógico que o professor - que neste caso transpomos para a educadora enquanto profissional de educação - pode legitimar a sua influência perante a criança.

Na seguinte observação, podemos confirmar que a afetividade está presente na relação com uma criança pela forma como a educadora a recebe quando chega de manhã atrasada à sala, registada na nota de campo 1:

“Quando o J. entrou na sala a educadora, que estava de pé, parou o que estava a dizer ao grupo e disse com um sorriso na cara: *“Bom dia J. querido! Está bem disposto? Vá lá guardar a mochila e pôr o bibe”* - e deu-lhe um grande abraço e um beijinho. O J. ficou com um grande sorriso na cara, disse que sim e foi pôr a mochila no cabide a saltitar e a sorrir, expressão facial que durou alguns minutos. Depois desta interação com a educadora, o J. sentou-se no tapete e escutou em silêncio o que estava a ser dito.”

Este momento evidencia o afeto que a educadora demonstra com a criança como estratégia para fortalecer a sua relação com a mesma e confirma a importância da relação afetiva entre os dois para que a criança tenha interesse em participar no que está a acontecer com atenção e assim, adopte comportamentos positivos em sala, tal como Félix e Júnior (2022) referem.

Ao receber a criança que chega atrasada à sala com entusiasmo e carinho, a educadora está alinhada com a recomendação de Garrett (2014) de o professor cumprimentar os alunos quando chegam de manhã à sala de forma carinhosa e com um sorriso na cara, de forma a fazer a criança sentir-se bem-vinda e confortável, mostrando-lhe que está ansiosa por a ver

chegar e que está disponível para dar ajuda quando precisar. Neste caso, a criança mostrou-se satisfeita com a reação da educadora e preparada para participar no que estava a acontecer com interesse e atenção, em vez de ficar a sentir-se mal por ter chegado mais tarde. Mariano (2016, citado por Félix & Júnior, 2022) explica que o educador facilita a aprendizagem quando utiliza afeto e carinho com as crianças, pois traz o interesse e concentração das crianças para o que estão a aprender e torna o processo educativo seguro e livre para que as crianças se desenvolvam plenamente.

Noutro momento, registado na nota de campo 2, a educadora acolheu as necessidades afetivas de uma criança quando reparou numa criança que estava a chorar por não saber o que tinha sido pedido para fazer durante o inglês. A educadora chamou-o para perto de si e perguntou o que se passa:

“O F. falou baixinho com a educadora, ainda a deitar lágrimas. A educadora deu-lhe um beijinho na testa e, enquanto lhe dava festinhas nas costas, respondeu: *Não faz mal ficar aflito, eu também não estou a perceber o que é para fazer. Se quiser pode ficar aqui connosco.*”

A atenção da educadora ao que estava a acontecer neste momento foi essencial e a sua reação não só tranquiliza a criança como lhe transmite segurança e confiança. O carinho que a educadora expressou (um beijinho na testa e festinhas) demonstra, mais uma vez, que esta utiliza os afetos físicos como forma de se relacionar com a criança, neste caso para a tranquilizar. Tal como Ferreira e Ribeiro (2019) explicam, os afetos na relação pedagógica não se limitam aos carinhos físicos, mas incluem o respeito pelos sentimentos da criança. Neste sentido, a educadora mostrou verbalmente empatia pelo que o F. estava a sentir, ao partilhar que sentia o mesmo e que não fazia mal estar perdido numa tarefa, validando assim os seus sentimentos. A validação dos sentimentos da criança insere-se no que Laevers (2014) diz relativamente ao respeito enquanto estratégia para criar uma relação afetiva com a criança. Félix e Júnior (2022) referem que assim, através do afeto, a educadora contribui para a construção de uma relação segura com esta criança, que passa a ver nela uma pessoa que se importa com os seus sentimentos. O desenvolvimento da afetividade, na relação pedagógica, surge de componentes da relação como a receptividade, neste caso ao que a criança estava a sentir naquele momento, e a capacidade de empatia, demonstrada pela educadora. Com práticas como estas, torna-se possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade que, ao providenciar a segurança afetiva necessária, promove a autonomia da criança (Amado et al., 2009).

Este tipo de interações é essencial para que a relação seja fortalecida, pois quando a educadora acolhe as emoções da criança e a ajuda a regulá-las, a criança sabe que se voltar a precisar de ajuda, a educadora é alguém que o vai amparar e fazer sentir melhor, dando-lhe a confiança que necessita para superar os desafios que encontrar (Félix & Júnior, 2022).

Este tipo de abordagem é também adoptada por outros membros da equipa educativa, como vemos na nota de campo 3, que ilustra outro momento de afetividade, desta vez entre uma auxiliar e uma criança, e que contribui para uma relação de confiança entre as duas:

“A M., que estava sentada no chão, chama a H. (auxiliar) e diz-lhe, com as sobancelhas juntas e ligeiramente voltadas para cima no centro e uma ruga entre os olhos, que fez uma ferida no dedo, enquanto lhe mostra o dedo a que se refere. A auxiliar ajoelha-se no chão, ficando ao nível da criança, pega na mão da criança e observa a ferida com atenção. Depois de observar, dá-lhe um beijinho e fica durante uns minutos a dar-lhe festinhas na mão. A criança fica então com uma expressão relaxada e começa a conversar com a amiga do lado, ainda de mão dada à auxiliar.”

A reação da auxiliar demonstra empatia e sensibilidade com a criança. Sendo uma ferida pequena, poderia ter dito à criança que não havia razões para estar a chorar. No entanto, mostrou-se empática com a sua dor, deu-lhe afeto físico (um beijinho na ferida e festinhas na mão), validando assim os sentimentos da criança (Félix & Júnior, 2022; Laevers, 2014), o que a acalmou e pacificou, tanto que começou a conversar com a amiga que estava ao seu lado. No fundo, aquela ferida era quase imperceptível, mas naquele momento a ferida que a criança queria “curar” era emocional - a dor de se ter magoado - mais do que dor física em si. A auxiliar mostrou-se disponível e receptiva ao pedido de atenção da criança. Foi sensível e empática, sendo capaz de reconhecer a necessidade da criança de receber afeto para lidar com a sua dor, mostrando-lhe que se importava com o que a criança estava a sentir, confirmando novamente o que os autores referem (Félix & Júnior, 2022). Este pequeno gesto contribuiu para a vinculação da criança com o adulto pois passa a saber que, se e quando precisar, esse adulto se importa com ela e está lá para a apoiar e confortar. Uma relação pedagógica é de qualidade quando as interações entre o adulto e a criança são caracterizadas pela empatia, sensibilidade e afeto - como as ações da auxiliar - o que faz com que o ambiente educativo seja acolhedor e emocionalmente positivo (Ansari et al., 2019; Burchinal et al., 2008) e influencie positivamente o desenvolvimento integral da criança (Yin et al., 2022).

Apesar deste momento não ter ocorrido com a educadora da sala, parece-nos pertinente trazer para análise por se considerar igualmente importante a relação que a auxiliar estabelece

com as crianças, enquanto membro da equipa educativa da sala que tem igualmente um contacto regular e próximo com as crianças.

Mais um momento registado, em que fortaleci a relação com uma criança ao ser responsiva às suas necessidades afetivas, apresenta-se na nota de campo 4:

“(…) a L. aproximou-se de mim com expressão preocupada, os olhos com lágrimas e disse: *"Quero a minha mãe... onde está a minha mãe?"* - ajoelhei-me à sua altura e estendi-lhe a mão, que ela agarrou imediatamente com força, e respondi: *"Eu sei que às vezes custa não estar com a mãe, mas a mãe está a conversar com a educadora. Ela não pode vir agora, mas quando acabar vem aqui dar-lhe um grande beijinho. Até lá, pode ficar aqui comigo, está bem?"* - A L. acenou com a cabeça, ainda visivelmente inquieta. Permaneci de mãos dadas com ela, fazendo pequenas festas na sua mão e depois na sua cabeça. Senti como o seu corpo gradualmente relaxou. De seguida propus uma atividade de grupo: *"L., que acha de fazermos um jogo com os amigos? Podemos fazer da barra do lenço!"* Chamei as outras crianças que estavam nas proximidades e expliquei o jogo. A L., inicialmente hesitante, começou por observar os colegas. Gradualmente, foi participando nos movimentos, primeiro timidamente, depois com mais entusiasmo. Quando foi a sua vez de chamar os amigos, sorriu pela primeira vez desde o início da situação.”

Nesta situação, tentei responder prontamente à necessidade da criança sem desvalorizar o seu pedido, servindo-me de algumas estratégias. Quando lhe dei a mão, a minha intencionalidade foi de “assegurar condições de segurança, acompanhamento e bem-estar” (Decreto-Lei n.º 240/2001) à criança através dos afetos, tentando apaziguar a sua ansiedade de separação.

Quando mencionei *"eu sei que às vezes custa não estar com a mãe"* procurei empatizar com a criança ao reconhecer e legitimar os seus sentimentos (Félix & Júnior, 2022). Comprometi-me naquele momento com o bem-estar desta criança, permanecendo com ela durante toda a reunião. Por fim, utilizei como estratégia complementar o jogo da barra do lenço, para que a criança se distraísse enquanto esperava que a mãe regressasse, pois a inclusão numa atividade de grupo permitiu a transição natural da ansiedade para um envolvimento positivo, sabendo que a relação pedagógica ganha qualidade quando as interações entre o educador e a criança são caracterizadas pela empatia, sensibilidade e afeto (Ansari et al., 2019; Burchinal et al., 2008).

Quando questionei a educadora sobre que estratégias utiliza para criar relação com as crianças, respondeu que o mais comum é ser apenas necessário “*sentir um bocado os miúdos e perceber como é que eles são*”, mas quando as crianças não se dão a conhecer com tanta facilidade, referiu como estratégias “*conhecer cada um e tentar chegar a cada um com as suas coisas, com as suas características e com os seus gostos*”, dando como exemplos arranjar jogos, momentos de conversa individual e pegar em gostos que tenham, como “*se gostam do Homem Aranha, de princesas, do Sporting, do Benfica e pegar por aí*”.

Este tipo de estratégia foi observada na nota de campo 5, quando a educadora partilha com uma criança, que demonstra comportamentos disruptivos em sala regularmente, o seu entusiasmo por um jogo de futebol:

”Durante o almoço, a educadora aproximou-se do F. e disse com tom animado: *F, é hoje o grande dia!! Hoje joga o nosso Sporting!! Vamos ganhar não vamos?!* - O F. acenou com a cabeça com um grande sorriso.”

Através deste comentário, a educadora aproveita o gosto por um clube de futebol que tem em comum com esta criança para fortalecer a relação com a mesma, criando um clima positivo de humor e bem-estar, onde a criança sente que se pode divertir com a educadora, como sugere Amado et al. (2009).

No decorrer do estágio, foram vários os momentos em que foi visível esta estratégia a ser posta em prática, registados no diário de bordo da estagiária, em que, por exemplo, a educadora põe a tocar uma música na sala a pedido de uma criança, que depois dança com os pares ao som da mesma, quando trouxe para a sala uma escova de cabelo a pedido de algumas meninas do grupo para lhe fazerem penteados ou quando elogia conquistas e trabalhos feitos pelas crianças, como já foi referido anteriormente.

Quando a educadora refere que “*há uns que tu percebes logo que eles querem colo e que gostam que dês beijinhos e que te sentes ao pé deles. Há outros que precisam do espaço deles e tens de respeitar esse espaço e depois ir chegando devagarinho*”, demonstra sensibilidade e respeito pelo ritmo de cada criança na criação de uma relação afetiva e de confiança.

Esta abordagem foi também adoptada pela estagiária, registando no diário de bordo as pequenas conquistas que fui fazendo com uma criança que demorou algum tempo a confiar e a dar-se a conhecer:

“Hoje o J.M., que costuma estar a passear pela sala, (...) quis vir sentar-se no tapete ao meu colo. Aproximou-se de mim e perguntei-lhe: “*Quer sentar-se aqui comigo a ouvir a M.?*” Ele disse que sim, sentou-se e ficou quase o tempo restante

sossegado a dar-me festinhas na mão. Tenho investido muito nos carinhos para chegar ao J.M., algo que nos aproxima e que o faz sentir-se confortável comigo. Uma festinha na cabeça ou nas costas de vez em quando mostra-lhe que gosto dele e que estou disponível para o que ele precisar. No princípio do estágio tive algumas dúvidas sobre como é que poderia aproximar-me dele e percebi que era preciso tempo, mas que esse tempo não podia passar sem investimento da minha parte. A cada dia que passa o J.M. vem mais ter comigo em momentos como este, o que me deixa muito contente.” (Diário de Bordo da estagiária - 27 de novembro 2024)

Para criar uma boa relação de confiança com esta criança foi importante estar atenta à postura dele e tê-lo “convidado” a sentar-se, de forma tranquila e discreta, sem me impor, fazendo um convite carinhoso e calmo, como já tinha feito noutras alturas. O respeito pelo ritmo da criança, tal como Ferreira e Ribeiro (2019) explica, implica dar-lhe tempo para querer vir ter com o adulto e dar-se a conhecer. Contudo, esse tempo é de espera ativa, onde o adulto vai tentando interagir com a criança sem forçar uma proximidade. Tem de haver iniciativa do adulto, com paciência e respeito pelo conforto da criança, mas eventualmente ela vem ter connosco de braços abertos e entrega-se totalmente, só é preciso receber igualmente de braços abertos.

