

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA
EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

MARGARIDA DA COSTA MIMOSO E ATAÍDE DE
CARVALHOSA

Nº 30868

Orientador do Relatório:

Mónica Pereira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para obtenção do
grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2024

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA
EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

MARGARIDA DA COSTA MIMOSO E ATAÍDE DE
CARVALHOSA

Nº 30868

Orientador do Relatório:

Mónica Pereira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para obtenção do
grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
realizado sob a orientação da Professora Mónica
Pereira, apresentado no ISPA – Instituto
Universitário para obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º
9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª
série, n.º 165, de 28 de agosto de 2017.

Agradecimentos

A vivência escutista trouxe-me muitas aprendizagens para a vida. Penso que a mais importante foi compreender que o caminho pode ser individual, mas nunca é solitário. Este relatório é o resultado de um trabalho de muitas mãos que, sem saberem, foram escrevendo os pensamentos e reflexões que me permitiram chegar até aqui.

Começo por agradecer à Professora Doutora Mónica Pereira, orientadora deste relatório, que desde o primeiro dia me fez acreditar que era capaz. Com as suas palavras sempre tão serenas e reconfortantes e a sua disponibilidade admirável, tornou este caminho mais leve e tranquilo. Agradeço pelas discussões profundas e constantes sobre este mundo bonito que é a educação de infância, que me puseram e certamente continuarão a pôr em constante reflexão.

Às educadoras Luísa e Helena, com quem tive o prazer de estagiar, agradeço por terem aberto as portas das suas salas com tanto carinho e generosidade. A confiança que em mim depositaram permitiu que aprendesse muito com todas as falhas e com todos os sucessos. Quando as dúvidas surgem na minha prática profissional, relembro tudo o que me ensinaram, penso como agiriam e ganho forças para tentar de novo.

Às minhas colegas e amigas Ana João, Bé, Marta, Naninha, Pipa Costa, Pipa Tavares e Sandra, educadoras de mão cheia, agradeço por me fazerem sentir em casa. Desde o primeiro dia, com uma humildade tremenda, receberam-me na sua equipa e foram o exemplo, conforto e segurança de que precisava para começar a vida profissional. Foram elas que, juntamente com as 18 crianças que me foram confiadas, me fizeram apaixonar verdadeiramente por esta profissão que me dá muito mais do que alguma vez imaginei.

Aos meus pais, agradeço por me terem dado o privilégio de poder estudar e ambicionar chegar mais longe. O meu pai, sonhador nato, foi o exemplo constante de que todos os sonhos são possíveis se para eles trabalharmos com todo o nosso amor e dedicação. A minha mãe, sempre com uma palavra de conforto, deu-me as certezas de que precisava quando duvidava de mim e das minhas escolhas.

Ao meu João, agradeço pelo amor, amizade e companheirismo. Agradeço por me ter dado a força de que precisava quando achei que não era capaz, que não era suficiente. Com ele, aprendi a parar, a ver a beleza nos pormenores e a recomeçar as vezes que forem necessárias. Agradeço por tornar possíveis e reais todas as minhas ideias e sonhos, por sermos uma equipa tão bonita, por sermos família.

Para terminar, agradeço à minha irmã Mafalda, a menina mulher que me viu crescer e foi sempre uma figura materna na minha vida. Ao tornar-se mãe, tornou-se exemplo de

afetividade e amor na relação com as crianças, ensinando-me muito mais do que imagina, como sempre fez. O seu olhar, as suas palavras e as suas ações, sempre tão refletidas e ponderadas, mostraram-me o lado afetivo da educação e moldaram a minha postura enquanto profissional de infância. À minha mana, com uma gratidão profunda, dedico este relatório.

“É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento.” (Freire, 1996, p. 53)

Resumo

O presente relatório consiste num estudo sobre a afetividade na relação pedagógica, em contexto de jardim de infância. Procurou-se investigar de que forma a afetividade na relação pedagógica influencia o bem-estar emocional das crianças e que estratégias pode o educador implementar que promovam o desenvolvimento de uma relação afetiva.

Os dados recolhidos referem-se a um grupo composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, bem como à respetiva educadora cooperante. A investigação fundamentou-se numa metodologia qualitativa, fazendo uso da observação, com recurso a notas de campo e a entrevistas conduzidas tanto com as crianças quanto com a educadora cooperante. A análise das informações recolhidas foi conduzida em diálogo com a literatura e com estudos no âmbito da temática.

Os resultados obtidos demonstraram que uma relação pedagógica afetiva promove o bem-estar emocional das crianças, observando-se um aumento nos níveis de bem-estar à medida que se intensificam os afetos. Além disso, verificou-se que essa relação contribui positivamente para as aprendizagens da criança no jardim de infância, principalmente pela motivação que proporciona na realização de atividades, evidenciando a sua influência no processo educativo e de aprendizagem. Por fim, foram identificadas estratégias que podem ser aplicadas para que uma relação pedagógica afetiva potencie a resolução de conflitos, tais como envolver as crianças na resolução dos mesmos e valorizar os seus sentimentos e frustrações.

Palavras-Chave: Afetividade; Relação Pedagógica; Bem-Estar Emocional; Educação de Infância

Abstract

This report presents the findings of a study examining the role of affectivity in the student-teacher relationship in a kindergarten setting. The objective was to examine the impact of affectivity in the student-teacher relationship on children's emotional well-being and to identify strategies that kindergarten teachers can employ to maintain an affective relationship.

The data set comprised a kindergarten cohort of 25 children, aged between four and six years, and their teacher. The research was based on a qualitative methodology, employing techniques and instruments such as observation through field notes and interviews with both the children and the teacher. It was imperative to integrate the data collected with an analysis of existing literature.

The results obtained demonstrated that an affective pedagogical relationship promotes children's emotional well-being, with an increase in well-being levels observed as affective bonds intensify. Furthermore, it was found that this relationship positively contributes to children's learning in kindergarten, mainly by motivating them to engage in activities, thus evidencing its influence on the educational and learning process. Finally, strategies were identified that can be applied to enhance conflict resolution through an affective pedagogical relationship, such as involving children in conflict resolution and valuing their feelings and frustrations.

Keywords: Affectivity; Student-Teacher Relationship; Emotional Well-Being; Early Childhood Education.

Índice

Introdução.....	1
I. Problemática.....	3
II. Enquadramento Teórico	5
2.1. Relação pedagógica em Educação Pré-Escolar.....	5
2.2. Fatores que influenciam a qualidade da relação pedagógica	6
2.3. Afetividade na relação pedagógica	8
2.4. Bem-estar emocional na criança	10
2.5. Importância das relações afetivas para o bem-estar emocional, desenvolvimento e aprendizagem	14
III. Caracterização Do Contexto.....	19
3.1. Organização do estabelecimento educativo	19
3.2. Ambiente educativo da sala.....	19
3.2.1. Organização do grupo de crianças	19
3.2.2. Organização do espaço e tempo	20
3.3. Relações entre os diferentes intervenientes.....	21
IV. Opções Metodológicas	23
4.1. Tipo de Estudo	23
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	24
4.2.1. Observação	24
4.2.2. Entrevistas	25
4.2.3. Grelha de análise de princípios orientadores do comportamento	26
4.3. Procedimentos de recolha.....	26
4.4. Procedimentos de análise de dados	27
V. Análise Reflexiva Decorrente da Prática Supervisionada.....	27
5.1. Benefícios da afetividade na relação pedagógica para promover o bem-estar emocional	28

5.2. Estratégias do educador para desenvolver uma relação pedagógica afetiva e promotora do bem-estar emocional.....	33
VI. Considerações Finais.....	40
Referências Bibliográficas	42
ANEXOS.....	47
Anexo I – Entrevista à Educadora Cooperante	47
Anexo II – Entrevistas às crianças	51
Anexo III – Análise de Princípios Orientadores do Comportamento	70
Anexo IV – Nota de Campo 1	75
Anexo V – Nota de Campo 2	76
Anexo VI – Nota de Campo 3.....	77
Anexo VII – Nota de Campo 4.....	79
Anexo VIII – Nota de Campo 5	80

Lista de Abreviaturas

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

STRS – Student-Teacher Relationship Scale

Introdução

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, pelo ISPA – Instituto Universitário. Este relatório é o resultado de uma investigação realizada durante o último ano letivo, articulando as observações feitas e dados recolhidos em contexto de estágio, com a literatura de referência na temática escolhida. O estágio teve a duração de três meses e meio, de 18 de outubro de 2023 a 26 de janeiro de 2024, e decorreu numa escola pública, em contexto de uma sala de jardim de infância.

Sendo os afetos intrínsecos ao ser humano (Mosquera & Stobäus, 2006) e a relação pedagógica uma dimensão fundamental da educação de infância, importa compreender o impacto que uma relação pedagógica afetiva tem na saúde física e mental das crianças. Neste sentido, a temática selecionada, a afetividade na relação pedagógica em contexto de jardim de infância, surgiu do interesse tanto pessoal como profissional em compreender de que maneira é que as atitudes dos adultos perante as crianças influenciam o seu bem-estar emocional e vivências no jardim de infância. A presente investigação pretende assim analisar de forma profunda os benefícios de uma relação pedagógica marcada pela afetividade e apresentar aos educadores estratégias promotoras do bem-estar emocional nesta relação.

A qualidade da relação pedagógica é alvo de investigação por parte de vários autores, como Pianta (2001) e Portugal (2009). Alguns autores dedicaram os seus estudos em particular à afetividade na relação pedagógica, compreendendo que esta dimensão traz vários benefícios, tanto à criança como ao adulto (Ansari et al., 2020; Carvalho, 2018; Fortes et al., 2022; Haslip et al., 2019; Lopes da Silva et al. 2016). Neste sentido, o presente relatório procurou dar resposta à primeira questão de investigação: *quais os benefícios da afetividade na relação pedagógica para promover o bem-estar emocional?*

Uma relação pedagógica positiva é a consequência de práticas educativas eficazes (Yin et al., 2022), cabendo por isso ao educador encontrar as melhores estratégias para promover interações afetivas (Haslip et al., 2020). Esta consciência levou a que a investigação se dedicasse a uma segunda questão: *quais as estratégias que o educador pode adotar para desenvolver uma relação pedagógica afetiva e promotora do bem-estar emocional?*

Para uma melhor organização, o relatório foi organizado em seis capítulos: (I) Problemática; (II) Enquadramento Teórico; (III) Caracterização do Contexto; (IV) Opções Metodológicas; (V) Análise Reflexiva; (VI) Considerações Finais. Uma vez que a temática em estudo é transversal a qualquer contexto educativo e foi escolhida previamente ao período da

prática supervisionada, optou-se por apresentar primeiramente a problemática e respectivo enquadramento teórico e só depois o contexto em que decorreu a prática.

No primeiro capítulo é apresentada a temática em estudo, bem como as motivações que a antecederam, a sua pertinência para a educação de infância e as questões às quais se pretende dar resposta. No capítulo seguinte, é feita uma revisão de literatura da temática recorrendo a autores de referência, para que se compreenda o que se entende por relação pedagógica, quais os fatores que a influenciam, de que maneira é que a afetividade se faz presente nesta relação, o que é o bem-estar emocional, as influências das relações afetivas na criança e possíveis estratégias para adequar a afetividade na relação pedagógica. O terceiro capítulo contempla uma caracterização do contexto em que decorreu a prática, sendo apresentada a instituição, o ambiente educativo da sala e as relações entre os diferentes intervenientes. No quarto capítulo é apresentada a natureza da investigação realizada e são expostos os instrumentos e técnicas que permitiram levá-la a cabo. É no quinto capítulo que são analisados de forma reflexiva todos os dados recolhidos ao longo do período da prática supervisionada e que estes são cruzados com a literatura apresentada, de modo a dar resposta às duas questões de investigação. Esta análise foi dividida em três eixos orientadores, começando por ser apresentada a perspetiva das crianças, de seguida a perspetiva da educadora cooperante e por fim um cruzamento das perspetivas recolhidas, bem como uma reflexão profunda sobre cada questão de investigação. Para terminar, o último capítulo procura apresentar as principais conclusões da investigação e refletir sobre a mesma, salientando as suas limitações, contributos para o exercício profissional e possíveis investigações futuras consideradas relevantes.

I. Problemática

O afeto, em todas as suas formas, faz parte da vida humana desde o momento do nascimento até ao término do ciclo da vida. A presença do afeto é determinante para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social das crianças, uma vez que vai influenciar de forma positiva ou negativa a sua vivência dos acontecimentos do dia-a-dia e, conseqüentemente, a maneira como veem o mundo (Félix & Júnior, 2022).

Ferreira e Ribeiro (2019), Haslip et al. (2019) e Yin et al. (2022), defendem nos seus estudos que os vínculos afetivos que se estabelecem na escola entre os adultos e as crianças têm impacto no processo de ensino-aprendizagem. Quando as relações adulto-criança são positivas e afetivas, as crianças ganham interesse, motivação e curiosidade para a aprendizagem, influenciando assim o seu desenvolvimento acadêmico e trazendo benefícios a longo prazo para as suas vidas.

No mesmo sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), indicam as relações afetivas e estáveis entre os adultos e as crianças do jardim de infância como promotoras do bem-estar e de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). Também a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1988/1990), expressa, em artigos como o 3º, 27º ou 29º, a importância do bem-estar da criança e o direito que todas têm a sentirem-se bem e a desenvolverem-se de forma plena a nível físico, mental, espiritual, moral e social, sendo o acesso à educação fundamental para este desenvolvimento.

A escolha do tema resulta de uma reflexão constante feita, não só ao longo da minha formação em educação, mas também do meu crescimento pessoal e experiências de vida. Sendo uma pessoa sensível e que valoriza as relações interpessoais, muitas vezes me questiono sobre a forma como as pessoas se relacionam e como as atitudes com os outros podem ter efeito na sua formação, de um modo específico e nas suas vidas, de um modo geral.

Ao longo dos estágios tive oportunidade de observar práticas relacionais diferenciadas e identificar vantagens e, em algumas situações, desvantagens que parecem ter tido influência nos níveis de bem-estar individual e dos grupos. Neste sentido, pude perceber que práticas relacionais envolviam interações com as crianças pautadas pelo carinho, respeito e ternura, valorizando os seus sentimentos, conquistas e partilhas, pareciam trazer efeitos mais positivos para o grupo. Por outro lado, práticas relacionais que envolviam impaciência, falta de compreensão e de respeito e atitudes ríspidas pareciam trazer efeitos negativos para o grupo. Pareceu-me igualmente que as crianças dos 3-6 anos não sabem muitas vezes expressar por

palavras o que sentem, mas fazem-no seguramente com ações que são influenciadas pelo que sentem e observam.

Com base nas observações e reflexões realizadas em experiências de estágio anteriores, emergiu o interesse por aprofundar conhecimento e compreensão sobre a afetividade na relação pedagógica. Assim, pretendo analisar e refletir sobre as atitudes que tenho com as crianças, bem como sobre as interações que observo e o efeito das mesmas sobre as crianças e o que o seu comportamento revela a partir das interações estabelecidas com os adultos.

Para orientar a investigação e concretizar a problemática escolhida, pretendo dar resposta a duas questões: (i) quais os benefícios da afetividade na relação pedagógica no jardim de infância para promover o bem-estar emocional? (ii) quais as estratégias que o educador pode adotar para desenvolver uma relação pedagógica afetiva e promotora do bem-estar emocional?

II. Enquadramento Teórico

2.1. Relação pedagógica em Educação Pré-Escolar

A relação pedagógica é definida por autores como Amado et al. (2009) e Sêco (1997) como o contacto que é estabelecido entre o educador e as crianças, num determinado tempo e espaço institucional, a fim de atingir determinados objetivos educativos enquadrados num processo de ensino-aprendizagem. Estrela (1994) e Özcan et al. (2023) acrescentam que uma relação pedagógica de qualidade assenta no respeito, proximidade e comunicação entre o educador e a criança, aspetos defendidos também pela Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011). Nesta carta, o respeito surge “enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (p.1), tendo o educador o dever de “respeitar toda a criança” (p. 1). A proximidade emerge do “cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”” (p.1). Já a comunicação entre o educador e a criança nasce da responsabilidade “enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correta possível, no sentido do bem dos outros e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (p. 1).

O Decreto-Lei n.º 240/2001, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância, também salienta o dever do educador na sua relação com as crianças. O educador é responsável por garantir “as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças”, relacionando-se com as mesmas “por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia”, apoiando e fomentando “o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo”.

O educador tem assim uma missão fundamental, pois além de ser promotor de aprendizagens, para que estas sejam significativas necessita de se relacionar verdadeiramente com as crianças, estabelecendo uma relação afetiva com as mesmas (Portugal, 2009). Deste modo, educar deixa de ser uma ação meramente intelectual, focando-se também nas interações adulto-criança que, para terem qualidade, exigem disponibilidade, competência e compromisso por parte do educador (Lopes et al., 2021; Portugal, 2009; Sêco, 1997).

Haslip et al. (2019) defendem que, para que as crianças desenvolvam os seus valores e caráter, precisam que os adultos sejam um exemplo. Para os educadores, este exemplo é fundamental, uma vez que muitas vezes são os únicos adultos não-familiares com quem as crianças interagem. Quando os educadores conseguem criar um ambiente acolhedor na sala de jardim de infância, estão a contribuir para o desenvolvimento emocional das crianças e para que estas se sintam respeitadas e acolhidas. Assim, os autores referem que a qualidade da

relação pedagógica no jardim de infância tem uma grande influência na aquisição de competências sociais e traços de caráter por parte das crianças (Haslip et al., 2019).

A qualidade da relação pedagógica é definida por autores como Freire et al. (2020) e Pianta e Nimetz (1991, citado por Pianta, 2001)) em três dimensões: proximidade, conflito e dependência. A proximidade é identificada pelo educador quando sente que a relação estabelecida com a criança é baseada no carinho, afeto, comunicação e segurança. Já o conflito é identificado quando se sente que a relação pedagógica é baseada na negatividade, tensão e na distância. Por fim, a dependência é identificada quando o educador sente que os comportamentos da criança se relacionam positivamente com a dificuldade de agir de forma autónoma, sem recorrer ao adulto (Ansari et al, 2020; Freire et al., 2020).

A escala de relação adulto-criança *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) desenvolvida por Pianta e Nimetz (1991, citado por Pianta, 2001), tem como objetivo medir a relação do professor com uma criança nas dimensões anteriormente indicadas – proximidade, conflito, dependência. Ao analisar os resultados da escala, o professor consegue fazer uma avaliação da qualidade da relação pedagógica, tornando esta ferramenta importante para a identificação de relações que precisam de algum tipo de apoio e/ou intervenção (Pianta, 2001). A escala (STRS) é composta por 28 itens, 12 relativos ao conflito, 11 relativos à proximidade e 5 relativos à dependência. Para cada um deles, o professor deve avaliar de 1 a 5 o quanto aquele item se aplica na relação adulto-criança em análise. A pontuação final é obtida através da soma dos pontos atribuídos a cada item, avaliando assim a qualidade da relação pedagógica.

2.2. Fatores que influenciam a qualidade da relação pedagógica

A qualidade da relação pedagógica é influenciada por vários aspetos, relativos tanto à personalidade e experiências de vida quer da criança, quer do educador, como ao ambiente educativo que os envolve (Amado et al. 2009). No que diz respeito à criança, o primeiro fator apresentado por vários autores como Ansari et al. (2020), Embacher et al. (2023), Freire et al. (2020), Pianta et al. (2002) e Stuhlman e Pianta (2001) é o género, uma vez que os autores indicam que as relações do educador com os rapazes tendem a ser mais conflituosas e menos próximas do que as relações com as raparigas. Nas conclusões do seu estudo, Stuhlman e Pianta (2001) apontam que:

A constatação de que os professores são mais propensos a mencionar problemas de comportamento nas suas narrativas sobre os rapazes é coerente com investigações anteriores que sugerem que os professores tendem a considerar o mau comportamento

dos rapazes mais grave do que o das raparigas (Borg & Falzon, 1993), que as raparigas têm normalmente menos relações conflituosas com os seus educadores de infância do que os rapazes (Hamre & Pianta, 2001, p. 159)

A classe social é o segundo fator apontado por alguns autores, que referem que as crianças pertencentes a minorias sociais ou a um seio familiar economicamente fragilizado tendem a estabelecer relações mais conflituosas com o educador (Embacher et al., 2023). Também a linguagem pode ser um obstáculo para uma relação pedagógica de qualidade, uma vez que as crianças com uma maior compreensão da linguagem estabelecem relações mais próximas com o educador (Embacher et al., 2023).

A personalidade das crianças é também determinante para a qualidade das suas relações com o educador. Autores como Embacher et al. (2023) e Özcan et al. (2023) apontam que uma criança que tenha défice de atenção, comportamentos impulsivos, poucas capacidades de autorregulação, dificuldade em socializar ou a necessidade de exercer autoridade perante os outros, desenvolve relações pedagógicas menos positivas.

As características do educador são igualmente influentes na relação pedagógica, estando a autoeficácia do educador diretamente relacionada com a qualidade da mesma (Embacher et al., 2023). São vários os estudos em educação de infância que defendem que uma relação positiva e saudável entre o educador e a criança é um sinal de práticas educativas eficazes (Yin et al., 2022). Um dos fatores chave que permite o sucesso desta relação, é a crença que os educadores depositam nos seus esforços para desenvolver boas relações com as crianças, pois quanto maior é esta crença, melhores relações se estabelecem e menos conflitos surgem na sala de jardim de infância. De acordo com Ansari et al. (2022), a autoeficácia do educador acaba por ser influenciada pelo seu bem-estar emocional. Estes autores apontam que “para interagir de forma eficaz com as crianças é necessário um esforço psicológico e emocional” (p. 108), pelo que um educador que se encontre emocionalmente exausto vai ter menor disponibilidade emocional e capacidade de reação, influenciando de forma negativa a qualidade da relação pedagógica.

Outro fator determinante para qualidade da relação pedagógica, apontado por vários autores, é a qualificação do educador (Ansari et al., 2019; Ansari et al., 2022; Kara et al., 2017; Portugal, 2009). A qualidade da formação académica do educador tem influência nos seus conhecimentos e estratégias de organização de sala e na qualidade do suporte emocional que consegue dar às crianças (Ansari et al., 2022; Kara et al., 2017). De acordo com Ansari et al. (2019), “professores com visões mais centradas nas crianças são mais responsivos e

estimulantes” (p. 297), conseguindo desenvolver mais facilmente relações pedagógicas de qualidade. Deste modo, a formação de educadores é fundamental para que estes sejam capazes de pensar na sua intervenção de modo a desenvolver relações de qualidade que promovam o bem-estar emocional das crianças (Portugal, 2009). Durante a formação, deve ser promovida uma atitude de questionamento constante, que leve a reflexões e diálogos que permitam a mudança e novos modos de atuar.

As OCEPE reforçam a importância do ambiente educativo da sala de jardim de infância para o estabelecimento de relações positivas entre as crianças e o educador, uma vez que é nele que ocorrem inúmeras interações entre ambos (Lopes da Silva et al., 2016). Quando o educador se foca nas crianças, cria expectativas positivas perante as mesmas, ouve as suas opiniões, mostra interesse nos seus sentimentos e tem comportamentos associados ao amor, à bondade e ao perdão, cria-se na sala um ambiente de cuidado, confiança e empatia. Este ambiente é benéfico para as crianças, uma vez que permite que mantenham relações saudáveis, sejam mais próximas dos seus colegas e trabalhem em conjunto na resolução de problemas, contribuindo para as aprendizagens de todos (Haslip et al., 2019).

O ambiente educativo que se constrói fora da sala, com a restante equipa educativa, é também determinante para o sucesso das relações pedagógicas, uma vez que um ambiente que seja stressante para o educador vai criar conflitos e distância na sua relação com as crianças (Embacher et al., 2023; Pianta et al., 2002). Por esta razão, é importante que as condições de trabalho nas escolas sejam promotoras do bem-estar dos docentes. Para isto, os coordenadores de escolas e diretores de agrupamentos ou colégios devem criar ambientes de trabalho acolhedores e motivantes, em que os docentes se sintam apoiados e encorajados (Yin et al., 2022). Também a relação estabelecida com as famílias das crianças é fundamental para a qualidade da relação pedagógica, pois quando estas relações são colaborativas, permitem que se conheça melhor as crianças e que o educador possa aplicar estratégias de comunicação mais eficazes (Badgi & Vacca, 2005).

2.3. Afetividade na relação pedagógica

A afetividade é definida por Sêco (1997) como “o conjunto de todas essas emoções e sentimentos que a pessoa humana tem a capacidade de experimentar ao longo da sua vida.” (p. 62). Na relação pedagógica, a afetividade surge pela proximidade, empatia, respeito e receptividade por parte do educador, que se traduz em comportamentos verbais e não verbais com as crianças, que contribuem para a qualidade da sua relação (Amado et al., 2009). Ao falarem de afetividade, Ferreira e Ribeiro (2019) salientam que os afetos não se limitam só ao

abraço e ao carinho, mas englobam também o respeito pelos limites, interesses, ideias e crescimento das crianças. Referem ainda que a afetividade na aprendizagem e na relação pedagógica, não só é fundamental como é um direito das crianças.

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2024), a palavra afeto tem origem etimológica do latim, *affecto*, e significa manifestação do ânimo, como um sentimento, paixão, amizade, amor, simpatia. Sêco (1997), define o afeto como “o sentimento particular de inclinação para alguém, podendo essa inclinação manifestar-se de diversas formas e em diferentes graus: afeição, ternura, carinho, amizade, amor” (p. 63). Por outro lado, Carvalho (2018), afirma que os afetos não são nem universais nem singulares, devendo ser percebidos como elementos sociais. Na relação pedagógica, os afetos são manifestações de sentimentos dos adultos com a criança, estando em constante construção e regulação, pois nem sempre são naturais e espontâneos (Carvalho, 2018; Sêco, 1997). Estas manifestações são muitas vezes corporais (carícia, abraço, beijo, aperto de mão ou piscar de olhos), promovendo o cuidado das crianças para consigo mesmas e para com os pares (Smith, 2013).

Além disso, os afetos podem também manifestar-se verbalmente, como indicam Amado et al. (2009) e Smith (2013), sem necessidade de contacto físico: “a dimensão afetiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não verbal do professor” (Amado et al., 2009, p. 79). A proximidade ao falar com as crianças, colocando-se o adulto ao nível dos seus olhos, a escuta atenta, perguntar como se sentem ou simplesmente sorrir, são também demonstrações de afeto que poderão contribuir para o desenvolvimento de autoestima, bem-estar emocional e autonomia na regulação das emoções que, conseqüentemente, poderá evitar conflitos entre as crianças.

Mosquera e Stobäus (2006), indicam que a afetividade é essencial à vida humana, nomeadamente nas relações interpessoais, e consideram que os educadores devem saber como manifestar o seus sentimentos e afetividade, para saberem como lidar consigo mesmos, com os outros e com as crianças e respetivos familiares. A forma como o educador demonstra afetividade nas suas relações, com atitudes de tolerância, sensibilidade e respeito, contribui para que as crianças reconheçam a importância desses valores e os transportem para as suas relações com os outros (Amado et al., 2009). Neste sentido, Gad (1980, citado por Sêco, 1997) salienta que o primeiro passo para se ser um bom educador é estar disponível para se colocar “no lugar dos outros, compreendê-los, servi-los”, “juntamente com a profunda simpatia pelos seres que nos são confiados” (p. 80).

2.4. Bem-estar emocional na criança

O bem-estar é um conceito complexo e multidimensional (Dodge et al., 2012), cuja definição é discutida por vários autores. Sendo um conceito que começou por ser associado apenas à saúde física, “é atualmente definido de forma mais abrangente, sendo relativamente consensual que este conceito engloba também o estado emocional e social dos indivíduos” (Peixoto et al., 2017, p. 429).

Dodge et al. (2012), apresentam como definição de bem-estar emocional o ponto de equilíbrio entre os recursos psicológicos, sociais e físicos de um indivíduo e os desafios que enfrenta. Quando há recursos suficientes para enfrentar os desafios que a vida apresenta, considera-se que o bem-estar emocional está equilibrado e, por isso, estável. A visão de Lima et al. (2011) é semelhante, definindo o bem-estar emocional como um equilíbrio em que o indivíduo se sente bem consigo próprio e com os outros, aceitando e enfrentando os obstáculos da vida e as suas emoções.

Para a presente investigação, foi tida em conta a definição de bem-estar estudada e apresentada por Laevers, por desenvolver um trabalho contínuo no campo do bem-estar na educação de infância. O bem-estar é definido por este autor como um estado de conforto em que a pessoa, ao ver satisfeitas as suas necessidades básicas, age de forma espontânea e mostra vitalidade (Laevers, 2011; Laevers & Dclercq, 2018). Ao falar de bem-estar emocional nas crianças, Laevers refere-se em particular a sentimentos como a satisfação e o prazer, que resultam na serenidade, tranquilidade e relaxamento da criança (Portugal & Laevers, 2010).

Para posicionar a criança relativamente ao seu bem-estar emocional, Laevers (2005) apresenta-nos uma escala que permite compreender o seu desenvolvimento socio-emocional, bem como o quão assegurada está o seu bem-estar físico e mental. Esta escala (Tabela 1) baseia-se no *ratio* entre a satisfação das necessidades básicas das crianças, a sua autoconfiança e as suas ações no ambiente educativo (Laevers & Dclercq, 2018). As necessidades básicas constituem assim um fator determinante para o nível de bem-estar emocional da criança, sendo as mesmas, para além das necessidades físicas, a necessidade de afeto, a necessidade de segurança e a necessidade de reconhecimento e afirmação (Portugal & Laevers, 2010).

A necessidade de afeto consiste na necessidade de estabelecer relações afetivas, calorosas e atentas, que envolvam alguma proximidade física. Já a necessidade de segurança, relaciona-se com a clareza nas regras e limites dentro de cada contexto, que leva a criança a sentir-se segura e confiante. Por fim, a necessidade de reconhecimento e afirmação baseia-se no sentimento de pertença ao grupo, em que a criança se sente parte, aceite, ouvida, importante e respeitada por todos (Portugal & Laevers, 2010).

A escala de avaliação do bem-estar emocional de Laevers (2005) consiste em cinco níveis: o nível 1 indica um nível de bem-estar muito baixo e o nível 5 um bem-estar muito alto. O processo de avaliação inicia-se com a observação individual de uma criança durante dois minutos, utilizando indicadores como expressão facial, postura, nível de relaxamento, vitalidade e abertura para o ambiente. Posteriormente, é atribuída uma pontuação de 1 a 5 com base nesses indicadores. Os dados recolhidos são analisados para identificar as causas dos níveis observados e, por fim, determinar as medidas necessárias para melhorar o bem-estar da criança.

Tabela 1

Níveis de Bem-Estar Emocional (Laevers, 2005; Portugal e Laevers, 2010)

Nível	Descrição
Nível 1 Muito Baixo	Este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; evidenciando medo, raiva ou simplesmente tristeza; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças; evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. (...) Estas crianças não demonstram vitalidade ou autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.
Nível 2 Baixo	Neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade. (...) Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e autoestima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas”. O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional, sendo que facilmente outras áreas de ação da criança são afetadas. O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional, mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala. Se estes momentos de desconforto acontecem frequente e persistentemente, assume-se o nível 2.

Nível	Descrição
Nível 3 Médio, Neutro ou Flutuante	As crianças cotadas com o nível 3 parecem estar “bem”. Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais, mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. (...) Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.
Nível 4 Alto	Em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. (...)
Nível 5 Muito Alto	Estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água”, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças, expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com outras pessoas. Tem autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater.

Para avaliar o bem-estar emocional da criança, Portugal e Laevers (2010) apresentam um conjunto de indicadores que facilitam a identificação de sinais de bem-estar emocional. Cada um desses sinais proporciona uma visão abrangente do estado emocional da criança, permitindo uma avaliação mais precisa e detalhada.

Tabela 2

Indicadores de Bem-Estar Emocional

Indicador	Descrição
Abertura e recetividade	A criança está recetiva ao contexto e disponível para interagir e explorar.

Indicador	Descrição
Abertura e receptividade	A criança está receptiva ao contexto e disponível para interagir e explorar.
Flexibilidade	Perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e desfrutando bem das novas oportunidades.
Autoconfiança e autoestima	A criança irradia autoconfiança. Expressa-se à vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os, arriscando a possibilidade de insucesso. Admite que há coisas que (ainda) não é capaz de fazer sem se sentir um zero enquanto pessoa.
Assertividade	A criança que se sente bem, à vontade, adota uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é. Evidencia força suficiente para pedir ajuda ou conforto e sabe solicitar algo de forma apropriada; se algo de injusto é dito ou feito, a criança é capaz de objetar.
Vitalidade	A criança transborda de vida e energia, visíveis nas suas expressão facial e postura. Os olhos brilham e raramente se deteta lassidão ou lentidão de movimentos.
Tranquilidade	Trata-se de vitalidade/atividade, mas associada a um estado de calma e relaxamento. Depois de uma atividade mais excitante ou de um jogo mais intenso, a criança retoma facilmente o estado de tranquilidade.
Alegria	A criança demonstra contentamento, retira prazer do que está a fazer e a experienciar, da forma “certa”. Se a alegria da criança é, muitas vezes, visível e audível (e.g., rir, cantar espontaneamente, olhos a brilhar), outras vezes, as crianças poderão expressar o seu prazer e entusiasmo de formas muito discretas.
Ligação consigo próprio	A criança que experiencia bem-estar estabelece uma boa relação e contacto consigo própria, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. Temporariamente, a criança pode conhecer sentimentos negativos e desagradáveis, mas aceita-os e lida com eles de forma construtiva, não os reprimindo, expressando-os adequadamente, na maior parte das vezes. A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo.