Outro momento registado, na nota de campo 6, de investimento na relação afetiva ocorreu com uma criança que não se dá a conhecer com facilidade e que geralmente se encontra a brincar sozinha, sendo essencial não forçar uma proximidade entre nós:

“Quando estava a trabalhar numa mesa com a L., a fazer moedas de cartão, disse-lhe:

- *Essas moedas estão a ficar muito bem L.! Estás a gostar deste trabalho?*
- *Sim, é mesmo giro, eu acho que todos vão gostar! E podíamos fazer mais coisas... - disse com um sorriso na cara e os olhos arregalados.*
- *Isso seria muito bom! Tens mais alguma ideia? - respondi entusiasmadamente.*
- *Podíamos fazer uma caixa de supermercado! Ou comida e pratos de brincar!*
- *Que ideia tão gira L.! Não sei se vamos ter tempo para tudo, mas vamos tentar.*
- *M., sabes que eu vou de férias com a minha avó para Cascais? Os meus avós têm lá uma casa com piscina.*
- *Ahh que sorte, adoro ir à piscina! Vais para lá com quem?*
- *Tenho lá os meus primos! Eu vou sempre para lá no Verão com os meus pais.*

A L. continuou a conversa entusiasmadamente, contando-me mais coisas sobre a sua família, as brincadeiras que gosta de fazer e com quem costuma passar o Verão. No fim disse que gostava de fazer este projeto até ao fim do ano.”

Com esta conversa, a minha principal intencionalidade foi de criar relação com uma criança que apresentava características de isolamento social, sendo raras as vezes em que já a tinha ouvido conversar na sala.

Neste momento, através da observação das suas reações, escolhi conscientemente estratégias específicas para criar condições favoráveis ao estabelecimento de uma relação de confiança. Aproveitei que estava a trabalhar só com a L. naquele momento e sentei-me perto dela para conversarmos. Em primeiro lugar, iniciei a conversa com a valorização do seu trabalho. Ao comentar *“Essas moedas estão a ficar muito bem L.! Estás a gostar deste trabalho?”*, optei deliberadamente por elogiar e de seguida fazer uma pergunta aberta que convidou a criança a partilhar a sua experiência, sem a pressionar. De acordo com Smith (2013, citado por Haslip et al., 2019), a afetividade do adulto manifesta-se na relação quando pergunta à criança como se sente, quando sorri ou até na proximidade física das conversas, o que contribui para o desenvolvimento da autoestima, autonomia e bem-estar emocional da criança. Desta forma, procurei reforçar a sua autoestima ao reconhecer as suas competências e, depois, criar uma ponte natural para a conversa, partindo de algo concreto como o projeto que estava a realizar. O sucesso desta estratégia tornou-se evidente através da resposta entusiasta da L., que depois expandiu a conversa com ideias próprias. A sua reação - *“sorriso na cara e olhos arregalados”* - indicou-me que se sentia contente, motivada e valorizada, o que criou as condições necessárias para uma maior abertura.

De seguida, mantive um interesse genuíno e responsivo às suas ideias, como sugerido por Haslip et al. (2019) e Amado et al. (2009), respondendo com entusiasmo e encorajando-a a continuar a partilhar ideias e a sentir-se confiante na sua capacidade criativa. Segundo os autores, o educador estabelece uma relação de confiança com a criança quando ouve com atenção as suas ideias e demonstra respeito e apreciação pelas suas perspectivas, fazendo-a sentir-se acolhida e valorizada (Amado et al., 2009; Haslip et al., 2019).

A segunda estratégia utilizada foi seguir o interesse da criança na conversa, permitindo que a L. controlasse a direção da conversa, quando transitou espontaneamente para assuntos pessoais, falando das férias com os avós. Ao partilhar que gosto muito de piscinas procurei também dar-me a conhecer e, assim, tornar maior a nossa proximidade, como recomenda Garrett (2014). O resultado desta intervenção foi uma transformação visível na abertura, no conforto e na confiança desta criança a conversar comigo e, consequentemente, com a

educadora que, quando lhe contei do ocorrido, aproveitou para também se aproximar da criança, com sucesso. Esta situação demonstra que crianças aparentemente introvertidas ou isoladas podem ter um potencial comunicativo rico que apenas requer as condições relacionais adequadas para se manifestar. Quando a criança diz, no final da conversa, de que gostaria de ficar a fazer o projeto até ao fim do ano, é possível confirmar o que Haslip et al. (2019) e Amado et al. (2009) dizem sobre as crianças que desenvolvem relações afetivas de segurança, que tendem a ser mais confiantes e motivadas na aprendizagem, ou seja, esta criança encontrou na nossa relação um espaço de segurança, que deseja manter e dar continuidade.

A segunda intenção definida nesta investigação foi a de descobrir **que estratégias é que a educadora pode implementar para promover no grupo a sua coesão, participação e relações afetivas, de forma a adoptar uma abordagem preventiva de comportamentos disruptivos?**

A construção da autonomia das crianças implica uma organização do grupo em que as crianças participam ativamente “na criação de diretrizes que regem o comportamento na sala de aula” (Dunbar, 2004, p.3), o que lhes permite desenvolver valores democráticos, tais como a justiça e a cooperação, assumirem responsabilidades e tomarem iniciativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Quando questionada sobre a importância que dá ao estabelecimento de regras na sala, a educadora respondeu que as considera essenciais, pois *“uma criança com balizas é uma criança mais feliz, porque sabe até onde é que pode ir e sabe o que é o adulto espera delas”*, acrescentando que até as brincadeiras precisam de regras para que haja ordem e respeito entre as crianças e a dinâmica do grupo funcione.

Relativamente ao tipo de regras, a educadora faz uma distinção entre dois tipos de regras, afirmando que considera básicas e intuitivas algumas regras, tais como obedecer aos adultos da sala, *“(…) saber ouvir o outro, saber esperar pela sua vez, não passar por cima (...)”*, que são conversadas com o grupo no princípio do percurso do jardim de infância e que não sente ser necessário combinar com as crianças a sua existência nem pertinência, pois *“vão aprendendo pelo exemplo e pela convivência uns com os outros”*. Já as regras que considera serem próprias do funcionamento da sala, como *“quantos podem estar em cada cantinho, que cantinhos é que querem, como é que o cantinho vai funcionar”*, essas sim são combinadas em grupo.

No que diz respeito ao que a educadora afirmou sobre as crianças aprenderem comportamentos pelos exemplos que observam, a observação registada na nota de campo 15 representa uma criança a ser afetuosa com outra depois de esta lhe ter batido:

“A M.P. vem ter comigo, de lágrimas nos olhos e diz-me: *Maria, o J.M. bateu-me...* - Dou-lhe um abraço e uma festinha na cara e respondo: *Ohh, isso não pode ser... temos de ser amigos e ajudar o J.M. a aprender que não se bate.* - Olhei para o J.M. com uma expressão séria e disse-lhe calmamente: *J.M., não se bate.* - Ele ficou com uma expressão séria a olhar de volta para mim. Fiz uma pausa, continuei a olhar para ele e voltei a dizer calmamente enquanto abanava a cabeça de um lado para o outro: *não se bate nos amigos. Tem de pedir desculpa à M.P. que ficou triste com o que fez.* - O J.M. começou a choramingar, a gesticular com as mãos no ar, a bater com os pés no chão e a dizer palavras que eu não compreendi. Disse então à M.P. para irem brincar e passados uns segundos vejo-a a dar festinhas e beijinhos ao Ia.”

O momento em que vi a M.P. a consolar o amigo que lhe tinha batido representa uma aprendizagem comportamental que esta criança fez ao observar tantas outras vezes em que os adultos resolvem conflitos que envolviam aquela criança com afetividade.

Quando a M.P. veio ter comigo a chorar, comecei por acolhê-la com afetos e validar os seus sentimentos. De seguida, optei por uma abordagem inclusiva e transformei um momento que poderia ter sido punitivo numa oportunidade de aprendizagem e crescimento para todos ao dizer “*temos de ser amigos e ajudar o J.M. a aprender que não se bate*”. Como o J.M. não estava perto de nós e naquele momento não consegui que viesse ter nós, acabei por não ter uma conversa mais aprofundada com as duas crianças. No entanto, o que lhe disse foi suficiente para o fazer ganhar consciência do seu comportamento, ficando até frustrado com a chamada de atenção. Neste caso, a criança em questão está no espectro do autismo e tem ainda alguma imaturidade emocional, fazendo birras em ocasiões como esta por não saber expressar da melhor forma o que sente e o que quer, ficando emocionalmente desregulado com facilidade. Ao ver o amigo assim, a M.P. compadeceu-se e foi ter com ele para o ajudar a regular as suas emoções, replicando o comportamento que observa nos adultos. Este momento confirma que as crianças são observadoras dos comportamentos dos adultos, captando e até, por vezes, imitando as expressões faciais, o tom de voz e a gestão emocional das situações.

A maneira como o educador é afetuoso nas relações, através de atitudes de respeito, sensibilidade e tolerância, contribui para o reconhecimento das crianças da importância desses valores, que depois levam para as suas relações com os seus pares. (Amado et al.,

2009). Haslip et al. (2019) referem que o educador deve ser um exemplo para as crianças de valores e forças de caráter, tais como o amor, a bondade e o perdão, criando um ambiente educativo que promove a dignidade humana e “cria comunidade à medida que um ethos de cuidado cresce” (p. 532).

A diferenciação das regras que a educadora faz, referida anteriormente, parece assumir uma homogeneidade nas crianças e na sua forma de aprender que raramente se confirma na realidade. Enquanto que algumas crianças podem ser mais atentas e capazes de compreender expectativas comportamentais através da observação, outras precisam de explicitação, reflexão e discussão, de forma a conseguirem compreender o seu sentido e importância. Mesmo que essas crianças cumpram as regras, pode ser de forma mecânica, sem perceber o verdadeiro sentido do que fazem, ou nem sequer perceberem que existem expectativas que não foram verbalizadas pelo adulto. Se os alunos não recebem expectativas claras no que diz respeito à conduta esperada são obrigados a adivinhar, o que pode criar um vazio nas expectativas, que é preenchido pelas suas próprias ideias (Shindler, 2010). Não conversar sobre esse tipo de regras pode, então, criar uma desigualdade nas aprendizagens do grupo, pois crianças de diferentes contextos familiares ou níveis de desenvolvimento sócio emocional podem ficar em desvantagem quando é esperado que aprendam implicitamente. Quando o educador utiliza conceitos abstratos como bom comportamento ou respeito e não define de forma concreta esses conceitos, para as crianças continuam a ser abstrações. Muitas vezes, aquilo a que os adultos chamam de mau comportamento é, na verdade, o simples facto de os alunos demonstrarem comportamentos que os desagradam, ou seja, o seu palpite estava errado. Além disso, a discussão das regras “básicas” de cortesia e/ou educação permite às crianças refletirem sobre questões como “porque é que é importante saber ouvir os outros?” ou “o que acontece quando não esperamos pela nossa vez?” e assim desenvolverem uma melhor compreensão dos princípios que orientam as relações interpessoais positivas, aspetos cruciais para um desenvolvimento sócio emocional positivo. É igualmente imperativo, segundo Schindler (2010), os alunos terem limites claros, pois na sua ausência podem surgir problemas comportamentais relacionados com o facto de trazerem para o contexto escolar uma variedade de expectativas de limites e comportamentos que foram previamente aprendidos.

Neste sentido, apesar de a educadora ter uma excelente relação afetiva com as crianças, o seu exemplo pode não ser suficiente para que estas aprendam a criar relações afetivas positivas com os seus pares. É necessário discutir todas as regras com o grupo, independentemente da sua natureza, para que todas as crianças, independentemente da forma

como aprendem e do seu contexto de origem, possam compreender as expectativas comportamentais dos adultos e apropriarem-se devidamente das mesmas.

A educadora refere-se às assembleias como momentos onde se discute e monitoriza as regras da sala e o cumprimento das mesmas, onde as próprias crianças são quem avalia os comportamentos do grupo e procuram, em conjunto, soluções para os problemas que daí surjam. O facto de, como acrescenta, nesses momentos as crianças se sentirem mais envolvidas, acabando por respeitar muito mais as regras discutidas pelo grupo, confirma a eficácia pedagógica da apropriação coletiva das regras pelo grupo referida por Dunbar (2004) e Lopes da Silva et al. (2016).