Os indicadores apresentados contribuem para analisar o bem-estar da criança e situá-la no nível de bem-estar emocional em que se encontra. Quando esses indicadores não se verificam e há sinais da falta de bem-estar na criança, o seu desenvolvimento social e emocional pode estar comprometido (Laevers, 2014). Peixoto et al. (2017) relembram que promover o bem-estar das crianças é um dever de todos os adultos que interagem com as mesmas. Deste modo, as relações que a criança estabelece com os adultos mais próximos, como os pais e o educador, são determinantes para o seu bem-estar (Newland et al., 2014).

A relação pedagógica torna-se assim fundamental para garantir o bem-estar da criança, pois o educador não só tem o dever de o promover, como de identificar sinais alarmantes e intervir perante os mesmos (Newland et al., 2014). Esta sensibilidade por parte do educador permite que se crie na sala de jardim de infância um ambiente facilitador do bem-estar, em que a criança encontra o suporte emocional de que necessita (Lopes et al., 2021; Newland et al., 2014).

2.5. Importância das relações afetivas para o bem-estar emocional, desenvolvimento e aprendizagem

Ferreira e Ribeiro (2019) consideram a afetividade como algo necessário para a sobrevivência, pois é através do afeto que a criança estabelece relações com todos os adultos que dela cuidam, desde o seu nascimento. Os professores não são exceção, pelo que os afetos que dão aos seus alunos e a valorização dos seus sentimentos são ações fundamentais para estabelecer vínculos, não só entre as crianças e os adultos, como entre as crianças e a aprendizagem.

Quando as crianças entram pela primeira vez na escola, passam a conhecer outros meios sociais além da família. Os vínculos afetivos que se estabelecem com os adultos da creche ou do jardim de infância são fundamentais nesta fase de separação, medo e insegurança. As crianças precisam de encontrar na escola um espaço seguro, onde se sentem bem, onde são escutadas e onde recebem afeto (Félix & Júnior, 2022). Para além disso, é nos primeiros anos que ocorrem muitos processos de desenvolvimento, nomeadamente de competências cognitivas, sociais e de autorregulação, que vão influenciar a vida da criança e em que uma relação pedagógica afetiva pode fazer toda a diferença (Ansari et al., 2020).

Esta relação pedagógica afetiva, baseada no amor, bondade e perdão, promove a saúde mental, relações positivas e o bem-estar das crianças e adultos (Ansari et al., 2020; Carvalho, 2018; Haslip et al., 2019). O estudo de Fortes et al. (2022) vem comprovar isto mesmo, demonstrando que “o aumento de afeto positivo está associado com o aumento de bem-estar” (p. 351) e que “indivíduos com altos índices de afeto negativo apresentam maior tendência ao estresse, ao aborrecimento e à ansiedade” (p. 352). Também as OCEPE referem que as relações pedagógicas afetivas, através do respeito e acolhimento, promovem o bem-estar das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo em conta que as relações interpessoais positivas têm impacto na saúde física e mental, e que as crianças passam muito tempo nos contextos de educação de infância, em contacto com os educadores, as relações que estabelecem com os mesmos podem ter um

impacto significativo no seu crescimento (HOPEs, 2016). No caso das crianças que vivem em contextos familiares vulneráveis, este impacto torna-se ainda maior, pois ao sentirem-se protegidas e amparadas na escola, vão conseqüentemente fazer uma melhor adaptação ao contexto escolar, que se traduzirá em melhores resultados. Segundo Ansari et al. (2020) e Embacher et al. (2023), as relações pedagógicas de qualidade podem amortecer as conseqüências negativas de uma má relação entre as crianças mais vulneráveis e os seus primeiros cuidadores. Werner e Smith (1989, citados por HOPEs, 2016) referem até que “entre os modelos positivos mais frequentemente encontrados na vida de crianças resilientes, fora da família, está um professor com quem os alunos construíram uma relação estreita e que serviu de modelo de identificação pessoal positivo” (p. 83).

Deste modo, independentemente dos fatores de risco familiares a que a criança possa estar ou ter estado exposta, as interações positivas com os educadores contribuem para a autorregulação dos seus comportamentos (Özcan et al., 2023). Vários autores defendem que quando a relação pedagógica é sensível e próxima, a criança torna-se capaz de utilizar as suas competências de autorregulação e reduzir assim a ocorrência de comportamentos desadequados (Ansari et al., 2020; Özcan et al., 2023; Pianta et al., 2002). De acordo com Ansari et al. (2020) e Özcan et al. (2023), isto acontece porque a criança encontra no educador uma base segura que aumenta o seu envolvimento e gosto pela escola e, conseqüentemente, a sua vontade de cooperar com o educador no processo ensino-aprendizagem, diminuindo os comportamentos desadequados.

O ambiente experienciado na sala de jardim de infância é também altamente influenciado pela relação pedagógica. Quando as interações entre o adulto e as crianças são caracterizadas pela sensibilidade, pela empatia e pelo afeto, o clima vivido em sala torna-se mais acolhedor, organizado e emocionalmente positivo (Ansari et al., 2019; Burchinal et al., 2008; Sêco, 1997). Este ambiente permite que o educador se aproxime mais das crianças e das suas necessidades individuais e que as próprias crianças se sintam seguras e apoiadas, contribuindo para uma maior participação nas aprendizagens e para uma melhor aquisição de competências e conhecimentos (Ansari et al., 2019; Bagdi & Vacca, 2005; Burchinal et al., 2008).

Para Félix e Júnior (2022), esta aquisição de competências é altamente determinada pelo afeto, uma vez que faz parte da vida humana desde o nascimento e é fundamental para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social das crianças, determinando a maneira como veem o mundo e vivem, de forma positiva ou negativa, os acontecimentos e experiências do dia-a-dia. Os autores referem que, uma vez que “a afetividade anda lado a lado com a

inteligência” (Félix & Júnior, 2022, p. 30), a aprendizagem surge na relação do afeto com a cognição, pois o afeto impulsiona e motiva a aprendizagem e a inteligência permite que esta seja consolidada. Assim, ao aumentar o afeto, a cognição vai aumentar também, resultando em mais aprendizagens significativas.

Também Ferreira e Ribeiro (2019) associam o afeto à cognição, considerando que sem o desenvolvimento afetivo associado ao desenvolvimento cognitivo não é possível haver aprendizagem. Os autores referem que se as crianças não estabelecerem vínculos afetivos com a escola e respetivos adultos, não vão ter motivação para aprender, pois é o afeto que provoca sentimentos de alegria, bem-estar e pertença, promovendo o interesse, a necessidade, a motivação e a curiosidade na aprendizagem. Shin (2020) vai mais além, afirmando mesmo que “o amor afeta o desenvolvimento dos cérebros de crianças pequenas” (p. 283).

Deste modo, quando as relações pedagógicas são de qualidade, o desenvolvimento académico, social e comportamental da criança vai ser altamente influenciado pela positiva, trazendo benefícios a logo prazo na vida das crianças (Yin et al., 2022). Haslip et al. (2019), Sêco (1997) e Stuhlman e Pianta (2001) consideram assim que a relação pedagógica afetiva tem impacto no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para um melhor desempenho escolar, tornando as interações adulto-criança no “ingrediente mais importante para uma educação infantil eficaz” (Ansari et al., 2019, p. 295).

2.6. Estratégias para adequar a afetividade na relação pedagógica, de modo que seja promotora do bem-estar emocional da criança

Como já foi referido em capítulos anteriores, uma relação pedagógica próxima é caracterizada por uma comunicação aberta e baseada no amor, que contribui para o desenvolvimento de várias competências da criança. O educador tem um papel fundamental para o desenvolvimento destas competências em prol do bem-estar da criança, devendo por isso utilizar estratégias que orientem comportamentos e promovam interações afetivas e relações pedagógicas de proximidade (Haslip et al., 2020).

De acordo com Carvalho (2018), não existe uma medida correta dos afetos, “devendo o educador manifestá-los de forma simples e franca” (Sêco, 1997, p.64). O importante nos afetos, é que sejam “mobilizados e geridos adequadamente conforme os educandos e as situações e que lhes dirão, muito mais do que quaisquer palavras, que estamos com eles, gostamos deles e pondem contar connosco como com eles contamos” (Valente, 1990, citado por Sêco, 1997, p. 64). Neste sentido, o respeito pela criança surge como uma primeira estratégia, apontada por

Laevers (2014). Este respeito implica que os sentimentos da criança sejam valorizados e que se compreenda que cada uma tem os seus limites que em situação nenhuma devemos ultrapassar.

Bagdi e Vacca (2005) apontam para a relação colaborativa escola-família como um ponto fundamental para o desenvolvimento emocional da criança. Ao centrar-se não só na criança como na família, o educador e os cuidadores poderão trabalhar em conjunto, apoiar-se, aprender mais sobre a criança e descobrir juntos a melhor maneira para a orientar.

O envolvimento e participação da criança nas decisões relativas ao seu processo de ensino-aprendizagem e a organização do ambiente educativo são também estratégias para uma relação pedagógica afetiva (Portugal, 2009). Laevers (2014) salienta a importância do ambiente educativo para a relação pedagógica e conseqüente bem-estar da criança, apresentando dez pontos de ação para que o educador possa desenvolver um ambiente saudável, respeitoso e harmonioso: (1) reorganizar a sala em áreas mais atraentes; (2) verificar se os materiais que estão nessas áreas são adequados; (3) introduzir novos materiais e atividades não convencionais; (4) observar as crianças e introduzir atividades do seu interesse; (5) dar apoio às atividades em andamento, estimulando e enriquecendo; (6) ampliar e apoiar as iniciativas das crianças; (7) explorar o relacionamento com cada criança e entre elas; (8) introduzir atividades que ajudem as crianças a explorar as relações, sentimentos e valores; (9) identificar crianças com problemas emocionais e formular intervenções sustentáveis; (10) identificar crianças com necessidades específicas e planejar intervenções que as estimulem.

No ambiente educativo é fundamental que predomine não só o amor e o respeito, como a tolerância e aceitação (Estrela, 1994). No entanto, quando as crianças têm comportamentos desadequados e o educador está emocionalmente exausto ou não tem as estratégias certas, pode acabar por reagir de forma imprudente e punitiva (Haslip et al., 2020). O educador deve ser capaz de, mantendo uma relação afetiva e de respeito pela criança, fazer prevalecer a sua autoridade em situações disruptivas (Amado et al., 2009).

Estrela (1994) salienta que “a relação pedagógica não se pode subtrair à violência resultante de uma imposição unilateral que, por mais suave e subtil que seja, se assemelha mais a um ultimato do que a um contrato” (p. 41). A autora acrescenta ainda que é da incompreensão das regras impostas pelo educador que surge a indisciplina, pelo que é fundamental que as crianças sejam envolvidas na definição das regras da sala, para que, considerando-as legítimas, as aceitem e cumpram. O educador deve ser capaz de moderar a severidade, sem punir e humilhar, mas antes conversando e propondo soluções, para que a criança continue a confiar no educador, mas tome consciência das conseqüências das suas ações e lhe atribua a devida autoridade (Amado et al., 2009; Estrela, 1994; Sêco, 1997).

No seu estudo, Haslip et al. (2020) constroem e aplicam uma análise de princípios orientadores do comportamento, composta por 18 estratégias que pretendem ajudar os educadores a desenvolver e manter relações pedagógicas afetivas que guiem as crianças, orientem os seus comportamentos e promovam o seu bem-estar emocional. Para os educadores participantes nesse estudo, as estratégias mais significativas foram: sobrevalorizar atitudes de respeito e entreajuda, apresentar duas alternativas para redirecionar um comportamento negativo, conversar com a criança antes de a corrigir, validar os sentimentos da criança ao longo do dia, praticar o amor e respeito entre as crianças, pedir às crianças sugestões para a resolução de problemas, mudar o ambiente, ignorar pequenos comportamentos desadequados que não sejam perigosos, destrutivos, embaraçosos ou impeditivos de aprendizagens, utilizar gestos para comunicar, convocar uma reunião de grupo para resolver problemas.

III. Caracterização Do Contexto

3.1. Organização do estabelecimento educativo

O estabelecimento educativo em que decorreu a intervenção pertence à rede pública e está inserido num agrupamento de escolas do Concelho de Oeiras, composto por duas escolas com as valências de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico e por uma escola com as valências de 2º e 3º ciclo do ensino básico, funcionando num regime de semestralidade. A missão do agrupamento centra-se na formação global e humanista dos jovens, em que estes são estimulados para as dimensões científica, tecnológica, artística e desportiva, desenvolvendo o seu pensamento crítico e criativo. Para isto, a equipa procura, de acordo com o Projeto Educativo, que o ambiente educativo seja seguro e estimulante, formando crianças e jovens autónomos, responsáveis e solidários, para que possam alcançar o bem-estar e enfrentar os desafios que se colocam ao longo da vida.

A intervenção decorreu numa escola básica, que conta com dois grupos de jardim de infância (JI) e nove turmas de 1º ciclo do ensino básico (1ºCEB). A equipa educativa compunha-se por vários membros, como as duas educadoras e respetivas auxiliares, nove professoras, uma coordenadora de escola, várias assistentes operacionais, a equipa da cozinha e os monitores do CTL.

A escola encontrava-se dividida em dois edifícios, um destinado ao JI e outro ao 1º CEB. Para além das salas destinadas aos grupos e turmas, a escola conta com um ginásio polivalente, um refeitório, uma cozinha, uma biblioteca, casas de banho para adultos e para crianças e gabinetes destinados aos funcionários docentes e não docentes. O espaço exterior tem várias áreas cobertas e descobertas, sem equipamentos recreativos fixos como escorregas ou balouços. Para combater isto, a equipa educativa tem realizado angariações de fundos que permitiram comprar jogos para exterior que são explorados por todos. Há ainda um campo de futebol e uma área natural, o “Jardim Proibido”, onde as crianças podem brincar na terra e subir às árvores.

3.2. Ambiente educativo da sala

3.2.1. Organização do grupo de crianças

O grupo da sala 2 compunha-se por 25 crianças, 10 rapazes e 15 raparigas, todos frequentavam o estabelecimento educativo pela primeira vez e 21 transitam para o 1ºCEB no ano letivo seguinte. Uma das crianças da sala encontrava-se sinalizada com Necessidades Educativas Específicas, apresentando dificuldades aos níveis da motricidade fina, motor, relacional e da linguagem.

As crianças da sala 2 revelavam-se muito autónomas e pouco conflituosas, sendo o ambiente geral da sala agradável e calmo. Sabiam muito bem onde se encontravam todos os materiais e conheciam bem cada momento da rotina do dia, organizando-se rapidamente em momentos de transição e sabendo adequar o seu comportamento a cada momento. No tapete, apesar de ainda haver muito espaço de melhoria, as crianças estavam habitualmente atentas e eram participativas, mostrando um grande gosto por ouvir histórias. Além disso, observou-se que em muitas situações revelavam pouca iniciativa, brincando sempre com o mesmo material e no mesmo espaço se não fossem incentivadas a mudar e tendo pouca iniciativa para participar em momentos de partilhas de opiniões, como chuvas de ideias ou avaliações. O seguinte excerto do Diário de Bordo realizado em contexto de estágio, evidencia a dificuldade das crianças em participar de forma crítica nas suas aprendizagens:

Depois do almoço, a Educadora cooperante tentou avaliar a semana com as crianças. As crianças enumeraram atividades, sem avaliar aspetos positivos ou negativos das mesmas ou apresentar ideias do que gostavam de realizar na semana seguinte, apesar de ter sido pedido que o fizessem. Identificaram a sua atividade preferida, tendo a maioria referido que foi comer castanhas. (Diário de Bordo, 10 de novembro de 2023).

Ao longo do estágio foi possível observar que, por norma, as crianças realizam atividades orientadas, como fichas e trabalhos individuais, e que neste sentido é pouco habitual a realização de atividades ou trabalhos cooperados e que envolvam participação. Assim, verifica-se que as crianças solicitam apoio e aprovação do adulto, chamando-me muitas vezes para que esteja perto deles quando estão a executar alguma atividade.

3.2.2. Organização do espaço e tempo

A sala em que decorreu a intervenção era espaçosa e com muita iluminação, tendo grandes janelas viradas para o pátio e duas portas, uma virada para o hall de entrada e outra com acesso direto ao pátio. Estando dividida por áreas, a sala apresentava as seguintes: a Área da Casinha, a Área dos Jogos, a Área dos Legos e a Área da Biblioteca. Além disso, dispunha de três mesas de trabalho e um espaço amplo de “Tapete”, onde decorriam diariamente as conversas em grande grupo. Em todas as paredes da sala existiam placards de cortiça de grandes dimensões para exposição de trabalhos, estando estes divididos por temas: um para o conhecimento do mundo, um para a comunicação matemática e outro para a iniciação à escrita.