A educadora acrescenta que “às vezes basta sentar-me no tapete e perguntar: o dia correu bem? - e eles dizem logo: não, porque fizemos imenso barulho a brincar - eles são os primeiros a dizer isso”. Com este tipo de conversas, a educadora acaba por promover a autogestão e autoavaliação do grupo sobre os próprios comportamentos, um olhar atento sobre o que se passa nas relações entre pares e o espírito crítico das crianças. Em suma, confirma-se pelo testemunho da educadora que o uso de estruturas de aprendizagem cooperativa promove o envolvimento das crianças nas tarefas - neste caso, o cumprimento das regras do grupo - e a compreensão dos benefícios do trabalho cooperativo, que está também relacionado com a diminuição de ocorrências de mau comportamento por promover o desenvolvimento de competências sociais (Dunbar, 2004; Uibu & Kikas, 2012).

No que diz respeito a uma gestão preventiva dos comportamentos do grupo, a educadora refere ter também como estratégia o hábito de ser ela a gerir os lugares onde as crianças se sentam no tapete de modo a evitar que certas crianças desestabilizem o grupo, indo ao encontro de uma das estratégias apresentadas por Garrett (2014) relativamente à organização do espaço físico, onde o educador pensa na disposição dos materiais assim como dos alunos de forma a prevenir problemas comportamentais. Nos momentos em que estão todos a trabalhar ao mesmo tempo, a educadora tenta também separar as crianças que se distraem mais com os amigos ao lado, deixando que nas brincadeiras livres sejam as crianças a escolher para onde vão, mas mantendo um olhar atento ao que se passa na sala.

Apesar de não ter sido referido pela educadora, é de destacar um momento em que esta solicitou a presença da coordenadora do pré-escolar na sala e reúne o grupo para dar feedback sobre a forma como se portaram no dia anterior, afirmando estar muito orgulhosa do comportamento do grupo e que tinha ficado impressionada com a simpatia com que receberam a professora que veio visitar. Noutro momento parecido, registado na nota de

campo 16, a educadora fez questão de, numa conversa em grande grupo, elogiar uma criança que costuma ter comportamento inadequados:

“Tenho só a dizer que estou muito contente e orgulhosa do F.C.B. porque hoje se está a portar lindamente! Parabéns F, está a ser incrível! É para continuar não é? - ao que a criança responde que sim acenando afirmativamente com a cabeça e um sorriso largo.”

Em ambas as situações, a educadora reconhece o bom comportamento das crianças, tal como Dunbar (2004) recomenda, ajudando-as a festejar os seus sucessos e incentivando-as a abrirem-se a ações e pensamentos mais positivos sobre si próprias.

Por último, a educadora pratica uma gestão dos cansaços do grupo de forma a prevenir comportamentos disruptivos, como foi registado no diário de bordo da estagiária a 6 de novembro de 2024:

“(…) quando voltou, as crianças estavam a brincar e a falar alto, ainda sentadas no tapete. A educadora mandou-os brincar e disse-me: É preciso ver como é que eles estão. Estão estourados desta aula, que demorou quase uma hora! É muito tempo a estarem concentrados e a pensar. Apesar de terem gostado imenso, são crianças... precisam de se mexer e brincar”.

Esta prática, para além de mostrar sensibilidade e preocupação pelo bem-estar das crianças, demonstra a consciência por parte da educadora que quando o professor não satisfaz as necessidades básicas dos alunos, eles tendem a procurar outras formas de as satisfazer, podendo essas alternativas incluir comportamentos disruptivos (Albert, 2003; Dreikurs & Cassel, 1974; Glasser, 1998; citados em Shindler, 2010). Dunbar (2004) afirma existir sempre uma razão para que a criança adopte um comportamento disruptivo, sendo importante o educador procurar compreender a razão por detrás do comportamento da criança, começando por considerar que o aluno possa estar fisicamente cansado, com fome ou aborrecido.

Por último, propusemo-nos também a descobrir **que estratégias a educadora pode utilizar para lidar com comportamentos disruptivos, mantendo a afetividade na relação com a criança?**

Brazelton e Sparrow (2001) explicam que a forma como o adulto reage ao comportamento da criança, ensina à criança a importância que a sua transgressão tem. Apesar de o professor ter de fazer prevalecer a sua autoridade em situações disruptivas, deve fazê-lo com respeito pela criança, pois é a própria criança que valoriza a firmeza disciplinar do educador (assim como a sua capacidade pedagógica) que lhe dá segurança, mas necessita que esta seja praticada com sensibilidade e consideração humana (Amado et al., 2009).

Quando questionada, a educadora não soube identificar estratégias específicas que utiliza para lidar com comportamentos disruptivos, referindo apenas que “*no fundo, é intervir logo que é preciso*”, que a sua intervenção deve ser feita com tato e destacando a importância de nunca se perder a relação com a criança.

Harris (1998, citado por Uibu & Kikas, 2012) defende que a prática de autorreflexão e questionamento do professor sobre as suas opções pedagógicas, seja em situações específicas ou na rotina de atividades letivas, é fundamental pois permite conseguir não só progressos na aprendizagem como no comportamento dos alunos. Com esta resposta, percebemos que a educadora valoriza acima de tudo a relação afetiva com as crianças, mas não tem o hábito de refletir sobre este assunto não tendo, então, consciência das estratégias que utiliza, o que pode resultar, novamente, numa abordagem mais intuitiva e remediativa.

Tendo isto em conta, destaca-se um momento observado em que a educadora lidou com um comportamento disruptivo com sensibilidade, quando mandou uma criança retirar-se do tapete onde estava a decorrer uma sessão de consciência fonológica, depois de já a ter chamado a atenção várias vezes. Esse momento foi registado na nota de campo 7, apresentada de seguida:

“(...) A M. não parava de responder às perguntas da professora pelos amigos. Depois de chamar a atenção duas vezes, a educadora disse-lhe para se sentar numa cadeira, fora do tapete, para se acalmar. A M. ficou com uma expressão séria, de sobrancelhas levantadas, levantou-se do tapete, sentou-se numa cadeira e começou a esfregar os olhos com a cabeça inclinada para baixo, enquanto chorava. Quando a viu chorar, a educadora disse: “*Ohh M... Não chore que me parte o coração...*”, levantou-se e foi ter com ela. Sentou-se na cadeira ao lado, colocou-a no seu colo e ficou a conversar com ela baixinho enquanto a abraçava. Explicou-lhe que não podia tirar as respostas aos outros meninos, que também tinham de ter a sua vez para responder. A M. parou de chorar e a educadora disse-lhe que podia voltar a sentar-se no tapete, mas que tinha de estar mais sossegada. Deu-lhe festinhas nas costas, um beijinho na testa e deixou-a regressar ao seu lugar.”

Este episódio evidencia a firmeza da educadora ao lidar com as interrupções da criança, no entanto, de forma suave e carinhosa, especialmente quando percebeu que esta tinha ficado atrapalhada com a reprimenda. Foi através da afetividade que a educadora mostrou à criança que mesmo quando se zanga ainda gosta dela a relação afetiva entre as duas se mantém intacta, confirmando o que Amado et al. (2009) dizem, que a afetividade também se manifesta através de componentes da relação como a capacidade de empatia pela criança.

Para lidar com esta situação, podemos dizer que a educadora utilizou como estratégia, em primeiro lugar, interromper o comportamento ao retirar a criança da cena. Depois de ter percebido que a criança ficou aflita, a educadora compadeceu-se e aproximou-se fisicamente da criança, tal como Haslip et al. (2019) sugere, para conversar calmamente, num tom sereno e carinhoso, enquanto lhe dava festinhas nas costas. Esta postura tranquilizou a criança e permitiu que esta estivesse disponível para ouvir a educadora explicar-lhe a razão do seu comportamento ser inadequado e aprender com o seu erro, uma terceira estratégia posta em prática. Terminada a conversa entre as duas, ao deixá-la sentar-se novamente no tapete, a educadora escolheu dar mais uma oportunidade à criança para corrigir o seu comportamento e ser bem-sucedida.

Um segundo momento entre a educadora e outra criança, registado na nota de campo 8, foi quando a educadora deu a entender à criança que sabia que ela não estava a prestar atenção ao que estava a ser dito, dizendo-o com um tom meigo: “*A., está muito atento ao que eu estou a dizer, não está?! Boa!*” (nota de campo 8). De acordo com o que Kounin (1970, citado por Dunbar, 2004) refere, a educadora deu a conhecer à criança que sabia o que se estava a passar, chamando-o à atenção. A forma como o fez, sem humilhar a criança nem repreender brutaemente, está alinhada com o que Garrett (2014) e Dunbar (2004) referem sobre a importância de o educador preservar a dignidade dos alunos, que querem acima de tudo o seu respeito.

A observação registada na nota de campo 9 representa um momento em que uma criança continuava a brincar, apesar de eu já lhe ter dito que era hora de arrumar:

“Estava o grupo na sala a brincar quando a educadora disse que era hora de arrumar para irem lanchar. O R. continuava a brincar. Fui ter com ele e disse: *R., são horas de arrumar está bem?* - Ele continuava, por isso voltei a dizer: *R., é para arrumar* - mas ele não levantou os olhos e continuou a manusear os legos. Baixei-me, peguei-lhe nas mãos, que agarravam os legos e disse: *R., olha para mim, nos olhos.* - Ele parou, levantou o olhar e olhou para mim. Eu disse num tom sereno: *Agora vamos arrumar os legos para irmos lanchar.* - Fiquei a olhar para ele, ele acenou afirmativamente com a cabeça e pousou os brinquedos na caixa respectiva.”

Neste momento, em vez de agir de acordo com a minha frustração por a criança me fazer repetir várias vezes o que lhe estava a dizer para fazer, adoptando uma prática de coerção, optei por uma abordagem mais afetiva com a consciência de que, tal como Haslip et al. (2020) referem, quando o educador ficam emocionalmente cansados podem agir de forma

imprudente e a sua competência de regular as suas próprias emoções forma a base das suas atitudes com a criança, sendo um exemplo que as crianças observam.

Pensei, então, que se conseguisse que ele me olhasse nos olhos, seria mais difícil ignorar-me. Assim, através do afeto físico, que neste caso consistia em segurar-lhe as mãos carinhosamente, ajudei-o a “desligar” do que estava a fazer de uma forma mais suave e ele largou a brincadeira sem levantar problemas. Ver a sua insistência na brincadeira como desobediência ou irreverência seria uma leitura mais impulsiva e centrada em mim, mas ao dar tempo a mim própria para procurar compreender o comportamento daquela criança como recomendado por Garrett (2014), percebi que a criança apenas estava completamente concentrado e envolvido na sua brincadeira e podia nem me ter ouvido falar. Ter parado, um segundo que fosse, para me pôr no lugar da criança e tentar ver a situação do seu ponto de vista permitiu-me reunir as estratégias necessárias para lidar com esta situação da melhor forma.

Também foi possível, numa outra situação (nota de campo 10), abordar uma criança uns minutos após a ocorrência de um comportamento inadequado mais intenso, em que esta bateu no amigo com quem estava a brincar porque este lhe tirou o brinquedo da mão sem pedir:

“O J. estava a chorar, sentado numas almofadas no chão, depois de ter sido repreendido por um adulto por ter batido noutra criança. Fui ter com ele, chamei-o, dei-lhe um abraço e perguntei porque é que estava a chorar, ao que me respondeu que era porque o adulto se zangou com ele. Perguntei o que tinha acontecido e ele explicou-me que tinha batido no Z.M. Disse que o Z.M. lhe tinha tirado o lego e ele o queria de volta. Respondi, num tom sereno: *“Então, mas sem ser a bater, o que é que poderia ter dito ao Z.M.? Tem de conversar com ele, sem bater. Bater não ajudou, pois não? Você ficou contente depois disso?”* - ele respondeu que não, ainda com lágrimas nos olhos.

Continuei: *“Tem que tentar acalmar a sua irritação... se for preciso pode pedir-me ajuda nestas situações, mas nunca pode bater. Tem de pedir desculpa ao Z.M. que também deve ter ficado triste (...)”*

Esta situação ilustra a necessidade desta criança de desenvolver mecanismos e estratégias para lidar com a sua irritação e resolver conflitos com os amigos, não recorrendo a comportamentos negativos, como bater. Aqui, o adulto teve um papel fundamental no apoio à regulação das emoções da criança e a capacitar a criança na resolução dos problemas que encontra, ajudando-a a refletir sobre os seus comportamentos e a pensar em alternativas para lidar melhor com este tipo de situações no futuro, estratégia apresentada por Haslip et al.

(2020). Sendo o castigo uma ação punitiva, este não ajuda a criança a perceber o que pode fazer de diferente numa próxima situação igual a esta (Dunbar, 2004). A criança já sabe que não se bate, o que ela não sabe é como é que pode lidar com a sua irritação e resolver uma situação dessas sem ser a bater nos amigos. É necessário acompanhar a criança neste processo até que seja autônoma na gestão dos seus comportamentos. Os afetos, neste caso a forma como o adulto fala com a criança, ajudam a criança a acalmar e a ter a disponibilidade necessária para aprender com os seus erros, tornando uma situação negativa numa oportunidade de aprendizagem reparadora e positiva (Haslip et al., 2019).

Félix e Júnior (2022) explicam que a aprendizagem ocorre através da relação entre o sistema afetivo e o cognitivo, sendo que o despertar do interesse da criança por uma novidade vem sempre da experiência afetiva. Se a experiência - neste caso, a conversa com o adulto sobre o que aconteceu - foi positiva, irá influenciar a cognição a procurar compreender a ocorrência mas, se for negativa, o cognitivo sentirá dificuldades no processo de aprendizagem.

Numa outra observação feita, registada na nota de campo 11, a educadora começou por reagir impulsivamente, conseguindo, depois, lidar com um comportamento disruptivo de uma forma mais consciente:

“Quando estávamos no recreio, a educadora vê o J.M. dar um pontapé a uma menina, deitando-a ao chão. A educadora levanta-se no mesmo instante, manda um berro, vai buscar o J.M., trá-lo para o banco e diz-lhe para se sentar, para se acalmar. Com ele já sentado, a educadora fala num tom sério e assertivo, diz-lhe que foi muito feio o que ele fez porque magoou a outra menina e que iria ficar ali sentado durante um bocado, a pensar no que fez. Passados uns minutos, a educadora voltou a falar com esta criança. Perguntou-lhe se ele conseguia ir brincar sem bater mais nos amigos, ao que ele respondeu que sim e virou as costas à educadora, regressando ao recreio, quando ela diz: *Ah, ah, ah!* - esticou a cara à criança e abriu-lhe os braços. A criança foi ter com ela novamente, deu-lhe um grande beijinho e deixou-se abraçar pela educadora, que o sentou no seu colo, o abraçou com ainda mais força e reforçou a conversa que tinha feito anteriormente.”

Nesta situação, a educadora revela compreender a necessidade de regulação emocional da criança quando proporciona um momento de pausa para que esta se acalme. No entanto, não se limita a essa estratégia, conversando com a criança sobre as consequências do seu comportamento e confirmando de que ela as percebeu. O grito inicial da educadora consiste numa reação impulsiva da mesma perante o que viu, sendo a reação ideal ser firme sem ficar

emocionalmente desregulada. O que se pretende, de acordo com Haslip et al. (2010), é que o adulto consiga manter a calma nestas situações e sirva de modelo de regulação emocional da criança.

Sabendo que nem sempre conseguimos reagir da melhor forma, destaco como positiva a conversa e o momento afetuoso que a educadora teve com a criança posteriormente, quando abre os braços e recebe aquela criança com carinho. O pedido subentendido de afeto através dos braços abertos, do beijinho e da conversa ao colo revela-nos uma compreensão da educadora de que a criança necessita de uma reconexão afetiva após o conflito para que não se sinta rejeitada enquanto pessoa e compreenda que é apenas o seu comportamento que precisa de mudar. Com este gesto, a educadora diz à criança “não gostei do teu comportamento, mas gosto de ti”, sendo esta separação de ideias fundamental para um bom desenvolvimento da autoestima da criança. Neste caso, teria também sido benéfico discutir com a criança alternativas para lidar com a frustração de forma a prevenir futuros episódios desta natureza e incluir a outra criança na reparação do conflito, como sugere Garrett (2014).

Este tipo de prática da educadora foi observado também noutras alturas, nomeadamente na observação registada na nota de campo 12, em que a educadora voltou a gritar, com a mesma criança, quando percebeu que esta ia atirar um carrinho ao ar, por estar irritada. Logo depois do berro que deu, a educadora abordou a criança com calma, paciência e assertividade:

“Depois de lhe dizer que já não dava para fazer mais desenhos como ele queria, a educadora vê o J.M. pegar num carrinho com a mão esquerda, de sobrancelhas franzidas e dentes cerrados, e levantar o braço acima da cabeça. No mesmo segundo, agarra a mão que tem o carrinho e grita: *NÃO!*”

Logo a seguir, a educadora pergunta, num tom calmo e carinhoso: *Quer comer um pão? - e com isto, a criança baixa o braço, pousa o carrinho e acena afirmativamente com a cabeça.*”

Este episódio demonstra, novamente, uma reação impulsiva e instintiva da educadora, quando grita com a criança, mas que, no segundo a seguir, muda de registo para um tom sereno e afetuoso. No entanto, naquele momento, a reação intensa que a educadora teve deveu-se também ao perigo que a situação representava, tendo de ser impedida com máxima urgência - o atirar do brinquedo ao ar com força, que podia acertar e magoar alguém. A mudança posterior faz-me crer que a educadora ganhou consciência da sua reação e passou a adotar uma abordagem que assenta na crença que afirma na entrevista ter, de que a afetividade é essencial para ter uma relação positiva com a criança, como corrobora Amado et al. (2009), e que, por mais disruptivo que seja o comportamento, nunca se pode perder a essa relação.

A educadora utiliza, então, uma das estratégias mencionadas por Haslip et al. (2020) que consiste em redirecionar a atenção da criança para algo mais positivo e possível de concretizar na altura - ir comer um pão - que sabia que esta criança faria de bom grado. Esta estratégia teve sucesso devido ao conhecimento que a educadora tem desta criança e dos seus gostos, pela relação de confiança que já estabeleceu (Amado et al., 2009).

No entanto, tal como mencionado pela educadora na entrevista, o grande desafio está em conseguir manter a calma em situações disruptivas de maior gravidade e conseguir compreender a origem do comportamento da criança. Como já foi referido anteriormente, quando o educador chega a um estado de cansaço mental extremo, tende a reagir mais impulsivamente e a recorrer a estratégias punitivas perante situações disruptivas, o que pode criar um ciclo de comportamento negativo contínuo entre ele e a criança porque as competências sócio-emocionais dos adultos e das crianças são mutuamente interactivas e reforçadoras (Haslip et al., 2020).

O excerto seguinte regista um momento observado, em que a educadora demonstra ter mais dificuldade em manter a mesma calma, quando uma criança morde outra com quem está a brincar (nota de campo 13).

Durante a brincadeira, o J. atirou-se para cima do Z.M. e mordeu-o. A educadora quando vê, levanta-se depressa da cadeira onde estava sentada e diz num tom elevado: *J.! Eu não acredito no que acabei de ver! Agora vai-se sentar ali ao pé dos livros e pensar no que acabou de fazer! Está proibido de brincar com os legos!* - O J. levanta-se do tapete de lágrimas nos olhos e vai-se deitar no colchão dos livros, começando a chorar.”

Por vezes, em momentos mais intensos como o acima apresentado e como já vimos nos exemplos anteriores, a educadora começa por reagir impulsivamente, adoptando assim uma abordagem mais remediativa, onde nem sempre se serve de estratégias adequadas, pois acabam por ser mais disruptivas, como por exemplo, quando grita com uma criança e a põe de castigo, o que são práticas que poderão ser ineficazes no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de autorregulação, comportamentais e sociais, sendo desaconselhadas por Dunbar (2004). No entanto, é de reconhecer que pode surgir a urgência de, em determinadas situações, interromper primeiro o comportamento que está a ocorrer se este representar um risco à segurança dos intervenientes, e só depois de se acalmar os ânimos, mobilizar as estratégias adequadas.

Destaca-se, então, a necessidade de o educador ter o conhecimento de estratégias mais positivas, reflexivas e construtivas para ultrapassar estas situações e para que se possa agir

sem acrescentar disrupção à já existente. Estas estratégias devem também ser utilizadas com uma intencionalidade formativa, ou seja, para ajudar as crianças a desenvolver competências de auto-controlo e resolução de conflitos e, assim, evitar que no futuro a situação ocorra novamente ou que, se voltar a ocorrer, seja resolvida sem se tornar num momento de grande tensão. É, por isso, crucial que a educadora se aproprie destas estratégias de forma a que se tornem intrínsecas à sua ação.

A falta de conhecimento suficiente sobre o tipo de estratégias a adotar quando as disrupções surgem pode resultar numa ação pouco refletida, baseada na intuição, que consiste em parar a situação da forma que acha que é melhor. Quando se tem profundamente interiorizados os passos que se deve seguir para gerir os comportamentos em sala, já se coloca os mesmos em prática sem ter de pensar e, por essa razão, a apropriação das estratégias permite à educadora agir adequadamente e ajudar a criança a desenvolver um locus de controlo interno. A educadora deveria conversar com a criança sobre a ocorrência propondo alternativas de comportamento (Haslip et al., 2020), ajudando a criança a tomar consciência das consequências do seu comportamento (Amado et al., 2009).

Com a educadora em questão parece haver, na sua relação com as crianças, um conjunto de estratégias que já estão muito embebidas na sua forma de estar e na sua abordagem pedagógica, de tal modo que a própria refere na entrevista que *“não sei dizer assim uma estratégia”*, sabendo, no entanto, explicar que considera ser importante nessas situações *“nunca pôr medo e tentar explicar-lhes porque é que eu me estou a zangar e porque é que não está a correr tão bem”*. Com esta afirmação percebemos que a educadora valoriza a relação afetiva que tem com as crianças e preocupa-se com o bem-estar emocional das mesmas e que considera importante analisar com a criança os seus comportamentos e em conjunto refletir sobre eles (Haslip et al., 2020), mesmo que por vezes se deixe levar pelas suas emoções.

Por um lado, quando a educadora refere que *“(…) já aconteceu muitas vezes estar a fazer asneira, porque afinal nem era aquela miúda que tinha culpa e não tinha nada sido assim a história e depois temos de andar tudo para trás e pedir desculpa à criança e está tudo bem”*, demonstra ter respeito pela criança ao estar disposta a pedir desculpa quando percebe que foi precipitada e a remendar a situação onde errou. Quando no fim diz *“e está tudo bem”* é porque sabe que estabelece uma relação afetiva e de confiança com as crianças sendo que estes momentos de discórdia não causam rupturas na relação, pois, acrescenta, *“eles percebem que eu gosto imenso deles, mas que não estão a crescer bem naquele momento e que eu estou a agir para eles crescerem bem e serem felizes”*. Por outro lado, a

necessidade de pedir desculpa surge, segundo a educadora, do facto de “*temos a tendência de agir logo e zangar e chamar logo à atenção*”, o que nos revela que a própria educadora não se sente bem com a abordagem que tem e que ainda há estratégias que podem ser melhoradas e potenciadas com intencionalidade para adoptar outro tipo de abordagem, uma abordagem mais preventiva em vez de remediativa.

Na observação acima apresentada, o ideal teria sido a educadora ter, em primeiro lugar, uma reacção emocionalmente regulada, procurando compreender o que aconteceu e a razão do comportamento da criança que mordeu para melhor ajudar a resolver o conflito (Dunbar, 2004). Posteriormente, dar apoio à criança na reflexão sobre o seu próprio comportamento e incentivar a sua participação na resolução do conflito, pensando como poderá alterar o seu comportamento na próxima vez que algo parecido acontecer (Haslip et al., 2020). A própria educadora acaba por indicar que faz uma reflexão constante sobre a sua ação. Essa, pode conduzi-la a gradualmente identificar e se apropriar de estratégias mais positivas e adequadas, para lidar com situações disruptivas.

Na observação registada na nota de campo 14, deparei-me com a mesma dificuldade, não estando preparada para lidar com um comportamento mais desafiante:

“A educadora diz ao grupo que está na hora de terminar as brincadeiras e arrumar a sala para se sentarem no tapete. Reparo que a L. está a fazer um desenho e, mesmo depois do que a educadora disse, assim continua. Vou ter com ela e digo: *L., a M. mandou arrumar. Tem de parar de desenhar e ir arrumar os materiais está bem?* - a criança diz que sim, pega na sua folha e sai da mesa. Quando volto a reparar, a criança está novamente a desenhar, mas desta vez de pé. Volto a ir ter com ela e repito: *Vamos lá L., já lhe disse para arrumar. Os seus amigos também estão todos a arrumar a sala.* - mas ela continua o que estava a fazer sem se mexer. De seguida, pego no braço dela, faço-a levantar da cadeira, levo-a até ao tapete, faço-a sentar-se no chão enquanto digo num tom alto e brusco: *Não consigo perceber porque é que não está a fazer o que eu lhe mandei!*”

Quando disse à criança para arrumar, apesar de me responder que sim, demonstrou alguma resistência às minhas instruções. Após alguma insistência da minha parte, a criança continuou a ignorar-me e a desenhar. Nesse momento, deixei que a minha frustração perante a sua desobediência influenciasse as minhas ações, segurei-a pelo braço e conduzi-a fisicamente até ao tapete, onde a sentei. Olhando para trás, reconheço que neste episódio as minhas emoções prevaleceram sobre uma abordagem mais consciente e refletida. Embora na altura tenha sentido que não tinha uma alternativa viável, percebo agora que a forma como

agi pode não ter sido a melhor estratégia a aplicar. Não o fiz com força nem magoei a criança, mas de facto recorri a uma coerção física para que a minha instrução fosse cumprida, prejudicando assim a aprendizagem da criança e desperdiçando uma oportunidade para ajudá-la a desenvolver as suas competências comportamentais, revelando práticas de coerção que restringem a autonomia da criança, que se inserem num perfil de professor autoritário, com as quais não me identifico, pois neste estilo de gestão, destaca-se o surgimento de dificuldades no âmbito das relações (Skinner et al., 2005, citado por Uibu & Kikas, 2012).