O espaço exterior destinado ao JI é reduzido, apresentando apenas alguns brinquedos de exterior e mesas de trabalho. Durante o dia as crianças não exploravam o pátio, frequentando-

o apenas nos momentos de recreio. O “Jardim Proibido”, apesar de muito apreciado e pedido pelas crianças, é pouco utilizado.

Os dias na sala 2 começavam com um momento de acolhimento, em que as crianças marcavam a sua presença no Quadro de Presenças e escolhiam algo para brincar, sendo que, por vezes, a educadora iniciava trabalhos durante este período. Depois, as crianças eram convidadas a arrumar a sala e a sentarem-se no tapete, onde o ajudante do dia (uma criança selecionada por ordem alfabética) realizava as suas tarefas, como a mudança da data e dia da semana, preenchimento do quadro do tempo e contagem de presenças. A educadora aproveitava ainda este momento para algumas partilhas, tanto da sua parte como da parte das crianças, ou para introduzir novas atividades que eram realizadas durante o resto da manhã. Esta rotina era ligeiramente mais curta e, por vezes, era alterada à quarta-feira e à sexta-feira, por serem os dias de Folkzitas e Educação Física. A educadora planeava a semana com as crianças todas as segundas-feiras.

Pelas 11h45, as crianças seguiam para o almoço, podendo depois brincar no recreio até às 13h30. No período da tarde, o grupo reunia, habitualmente no tapete e na maioria das vezes iniciava esse momento com a leitura de uma história trazida pelas crianças ou sugerida pela educadora. De seguida, continuavam-se as atividades iniciadas de manhã ou iniciava-se outra.

As crianças participavam no planeamento da semana e a educadora planificava as atividades diárias, orientando a conversa e o interesse das crianças de modo a despertar a sua motivação. A rotina do dia era pouco flexível, uma vez que todas as crianças tinham de cumprir as atividades propostas pela educadora, tendencialmente adaptadas a dias/épocas específicos/as, como no Magusto ou no Halloween.

3.3. Relações entre os diferentes intervenientes

As escolas são feitas de relações, entre crianças, entre as crianças e os adultos, entre a escola e a família e entre a própria equipa educativa. Todas são fulcrais para o bom funcionamento do estabelecimento e permitem dar às crianças uma educação cada vez mais adequada e de qualidade.

As crianças da sala 2 relacionam-se, de forma geral, de uma maneira positiva e saudável. Através da observação verifica-se que, por norma, três crianças se envolviam com mais frequência em conflitos, sobretudo devido à partilha de brinquedos e interações que envolviam negociações e cedências. Estando habituadas a trabalhar maioritariamente de forma individual, as crianças não se envolviam em grandes brincadeiras de grupo, recorrendo a jogos individuais ou a brincadeiras a pares e trios.

Todas as crianças são acolhidas de igual forma, sem situações de exclusão, reconhecendo que todos são parte integrante e importante do grupo, respeitando as características e limitações de cada um. Deste modo, concluo que apesar de não ser um grupo particularmente unido, todos se respeitam e relacionam de forma harmoniosa, criando um bom ambiente de sala.

As relações adulto-criança da escola são positivas e os adultos relacionam-se com as crianças de forma respeitosa e atenta, sem desvalorizar os seus sentimentos. Muitas crianças da sala procuram constantemente a presença, valorização e carinho dos adultos, pedindo colo, abraçando e querendo que esteja alguém ao seu lado durante as atividades. A educadora mantinha um tom de voz calmo ao comunicar com as crianças, propondo as atividades e relembrando as rotinas da sala de forma tranquila e serena. Em termos afetivos, mantinham alguma distância das crianças, poucos abraços ou carinhos e, em muitas situações, sem se colocarem ao nível da criança quando falavam. Sendo estas relações fulcrais para desenvolver o presente RPES, o meu olhar perante as interações entre a educadora e a criança foram determinantes para a sua realização, resultando em notas de campo e em constantes reflexões.

O envolvimento das famílias na sala ocorreu tendencialmente para celebrações de aniversários ou, muito pontualmente, quando os pais eram convidados ou se ofereciam para fazer atividades com o grupo. Apesar destes pequenos momentos serem bastante positivos, acabam por ser raros e insuficientes para o envolvimento pleno das famílias no jardim de infância.

Para envolver mais as famílias, a educadora utiliza o Caderno do Viajante, que vai todos os fins-de-semana para casa de uma família diferente. Neste caderno, é previsto que, em conjunto com a família, as crianças registem experiências, memórias, tradições ou qualquer outra ocorrência do seu seio familiar que pretendessem partilhar com o grupo. Quando o caderno voltava, a criança que o levou tinha a oportunidade de apresentar aos amigos os seus registos.

Como suporte de comunicação, a educadora utiliza os placards, o portefólio individual, o e-mail e as reuniões de pais. Nos placards do exterior da sala são expostos trabalhos realizados na sala, que vão ao encontro de temáticas abordadas. Cada criança tinha um portefólio individual, que consistia num dossier separado pelas áreas e domínios das OCEPE, onde se colocavam todos os trabalhos realizados, para que no final do semestre os pais pudessem tomar conhecimento. Para comunicar com os pais de forma mais eficaz, realizavam-se reuniões de pais todos os semestres e a educadora recorria ao e-mail sempre que necessário.

IV. Opções Metodológicas

4.1. Tipo de Estudo

O presente estudo segue uma abordagem qualitativa, uma vez que, a partir de uma abordagem fenomenológica, tem como objetivo dar resposta a duas questões que visam interpretar e compreender o significado de interações entre sujeitos num determinado contexto (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Gonçalves, 2010).

De acordo com Amado (2014) e Gonçalves (2010) em investigações de natureza qualitativa valorizam-se as características de determinados contextos e procura-se aprofundar compreensão sobre as respetivas particularidades e especificidades. Neste estudo em particular, foram analisadas as relações entre os adultos e as crianças numa sala de jardim de infância de modo a compreender quais os benefícios da afetividade na relação pedagógica para promover o bem-estar emocional e quais as estratégias que o educador pode adotar para desenvolver uma relação pedagógica afetiva e promotora do bem-estar emocional. Ao obter estas respostas, como prevê Gonçalves (2010), torna-se possível tomar decisões fundamentadas que permitem melhorar a ação educativa, bem como aprofundar conhecimentos que contribuirão para o desenvolvimento profissional dos intervenientes.

Afonso (2014), Amado (2014) e Gonçalves (2010) afirmam que em investigação qualitativa procura-se recolher informação fiável sobre a realidade em estudo para, posteriormente, interpretar de maneira inferencial e indutiva, com o objetivo de encontrar relações e correlações entre conceitos. Esta recolha de informação é feita diretamente no ambiente natural em estudo, pois permite que o investigador, conhecendo os intervenientes e presenciando os acontecimentos, compreenda melhor as ações que lhes dão origem. Deste modo, o investigador torna-se o autor dos instrumentos utilizados no estudo e é-lhe exigido que não perca o contacto com os acontecimentos em análise, para que os possa interpretar e analisar de forma rigorosa. O processo de construção do conhecimento torna-se assim mais importante para a investigação qualitativa do que os próprios resultados (Bogdan & Biklen, 1994; Gonçalves, 2010; Meirinhos & Osório, 2010).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva, recorrendo a entrevistas, observações participantes, fotografias, estudo de documentos, entre outros. A sua amostra poderá ser pequena e exige que haja uma aproximação entre o investigador e os sujeitos da investigação. Gonçalves (2010) refere ainda que a metodologia qualitativa deve ser flexível, adaptando-se ao problema e ao contexto sempre que necessário. No presente relatório a amostra selecionada era pequena, permitindo que se criasse uma relação

próxima entre o investigador e as crianças e exigindo que as estratégias e instrumentos de recolha de dados fossem adaptados ao ambiente educativo, às rotinas e às próprias crianças.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

4.2.1. Observação

A observação constituiu uma importante técnica, por permitir atribuir “significados às práticas e vivências humanas” (Mónico et al., 2017, p. 727). De acordo com Aires (2011) e Condessa (2020), observar consiste em selecionar informação pertinente para recolher de forma sistemática, de modo que seja possível descrever uma determinada realidade e, a partir da sua interpretação, agir de forma inovadora e reflexiva. Ao observar um contexto torna-se possível entendê-lo, identificar problemas e analisar relações (Mónico et al., 2017).

Condessa (2020), acrescenta que a observação é uma técnica muito importante também para a autoavaliação da prática pedagógica, pois permite que o educador ou professor a analise e reflita sobre a mesma, a fim de melhorar. O autor afirma ainda que será importante analisar os contextos educativos com uma atitude voluntária que nunca acaba e cujo propósito é sempre melhorar a qualidade dos processos ensino-aprendizagem.

No presente estudo, a observação de cariz naturalista foi praticada “no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (Adler & Adler, 1994, citado por Aires, 2011, p. 25), uma vez que ocorreu diretamente no contexto em análise, na sala da educadora cooperante, sem interferir com a sua rotina. Foi também uma observação participante, em que “o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação” (Pawlowski et al., 2016, citado por Mónico et al., 2017, p. 724), uma vez que a própria investigadora integrou as rotinas da sala e procurou tornar-se parte do grupo em análise. Este tipo de observação é benéfico para a informação recolhida, uma vez que me encontrava numa situação favorável para presenciar e interpretar situações e interações que poderia nem identificar se não estivesse integrada no contexto (Mónico et al., 2017).

A recolha de informação com recurso à observação teve como objetivo registar interações entre os adultos e as crianças da sala em que decorreu a prática supervisionada. O foco foi nas interações em que se verificou a presença de afetos da parte do adulto, bem como em situações em que o adulto procurou resolver conflitos ou controlar comportamentos desadequados. O registo das observações surgiu no formato de notas de campo, por serem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo são basilares para a observação

participante, apresentando um registo detalhado, preciso e extenso (Bogdan & Biklen, 1994; Mónico et al., 2017). Neste sentido, as notas de campo foram organizadas de acordo com a seguinte estrutura, defendida por Bogdan e Biklen (1994), ou seja: (i) título, que permitiu organizar as mesmas; (ii) local, data, hora e duração, para que seja possível entender o contexto em que decorreu a ação; (iii) intervenientes; (iv) notas descritivas, em que foi registado de forma factual e objetiva tudo o que aconteceu; (v) notas inferenciais, em que foi possível interpretar e refletir sobre a descrição feita.

4.2.2. Entrevistas

Recolheram-se dados também através de entrevistas, uma realizada à educadora cooperante e 24 realizadas de forma individual às crianças. Esta técnica foi selecionada por se considerar um método bastante poderoso para recolher informação de uma pessoa para outra (Amado, 2014). Tendo a entrevista uma intenção e objetivos concretos, permite que se recolham dados na linguagem própria do entrevistado que levam à compreensão das ideias que este tem sobre o tema em estudo (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista realizada à educadora, teve como objetivo compreender como a mesma caracterizava as suas relações com as crianças e que importância dava à presença da afetividade nas mesmas. Já a entrevista às crianças, teve como objetivo identificar e compreender como se sentem perante as interações afetivas (ou não) dos adultos em contexto de jardim de infância. O facto de as entrevistas terem sido realizadas no final da prática supervisionada permitiu que, como indicam Bogdan e Biklen (1994), as respostas dadas fossem mais genuínas e naturais, pois os entrevistados tinham uma relação anteriormente estabelecida com o entrevistador.

Amado (2014) considera que a entrevista semiestruturada é a mais adequada para um estudo de natureza qualitativa, uma vez que não deixando de ter um guião orientador que deriva de um plano intencional de dar resposta a certas questões, dá liberdade de resposta ao entrevistado. É nesta liberdade que os entrevistados têm a oportunidade de expressar as suas opiniões, sentimentos e crenças. Tendo isto em conta, construíram-se as entrevistas com base na estrutura proposta pelo mesmo autor. Ambas as entrevistas foram divididas por blocos com objetivos específicos, dentro dos quais foram elaboradas questões orientadoras abertas, singulares e claras e algumas questões de recurso, que permitiram guiar a entrevista para os objetivos propostos.

A entrevista realizada à educadora contava com 7 questões (Anexo I) e foi dividida nos seguintes blocos: (a) introdução da entrevista; (b) caracterização da relação pedagógica; (c)

conceções sobre a afetividade na relação pedagógica; (d) benefícios da afetividade na relação pedagógica; (e) relação pedagógica estabelecida.

No mesmo sentido, o guião da entrevista realizada às crianças (Anexo II) foi dividida nos seguintes blocos: (a) presença positiva do adulto; (b) atitudes perante comportamentos desadequados; (c) ausência e presença de afetividade; (d) ações negativas dos adultos.

Todas as entrevistas foram realizadas num local isolado e calmo e as respostas foram registadas, de forma informada e consentida, através da gravação de áudio a partir de um telemóvel.

4.2.3. Grelha de análise de princípios orientadores do comportamento

Para além da entrevista semiestruturada realizada à educadora, foi também solicitado o preenchimento de uma grelha de análise de princípios orientadores de comportamento. Esta grelha surge no estudo de Haslip et al. (2020), que procurou explorar o valor e relevância que os professores atribuem a estratégias de orientação do comportamento da criança. Os resultados deste estudo demonstraram que ao aprenderem e implementarem estratégias de orientação do comportamento, os professores conseguiram melhorar de forma significativa os níveis de afetividade na relação pedagógica, aumentando a qualidade da mesma (Haslip et al., 2020).

A grelha foi desenvolvida pelos autores e é composta por 18 princípios que são analisados em duas dimensões: no valor que o educador lhes atribui e no quão se considera especialista em cada princípio. Destes 18 princípios, 16 foram retirados do texto *101 Principles For Positive Guidance With Young Children: Creating Responsive Teachers*, de Kersey e Masterson (2012, citado por Haslip et al., 2020). O preenchimento desta grelha por parte da educadora foi analisado de forma a compreender os princípios que mais utiliza na sua prática e a relevância que lhes atribui, contribuindo para a caracterização da sua relação com as crianças e para a compreensão das suas perspetivas sobre a relação pedagógica.

4.3. Procedimentos de recolha

A recolha de dados no presente estudo teve em conta a ética na investigação, indicada por autores como Amado (2014) ou Bogdan e Biklen (1994). Amado (2014) refere que o primeiro aspeto que deve ser tido em conta para garantir a ética de uma investigação qualitativa é a construção de uma relação de confiança com os intervenientes. Para garantir este aspeto, realizei as entrevistas apenas no período final da prática supervisionada.

Os autores mencionados salientam a importância da adesão voluntária dos participantes à investigação, com consciência do estudo em que estão envolvidos. No caso da educadora

cooperante, esta participação foi feita de forma informal, durante uma conversa na qual foi explicado o propósito da entrevista e aceitou participar. Já a participação das crianças teve em conta uma adesão formal, tendo sido entregue e assinado por todos os encarregados de educação um pedido de autorização de recolha de dados sobre as crianças, no qual foram explicitados os seus fins meramente académicos, e uma adesão informal, tendo sido explicado ao grupo o intuito e importância da entrevista, permitindo que as crianças se envolvessem de forma consentida, consciente e voluntária. Os participantes foram ainda informados da confidencialidade dos dados recolhidos, de forma a garantir a sua privacidade.

Deste modo, foi possível garantir os princípios éticos defendidos por Bogdan e Biklen (1994): (i) proteção da identidade dos participantes; (ii) respeito pelos mesmos durante toda a investigação; (iii) clareza na explicação das implicações da sua participação; (iv) garantia da autenticidade nos resultados dos dados recolhidos.

4.4. Procedimentos de análise de dados

Após a recolha de dados através dos instrumentos explicitados, procedeu-se a uma análise de conteúdo, através da interpretação, crítica e reflexão (Bogdan & Biklen, 1994; Gonçalves, 2010). Amado (2014) considera que a técnica de análise de conteúdo é a mais vantajosa para uma investigação deste tipo, por ser flexível e adaptável aos dados recolhidos e por permitir que sejam feitas inferências interpretativas que permitem compreender a realidade social em estudo. Posto isto, a análise de conteúdo foi feita com base no cruzamento dos dados recolhidos nas entrevistas e nas observações, procurando-se deste modo identificar padrões nos materiais recolhidos e, através da interpretação, estabelecer conexões entre os mesmos (Aires, 2011). Esta interpretação permitiu dar resposta às questões de investigação, como será exposto de seguida, na análise reflexiva decorrente da prática supervisionada.

V. Análise Reflexiva Decorrente da Prática Supervisionada

Durante a prática supervisionada foram recolhidos dados, sobre a forma de notas de campo e de entrevistas que, juntamente com a informação proveniente da literatura e apresentada no enquadramento, permitiram redigir a presente análise reflexiva. O cruzamento destas informações – triangulação - permitiu que a análise se tornasse mais fidedigna, dando credibilidade à investigação (Amado, 2014). O procedimento de triangulação permite que se cruzem dados provenientes de diversas fontes de recolha, refletindo “uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão” (Denzin & Lincoln, 2003, citado por Amado, 2014, p. 363).