Situações como esta levantam o desafio de o adulto ter de fazer prevalecer com assertividade a sua autoridade perante a criança com o respeito pela sua dignidade e autonomia, tal como defende Amado et al. (2009). Às vezes, a urgência da situação não possibilita grande reflexão no momento sobre quais as estratégias mais adequadas e é natural que aconteça em algum momento ter de adoptar uma postura mais intensa, assertiva e firme para manter o equilíbrio do grupo e da dinâmica educativa. O desafio assenta na capacidade de regular as minhas emoções no momento em que surgem e transformar estas situações em oportunidades de aprendizagem e crescimento, para todos os envolvidos. É, por isso, fundamental que se desenvolva, enquanto educadores, um repertório de estratégias que sejam interiorizadas e que nos permitam responder da melhor forma, mesmo em situações de maior tensão. Nesta situação em específico não foi possível conversar com a criança posteriormente, mas em situações como a descrita acima, deve-se conversar com a criança e analisar em conjunto o sucedido, promovendo a sua capacidade de auto-reflexão sobre os próprios comportamentos e conseqüentemente, a autorregulação dos mesmos (Lopes da Silva et al., 2016). Esta ocorrência destaca, assim, a importância e necessidade de uma reflexão sistemática sobre a prática educativa e da procura de apoios, estratégias e práticas educativas que melhor respondam às necessidades da vida educativa, sendo que cada desafio constitui uma oportunidade de crescimento profissional e de desenvolvimento das nossas competências educativas (Harris, 1998 citado por Uibu & Kikas, 2012).

No seguinte registo, feito no diário de bordo, destaca-se uma dificuldade que a educadora referiu sentir ao lidar com um ciclo contínuo de comportamentos disruptivos de uma criança:

“A M. comentou comigo que já não sabe o que pode fazer mais para interromper o ciclo de mau comportamento do F.B., que está sempre a bater nos amigos. Já o proibiu de brincar com os legos, de brincar com as tampinhas da sala, de jogar futebol no recreio e já se zangou com ele várias vezes, mas esta criança continua a

adoptar comportamentos disruptivos.” - (Diário de Bordo discente - 23 de janeiro 2025)

A perpetuação do ciclo de comportamento disruptivo apresentado indica uma inadequação das estratégias praticadas pela educadora que não promovem o desenvolvimento de competências de autorregulação emocional e sociais. Uma forma de ajudar os alunos a aprender a modificar o seu comportamento, recomendada por Dunbar (2004), é o planeamento e negociação de contratos com a própria criança. Da mesma forma, o ensino de competências pró-sociais, como a cooperação e a autoconsciência, contribui para uma melhoria do comportamento, inserindo-se essa prática numa abordagem de gestão de sala preventiva. O educador deve investir no aprofundamento da sua relação com a criança em questão, tentar conhecê-la, descobrir o que gosta e não gosta e recorrer a membros da família para aprender o que funciona melhor com ela. É igualmente importante que o professor reconheça os momentos de bom comportamento da criança quando ocorrem, que a ajude a festejar os seus sucessos de forma a incentivá-la a abrir-se a ações e pensamentos mais positivos sobre si própria. Deve também dar escolhas à criança, pois as oportunidades de escolha, quando repetidas, permitem à criança desenvolver um sentido de competência que pode prevenir comportamentos disruptivos (Dunbar, 2004).

Depois de analisar as ações e partilhas de perspetiva da educadora, é possível enquadrá-la num dos perfis do professor referidos pelos diferentes autores apresentados no enquadramento teórico. Segundo a perspetiva de Schindler (2010), a educadora enquadra-se no perfil do professor denominado de *facilitador*, ao qual Dunbar (2004) e Uibu e Kikas (2012) se referem como *autoritativo*. Este tipo de estilo de gestão, que neste caso se transpõe para o perfil da educadora de infância, caracteriza-se por uma gestão de sala que é centrada na criança e procura promover a autonomia das crianças e o desenvolvimento da sua motivação intrínseca (Schindler, 2010). A educadora demonstra-se capaz de impor limites às crianças quando é necessário, recorrendo por vezes a estratégias punitivas - associadas a um perfil autoritário. No entanto, pela importância que dá à relação afetiva estabelecida com cada criança do grupo, a base da sua prática assenta no respeito e empatia pela criança, estando aberta à interação verbal, mesmo em momentos de maior assertividade em que aplica disciplina (Dunbar, 2004). Uibu e Kikas (2012) mencionam a importância que o professor autoritativo dá a objetivos sociais no sentido de incentivar a participação dos alunos na tomada de decisões e na valorização da interação individualizada com os alunos, o que podemos confirmar com os exemplos analisados. Em suma, podemos considerar que a prática

educativa da educadora em questão se insere no perfil de um professor autoritativo, estando provado como sendo o mais eficaz no apoio ao desenvolvimento integral dos alunos (Uibu & Kikas, 2012).

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do presente RPES, com todos os desafios que teve, foi fundamental enquanto fecho deste percurso formativo, por ter permitido aprofundar conhecimentos sobre um tema que me inquietava, tanto na esfera profissional como na pessoal: como se pode fazer uma gestão de comportamentos de crianças em idades de jardim de infância, sem descurar a afetividade necessária da relação pedagógica.

A prática supervisionada, juntamente com a recolha de informação realizada e a sua reflexão, combinada com a revisão da literatura, contribuíram significativamente para a construção da minha profissionalidade, pois permitiram refletir e compreender sobre como pode a teoria ser vivida na realidade e ganhar consciência dos seus desafios.

Em primeiro lugar, esta investigação proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre estratégias de gestão de sala e os desafios que dela advêm, levando perceber que ter uma prática educativa afetiva passa, também, por capacitar as crianças para a resolução dos seus próprios desafios, sejam eles sociais, comportamentais ou emocionais, e que a afetividade é a porta de entrada para que essas aprendizagens possam acontecer. Se antes percepcionava a gestão dos comportamentos como uma responsabilidade que era apenas da educadora, agora é possível compreender que a sua responsabilidade passa mais por promover a participação, a autonomia do grupo e o desenvolvimento de relações afetivas entre as crianças que, por sua vez, promovem a autorregulação do grupo sobre os próprios comportamentos.

Nesse aspeto, as notas de campo foram um instrumento de recolha importante durante este percurso, pois ajudaram a desenvolver a capacidade observacional ao ter de focar no que se pretendia observar, a prestar atenção aos pormenores, e a refletir de forma mais ponderada, trazendo-me sempre de volta à realidade quando as ideias começavam a ficar mais restringidas à teoria.

É de salientar a necessidade de o adulto trabalhar as suas competências de autorregulação emocional, para que consiga ser exemplo e apoio para as crianças no mesmo processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, destaca-se, também, a necessidade e importância da formação contínua e da regularidade na reflexão para o

desenvolvimento profissional, para que haja verdadeira intencionalidade em cada opção pedagógica que seja tomada.

O principal desafio na elaboração deste relatório foi conseguir sistematizar a informação encontrada para a revisão de literatura e decidir qual iria ser o foco do estudo, o que fez com que fossem registadas maioritariamente notas de campo sobre a temática da afetividade. A segunda dificuldade sentida foi o facto de o guião da entrevista ter sido elaborado muito tempo antes de ter terminado o enquadramento teórico e de se ter estruturado a análise reflexiva, acabando por não ter integrado aspetos sobre o tema que poderiam ter sido relevantes para a investigação. Apesar destes sobressaltos, a elaboração deste relatório revelou-se uma experiência positiva e enriquecedora, sendo que as conversas com a orientadora foram um apoio fundamental para se conseguir clarificar ideias, criar uma lógica de pensamento e tranquilizar os momentos de maior confusão.

Concluindo, a presente investigação vem confirmar que é possível fazer uma gestão de comportamentos com afetividade mas, para tal, é necessário, em primeiro lugar, o estabelecimento de relações afetivas de qualidade, formação, reflexão e intencionalidade do educador, assim como competência do mesmo na autorregulação emocional. O estudo mostra também que momentos de firmeza do adulto com a criança podem significar a presença de afetividade na relação, sendo que esta consiste no cuidar do outro, mesmo quando na prática é manifestado como um comportamento mais assertivo. A afetividade na relação pedagógica é a base do trabalho educativo em jardim de infância. Se esta componente da relação pedagógica existir, tudo é possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica: Contributos para a formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135>
- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71(4), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Ansari, A. & Pianta, R. C. (2019). Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294-304. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social/emotional well being: the building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 145-150. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0038-y>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2001). *A criança dos 3 aos 6: desenvolvimento emocional e do comportamento* (5ª edição). Editorial Presença.
- Burchinal, M., Howes, C., & Pianta, R. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. <https://doi.org/10.1080/108886908021199418>

- Carvalho, R. S. (2018). Afetos docentes e relações de cuidado na creche: Narrativas de professoras em discussão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 188-207. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.10239>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical philosophy*. City Lights Books.
- Dicionário Online Priberam de Português (s.d.). Afeto. In Dicionário Online Priberam de Português. Consultado a 25 de abril de 2024 em <https://dicionario.priberam.org/afeto>
- Dunbar, C. (2004). *Best practices in classroom management*. Michigan State University. <https://www.csc.edu/services/student-conduct/pdf/Best%20Practices%20in%20Classroom%20Management.pdf>
- Carvalho, R. S. (2018). Afetos docentes e relações de cuidado na creche: Narrativas de 43 professoras em discussão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 188-207. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.10239>
- Felix, L., & Júnior, G. (2022). A influência da afetividade na educação infantil e o olhar docente. *Revista de Psicologia*, 16(64), 25-37. <https://doi.org/10.14295/online.v16i64.3625>
- Ferreira, G. R., & Ribeiro, P. (2019). A importância da afetividade na educação. *Doxa*, 21(1), 88-103. <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i1.12003>
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. Teachers College Press.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). UIED.
- Haslip, M. J., Allen-Handy, A., & Donaldson, L. (2019). How do Children and Teachers Demonstrate Love, Kindness and Forgiveness? Findings from an Early Childhood Strength-Spotting Intervention. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 531–547. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00951-7>.

- Haslip, M. J., Allen-Handy, A. & Donaldson, L. (2020). How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: A social-emotional learning intervention study. *Early Child Development and Care*, 190(7), 971-990. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507027>
- Houaiss, A. (2001). Dicionário houaiss da língua portuguesa. Objetiva.
- Laevers, F. & Stutzman, T. M. (2014). Fundamentos da educação experiencial: Bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Est. Aval. Educ*, 25 (58), 152-185. <https://doi.org/10.18222/eae255820142794>
- Machado, J. P. (1987). Dicionário etimológico da língua portuguesa, 1. Editorial Confluência.
- Özcan, Ö., Erol, A., & Ivrendi, A. (2023). Behavioral self-regulation skills and the teacher-child relationship in early childhood. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(2), 382-394. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.2.268>
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398286>
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91-107. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. John Wiley & Sons.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Uibu, K., Kikas, E. (2012). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.618808>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. SAGE Publications, Inc.

Yin, H., Tam, W., & Lau, E. (2022). Examining the relationships between teachers' affective states, self-efficacy, and teacher-child relationships in kindergarten: An integration of social cognitive theory and positive psychology. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101188>

Decreto-Lei n.º 240/2001. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, 4822–4835. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-452167>

VII. ANEXOS

Anexo I - Transcrição da entrevista

Estagiária - Primeiro quero agradecer-te a entrevista e garantir-lhe a confidencialidade e anonimato do que for dito aqui. A primeira pergunta que tenho é se tens alguma intencionalidade na construção da relação afetiva com as crianças e com o grupo? Ou seja, se é algo que surge naturalmente ou se pensas que é importante e por isso tens estratégias específicas?”

Educadora cooperante - Não, eu acho que ao fim de 20 anos já sai naturalmente, mas acho que sai sempre. Numa educadora sai naturalmente até porque é essencial, a relação com eles. O nosso trabalho só se faz na base da relação. Se não tiveres uma boa relação de confiança e que eles gostem de ti, confiem em ti e saibam que tu estás a liderar um bom caminho para eles, não consegues fazer nada com eles. Não penso muito, acho que é uma coisa natural... porque... se uma educadora não tiver uma boa relação, não é uma boa, não é educadora.

Estagiária - Tens estratégias específicas para criar relação com eles?

Educadora cooperante - Estratégias, acho que não. No fundo é sentir um bocado os miúdos e perceber como é que eles são. Há uns que tu percebes logo que eles querem colo e que gostam que dêes beijinhos e que te sentes ao pé deles. Há outros que precisam do espaço deles e tens de respeitar esse espaço e depois ir chegando devagarinho. E depois há uns mais difíceis que sim, tens de arranjar mais estratégias. Tens de arranjar uns jogos ou assim uns momentos mais de conversa mais individual ou assim uma coisa mais pormenorizada ou perceber o que é que eles gostam. Se gostam do Homem Aranha, de princesas, do Sporting,

do Benfica e pegar por aí. Portanto, isso acho que se podem considerar estratégias nesse sentido. Conhecer cada um e tentar chegar a cada um com as suas coisas, com as suas características e com os seus gostos.

Estagiária - E quando sentes que consegues ter essa relação com eles, que efeitos é que tem neles e no grupo?

Educadora cooperante - Acho que lhes dá mais confiança, muito mais tranquilidade, serenidade, muito mais calma na maneira como estão na sala. E acho que isso depois reflete-se na maneira como estão com os outros. Consegues mais facilmente agarrar num miúdo difícil através da relação e depois ele acalma contigo e acalma na relação com os outros e consegue perceber melhor o respeito e as regras, onde é que pode ir, até onde é que pode ir, onde é que tem de respeitar o outro e nada disso se faz sem a relação. Portanto é essencial.

Estagiária - E encontras algum desafio na criação de relação com eles e com o grupo?

Educadora cooperante - Há muitos que são difíceis, que não gostam de se dar, que não gostam de se dar a conhecer, que ao princípio não querem sequer falar connosco. Por acaso acho que este ano não tenho nenhum... Há miúdos que depois não gostam de colo, mas que depois precisam de colo, portanto tens de ir devagarinho. Acho que a nível de relação é mais isso, no geral até acho que consigo chegar a todos.

Estagiária - Relativamente a regras de sala, que importância tem a definição de regras para um funcionamento positivo do grupo e para a promoção de relações positivas entre as crianças?

Educadora cooperante - Eu acho que as regras são essenciais. É fundamental para que eles saibam... É aquilo que se diz: uma criança com balizas é uma criança mais feliz, porque sabe até onde é que pode ir e sabe o que é o adulto espera delas e então está tranquilo dentro dessas balizas e sabe que dentro daquele espaço está bem, que está tudo tranquilo. E eu acho que as regras dão muita segurança às crianças. Portanto, em sala também é fundamental isso para haver ordem, para haver respeito entre eles, para se respeitarem, para haver partilha, mesmo para as brincadeiras. Ou seja, as brincadeiras sem regras não funcionam. Portanto, eles têm de

saber ter as regras e têm de saber respeitar as regras, para que a sala funcione e para que a dinâmica de grupo funcione. Sem essas regras a dinâmica de grupo nunca vai funcionar.

Estagiária - E que tipo de regras é que achas que são necessárias de existir em sala e como é que são implementadas?

Educadora cooperante - Há regras que são as regras básicas. Ouvirem-me e fazer o que eu digo na hora, isso é uma regra básica para mim. Se eu ou o adulto da sala pede para fazerem qualquer coisa é para eles fazerem, não é para fazerem daí a uma hora, é para fazer na hora. Portanto, acho que isso é básico. Acho que depois há as regras todas de sala que vamos combinando com eles. Quantos podem estar no cantinho, como é que se brinca em cada cantinho, como é que se está no tapete. Acho, por exemplo, saber ouvir o outro, saber esperar pela sua vez, não passar por cima, acho que é uma regra básica que não é preciso sequer combinar com eles, porque têm que saber esperar, ouvir e respeitar os outros.

Estagiária - Então não há um momento em que tu falas com eles sobre isso?

Educadora cooperante - Há, no início do ano. No início do ano eu costumo falar com eles todos e... quer dizer, com este grupo não. Eles já estão nos 5 anos. Essas regras são muito... que acho que são muito intuitivas. Depois as regras de funcionamento de sala é que se combinam mais com eles, pelo menos no meu caso. Por exemplo, lá está, quantos podem estar em cada cantinho, que cantinhos é que querem, como é que o cantinho vai funcionar. O mesmo depois nas assembleias, se não está a funcionar tão bem, o que é que podem mudar para funcionar melhor. Esse tipo de regras, dá para combinar com eles e é ótimo porque eles se sentem envolvidos e respeitam-nas muito mais. As regras básicas de boa educação e de convivência uns com os outros, eu acho que não se combinam. Vão aprendendo pelo exemplo e pela convivência uns com os outros.

Estagiária - Como é que fazes a monitorização do cumprimento das regras?

Educadora cooperante - É muito feito por mim e pela H., neste caso, que é a minha auxiliar. Vamos gerindo a sala e a dinâmica e vendo como é que as coisas estão a correr. Mas cá no colégio também é muito feito por eles nas assembleias. Dá-lhes espaço para dizerem o que não está a correr tão bem e que é que podia ter corrido melhor. E mesmo no dia-a-dia,

imagina, se estão sete na casinha e só podem estar seis, eles são os primeiros a dizer. Vêm logo dizer: “Estamos sete e quem entrou em último foi ‘não sei quem’ e tem que sair”. Portanto, eles próprios também. Porque estas regras como são feitas com eles, eles vivem as regras de outra maneira. Portanto, também sabem cumpri-las de outra maneira e sabem quem está em incumprimento e o que é preciso saber para cumprir. Por isso é que eu acho que isto funciona tão bem, quando estas regras são feitas por eles. Portanto, acho que é parte a parte. [...] e eles próprios também já conseguem. Claro que mais aos 5 do que aos 3, obviamente. Por exemplo, às vezes basta sentar-me no tapete e perguntar: “O dia correu bem?”. E eles dizem logo: “Não, porque fizemos imenso barulho a brincar”. Eles são os primeiros a dizer isso, portanto é entre conversas e... ou então é muito porque eu tenho de atuar rapidamente.

Estagiária - Encontras desafios no estabelecimento de regras? Se sim, quais e como é que os enfrenta?

Educadora cooperante - Não, no estabelecimento de regras não. A combinar regras e a estabelecer regras não, de todo.

Estagiária - E utilizas estratégias para prevenir comportamentos disruptivos?

Educadora cooperante - Sim, por exemplo, eu acho que aqui neste grupo não tenho assim ninguém que se porte especialmente pessimamente. Mas, por exemplo, no tapete, eles próprios já sabem, mas foi uma regra que eu pus que X não pode estar sentado ao pé de Y, porque vão conversar e vão desestabilizar o grupo. A trabalhar tento ser... quando eu chamo e trabalham todos ao mesmo tempo, tento dividi-los por mesas de maneira a que eles não se distraiam uns com os outros e consigo que não se portem mal, nas brincadeiras livres normalmente deixo-os escolher para onde é que querem ir, mas estou sempre atenta e se vejo que aquilo não está a correr tão bem e vai dar asneira... porque também já os conheço. Já consigo prever um bocadinho isso, entro logo em ação para mudar a estratégia.

Estagiária - E quando há algum comportamento que seja mais disruptivo, tens estratégias para lidar?

Educadora cooperante - Eu acho que depende do que é. Não sei dizer assim uma estratégia. Mas no fundo é intervir logo que é preciso e depois conforme o caso, com tato... Eu acho que

é importante nunca perder a relação com eles. Nunca pôr medo e tentar explicar-lhes porque é que eu me estou a zangar e porque é que não está a correr tão bem.

Estagiária - E consideras que as estratégias que utilizas promovem nas crianças a capacidade de autogestão dos seus comportamentos? Porquê?

Educadora cooperante - É fundamental serem eles a pensarem nas regras.

Estagiária - Por último, acreditas que é possível manter a afetividade na relação com a criança em momentos de comportamentos mais disruptivos?

Educadora cooperante - Acredito. Acho que nós somos pessoas, não é? E às vezes levamos um bocado ao extremo. Mas acredito mesmo que... aliás, acho que é imprescindível, nunca se pode perder a relação com eles. Não tenho caso nenhum. Em seja o que for... e acho que uma educadora nunca perde... Aliás, como já me disseram a mim, até aos miúdos: “A M. está se a zangar porque... [no meu primeiro grupo, há 20 anos] ... A M. está se a zangar porque quer que nós estejamos felizes, não é?” Eu acho que isso diz tudo. Eles percebem que eu gosto imenso deles, mas que não estão a crescer bem naquele momento e que eu estou a agir para eles crescerem bem e serem felizes e fazerem as coisas como deve ser. Portanto, eu acho que por mais disruptivo que seja um comportamento, nunca devemos nem podemos perder a relação e acho que não se perde.

Estagiária - Mas que desafios é que encontras?

Educadora cooperante - Às vezes é difícil manter a calma, é difícil perceber a origem do comportamento, porque é importante e é difícil de perceber porque é que ele está a fazer aquilo ou porque é que ela fez aquilo e às vezes nós temos a tendência de agir logo e zangar e chamar logo à atenção. E já me aconteceu muitas vezes estar a fazer asneira, porque afinal nem era aquela miúda que tinha culpa e não tinha nada sido assim a história e depois temos de andar tudo para trás e pedir desculpa à criança e está tudo bem. Mas eu acho que é ter a calma de tentar perceber o que é que se está a passar e não agir de cabeça quente.

Anexos II - Notas de campo

Nota de campo 1

Dia	23 de outubro
Hora	9h30
Local	sala
Duração	10 segundos
Intervenientes	educadora e criança
Notas descritivas	<p>“Quando o J. entrou na sala a educadora, que estava de pé, parou o que estava a dizer ao grupo e disse com um sorriso na cara: <i>“Bom dia J. querido! Está bem disposto? Vá lá guardar a mochila e pôr o bibe”</i> - e deu-lhe um grande abraço e um beijinho. O J. ficou com um grande sorriso na cara, disse que sim e foi pôr a mochila no cabide a saltitar e a sorrir, expressão facial que durou alguns minutos. Depois desta interação com a educadora, o J. sentou-se no tapete e escutou em silêncio o que estava a ser dito.”</p>
Notas inferenciais	<p>O Jaime chegou 30 minutos depois da hora de entrada na sala. A alegria que a educadora mostrou, ao ver o Jaime, e o carinho com que o recebeu ao chegar fez com que o Jaime ficasse bem disposto e contente por ter chegado à sala. A sua cara de felicidade e bem-estar ainda durou algum tempo, mesmo depois de já estar sentado no tapete. O Jaime, que é uma criança que se distrai facilmente e costuma destabilizar o grupo, nesta manhã esteve mais presente e tranquilo.</p> <p>O afeto da educadora com esta criança deu-lhe um bem-estar emocional que o ajudou a estar mais tranquilo e a não se distrair nem distrair os amigos daquilo que se estava a falar no tapete.</p>

Nota de campo 2

Dia	25 de outubro
Hora	10h30
Local	sala
Duração	2 minutos

Intervenientes	educadora e criança
Notas descritivas	<p>Durante a sessão de Inglês, a educadora olhou para o F., viu que ele estava com a cabeça para baixo a chorar sem fazer barulho e disse:</p> <p><i>F. o que se passa? Venha cá.</i></p> <p>Ele levantou-se da mesa onde estava e foi ter com a educadora. Ela pôs a mão no seu colo e ele sentou-se.</p> <p><i>Porque é que está a chorar? O que se passa?</i></p> <p>O F. falou baixinho com a educadora, ainda a deitar lágrimas. A educadora deu-lhe um beijinho na testa e, enquanto lhe dava festinhas nas costas, respondeu:</p> <p><i>Não faz mal ficar aflito, eu também não estou a perceber o que é para fazer. Se quiser pode ficar aqui connosco.</i></p> <p>O F. parou de chorar, ficou com uma expressão mais serena e manteve-se sentado no tapete ao nosso lado até a atividade terminar.</p>
Notas inferenciais	<p>O F. estava aflito porque é uma criança que gosta de fazer tudo bem e corresponder positivamente às propostas que são feitas. No entanto, este momento mostra-nos que ainda estava inseguro e que essa insegurança o bloqueia. Podia ter pedido ajuda à professora de inglês e ter dito que não estava a perceber o que era para fazer. No entanto, ficou aflito, calado, a olhar para baixo e começou a chorar.</p> <p>A atenção da educadora neste momento foi essencial e a sua reação não só tranquiliza a criança como lhe transmite segurança e confiança. O carinho que a educadora expressou (um beijinho na testa e festinhas) demonstra que esta utiliza os afetos físicos como forma de se relacionar com a criança, neste caso para a tranquilizar.</p> <p>De seguida, verbalmente, mostrou empatia pelo que o F. estava a sentir, dizendo que sentia o mesmo e que não fazia mal estar perdido numa tarefa.</p> <p>Desta forma, a relação entre os dois é fortalecida e daqui para a frente o F. sabe que se precisar de ajuda, a educadora é alguém que o vai amparar e fazer sentir melhor, dando-lhe a confiança que necessita para superar os desafios que encontrar.</p>