Esta análise reflexiva está organizada em dois tópicos, correspondentes às duas questões de investigação anteriormente apresentadas. Para dar resposta a cada questão, definiram-se três dimensões de análise: a) a perspetiva das crianças; b) a perspetiva da educadora cooperante; c) cruzamento das perspetivas das crianças e da educadora.

5.1. Benefícios da afetividade na relação pedagógica para promover o bem-estar emocional

No enquadramento teórico foram apresentados benefícios da afetividade na relação pedagógica, nomeadamente para a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento cognitivo e consequente sucesso escolar (Ansari et al., 2019; Ferreira & Ribeiro, 2019; Haslip et al., 2019; Sêco, 1997; Shin, 2020; Stuhlman & Pianta, 2001; Yin et al., 2022). Os benefícios mais relevantes para a presente investigação são os que se relacionam com o bem-estar emocional da criança, uma vez que quando a relação pedagógica é pautada pelo afeto, torna-se promotora da saúde mental e do bem-estar das crianças.

a) Perspetiva das crianças

Ao escutarmos as crianças quando se trata de assuntos diretamente relacionados com o seu bem-estar, encontramos respostas muito concretas. Questionaram-se as crianças sobre o que consideravam ou sentiam em relação às atitudes afetivas dos adultos, em particular da educadora e da auxiliar de sala. As crianças responderam sobre o que sentiam, referindo que se sentem “bem”, feliz[es]” ou “contente[s]” quando são abraçadas. Sabendo que os afetos não são só expressos corporalmente (Amado et al., 2009; Smith, 2013), perguntou-se igualmente “como te sentes quando um adulto da escola ouve uma “coisa” que tu queres dizer?”. Esta questão gerou respostas que evidenciaram sentimentos positivos, como “feliz” e “bem”, ou até “que estão com atenção [ao que dizemos]”.

Na procura por benefícios da afetividade numa relação pedagógica afetiva, foram encontrados alguns constrangimentos para a ausência de afetos. Ao serem questionadas sobre o que sentem quando um adulto os repreende, as crianças indicaram sentimentos negativos, tendo o grupo dado respostas como “triste”, “mal” ou “que o meu cérebro [fica] a doer”. Esta última resposta evidencia o desconforto que a criança terá sentido em alguma situação e que tenta expressar como “dor no cérebro” ao ser repreendida pelo adulto. A expressão “dor no cérebro” parece indicar que a criança, ao recordar como se sentiu quando foi repreendida, destaca o modo como foi feita a repreensão e o desconforto físico que sentiu “no cérebro”, estando neste caso, muito provavelmente, a tentar referir-se à cabeça e ao incómodo físico que terá sentido. As palavras da criança demonstram que se concentra mais no modo como foi

repreendida do que na própria razão de o ser, uma vez que não se refere a nenhum sentimento proveniente da repreensão, mas sim ao incómodo que esta lhe traz. Este desconforto torna a repreensão supérflua em termos pedagógicos, fazendo com que seja apenas promotora de um momento emocionalmente negativo para a criança.

Deste modo, no que se relaciona com a percepção das crianças sobre os benefícios da afetividade, percebe-se que estas valorizam as atitudes afetivas dos adultos, como o abraço ou a escuta, que lhes trazem sensações de bem-estar, identificadas por indicadores como a alegria, em que “a criança demonstra contentamento” (Laevers, 2010, p. 22). No caso da repreensão, não são identificados indicadores de bem-estar, mas antes uma das dimensões que influenciam a qualidade da relação pedagógica – o conflito, dimensão identificada quando se sente que a relação pedagógica é baseada na negatividade, tensão e na distância. Esta dimensão é identificada uma vez que, durante a repreensão, a relação passa a ser marcada pela negatividade, tensão e distância (Ansari et al., 2020; Freire et al., 2020).

A seguinte nota de campo ilustra um exemplo de uma criança do grupo que não seguiu as instruções de um adulto e, ao invés de ser repreendida por isso, foi abordada de forma afetiva:

“No final de uma sessão de Folkzitas (dança popular), a professora pediu que as crianças se deitassem de barriga para cima e fechassem os olhos ao som de uma música. O F. virou-se de barriga para baixo e escondeu a cara. A educadora aproximou-se e perguntou o que se passava, tendo o F. respondido que tinha medo. Agachei-me ao seu lado e disse: “F., não precisas de fechar os olhos se não quiseres. Está tudo bem, estamos nas Folkzitas e eu estou aqui ao pé de ti.”. Enquanto dizia isto, fui colocando devagar o corpo dele na posição pedida pela professora, repetindo: “Não precisas de fechar os olhos, estamos só a acalmar o nosso corpo e a descansar um bocadinho.”. Ele olhou para mim e deixou que o colocasse virado para cima. Perguntei-lhe: “Pode ser?”. Ele respondeu que sim e eu levantei-me, ficando perto dele na mesma. Ele participou no resto da atividade de relaxamento.” (Nota de Campo 1 – Anexo IV)

Com base nos níveis de bem-estar apresentados por Laevers (2010), pode considerar-se que o F. se encontrava no nível 2 – baixo – uma vez que foi possível identificar um “elevado desconforto”, em que “a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade” (p. 22). É importante que o educador consiga identificar sinais de níveis baixos de bem-estar na criança e intervir perante os mesmos (Newland et al., 2014), de modo a não comprometer o desenvolvimento social e emocional da criança (Laevers, 2014).

Na situação descrita anteriormente, o adulto não só interveio, como a sua postura foi pautada pela empatia, ao tentar acalmar a criança quando identificou o medo, pela proximidade, ao aproximar-se e baixar-se ao nível da criança para conversar, pelo respeito, uma vez que o medo da criança não foi desprezado, e pela recetividade, ao escutar a criança e aguardar que consentisse participar na atividade. Para Amado et al. (2009) são estes aspetos que permitem integrar a dimensão afetiva no currículo e desenvolver assim uma relação pedagógica de qualidade. A resposta da estagiária promoveu a proximidade, uma das dimensões da qualidade da relação pedagógica, identificada quando a relação estabelecida com a criança é baseada no carinho, afeto, comunicação e segurança (Ansari et al., 2020; Freire et al., 2020). Após identificar os medos de F., surgiram indicadores de bem-estar, como a abertura e recetividade, a flexibilidade, a autoconfiança e a tranquilidade, comprovando que “o aumento de afeto positivo está associado com o aumento de bem-estar” (Fortes et al., 2022, p. 351).

b) Perspetiva da educadora cooperante

A relação pedagógica entre a educadora cooperante e as crianças revelou-se, através da observação positiva, respeitosa, tranquila e atenciosa com cada uma das crianças. Sabendo que uma relação pedagógica afetiva promove a saúde mental e o bem-estar das crianças e adultos (Ansari et al., 2020; Carvalho, 2018; Haslip et al., 2019), a educadora foi questionada sobre as suas perspetivas sobre a importância da afetividade na relação que estabelece com as crianças. Primeiramente, a educadora referiu que “*afetividade não é só dar mimos, é levar a criança a fazer as coisas sempre pela positiva*”, demonstrando valorizar não só os afetos corporais como os afetos verbais e igualmente a centralidade dos afetos na prática de uma educadora de infância. Deste modo, a educadora orienta a sua ação educativa pela perspetiva de afetividade defendida por Ferreira e Ribeiro (2019), que consideram que os afetos não se limitam só ao abraço e ao carinho, mas englobam também o respeito pelos interesses, ideias e crescimento das crianças.

No mesmo sentido, a educadora reflete que “*uma educadora que não tem uma relação afetiva com as crianças não é uma boa educadora*”, considerando que há afetividade nas relações que estabelece, justificando: “*Nós temos uma relação muito próxima com eles e eu vejo aqui na escola, que trabalho aqui há 7 anos, e quando (...) atravesso (...) o recreio para ir ao primeiro ciclo, às vezes nem consigo andar que eles vêm todos ter comigo, é sinal que criamos uma relação na base da amizade e da confiança*”. Também Gad (1980, citado por Sêco, 1997), vê a afetividade como um aspeto crucial para se ser um bom educador, através da disponibilidade para compreender e servir as crianças com profunda simpatia.

Quando questionada sobre a influência da afetividade na relação pedagógica, a educadora considera-a facilitadora de uma boa relação, referindo *“Se eu cativar uma criança pela afetividade, eu levo-a onde eu quiser. Pelo lado positivo eu faço com que ela esteja mais centrada, que venha ter comigo para trabalhar, para fazer aquilo que eu quero que ela faça.”*. Neste sentido, a educadora considera a relação afetiva benéfica para o bem-estar, tanto do adulto, como da criança. No caso do adulto, a educadora refere *“É bom que eu sou bem recebida no meu espaço, no meu ambiente, e também gosto de vir trabalhar. Se vier para aqui e não houver esta empatia com as crianças, este à-vontade de conversarmos sobre tudo e mais alguma coisa, ter uma relação aberta, era um bocado tristonho vir trabalhar todos os dias. E não é o caso, eu venho trabalhar todos os dias com alegria porque sei que tenho uma boa relação com as crianças.”*, sendo possível compreender que, tal como defendem Ansari et al. (2022), o bem-estar emocional do educador é fundamental para interagir com as crianças e desenvolver relações pedagógicas de qualidade.

Para as crianças, na perspectiva da educadora a relação pedagógica marcada pela afetividade é benéfica na medida em que *“uma criança que tem uma boa relação afetiva seja com quem for, é uma criança muito mais tranquila, muito mais feliz, muito mais calma”*. Tudo isto contribui para que o ambiente criado na sala de jardim de infância seja acolhedor e seguro (Haslip et al., 2019), fazendo com que as crianças gostem de estar na escola. Assim, a educadora acrescenta outro benefício da afetividade na relação pedagógica: *“Eu fico muito agradada quando os pais me dizem que eles vêm para a escola todos contentes e felizes e que gostam muito de vir para aqui, isso é bom sinal!”*.

A afetividade na relação pedagógica traz também benefícios às crianças ao nível das outras relações que estabelecem, pois ao experienciarem atitudes de tolerância, sensibilidade e respeito, compreenderão a importância dessas atitudes e muito provavelmente irão reproduzi-las com outros (Amado et al., 2009). A educadora cooperante valoriza este aspeto, afirmando que promove o *“ser empático, educado, usar sempre “bom-dia”, “boa-tarde”, (...) “com licença” (...). Eu gosto que eles sejam pessoas que gostem de cuidar de si e do outro também, que não pensem só em si, mas pensem também no outro.”*. É possível compreender este cuidado da educadora através da seguinte nota de campo:

“Estávamos todos sentados na zona do tapete e a educadora falava para as crianças quando a M. começa a chorar, dizendo que o F. a magoou. O F. reagiu dizendo “foi sem querer”, ao que a educadora interveio “F., mas quando magoamos um amigo sem querer, temos de pedir desculpa na mesma!”. O F. pediu então desculpa, muito

baixinho, enquanto olhava para a educadora. A educadora disse então “(...)Eu sei que foi sem querer, mas olha, se eu magoasse a PI sem querer (a PI estava ao lado da educadora) fazia assim: (demonstra enquanto dá uma festinha à PI) ó PI desculpa, magoei-te sem querer, estás bem? Tenta lá tu”. Então o F. olhou para a M. e disse “Desculpa M., foi sem querer”. A educadora elogiou o F. e continuou a conversa de tapete.” (Nota de Campo 2 – Anexo V)

A educadora, ao ver que a M. chorava porque o F. a tinha magoado de forma acidental, não menosprezou a situação. Procurou validar a dor e tristeza manifestadas pela M. e mostrar ao F. a importância de pedir desculpa e de nos preocuparmos com o outro, exemplificando como poderiam resolver aquele conflito. Ao fornecer ao F. as palavras exatas que poderia usar em vez de o repreender por não ter pedido desculpa, a educadora utilizou o princípio da cortesia, uma das estratégias sugeridas por Haslip et al. (2020) que a educadora considera ser de elevada importância.

Através da entrevista realizada e da análise das notas de campo recolhidas, é possível compreender que a educadora não só valoriza a afetividade na relação pedagógica, como procura aplicá-la nas interações que estabelece com as crianças. A educadora cooperante reconhece que a afetividade vai para além dos afetos verbais e contribui para a felicidade das crianças, para que estejam mais calmas e, conseqüentemente, mais motivadas e predispostas para a aprendizagem.

c) Cruzamento das perspetivas das crianças e da educadora

As entrevistas realizadas às crianças permitem afirmar que estas valorizam as atitudes afetivas dos adultos. Quando questionadas sobre o que sentem perante um abraço ou uma atitude de escuta, evidenciam sentimentos positivos, afirmando que se sentem bem e felizes, em contraste com a tristeza expressa perante a repreensão. Na sua entrevista, a educadora vai ao encontro da perspetivas das crianças, que referem sentir-se felizes diante de manifestações de afetos como o abraço ou atenção, ao referir que uma criança que tenha uma relação afetiva positiva com o educador tende a manifestar maior serenidade e bem-estar emocional.

As perspetivas das crianças e da educadora cruzam-se também na primeira nota de campo apresentada e na influência que a educadora atribui à afetividade na relação pedagógica. Quando a estagiária recorreu à afetividade para resolver uma situação em que uma criança se mostrava assustada e se recusava a participar numa atividade, começaram a surgir indicadores de bem-estar e a criança acabou por se mostrar colaborativa e participante. Esta mudança no

bem-estar emocional da criança vai de encontro à perspectiva da educadora, que considera que se uma criança for cativada pela afetividade, vai estar mais predisposta para realizar as atividades propostas pelo adulto.

Com base nas entrevistas realizadas e nas notas de campo obtidas através da observação, fica evidente que crianças que experimentam afeto por meio de interações positivas com educadores demonstram níveis mais elevados de bem-estar emocional, manifestando sentimentos como alegria e calma. Esse bem-estar emocional, conforme observado nos dados recolhidos, não apenas facilita a participação das crianças nas atividades do jardim de infância, mas promove também relacionamentos mais profundos com os seus pares e adultos, ficando assim mais predispostas para a aprendizagem.

5.2. Estratégias do educador para desenvolver uma relação pedagógica afetiva e promotora do bem-estar emocional

Após a reflexão sobre os benefícios da afetividade na relação pedagógica, procura-se apresentar as estratégias observadas que tornam a relação pedagógica promotora de bem-estar emocional. Cabe ao educador conhecer cada criança para que consiga encontrar as estratégias mais adequadas que orientem os seus comportamentos e promovam interações afetivas e relações pedagógicas de proximidade (Haslip et al., 2020).

a) Perspetiva das crianças

Ao serem entrevistadas, as crianças foram também questionadas sobre os seus sentimentos e opiniões perante as ações dos adultos quando presenciaram um comportamento desadequado por parte de uma criança. A maioria das crianças afirmaram que os adultos “zangam-se” ou as “[põem] de castigo”, em contraste com cinco crianças que responderam que os adultos “falam” com elas nestas situações. No seguimento destas respostas, perguntou-se às crianças se concordavam com essas atitudes, tendo dezasseis crianças respondido que “não”, duas não souberam responder e apenas seis crianças responderam que “sim”. É de salientar que, destas seis crianças que concordam com as atitudes dos adultos perante um comportamento negativo, quatro responderam anteriormente que os adultos conversam com elas para resolver os problemas. As crianças foram também questionadas sobre as estratégias que consideram mais adequadas perante um comportamento negativo e revelaram alguma dificuldade em encontrar respostas. Algumas não souberam responder, outras apontaram consequências punitivas para as suas ações, como “pôr de castigo” ou “não [poderem] brincar”, mas a resposta mais frequente e direta foi simplesmente “falar”.

Torna-se muito claro que as crianças reconhecem a necessidade de agir perante um comportamento negativo, no entanto, ao responderem que não concordam quando os adultos “põem de castigo”, “ralham um bocadinho” ou “chateiam-se”, as crianças demonstram não compreender o porquê das consequências punitivas, como castigos e proibições, para as suas ações. São as próprias crianças que referem que conversar é a melhor solução para os problemas, sugerindo que para corrigir um comportamento desadequado os adultos podem “falar com as crianças” ou “dizer calmamente para os meninos pararem”. As sugestões das crianças vão de encontro a duas das estratégias orientadoras do comportamento apresentadas por Haslip et al. (2020): conversar com a criança antes de a corrigir e pedir às crianças sugestões para a resolução de problemas.

O educador tem um papel exigente na resolução de conflitos e orientação de comportamentos desadequados, pois é a maneira como o faz que vai ditar se o ambiente vivido na sala de jardim de infância é positivo e se a relação pedagógica estabelecida é de qualidade. É importante que não se confunda a afetividade com passividade, uma vez que as crianças continuam a precisar de regras e limites numa relação pedagógica pautada pelo carinho e pelo afeto. O educador deve ser capaz de envolver a criança na resolução de problemas, moderando a severidade sem punir nem humilhar, mas antes conversando e propondo soluções, para que a criança continue a confiar no educador ao mesmo tempo que lhe atribui autoridade e toma consciência das suas ações (Amado et al., 2009; Estrela, 1994; Sêco, 1997).

A seguinte nota de campo ilustra um exemplo de uma situação em que uma criança teve um comportamento desadequado e o adulto procurou corrigi-lo de forma afetiva, sem deixar de consciencializar a criança da sua ação menos positiva:

O S. veio ter comigo e disse que o A. tinha dito que já não queria ser mais amigo dele. Eu chamei o A., baixei-me à altura das crianças e perguntei o que se passava. O A. exclamou: “Ele não é meu amigo!”. Ao que eu respondi, “Mas porquê, A.? Cá na sala, todos somos amigos.”. Exaltado, o A. voltou a afirmar: “Não, mas eu não quero ser amigo dele!”. (...) Percebendo que ele não me iria ouvir naquele estado, disse-lhe “(...)Se não queres falar agora, não há problema, mas quero que venhas ter comigo quando estiveres pronto para falar. Até lá, pensa um bocadinho sobre o que aconteceu.” Passado uns 10 minutos, o A. veio ter comigo e disse: “Já quero falar.”. Eu baixei-me novamente e conversei com ele sobre a importância de sermos todos amigos na sala e de como os outros meninos ficavam tristes quando ele dizia que não queria a sua amizade, pedindo que ele pensasse em como se sentiria se fosse ao contrário. Ele

acabou por afirmar que se iria sentir mal e eu questioneei o que é que ele achava que tinha de fazer. Ele disse que tinha de ir pedir desculpa ao S. e foi fazê-lo (...). (Nota de Campo 3 – Anexo VI)

Nesta situação, é possível identificar várias estratégias orientadoras do comportamento apresentadas por Haslip et al. (2020), incluindo as duas referidas anteriormente na sequência das opiniões das crianças. Primeiramente, a estratégia “conversar com a criança antes de a corrigir” surge quando as crianças são questionadas sobre o sucedido antes de haver qualquer tipo de correção por parte do adulto. Depois, ao fazer a criança refletir sobre o que sentem os colegas quando ouvem as suas palavras, é aplicada a estratégia “praticar o amor e respeito entre as crianças”. Por fim, ao questionar a criança sobre o que deve fazer para resolver o conflito, o adulto está a utilizar a estratégia “pedir às crianças sugestões para a resolução de problemas”.

b) Perspetiva da educadora cooperante

Ao longo da entrevista realizada à educadora cooperante, foi possível identificar algumas estratégias que esta utiliza para manter uma relação pedagógica afetiva com as crianças. A educadora refere “*Eu sobretudo tento cativá-las na base da amizade, tento que elas confiem em mim, tento que sintam que o adulto está ali para ajudar, não ser muito autoritária, tentar cativá-los pelo coração e não mandar. É dizer “olha, podes fazer?...”, “o que é que achas se fizermos assim, senão vamos resolver melhor a situação...” e não mandar*”. Deste modo, a educadora pretende “*tocar no coração e (...) responsabilizar pelos atos*”, considerando que se “*falar com afetividade, a criança vai-se sentir muito mais aberta para ouvir*” e que “*se nós tivermos uma boa relação com o grupo, não precisamos de ser autoritários, eles vão-nos obedecer muito mais*”. Esta visão da educadora, vai de encontro à de Estrela (1994), uma vez que pretende, mesmo na resolução de conflitos, estabelecer relações em que predomine o amor e o respeito.

Reconhecendo a importância de utilizar estratégias que orientem comportamentos e promovam interações afetivas e relações pedagógicas de proximidade, promotoras do bem-estar da criança, foi pedido à educadora que preenchesse a análise de princípios orientadores de comportamento desenvolvida por Haslip et al. (2020) (Anexo III). A educadora reconheceu que não é especialista em nenhuma das estratégias sugeridas, considerando que a maioria ainda estão em desenvolvimento, mas sentindo-se competente nas restantes. No entanto, das dez estratégias que a educador considera ainda estar a desenvolver, aponta oito com o grau de importância máximo: princípio da alternativa incompatível (dar à criança algo para fazer que

seja incompatível com o comportamento inapropriado que está a ter); princípio da escolha (dar à criança duas escolhas, ambas positivas e aceitáveis para o educador); princípio da conexão antes da correção (garantir uma conexão com a criança, tentando compreendê-la e mostrar preocupação, antes de corrigir o seu comportamento); princípio da cortesia (fornecer à criança as palavras exatas que deve usar, como “por favor”); princípio do melhor amigo (pedir ajuda ao amigo mais próximo da criança); princípio da reunião de turma (reunir para refletir, ouvir, ter empatia e resolver problemas); princípio da extinção (ignorar o mau comportamento menor que não seja perigoso, destrutivo, embaraçoso ou um impedimento à aprendizagem); princípio dos gestos (desenvolver gestos com as crianças para palavras como “por favor” e “obrigada”). É de salientar também, que a educadora considera como muito importante as estratégias que promovem a afetividade na relação pedagógica, como a validação dos sentimentos da criança, a conexão com a criança antes da correção do seu comportamento, a valorização dos seus desejos, fazer com que a criança se sinta importante e parte do grupo e o desenvolvimento dos seus traços de caráter através da valorização de valores como o amor, a empatia e a bondade.

As respostas da educadora à entrevista e à análise de princípios orientadores de comportamento, permitem que se compreenda a importância que a educadora atribui à relação afetiva, mesmo em situações disruptivas em que é necessário fazer prevalecer a autoridade, estando assim em concordância com autores como Amado et al. (2009). Isto permite que o ambiente vivido na sala tenha sido caracterizado, através da observação, como agradável e calmo e que as relações entre os adultos e as crianças sejam também caracterizadas de forma positiva.

Ao longo do período de estágio, a estagiária procurou implementar estratégias que promovessem a afetividade na relação pedagógica, contribuindo para o bem-estar emocional das crianças. Procurou mostrar às crianças que as valorizava, que gostava delas e que podiam contar consigo, adaptando os afetos manifestados a cada situação, respeitando cada criança e os seus limites. Esta preocupação vai de encontro a autores como Sêco (1997), que defende que os afetos devem ser manifestados e geridos pelo adulto de forma adequada a cada criança, de modo que encontre no adulto uma figura de referência que lhe transmite segurança e amor. Também Laevers (2014) reforça a importância de adaptar os afetos a cada criança, para que se sinta respeitada e valorizada pelo adulto em todas as circunstâncias. A seguinte nota de campo ilustra um exemplo deste cuidado:

“Estava a cumprimentar todas as crianças, passando pela sala e dando os bons dias a todos e abraços aos que me pediam. O A. estava sozinho numa mesa e olhava para mim

a sorrir. Ao passar por ele disse “Olá boneco!” e dei-lhe um beijinho na cabeça. Ele respondeu “eu não sou um boneco!”, tendo eu explicado que “boneco é uma coisa querida, como se dissesse “olá fofinho” ou “olá querido!”. O A. retorquiu, “Mas eu não sou um boneco!”. Perguntei-lhe “Não gostas que te chame isso? (...) Podes dizer que não gostas!”. Ele respondeu que não e eu concluí “Então eu não chamo mais, fica combinado.” (Nota de Campo 4 – Anexo VII)

Ao compreender que a criança não estava confortável com a demonstração de afeto verbal a estagiária procurou valorizá-la e respeitar os seus limites. Para isso, dialogou com a criança e promoveu que esta expressasse o seu desagrado sem se sentir menosprezada por parte do adulto. Este diálogo foi promotor de uma relação pedagógica de proximidade e respeito, através da validação dos sentimentos da criança, uma das estratégias orientadora de comportamento defendida por Haslip et al. (2020).

Outra nota de campo que serve de exemplo a algumas estratégias que a estagiária procurou utilizar, presentes no estudo de Haslip et al. (2020), é a seguinte:

“O S. estava a usar um brinquedo que o A. deu à sala 2, quando o A. se aproximou e o quis utilizar. Vendo que o S. não deixava, A. tentou então tirar o brinquedo à força. A auxiliar de sala interveio: “A. não, o S. tinha primeiro.”. O A. foi rapidamente para a área do tapete, sentando-se de braços cruzados e sobrancelhas cerradas, e dizendo “Não sou mais amigo dele”. Aproximei-me do A. e sentei-me ao pé dele, perguntando o que se passava. Ele respondeu várias vezes: “Aquilo é meu! Dá para dois!”. Eu pedi para ele respirar fundo, tentar acalmar o seu corpo e disse que já voltava para conversar com ele. Passado poucos minutos voltei, mas o discurso era o mesmo, acrescentando “Nunca mais trago brinquedos para a sala!”. Eu disse-lhe que percebia que ele estava frustrado, mas que assim não conseguia conversar com ele, que precisava que ele pensasse sobre o que aconteceu e me chamasse para conversar quando estivesse pronto. Quando estávamos a ir para o ginásio, o A. chamou-me e disse que já estava pronto para conversar. Eu expliquei que quando damos uma coisa, deixa de ser nossa e que já não a podemos ter de volta. Expliquei que dar é uma coisa muito boa, pois queremos que os amigos brinquem com o que nós oferecemos, para ficarem contentes. Ele concordou comigo e eu perguntei-lhe como achava que podíamos resolver a situação. Ele respondeu: “Pedir desculpa por ter estragado a brincadeira.”.

Eu elogiei a sua vontade e ele foi ter com o S. e pediu-lhe desculpa.” (Nota de Campo 5 – Anexo VIII)

A primeira estratégia que é possível identificar, surge quando a estagiária procurou conectar-se com a criança e perguntar o que se passava antes de qualquer julgamento ou correção. A estratégia seguinte é observada quando optou por dar tempo à criança para se autorregular, de modo a conseguir resolver o conflito de forma calma e predisposta a escutar o outro. Valorizou também a sua frustração, aplicando assim uma estratégia de valorização dos sentimentos da criança. Procurou também que a criança compreendesse a importância da partilha, aplicando uma estratégia de desenvolvimento dos traços de carácter. A última estratégia aplicada teve como objetivo envolver a criança na resolução do conflito, pedindo que fosse ela a apresentar uma solução para o mesmo.

Ao aplicar este tipo de estratégias, o adulto está a desenvolver uma relação mais próxima e afetiva com as crianças, baseada no respeito, no amor e na segurança. Estas estratégias, têm impacto no bem-estar emocional da criança, uma vez que aumentam os seus níveis de bem-estar. Na nota de campo apresentada, A. começa por apresentar sinais do nível 1 de bem-estar – muito baixo, uma vez que evidencia sinais claros de desconforto choramingando, gritando e evidenciando raiva, não demonstra flexibilidade perante a situação e mostra não estar bem consigo própria nem com as suas relações (Laevens, 2010). Ao longo das estratégias aplicadas, A. foi começando a evidenciar sinais positivos de indicadores de bem-estar emocional, como a abertura e recetividade, a flexibilidade e a ligação consigo próprio. Após a resolução do conflito, os sinais de bem-estar apresentados pelo A. situaram-se no nível 3 de bem-estar – médio, uma vez que se mostrou capaz de “expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas (...), podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades” (Laevens, 2014, p. 23).

c) Cruzamento das perspetivas das crianças e da educadora

É possível compreender através das respostas dadas pelas crianças na entrevista realizada, que estas apontam a conversa como a melhor solução para a resolução de conflitos e correção de comportamentos desadequados. Isto vai de encontro, não só a algumas das estratégias propostas por Haslip et al. (2020), nomeadamente conversar com a criança antes de a corrigir e pedir às crianças soluções para a resolução de problemas, como às perspetivas da educadora relativamente à resolução de conflitos. A educadora cooperante explica que para resolver um conflito procura tocar no coração das crianças, falando-lhes de forma afetiva e

responsabilizando-as pelas suas ações. Também as notas de campo apresentadas ilustram atitudes afetivas do adulto perante um comportamento desadequado das crianças, mostrando que recorrer a estratégias afetivas pode efetivamente promover o bem-estar emocional das crianças.

No mesmo sentido, Estrela (1994) refere que, mesmo na resolução de conflitos, é possível estabelecer ligações positivas com a criança. Isto não impede que reconheçam a necessidade de agir perante um comportamento negativo, uma vez que é possível gerir comportamentos desadequados de forma afetiva, sem os menosprezar ou deixar passar em branco (Amado et al., 2009). A educadora cooperante, consciente da exigência do seu papel nestas situações, tenta cativar as crianças com amor, procurando encontrar um equilíbrio entre a relação afetiva e a prevalência da autoridade. As situações relatadas nas notas de campo apresentadas, ilustram momentos em que o adulto, sem deixar de ser afetivo, corrige a criança e a consciencializa pelas suas ações menos positivas.

As perspetivas apresentadas e as informações recolhidas através da observação vão assim de encontro à literatura apresentada anteriormente. Procurando responder à questão de investigação, é possível compreender que, para que as interações do educador perante cada criança sejam promotoras do seu bem-estar emocional, a afetividade é fundamental, não podendo ser confundida com passividade. Utilizar estratégias afetivas para gerir comportamentos desadequados, como envolver as crianças na resolução de conflitos, dar espaço e tempo à criança em momentos disruptivos ou valorizar os seus sentimentos e frustrações, promove uma relação pedagógica positiva e, conseqüentemente, um aumento no bem-estar emocional das crianças.

VI. Considerações Finais

A elaboração deste relatório e do período do estágio começou com a certeza de que a afetividade na relação pedagógica seria o principal foco de análise. As observações feitas durante o período da prática supervisionada e a pesquisa realizada sobre a temática selecionada permitiram delinear um caminho para a investigação e selecionar as questões mais pertinentes às quais se procurou dar resposta. No presente tópico pretende-se apresentar as principais conclusões da investigação, evidenciando uma síntese dos aspetos centrais de cada questão, a relevância do estudo realizado, as suas limitações e possíveis questões que se considera interessante aprofundar no futuro.

Primeiramente, foi possível compreender, através da literatura analisada e dos dados recolhidos, que **uma relação pedagógica afetiva é promotora do bem-estar emocional da criança** (Ansari et al., 2020; Carvalho, 2018; Fortes et al., 2022; Haslip et al., 2019; Lopes da Silva et al., 2016). Verificaram-se níveis de bem-estar mais elevados quando os adultos interagiram com as crianças de maneira afetiva perante uma situação de conflito, comprovando que há aumento nos níveis de bem-estar quando se aumentam os afetos positivos (Fortes et al., 2022).

Sendo uma relação afetiva promotora de bem-estar e o bem-estar emocional da criança um contributo para que se envolva nas atividades propostas com mais curiosidade e motivação (Ferreira & Ribeiro, 2019), compreendeu-se também que **uma relação pedagógica afetiva contribui positivamente para as aprendizagens da criança no jardim de infância**. Nas observações recolhidas foi possível identificar situações em que uma relação afetiva e positiva com a criança levou a que se envolvesse em atividades que inicialmente rejeitava, comprovando a influência que a afetividade pode ter no processo de ensino-aprendizagem (Ferreira & Ribeiro, 2019; Haslip et al., 2019; Yin et al., 2022).

O terceiro e último aspeto a destacar, surgiu como resposta à segunda questão de investigação, em que foi possível compreender que há várias estratégias que podem ser aplicadas para que **uma relação pedagógica afetiva não só não impeça como potencie a resolução de conflitos e orientação de comportamentos disruptivos**. Isto vai de encontro à perspetiva de vários autores que defendem que quando a relação pedagógica é positiva e afetiva, a criança encontra no educador uma segurança e conforto, aumentando a sua capacidade de cooperação e melhorando as suas competências de autorregulação, o que permite reduzir a ocorrência de comportamentos desadequados (Ansari et al., 2020; Özcan et al., 2023; Pianta et al., 2002). Neste sentido, os dados recolhidos e cruzados com a literatura, permitiram identificar

estratégias de orientação de comportamento que ajudam a manter a autoridade sem prejudicar a afetividade na relação afetiva.

Os três aspetos salientados foram de extrema importância para o meu futuro enquanto profissional de infância, uma vez que permitiram que compreendesse de forma profunda o impacto que uma relação pedagógica pautada pelo afeto pode ter na criança e que conhecesse várias estratégias que permitem manter a afetividade na relação mesmo em momentos de conflito. Consciente de que uma boa relação pedagógica é o “ingrediente mais importante para uma educação infantil eficaz” (Ansari et al., 2019, p. 295), considero que esta investigação foi fundamental para iniciar a prática profissional mais preparada para me relacionar com as crianças de forma positiva e significativa. A recolha de notas de campo e análise das mesmas foi também relevante, uma vez que permitiu que desenvolvesse competências de observação e reflexão, fundamentais para uma educação de infância de qualidade.