Nota de campo 3

Dia	30 de outubro
Hora	10h15
Local	coreto do jardim
Duração	1 minuto
Intervenientes	auxiliar e criança
Notas descritivas	<p>A M., que estava sentada no chão, chama a H. (auxiliar) e diz-lhe, com as sobrancelhas juntas e ligeiramente voltadas para cima no centro e uma ruga entre os olhos, que fez uma ferida no dedo, enquanto lhe mostra o dedo a que se refere. A auxiliar ajoelha-se no chão, ficando ao nível da criança, pega na mão da criança e observa a ferida com atenção. Depois de observar, dá-lhe um beijinho e fica durante uns minutos a dar-lhe festinhas na mão. A criança fica então com uma expressão relaxada e começa a conversar com a amiga do lado, ainda de mão dada à auxiliar.</p>
Notas inferenciais	<p>Esta situação consiste num gesto muito pequeno da auxiliar, que apaziguou logo a criança. No fundo, aquela ferida era quase imperceptível, mas naquele momento a ferida que a criança queria curar era mais emocional - a dor de se ter magoado - mais do que dor física em si. A auxiliar mostrou-se disponível, receptiva ao pedido de atenção da criança, sensível e empática, sendo capaz de reconhecer a necessidade da criança de receber afeto para lidar com a sua dor e, assim, sentir conforto/bem-estar emocional. Foi um gesto pequeno mas que fez toda a diferença no bem-estar da criança e na sua vinculação com o adulto de referência: sentir que se e quando precisar, o adulto está lá para apoiar e dar o que precisa.</p>

Nota de campo 4

Dia	6 de novembro
Hora	9h15

Local	recreio
Duração	15 minutos
Intervenientes	estagiária criança
Notas descritivas	(...) a L. aproximou-se de mim com expressão preocupada, os olhos com lágrimas e disse: " <i>Quero a minha mãe... onde está a minha mãe?</i> " - ajoelhei-me à sua altura e estendi-lhe a mão, que ela agarrou imediatamente com força, e respondi: " <i>Eu sei que às vezes custa não estar com a mãe, mas a mãe está a conversar com a educadora. Ela não pode vir agora, mas quando acabar vem aqui dar-lhe um grande beijinho. Até lá, pode ficar aqui comigo, está bem?</i> " - A L. acenou com a cabeça, ainda visivelmente inquieta. Permaneci de mãos dadas com ela, fazendo pequenas festas na sua mão e depois na sua cabeça. Senti como o seu corpo gradualmente relaxou. De seguida propus uma atividade de grupo: " <i>L., que acha de fazermos um jogo com os amigos? Podemos fazer da barra do lenço!</i> " Chamei as outras crianças que estavam nas proximidades e expliquei o jogo. A L., inicialmente hesitante, começou por observar os colegas. Gradualmente, foi participando nos movimentos, primeiro timidamente, depois com mais entusiasmo. Quando foi a sua vez de chamar os amigos, sorriu pela primeira vez desde o início da situação.
Notas inferenciais	

Nota de campo 5

Dia	20 de novembro
Hora	12h20
Local	refeitório
Duração	10 segundos
Intervenientes	educadora e criança

Notas descritivas	Durante o almoço, a educadora aproximou-se do F. e disse: <i>F., é hoje o grande dia! Hoje joga o nosso Sporting! Vamos ganhar não vamos?!</i> - O F. acenou com a cabeça com um grande sorriso.
Notas inferenciais	Este momento, apesar de curto, tem uma grande importância para a relação entre a educadora e a criança. O F. costuma ser chamado à atenção muitas vezes durante o dia na sala, seja porque perturba as conversas em grande grupo ou por causa de conflitos no recreio relacionados com futebol. Aqui, a educadora aproveitou um momento em que a criança não estava a ter comportamentos disruptivos para fortalecer a sua relação com a mesma, destacando um interesse que ambos têm: o futebol. Desta forma, cria-se uma empatia entre os dois derivada do interesse que têm em comum, a educadora torna-se mais próxima da criança e conquista a sua confiança, algo que certamente ajudará em futuras situações de disrupção.

Nota de campo 6

Dia	16 de janeiro
Hora	14h30
Local	sala
Duração	5 minutos
Intervenientes	estagiária e criança
Notas descritivas	<p><i>Quando estava a trabalhar numa mesa com a L., a fazer moedas de cartão, disse-lhe:</i></p> <p>- <i>Essas moedas estão a ficar muito bem L.! Estás a gostar deste trabalho?</i></p> <p>- <i>Sim, é mesmo giro, eu acho que todos vão gostar! E podíamos fazer mais coisas... - disse com um sorriso na cara e os olhos arregalados.</i></p>

	<p>- <i>Isso seria muito bom! Tens mais alguma ideia? - respondi entusiasmadamente.</i></p> <p>- <i>Podíamos fazer uma caixa de supermercado! Ou comida e pratos de brincar!</i></p> <p>- <i>Que ideia tão gira L.! Não sei se vamos ter tempo para tudo, mas vamos tentar.</i></p> <p>- <i>M., sabes que eu vou de férias com a minha avó para Cascais? Os meus avós têm lá uma casa com piscina.</i></p> <p>- <i>Ahh que sorte, adoro ir à piscina! Vais para lá com quem?</i></p> <p>- <i>Tenho lá os meus primos! Eu vou sempre para lá no Verão com os meus pais.</i></p> <p><i>A L. continuou a conversa entusiasmadamente, contando-me mais coisas sobre a sua família, as brincadeiras que gosta de fazer e com quem costuma passar o Verão. No fim disse que gostava de fazer este projeto até ao fim do ano.</i></p>
Notas inferenciais	<p>A L. é uma criança muito tímida, que costuma estar mais sozinha e que raramente fala com os pares ou com os adultos. Este momento foi a primeira vez que consegui ter uma conversa com ela, revelando-se uma criança entusiasmada, criativa e participativa. Aproveitei este momento em que estava sozinha com ela, a trabalhar no nosso projeto, para tentar conhecê-la e criar relação com ela. A forma carinhosa como falei com ela - no tom de voz - ao mostrar interesse nas suas ideias e na sua perspetiva sobre o que estávamos a fazer, deixou-a confortável e assim conquistei a sua confiança, fazendo com que ela se abrisse comigo durante a conversa e partilhasse aspetos da sua vida familiar sem que eu tivesse perguntado. Foi fundamental dedicar um tempo de atenção individualizada e valorizar a criança para que ela se quisesse dar a conhecer.</p>

Nota de campo 7

Dia	4 de dezembro
------------	---------------

Hora	9h30
Local	sala
Duração	3 minutos
Intervenientes	educadora e criança
Notas descritivas	<p>Durante a sessão de consciência fonológica, a M.P. não parava de responder às perguntas da professora pelos amigos. Depois de chamar a atenção duas vezes, a educadora disse-lhe para se sentar numa cadeira, fora do tapete, para se acalmar. A M.P. ficou com uma expressão séria, levantou-se do tapete, sentou-se numa cadeira e começou a esfregar os olhos com a cabeça inclinada para baixo, enquanto chorava. Quando a viu chorar, a educadora disse: “<i>Ohh M.P.... Não chore que me parte o coração...</i>”, levantou-se e foi ter com ela. Sentou-se na cadeira ao lado, colocou-a no seu colo e ficou a conversar com ela baixinho enquanto a abraçava. Explicou-lhe que não podia tirar as respostas aos outros meninos, que também tinham de ter a sua vez para responder. A M.P. parou de chorar e a educadora disse-lhe que podia voltar a sentar-se no tapete, mas que tinha de estar mais sossegada. Deu-lhe um beijinho na testa e deixou-a regressar ao seu lugar.</p>
Notas inferenciais	<p>A M.P. ficou tão atrapalhada com a reprimenda que começou a chorar. É uma criança bem educada, que não costuma ter problemas de comportamento, tanto que ficou aflita quando sentiu que a educadora estava zangada com ela, quando sentiu que a relação podia estar a ser quebrada. Quando a viu chorar, a educadora compadeceu-se e foi ter com a criança, tranquilizando-a e conversando com ela novamente, desta vez através de manifestações físicas e verbais de afeto. Nesse momento, o carinho foi a forma da educadora mostrar que, mesmo quando se zanga com ela, ainda gosta dela e a relação mantém-se intacta.</p>

Nota de campo 8

Dia	15 de janeiro
Hora	10h
Local	tapete da sala
Duração	5 segundos
Intervenientes	educadora e criança
Notas descritivas	A educadora, enquanto fala para o grupo, olha para o A. que está a conversar para o lado e diz num tom meigo: <i>A., está muito atento ao que eu estou a dizer, não está?! Boa!</i> - o A. pára de conversar, olha para a educadora, sorri e acena afirmativamente, ficando o resto do tempo sossegado a olhar para a educadora.
Notas inferenciais	Neste momento, a educadora chama a atenção da criança que está desatenta sem se zangar com ela, apenas dando a conhecer à criança que sabia o que se estava a passar. O tom meigo da educadora foi essencial porque passa a mensagem subentendida de que está apenas a ajudar a criança a corrigir o seu comportamento, separando a criança do seu comportamento.

Nota de campo 9

Dia	23 de janeiro
Hora	15h50
Local	sala
Duração	1 minuto
Intervenientes	estagiária e criança
Notas descritivas	Estava o grupo na sala a brincar quando a educadora disse que era hora de arrumar para irem lanchar. O R. continuava a brincar. Fui ter com ele e disse: <i>R., são horas de arrumar está bem?</i> - Ele continuava, por isso voltei a dizer: <i>R., é para arrumar</i> - mas ele não levantou os olhos e continuou a manusear os legos. Baixei-me, peguei-lhe nas mãos, que agarravam os legos e disse num tom

	sereno: <i>R., olha para mim, nos olhos.</i> - Ele parou, levantou o olhar e olhou para mim. Eu disse: <i>Agora vamos arrumar os legos para irmos lanchar.</i> - Fiquei a olhar para ele, ele acenou afirmativamente com a cabeça e pousou os brinquedos na caixa respectiva.
Notas inferenciais	Neste momento, em vez de me irritar com o R. por me fazer repetir várias vezes o que lhe estava a dizer para fazer, optei por abordá-lo de forma mais afetiva. Pensei que se conseguisse que ele me olhasse nos olhos, seria mais difícil ele ignorar-me. E assim foi, ao fazer com que olhasse para mim, ajudei-o a “desligar” do que estava a fazer de uma forma mais suave e ele largou a brincadeira sem levantar problemas. Seria fácil ver a sua insistência na brincadeira como desobediência ou irreverência, mas na verdade parece-me que ela estava completamente concentrado e envolvido na sua brincadeira e pode nem me ter ouvido falar.

Nota de campo 10

Dia	14 de novembro
Hora	14h30
Local	sala
Duração	1 minuto
Intervenientes	estagiária e criança
Notas descritivas	O J. estava a chorar, sentado numas almofadas no chão, depois de ter sido repreendido por um adulto por ter batido noutra criança. Fui ter com ele, chamei-o, dei-lhe um abraço e perguntei porque é que estava a chorar, ao que me respondeu que era porque o adulto se zangou com ele. Perguntei o que tinha acontecido e ele explicou-me que tinha batido no Z.M. Disse que o Z.M. lhe tinha tirado o lego e ele o queria de volta. Respondi, num tom sereno: <i>“Então, mas sem ser a bater, o que é que poderia ter dito ao Z.M.? Tem de conversar com ele, sem bater. Bater não ajudou, pois não? Você ficou contente</i>

	<p><i>depois disso?” - ele respondeu que não, ainda com lágrimas nos olhos.</i></p> <p><i>Continuei: “Tem que tentar acalmar a sua irritação... se for preciso pode pedir-me ajuda nestas situações, mas nunca pode bater. Tem de pedir desculpa ao Z.M. que também deve ter ficado triste. - Nesse instante, aparece o Z.M. já com uma expressão calma. O J. pede-lhe desculpa e o Z.G. responde: “Eu desculpo! Queres ir brincar?” - O J. respondeu que sim, já sem lágrimas nos olhos e com um sorriso na cara.</i></p>
Notas inferenciais	<p>O J. precisa de estratégias para lidar com a sua irritação e resolver conflitos com os amigos. Aqui, o adulto tem um papel fundamental no apoio à regulação das emoções da criança e a capacitar a criança na resolução dos problemas que encontra. Pôr a criança num canto de “castigo” não a ajuda, não só a perceber que fez mal, mas também a perceber o que pode fazer de diferente numa próxima situação igual a esta. Que não se bate a criança já sabe, o que ela não sabe é como é que pode lidar com a sua irritação e resolver uma situação dessas sem ser a bater nos amigos.</p>

Nota de campo 11

Dia	22 de janeiro
Hora	12h45
Local	recreio
Duração	5 minutos
Intervenientes	educadora e criança
Notas descritivas	<p>Quando estávamos no recreio, a educadora vê o J.M. dar um pontapé a uma menina, deitando-a ao chão. A educadora levanta-se no mesmo instante, manda um berro e vai buscar o J.M., trá-lo para o banco e diz-lhe para se sentar, para se acalmar. Com ele já sentado, a educadora fala num tom sério e assertivo, diz-lhe que foi muito feio</p>

	<p>o que ele fez porque magoou a outra menina e que iria ficar ali sentado durante um bocado, a pensar no que fez. Passados uns minutos, a educadora voltou a falar com esta criança. Perguntou-lhe se ele conseguia ir brincar sem bater mais nos amigos, ao que ele respondeu que sim e virou as costas à educadora, regressando ao recreio, quando ela diz: Ah, ah, ah! - esticou a cara à criança e abriu-lhe os braços. A criança foi ter com ela novamente, deu-lhe um grande beijinho e deixou-se abraçar pela educadora, que o sentou no seu colo, o abraçou com ainda mais força e reforçou a conversa que tinha feito anteriormente.</p>
<p>Notas inferenciais</p>	<p>Nesta situação, a educadora percebe que a criança necessita de regular as suas emoções e acalmar, retirando-a da situação e mandando-a sentar-se num banco para o fazer e para pensar no que fez. De seguida, conversa com o J.M. sobre o que ele fez e as consequências do seu comportamento, confirmando que ele as percebeu. Passados os minutos, a educadora deu-lhe uma nova oportunidade para mudar o seu comportamento nas brincadeiras. O pedido subentendido de afeto através dos braços abertos, do beijinho e da conversa ao colo revela-nos uma compreensão da educadora de que a criança necessita de uma reconexão afetiva após o conflito para que não se sinta rejeitada enquanto pessoa e compreenda que é apenas o seu comportamento que precisa de mudar. Com este gesto, a educadora diz à criança “não gostei do teu comportamento, mas gosto de ti”, sendo esta separação de ideias fundamental para um bom desenvolvimento da autoestima da criança.</p>

Nota de campo 12

Dia	17 de janeiro
Hora	15h10
Local	sala
Duração	2 segundos

Intervenientes	educadora e criança
Notas descritivas	<p>Depois de lhe dizer que já não dava para fazer mais desenhos como ele queria, a educadora vê o J.M. pegar num carrinho com a mão esquerda, de sobranceiras franzidas e dentes cerrados, e levantar o braço acima da cabeça. No mesmo segundo, agarra a mão que tem o carrinho e grita: <i>NÃO!</i></p> <p>Logo a seguir, a educadora pergunta, num tom calmo e carinhoso: <i>Quer comer um pão?</i> - e com isto, a criança baixa o braço, pousa o carrinho e acena afirmativamente com a cabeça.</p>
Notas inferenciais	<p>Neste episódio, a reação da educadora começou por ser impulsiva. No entanto, no segundo a seguir, adopta uma postura mais refletida e consciente, tentando reorientar a atenção da criança para uma ação mais positiva que sabe que a criança gosta, comer um pão. Por vezes é necessário impedir a criança de fazer algo que possa magoar os outros, sendo por isso a reação da educadora tão intensa, devido ao perigo que previu nesta situação. Mal percebeu que já não havia perigo, alterou a sua abordagem.</p>

Nota de campo 13

Dia	15 de novembro
Hora	14h50
Local	sala
Duração	1 minuto
Intervenientes	educadora e criança
Notas descritivas	<p>Durante a brincadeira, o J. atirou-se para cima do Z.M. e mordeu-o. A educadora quando vê, levanta-se depressa da cadeira onde estava sentada e manda um berro: <i>J.! Eu não acredito no que acabei de ver! Agora vai-se sentar ali ao pé dos livros e pensar no que acabou de fazer! Está proibido de brincar com os legos!?</i>. O J. levanta-se do tapete de lágrimas nos olhos e vai-se deitar no colchão dos livros,</p>

	começando a chorar. A educadora depois acrescenta: <i>É que nem tem o direito de chorar depois do que fez!</i>
Notas inferenciais	A criança que mordeu o amigo revela a necessidade de desenvolver competências de autorregulação emocional. A educadora reagiu ao que observou de uma forma impulsiva quando gritou, demonstrando uma abordagem remediativa e punitiva, quando pôs a criança que mordeu de castigo. Como alternativa, seria importante ter conseguido regular as suas emoções, servindo como exemplo para a criança, e conversado com ela sobre o seu comportamento, tornando um momento dramático numa oportunidade de aprendizagem.

Nota de campo 14

Dia	16 de janeiro
Hora	15h20
Local	sala
Duração	2 minutos
Intervenientes	estagiária e criança
Notas descritivas	A educadora diz ao grupo que está na hora de terminar as brincadeiras e arrumar a sala para se sentarem no tapete. Reparo que a L. está a fazer um desenho e, mesmo depois do que a educadora disse, assim continua. Vou ter com ela e digo: <i>L., a M. mandou arrumar. Tem de parar de desenhar e ir arrumar os materiais está bem?</i> - a criança diz que sim, pega na sua folha e sai da mesa. Quando volto a reparar, a criança está novamente a desenhar, mas desta vez de pé. Volto a ir ter com ela e repito: <i>Vamos lá L., já lhe disse para arrumar. Os seus amigos também estão todos a arrumar a sala.</i> - mas ela continua o que estava a fazer sem se mexer. De seguida, pego no braço dela, faço-a levantar da cadeira, levo-a até ao tapete, faço-a sentar-se no chão enquanto digo num tom alto e brusco: <i>Não consigo perceber porque é que não está a fazer o que eu lhe mandei!</i>

Notas inferenciais	<p>Quando disse à criança para arrumar esta, apesar de me responder que sim, demonstrou alguma resistência às minhas instruções. Após alguma insistência da minha parte, a criança continuou a ignorar-me e a desenhar. Nesse momento, deixei que a minha frustração perante a sua desobediência influenciasse as minhas ações, segurei-a pelo braço e conduzi-a fisicamente até ao tapete, onde a sentei. Olhando para trás, reconheço que neste episódio as minhas emoções prevaleceram sobre uma abordagem mais consciente e refletida. Embora na altura tenha sentido que não tinha uma alternativa viável, percebo agora que a forma como agi pode não ter sido a melhor estratégia a aplicar. Não o fiz com força nem magoei a criança, mas de facto recorri a uma coerção física para que a minha instrução fosse cumprida, prejudicando assim a aprendizagem da criança e desperdiçando uma oportunidade para ajudá-la a desenvolver as suas competências comportamentais.</p>
---------------------------	--

Nota de campo 15

Dia	24 de outubro
Hora	10h30
Local	recreio
Duração	2 minutos
Intervenientes	estagiária e crianças
Notas descritivas	<p>A M.P. vem ter comigo, de lágrimas nos olhos e diz-me: <i>M, o J.M. bateu-me...</i> - Dou-lhe um abraço e uma festinha na cara e respondo - <i>Ohh, isso não pode ser... temos de ser amigos e ajudar o J.M. a aprender que não se bate.</i> - Olhei para o J.M. com uma expressão séria e disse-lhe calmamente: <i>J.M., não se bate.</i> - Ele ficou com uma expressão séria a olhar de volta para mim. Fiz uma pausa, continuei a olhar para ele e voltei a dizer calmamente enquanto abanava a cabeça de um lado para o outro: <i>não se bate nos amigos. Tem de pedir desculpa à M.P. que ficou triste com o que fez.</i> - O J.M.</p>

	<p>começou a choramingar, a gesticular com as mãos no ar, a bater com os pés no chão e a dizer palavras que eu não compreendi. Disse então à M.P. para irem brincar e passados uns segundos vejo-a a dar festinhas e beijinhos ao J.M.</p>
Notas inferenciais	<p>Nesta situação, tentei que a M. percebesse que eu não estava contra o J.M. por ele ter batido. Eu nunca estou contra uma criança, estou sempre do lado delas, mesmo quando agem erradamente. Ao dizer que temos de ajudar o Ia a aprender, mostrei também que ele é amigo e precisa de nós para crescer, e que podemos ajudá-lo. Primeiro, validei os sentimentos dela (a mágoa de lhe terem batido) e dei-lhe miminhos para ficar mais tranquila. Depois, tentei ser firme e marcar um limite com o Ia, sem me “virar” contra ele por ter batido. A minha expressão serena foi suficiente para ele perceber que esteve mal, ficando até chateado com o que se passou.</p> <p>Ter visto no fim a Maria a tentar acalmá-lo foi enternecedor. A própria que foi magoada era quem estava a consolar o amigo que magoou. O J.M. é uma criança que está no espectro do autismo e, apesar de fazer muitas birras na sala, consigo perceber que as crianças têm um carinho especial por ele. Aceita-no tal como é e ajudam-no a crescer na amizade com cada um. Ele não é diferente, porque somos todos diferentes, cada um com as suas características! As próprias crianças desta escola são muito afetuosas umas com as outras, replicando o que vêem os adultos a fazer.</p>

Nota de campo 16

Dia	7 de novembro
Hora	14h40
Local	sala
Duração	5 segundos
Intervenientes	educadora e criança

Notas descritivas	Durante uma conversa em grande grupo no tapete, a educadora diz com um sorriso na cara: <i>Tenho só a dizer que estou muito contente e orgulhosa do F.C.B. porque hoje se está a portar lindamente! Parabéns F., está a ser incrível! É para continuar não é?</i> - ao que a criança responde que sim acenando afirmativamente com a cabeça e um sorriso largo.
Notas inferenciais	Com este comentário, a educadora dá reforço positivo à criança pelo seu comportamento, o que aumenta a sua autoestima e a motiva para assim continuar, ficando claro que a forma como se está a portar é adequada. Esta é uma boa estratégia de orientação comportamental, especialmente com esta criança que é muitas vezes chamada a atenção. Assim, a educadora garante que a sua relação com esta criança não é feita apenas dos momentos em que se zanga com ela.

Anexo III - Guião da Entrevista

<p>Apresentação</p> <p>Saudação e agradecimento pela participação. Breve explicação do objetivo da entrevista: compreender de que forma a afetividade pode estar presente na gestão dos comportamentos de sala.</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista referindo que está garantida a confidencialidade e anonimato da mesma.</p>			
Blocos de informação	Perguntas	Objetivo	Perguntas de recurso
<p>Afetividade na relação pedagógica</p>	<p>1. Tem intencionalidade na construção da relação afetiva com as crianças e o grupo? Que estratégias utiliza para construir vínculos afetivos e de confiança com as crianças?</p> <p>2. Para ti, quais são os contributos que a afetividade na relação/esse tipo de ação traz para cada criança? E quais são os contributos que esse tipo de ação/estratégias têm para o ambiente relacional (as dinâmicas relacionais) do grupo?</p> <p>3. Que desafios encontra? (na relação com cada criança e no grupo)</p>	<p>Há intencionalidade ou não? Havendo, o que é que faz (estratégias)?</p> <p>Porque o faz? (Que benefícios sente ou não, se há impacto, se há efeito para as crianças e para o grupo?)</p> <p>Dificuldades que encontra</p>	

<p>Gestão do grupo</p>	<p>1. Que importância tem a definição de regras e limites para um funcionamento positivo do grupo e para a promoção de relações positivas entre as crianças?</p> <p>2. Como é que implementa regras em sala?</p> <p>3. Que tipo de regras considera necessárias existir em sala?</p> <p>4. Como faz a monitorização do cumprimento das regras?</p> <p>5. Encontra desafios no estabelecimento de regras para as crianças? Se sim, quais e como é que os enfrenta?</p> <p>6. Que estratégias utiliza para prevenir comportamentos disruptivos?</p>	<p>Perceber como a educadora implementa regras e limites e que efeito isso tem nas relações (afetivas) entre as crianças.</p> <p>Perceber se envolve as crianças no processo.</p> <p>Perceber como envolve as crianças neste processo, que tipo de regras considera necessárias (funcionamento do grupo, comportamento, ligadas às rotinas não)</p> <p>É feito só por ti ou por todos? Com que frequência? De que modo?</p> <p>De que forma adapta a sua ação a cada criança na gestão dos comportamentos</p> <p>Perceber que tipo de gestão dos comportamentos a educadora faz? (Preventiva</p>	
-------------------------------	--	--	--

	<p>7. Que estratégias utiliza para lidar com comportamentos disruptivos?</p> <p>8. Tendo em conta o que foi dito, considera que as estratégias que utiliza promovem nas crianças a capacidade de autogestão dos seus comportamentos? Porquê?</p>	ou reativa)	
Equilíbrio entre afetividade e disciplina	<p>1. Acreditas que é possível manter a afetividade na relação com a criança em momentos de comportamentos mais disruptivos?</p> <p>2. Que desafios encontras nessas situações?</p>		Se sim, que estratégias utiliza para o fazer?
Conclusão			
Há algo que gostaria de acrescentar ou partilhar que não foi abordado nas questões anteriores? Tem alguma sugestão para futuras pesquisas sobre este tema?			
Agradecimento final			
Agradeço pela colaboração e contribuição valiosa para o meu trabalho de investigação.			