Considero que a presente investigação se deparou com algumas limitações e dificuldades que se tentou ao máximo contornar. A primeira dificuldade encontrada prendeu-se com a subjetividade e sensibilidade da temática abordada, que levou a uma necessidade de rever o sentido de muitas palavras escritas para que o texto redigido fosse interpretado da maneira correta. A segunda dificuldade prendeu-se com o distanciamento entre a realização das entrevistas e a sua utilização para a análise reflexiva. Ao ter realizado as entrevistas com tanta antecedência, antes de estar redigido o enquadramento teórico e delineada a análise, acabei por não alcançar informações que poderiam ter sido relevantes. Penso que se tivesse preparado as entrevistas mais tarde, tanto à educadora como às crianças, teria colocado outras questões que iriam facilitar e clarificar a análise. A última limitação encontrada prende-se com o facto de que os dados recolhidos representam apenas uma educadora e um grupo de crianças.

Apesar das limitações apresentadas, a presente investigação pretendeu compreender de forma clara e concreta a relevância da afetividade na relação pedagógica. A compreensão da importância dos afetos na educação de infância e na relação pedagógica em particular, pode ser transformadora e contribuir para práticas educativas com mais qualidade e significado.

Em concordância com a terceira limitação apresentada, considero que, em investigações futuras, seria interessante alargar a amostra do estudo. Com uma amostra mais alargada, seria possível compreender de forma ainda mais profunda como é que a afetividade na relação pedagógica é compreendida pelos educadores de infância e de que maneira é que essas conceções influenciam a relação e o bem-estar emocional das crianças. Seria também interessante estudar esta temática nos outros ciclos de ensino.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila-Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2011). *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>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 33(1), 107-120. <https://doi.org/10.080/10409289.2020.1848301>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI]. (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93 <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- 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. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora
- 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>
- Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: Notas de campo e outros registros. *Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação*, 22(2), 248-261. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* – 1ª Série.
- 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>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Embacher, E. M., Zoggeler-Burkhardt, L., & Smidt, W. (2023). Closeness and conflict in teacher-child relationships in preschool: The role of child personality types. *Early Child Development and Care*, 193, 1240-1256. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2236318>
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- 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>
- Fortes, A. B., Tractenberg, S., & Macedo Lisboa, C. S. (2022). A regulação emocional como moderadora da relação entre afeto positivo e negativo e bem-estar psicológico. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22 (1), 324-359. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.66488>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa* (25a ed.). Editora Paz e Terra.
- Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2020). Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs. *British Educational Research Journal*, 49(3), 480-499. <https://doi.org/10.1002/berj.3588>
- 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>
- HOPEs (2016). *HOPEs: Felicidade, otimismo, positividade e ética nas escolas. Currículo*. Erasmus+ Programme of the European Union. https://www.cie-isp.org/wp-content/uploads/2022/07/HOPEs_Teacher_Guide_Resources_pt.pdf
- Kara, H. G. E., Gönen, M. S., & Pianta, R. (2017). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children’s self-regulation skills. *H. U. Journal of Education*, 32(4), 880-895. <https://doi.org/10.16198/HUJE.2016018694>
- Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings: A process-oriented self-evaluation instrument*. Kind & Gezin.
- Laevers, F. (2011). Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In: Tremblay, R. Boivin & M. Peters (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/experiential-education-making-care>
- Laevers, F., & Dclercq B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children’s rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325-335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- 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>
- Lopes, A. S., Portugal, G., & Figueiredo, M. (2021). Dimensões de análise da interação adulto-criança na educação de infância. *Investigar em Educação*, 2(13), 79-87. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/7047/1/papersofia_investigaremeducao.pdf

- Lopes da Silva, I. (Coord), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *In Atas do 6o Congresso Ibero- Americano em Investigação Qualitativa, Salamanca, 12, 13 e 14 de julho* (pp. 724-733).
- Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2006). Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. *Educação*, 29(1), 123-133. Retirado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/438>
- Newland, L. A., Giger, J. T., Lawler, M. J., Carr, E. R., Dykstra, E. A., & Roh, S. (2014). Subjective well-being for children in a rural community. *Journal of Social Service Research*, 40(5), 642-661. <https://doi.org/10.1080/01488376.2014.917450>
- 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>
- Peixoto, C., Barros, S., Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I., & Pessanha, M. (2017). Transição para a creche e bem-estar emocional dos bebês em Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 427-436. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/20117/0213111168>
- Pianta, R. (2001). *STRS Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources Inc.
- 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>
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398286>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto Editora.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome*. Instituto de Inovação Educacional.
- Smith, C. A. (2013). Beyond “I’m sorry”: The educator’s role in pre- schoolers’

- emergence of conscience. *YC Young Children*, 68(1), 76–82.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1003861>
- Shin, M. (2020). To love or not to love, that is the question: Examining the intersection of love, care, and education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(3), 282–285.
<https://doi.org/10.1177/1463949120902864>.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 1458-163.
https://www.researchgate.net/publication/232489550_Teachers_narrative_about_their_relationship_with_children_Associations_with_behaviour_in_classrooms
- UNICEF (1988/1990). Convenção Internacional dos Direitos da Criança.
https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- 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(2022), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101188>

ANEXOS

Anexo I – Entrevista à Educadora Cooperante

Objetivos	Questões Orientadoras	Questões de Recurso
A. Introdução da Entrevista		
Apresentar o tema da investigação em curso e dar início à entrevista.	Explicação do tema do Relatório da Prática Educativa Supervisionada – <i>A afetividade na relação adulto-criança</i>	
B. Caracterização da relação pedagógica		
Compreender como é que a educadora caracteriza a relação que estabelece com as crianças.	1. Como caracteriza a sua relação com as crianças?	
C. Conceções sobre a afetividade na relação pedagógica		
Compreender as conceções de afetividade na relação pedagógica da educadora cooperante.	2. O que entende por afetividade na relação adulto-criança?	O afeto verifica-se apenas de forma física?
	3. Considera que a afetividade está presente na sua relação com as crianças? De que maneira?	
D. Benefícios da afetividade na relação pedagógica		
Compreender se a educadora encontra benefícios na presença da afetividade na relação pedagógica.	4. Considera que a afetividade facilita ou impede a relação adulto-criança?	
	5. Quais são para si os benefícios de estabelecer uma relação afetiva de	A relação afetiva traz benefícios para o educador? A relação afetiva traz benefícios para as crianças?

	qualidade com as crianças?	
E. Relação pedagógica estabelecida		
Compreender se a educadora cooperante verifica resultados positivos ou negativos da relação pedagógica no grupo e no bem-estar emocional das crianças.	6. Considera que a sua relação com as crianças afeta o seu bem-estar emocional?	Em que medida?
	7. Considera que a relação que estabelece com as crianças afeta a gestão do grupo e o respeito que têm por si? De que maneira?	

Margarida – Como sabe, o tema da minha tese é a afetividade na relação adulto-criança e, por isso, eu queria fazer-lhe algumas perguntas sobre esse tema. A primeira pergunta é como é que caracteriza a sua relação com as crianças.

Educadora Cooperante – Eu sobretudo tento cativá-las na base da amizade, tento que elas confiem em mim, tento que sintam que o adulto está ali para ajudar, não ser muito autoritária, tentar cativá-los pelo coração e não mandar. É dizer “olha, podes fazer?...”, “o que é que achas se fizermos assim, senão vamos resolver melhor a situação...” e não mandar.

Margarida - O que entende por afetividade na relação adulto-criança?

Educadora Cooperante – Afetividade não é só dar mimos, é levar a criança a fazer as coisas sempre pela positiva. Nunca descorando as regras da sala nem o outro, ser empático, educado, usar sempre “bom-dia”, “boa-tarde”, principalmente essas palavrinhas assim que estão em desuso ultimamente como o “com licença”, tento muito frisar isso nos meus grupos. Eu gosto que eles sejam pessoas que gostem de cuidar de si e do outro também, que não pensem só em si mas pensem também no outro.

Margarida - Considera que a afetividade está presente na sua relação com as crianças? De que maneira?

Educadora Cooperante – Eu penso que sim, porque uma educadora que não tem uma relação afetiva com as crianças não é uma boa educadora. Nós temos uma relação muito próxima com

eles e eu vejo aqui na escola, que trabalho aqui há 7 anos, e quando vou, atravesso aqui o átrio, o recreio para ir ao primeiro ciclo, às vezes nem consigo andar que eles vêm todos ter comigo, é sinal que criámos uma relação na base da amizade e da confiança, então quando me veem lá fora fazem sempre uma festa, isso é bom sinal, que criámos aqui uma boa relação.

Margarida – Com isto, considera que a afetividade facilita ou impede a relação adulto-criança?

Educadora Cooperante – (risos) Isso não há dúvidas, claro que facilita! Se eu cativar uma criança pela afetividade, eu levo-a onde eu quiser. Pelo lado positivo eu faço com que ela esteja mais com centrada, que venha ter comigo para trabalhar, para fazer aquilo que eu quero que ela faça. Agora se não tiver uma relação afetiva comigo até foge de mim! (risos)

Margarida - Quais são para si os benefícios de estabelecer uma relação afetiva de qualidade com as crianças?

Educadora Cooperante – Os benefícios são todos e mais alguns. É bom vir para a escola trabalhar e ter todos a gritar “Bom dia (nome)! A (nome) chegou!”, a vir ter comigo, isso também me enche o coração. É bom que eu sou bem recebida no meu espaço, no meu ambiente, e também gosto de vir trabalhar. Se vier para aqui e não houver esta empatia com as crianças, este à vontade de conversarmos sobre tudo e mais alguma coisa, ter uma relação aberta, era um bocado tristonho vir trabalhar todos os dias. E não é o caso, eu venho trabalhar todos os dias com alegria porque sei que tenho uma boa relação com as crianças.

Margarida – E isso também traz benefícios para as próprias crianças.

Educadora Cooperante – Muito. Eu fico muito agradada quando os pais me dizem que eles vêm para a escola todos contentes e felizes e que gostam muito de vir para aqui, isso é bom sinal!

Margarida – Considera que a sua relação com as crianças afeta o seu bem-estar emocional?

Educadora Cooperante – A minha boa relação com eles, que afeta? Claro que sim! Uma criança que tem uma boa relação afetiva seja com quem for, é uma criança muito mais tranquila, muito mais feliz, muito mais calma.

Margarida – Por último, considera que a relação que estabelece com as crianças afeta a gestão do grupo e o respeito que têm por si? De que maneira?

Educadora Cooperante – Ai completamente! Se nós tivermos uma boa relação com o grupo, não precisamos de ser autoritários, eles vão-nos obedecer muito mais, “não quero saber o que ela diz” se a relação não for tão próxima. Agora se eu tocar no coração e os chamar e os

responsabilizar pelos atos, falar com afetividade, a criança vai-se sentir muito mais aberta para ouvir o que eu estou a dizer.

Margarida – Ok, obrigada! Já está!

Anexo II – Entrevistas às crianças

Objetivos	Questões Orientadoras	Questões de Recurso
A. Presença positiva do adulto		
Compreender em que momentos é que as crianças valorizam a presença do adulto.	8. O que é que mais gostas de fazer com os adultos da escola?	
B. Atitudes perante comportamentos desadequados		
Compreender as perspetivas das crianças face às atitudes dos adultos perante comportamentos desadequados das crianças.	9. O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?	Quando te portas mal, o que é que os adultos fazem? Se algum menino fizer alguma coisa mal, o que é que acontece?
	10. Achas que fazem bem? Como gostavas que fizessem?	O que é que achas que os adultos deviam fazer quando alguém se porta mal?
C. Ausência e presença de afetividade		
Compreender como se sentem as crianças perante a ausência e presença de afetividade.	11. O que sentes quando um adulto ralha contigo?	
	12. Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?	Quando tu queres muito contar uma coisa e um adulto quer mesmo ouvir o que tu tens para dizer, como te sentes?
	13. Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?	
D. Ações negativas dos adultos		
Compreender que ações dos adultos impactam negativamente as crianças.	14. O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?	Há alguma coisa que os crescidos façam cá na escola, que tu não gostes?

Entrevista AM.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

AM. - Os trabalhos

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

AM. - Não sei...

Margarida - Achas que fazem bem? Como gostavas que fizessem?

AM. - Não sei...

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

AM. - Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

AM. - Se for uma coisa boa fico feliz!

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

AM. - Feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

AM. - Quando ficam chateados.

Entrevista AV.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

AV. - Brincar, brincar com os adultos. E também com o meu pai e com a minha mãe, que às vezes a minha mãe arruma a casa e eu fico a brincar.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

AV. - Mas sem bater?

Margarida - Batem-te os adultos da escola?

AV. - Não...

Margarida - Ah! Fiquei assustada agora! O que é que os adultos da escola fazem quando tu fazes alguma coisa assim um bocadinho mal?

AV. - Deixo de ser a ajudante.

Margarida - E se não fores a ajudante nesse dia, o que é que eles fazem?

AV. - Põem-me de castigo.

Margarida - Achas que fazem bem? Como gostavas que fizessem?

Vitória - Pôr no cabide, pôr nós no cabide durante muitas horas.

Margarida - Tu gostavas que quando te portas mal te pusessem no cabide muitas horas?!

AV. - Sim.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

AV. - Um pouquinho triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

AV. - Feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

AV. - Também feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

AV. - Trabalhar

Entrevista A.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

A. - Brincar.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

A. - Não sei.

Margarida - Quando teu fazes alguma coisa um bocadinho mal, o que é que os adultos, os crescidos da escola como eu, a V. e a Educadora cooperante fazem?

A. - Põem de castigo.

Margarida - Achas que fazem bem?

A. - Não

Margarida - Como gostavas que fizessem?

A. - Nada

Margarida - Gostavas que não fizessem nada?

A. - Sim.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

A. - Triste

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

A. - Bem.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

A. - Feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

A. - Bater.

Margarida - Alguém te bate cá na escola?

A. - Não.

Margarida - Ah! Eu estou a perguntar cá na escola, o que é que os adultos fazem que tu não gostas?

A. - Beliscar.

Margarida - Mas beliscam-te cá na escola?

A. - Não.

Margarida - A Margarida está a perguntar cá na escola, a V., a Educadora cooperante, a Maria João, fazem alguma coisa que tu não gostes?

A. - Não, nada.

Entrevista C.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

C. - Brincar contigo.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

C. - Zangam.

Margarida - Achas que fazem bem?

C. - Sim.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

C. - Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

C. - Contente.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

C. - Contente.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

C. - Nada.

Entrevista E.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

E. - Ir no jardim encantado.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

E. - Falar.

Margarida - Achas que fazem bem?

E. - Sim.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

E. - Mal disposta.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

E. - Contente.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

E. - Fico feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

E. - Escrever.

Entrevista FO.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

FO. - Trabalhar.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

FO. - Brincar com coisas que não são meus.

Margarida - E o que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes essas coisas?

FO. - Põe-me de castigo.

Margarida - Cá na escola põem-te de castigo?

FO. - Não.

Margarida - Então o que fazem?

FO. - Tiram-me o brinquedo e dão aos outros de novo.

Margarida - Achas que fazem bem?

FO. - Não.

Margarida - Como gostavas que fizessem?

FO. - Dar de volta.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

FO. - Mal.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

FO. - Mais ou menos.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

FO. - Bem.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

FO. - Gritar.

Entrevista F.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

F. - Fazer... Eu gosto muito de fazer a manta.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

F. - Castigo.

Margarida - Pomos de castigo?

F. - Quando nós portamos mal e vamos para aqui (hall do ji), portamos mal e ficamos 5 vezes de castigo.

Margarida - Achas que fazem bem?

F. - Não.

Margarida - Como gostavas que fizessem?

F. - Uma coisa boa.

Margarida - Que coisa boa?

F. - Um desenho bom.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

F. - Que o meu cérebro está a doer.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

F. - Sinto-me feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

F. - Feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

F. - Nada.

Entrevista FR.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

FR. – Fazer aquele trator.

Margarida - Quando fizemos o trator de lego?

FR. - Sim.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

FR. – Deixam de castigo.

Margarida - Achas que fazem bem?

FR. – Não

Margarida - Como gostavas que fizessem?

FR. – Não sei.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

FR. – Mal

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

FR. – Bem.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

FR. – Bem.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

FR. – Dominó.

Entrevista G.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

G. – Eu gosto quando faço os trabalhos

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

G. – Não fazem o que nós queremos.

Margarida - Achas que fazem bem?

G. - Sim

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

G. - Tristeza

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

G. – Mais ou menos triste e mais ou menos feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

G. - Fico feliz

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

G. - Batam

Margarida - Alguém te bate cá na escola?

G. - Não.

Margarida - Eu estou a perguntar cá na escola, o que é que os crescidos fazem que tu não gostas?

G. – Não gosto quando não fazem o que nós queremos.

Entrevista I.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

I. – De fazer mantas.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

I. – Eu peço desculpa.

Margarida – Mas o que é que os adultos fazem quando tu ou outro menino se portam um bocadinho mal? O que é que os crescidos cá da escola, a V., a Educadora cooperante, a Margarida fazem?

I. – Brigam.

Margarida - Achas que fazem bem?

I. – Não

Margarida – O que deviam fazer então?

I. – Falar.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

I. – Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

I. – Feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

I. – Feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

I. – Ralhar.

Entrevista J.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

J. – Com os adultos... gosto da ginástica que nós temos na escola e a dança, gosto de fazer a manta e também gosto muito dos heróis da fruta.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

J. – Avisam-me.

Margarida - Achas que fazem bem?

J. – Não.

Margarida - Como gostavas que fizessem?

J. – Não sei.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

J. – Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

J. – Mais ou menos, vergonha mas digo.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

J. – Feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

J. – Bater.

Margarida – Mas alguém te bate cá na escola?

J. – Não.

Margarida – Então o que é que os crescidos cá da escola fazem que tu não gostas?

J. – Quando ralham comigo.

Entrevista L.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

L. – Também com... Com todos, mesmo?

Margarida – Sim, com todos.

L. – Do rugby, da ginástica e quando alguém faz anos. E também gosto muito da amizade.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

L. – Ralham um bocadinho.

Margarida - Achas que fazem bem?

L. – Não

Margarida - Como gostavas que fizessem?

L. – Diziam que estava mal.

Margarida – Conversar?

L. – Sim.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

L. – Um bocadinho triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

L. – Feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

L. – Também fico feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

L. – Nada.

Margarida – Não há nada que nós fazemos que tu não gostas muito?

L. – Pôr de castigo só quando fazem duas ou três queixas.

Entrevista M.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

M. – Gosto de fazer fichas.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

M. – Se zanga.

Margarida - Achas que fazem bem?

M. – Não.

Margarida - Como gostavas que fizessem?

M. – Falar com as crianças.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

M. – Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

M. – Feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

M. – Feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

M. – Zangam-se.

Entrevista MC.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

MC. – Brincar.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

MC. – Põem de castigo.

Margarida - Achas que fazem bem?

MC. – Não

Margarida - Como gostavas que fizessem?

MC. – Ficar um bocadinho a pensar.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

MC. – Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

MC. – Feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

MC. – Feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

MC. – Fazer mal às crianças

Margarida - Mas algum adulto cá da escola faz mal às crianças?

MC. – Não.

Margarida – A Margarida está a perguntar o que é que os crescidos cá da escola fazem que tu não gostas.

MC. – Quando é para arrumar, mas eu queria brincar mais um bocadinho.

Entrevista MI.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

MI. - Trabalhar.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

MI. - Zangam-se.

Margarida - Achas que fazem bem?

MI. - Não.

Margarida - Como gostavas que fizessem?

MI. - Conversar.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

MI. - Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

MI. - Feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

MI. - Fico feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

MI. - Não sei.

Entrevista MM.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

MM. - Brincar.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

MM. - Conversam com eles.

Margarida - Achas que fazem bem? Como gostavas que fizessem?

MM. - Fazem bem.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

MM. - Sinto-me triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

MM. - Sinto-me furiosa.

Margarida - Furiosa quando te ouvimos? Quando eu, a V. ou a Educadora cooperante queremos mesmo ouvir o que tu queres contar?

MM. - Sinto-me feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

MM. - Sinto-me também feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

MM. - Gritam.

Entrevista MT.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

MT. - Quais adultos?

Margarida - Com a V., comigo, com a Educadora cooperante...

MT. - Coser (atividade da manta).

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

MT. - Zangam-se.

Margarida - Achas que fazem bem?

MT. - Não.

Margarida - Como gostavas que fizessem?

MT. - Chatear.

Margarida - Achas que se deviam chatear então?

MT. - Sim.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

MT. - Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

MT. - Fico feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

MT. - Feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

MT. - Sentar.

Margarida - Quando dizemos para de sentarem?

MT. - Sim.

Entrevista P.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

P. - Brincar.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

P. - Falam.

Margarida - Achas que fazem bem?

P. - Sim.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

P. - Mal, chateada.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

P. - Feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

P. - Também feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

P. - Batem.

Margarida - Mas alguém te bate cá na escola?

P. - Não.

Margarida - Eu estou a perguntar cá na escola, o que é que os crescidos cá na escola fazem que tu não gostas?

P. - Ficarem chateados.

Entrevista PI.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

PI. - Fazer palavras com a Filipa.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

PI. - Dizem o que é que aconteceu.

Margarida - Achas que fazem bem em perguntar o que aconteceu? Como gostavas que fizessem?

PI. - Não sei...

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

PI. - Mal.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

PI. - Bem.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

PI. - Bem.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

PI. - Nada.

Entrevista R.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

R. - Comer, brincar, jogar jogos...

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

R. - Põem de castigo.

Margarida - Achas que fazem bem?

R. - Não.

Margarida - Como gostavas que fizessem?

R. - Pôr de castigo.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

R. - Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

R. - Que estão com atenção.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

R. - Feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

R. - Bater.

Margarida - Mas cá na escola algum crescido te bate?

R. - Não.

Margarida - Então cá na escola o que é que os crescidos fazem que tu não gostas?

R. - Empurrar.

Entrevista S.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

S. - Ah... Fazer trabalhos.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

S. - Vai dizer que não podes fazer.

Margarida - Achas que fazem bem?

S. - Sim.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

S. - Não sei...

Margarida - Quando ralham contigo ficas contente, triste, zangado...?

S. - Fico mais ou menos.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

S. - Feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

S. - Mais ou menos.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

S. - Fazer trabalhos muito difíceis.

Entrevista SO.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

SO. - Brincar.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

SO. - Põem de castigo.

Margarida - Achas que fazem bem?

SO. - Não.

Margarida - Como gostavas que fizessem?

SO. - Não poderem brincar.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

SO. - Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

SO. - Contente.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

SO. - Muito feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

SO. - Gritem.

Entrevista T.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

T. - Ginástica.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

T. - Chateiam-se.

Margarida - Achas que fazem bem?

T. - Não.

Margarida - Como gostavas que fizessem?

T. - Pôr de castigo.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

T. - O que é ralham?

Margarida - Quando se zangam contigo.

T. - Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

T. - Um bocadinho com vergonha.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

T. - Feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

T. - Nada.

Entrevista V.

Margarida - O que é que tu mais gostas de fazer com os adultos da escola?

V. - Trabalhar.

Margarida - O que é que os adultos cá da escola fazem quando tu fazes alguma coisa menos bem?

V. - Chateiam-se.

Margarida - Achas que fazem bem?

V. - Não.

Margarida - Como gostavas que fizessem?

V. - Dizer calmamente para os meninos pararem.

Margarida - O que sentes quando um adulto ralha contigo?

V. - Triste.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola ouve uma coisa que tu queres dizer?

V. - Feliz.

Margarida - Como te sentes quando um adulto da escola te abraça?

V. - Feliz.

Margarida - O que é que os adultos da escola fazem que tu menos gostas?

V. - Quando chateiam-se connosco.

Anexo III – Análise de Princípios Orientadores do Comportamento

Indicações:

1. Ler a seguinte escala.
2. Ler cada um dos princípios orientadores do comportamento.
3. Na fila A: Assinalar o seu nível de experiência para o princípio orientador.
4. Na fila B: Assinalar o grau em que avalia a importância de cada princípio.

Escala de Experiência: Leia esta escala para responder a cada item.

Iniciante – Estou a aprender sobre este princípio, mas ainda não o implementei.

Em desenvolvimento – Implemento este princípio, mas ainda não o aperfeiçoei.

Competente – Implemento este princípio com regularidade e confiança.

Avançado – Implemento este princípio e sou capaz de ensiná-lo às crianças, famílias e equipa educativa.

1. **Princípio da Alternativa Incompatível (redirecionar)** – Dar à criança algo para fazer que seja incompatível com o comportamento inapropriado que está a ter. Exemplo: “Ajuda-me a escolher 6 blocos” (em vez de correr à volta da sala)

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento	X	Competente		Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

2. **Princípio da Escolha** - Dar à criança duas escolhas, ambas positivas e aceitáveis para o educador. Exemplo: “Preferes ir para a cama em bicos dos pés ou a saltar? (Escolhe tu ou escolho eu)”. Isto pode ser usado com tarefas: “A garagem precisa de ser limpa. Preferes fazê-lo hoje à noite ou no sábado?”.

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento	X	Competente		Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

3. **Princípio do Depois/Podes** – Exemplo: “Depois de limpares o canto das artes, podes ir lá para fora (Se não limpar, não pode ir para o exterior)”. Usar “Depois... podes...” para facilitar a valorização do comportamento por parte da criança.

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento		Competente	X	Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante	X	Muito Importante	

4. **Princípio da Validação:** Reconhecer (validar) o que a criança quer e sente. Exemplo: “Eu sei que te sentes triste e querias ficar em casa e não vir à escola, mas a mãe tem mesmo que ir trabalhar.”

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento		Competente	X	Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

5. **Princípio da Conexão Antes da Correção** – Garantir uma conexão com a criança, tentando compreendê-la e mostrar preocupação, antes de corrigir o seu comportamento.

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento	X	Competente		Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

6. **Princípio dos Desejos e Sentimentos** – Permitir que a criança deseje e sinta, sem tentar movê-la ou fazer com que se sinta culpada pelo que sente ou deseja.

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento		Competente	X	Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

7. **Princípio do Sentimento de Pertença e Importância** – Relembrar que todos precisam de se sentir parte e importantes. Ajudar a criança a sentir-se importante dando-lhe tarefas que a façam sentir-se importante e responsável. Exemplo: Ajudante do Dia

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento		Competente	X	Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

8. **Princípio do Temporizador** - Ter um temporizador que ajude nas transições. Exemplo: “Quando o tempo acabar, têm que arrumar.” “Em cinco minutos, temos de ir almoçar”. Também pode ser usado para dar à criança a oportunidade de escolher quanto tempo precisa para se acalmar: “Não faz mal sentires-te zangado. De quanto tempo precisas?”, permitindo que a criança coloque o temporizador. Também pode ser dada a criança a escolha do tempo quando precisa de fazer algo que não quer: “Queres arrumar os brinquedos em um minuto? Ou em dois?”

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento	X	Competente		Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante	X	Muito Importante	

9. **Princípio de Tirar Tempo Para Ensinar** – Frequentemente, espera-se que as crianças leiam a cabeça dos adultos e saibam como fazer coisas que nunca lhes foram ensinadas. Este princípio envolve que o educador ensine diretamente uma competência que está em falta em determinada criança.

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento	X	Competente		Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante	X	Importante		Muito Importante	

10. **Princípio da Cortesia** - Fornecer à criança as palavras exatas que deve usar, como “Podes por favor dar-me”, para corrigir um comportamento autoritário como “Dá-me isso!”, ou “Não fui eu” para corrigir explosões agressivas como “Não fiz não!”. Inclui também ensinar à criança que ouve como responder.

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento	X	Competente		Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

11. **Princípio do Desenvolvimento dos Traços de Caráter** - Ensinar e modelar virtudes para mudar a linguagem, o comportamento, as emoções ou as atitudes das crianças. Introduzir e reforçar a existência de virtudes em todas as atividades integradas ao longo do dia. Reconhecer verbalmente quando vir virtudes em ação. Exemplos: gentileza, tranquilidade, humor e felicidade, bondade e amizade, paciência, amor, verdade e honestidade, justiça e

igualdade, limpeza e ordem, cuidado e empatia, serviço e ajuda, cooperação e unidade, reflexão, coragem, etc.

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento		Competente	X	Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

12. Princípio do Dar Muita Importância – Dar muita importância a um comportamento responsável, atencioso e adequado - com atenção (o olhar), agradecimentos, elogios, polegares para cima, reconhecimento, abraços, privilégios especiais, incentivos (NÃO comida).

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento		Competente	X	Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

13. Princípio do Melhor Amigo - Pedir ajuda ao amigo mais próximo da criança. Perguntar a esse amigo se consegue incentivar a criança a fazer a coisa certa.

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento	X	Competente		Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

14. Princípio das Regras – Exemplo: “Na nossa escola é uma regra lavar as mãos antes de comer.”

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento		Competente	X	Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

15. Princípio da Mudança de Ambiente – Se o comportamento da criança não pode ser parado, levá-la para outro local ou sala.

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento		Competente	X	Avançado	
--------------------------------	-----------	--	-----------------------	--	------------	---	----------	--

B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X
--------------------------------	--------------------	--	----------------------------	--	------------	--	---------------------	---

16. Princípio da Reunião de Turma/Família - As reuniões de turma e de família dão às crianças a oportunidade de refletir, ouvir, ter empatia e resolver problemas. Foco na comunicação bidirecional em vez de “dar lições” às crianças. Ouvir mais do que falar. Os pais e as crianças continuam a aprender uns com os outros.

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento	X	Competente		Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

17. Princípio da Extinção - Ignorar o mau comportamento menor que não seja perigoso, destrutivo, embaraçoso ou um impedimento à aprendizagem. (Olhar para o outro lado. Fazer-se de surdo.)

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento	X	Competente		Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

18. Princípio dos Gestos - Desenvolver gestos com as crianças para palavras como “Por favor”, “Obrigada”, “Mais”, “Pára”, “Tem cuidado”, “Usa as tuas palavras”, “Não”.

A Experiência	Iniciante		Em Desenvolvimento	X	Competente		Avançado	
B Importância	Nada Importante		Ligeiramente Importante		Importante		Muito Importante	X

Retirado de 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>

Anexo IV – Nota de Campo 1

Título – F. com medo

Local – Ginásio

Hora – 11h

Duração – 2 minutos, 3 de janeiro de 2024

Intervenientes – F., Margarida, Educadora cooperante

Notas Descritivas

No final de uma sessão de Folkzitas (dança popular), a professora pediu que as crianças se deitassem de barriga para cima e fechassem os olhos ao som de uma música. O F virou-se de barriga para baixo e escondeu a cara. A educadora aproximou-se e perguntou o que se passava, tendo o F respondido que tinha medo.

Agachei-me ao seu lado e disse: “F, não precisas de fechar os olhos se não quiseres. Está tudo bem, estamos nas Folkzitas e eu estou aqui ao pé de ti.”. Enquanto dizia isto, fui colocando devagar o corpo dele na posição pedida pela professora, repetindo: “Não precisas de fechar os olhos, estamos só a acalmar o nosso corpo e a descansar um bocadinho.”. Ele olhou para mim e deixou que o colocasse virado para cima. Perguntei-lhe: “Pode ser?”. Ele respondeu que sim e eu levantei-me, ficando perto dele na mesma. Ele participou no resto da atividade de relaxamento.

Notas Inferenciais

O F. é uma criança que nem sempre reage bem a situações inesperadas. Quando é contrariado, tem dificuldade em aceitar e compreender o que se está a passar, ficando visivelmente perturbado. Neste sentido, sinto que foi importante parar para conversar com ele com calma, perceber o que se passava e dar-lhe tranquilidade. O carinho e empatia que procurei ter para com o F. foi bastante eficaz nesta situação.

Anexo V – Nota de Campo 2

Título – Resolução de Conflito F.-M.

Local – Sala, Tapete

Hora – 14h00

Duração – 2 minutos

Intervenientes – M., F., PI e Educadora Cooperante

Notas Descritivas

Estávamos todos sentados na zona do tapete e a educadora falava para as crianças quando a M. começa a chorar, dizendo que o F. a magoou. O F. reagiu dizendo que “foi sem querer”, ao que a educadora interveio dizendo “F., mas quando magoamos um amigo sem querer, temos de pedir desculpa na mesma!”. O F. pediu então desculpa, muito baixinho, enquanto olhava para a educadora.

A educadora disse então “F., não fui eu quem tu magoaste. Eu sei que foi sem querer, mas olha, se eu magoasse a PI sem querer (a PI estava ao lado da educadora) fazia assim: (demonstra enquanto dá uma festinha à PI) ó PI desculpa, magoei-te sem querer, estás bem? Tenta lá tu”. Então o F. olhou para a M. e disse “Desculpa M., foi sem querer”. A educadora elogiou o F. e continuou a conversa de tapete.

Notas Inferenciais

A educadora valorizou a dor da M. e a importância de reconhecermos quando magoamos alguém, mesmo que o façamos sem querer. Acho que este cuidado e carinho, sem ralhar nem envergonhar, foi muito importante para a M. e para o crescimento do F., que é muito tímido.

Penso que são estas atitudes da educadora que tornam o grupo calmo e respeitador.

Anexo VI – Nota de Campo 3

Título – Resolução de Conflito A.-S.

Local – Sala, Mesa

Hora – 15h,

Duração – 2 minutos

Intervenientes – A., S., Margarida

Notas Descritivas

O S. veio ter comigo e disse que o A. tinha dito que já não queria ser mais amigo dele. Eu chamei o A., baixei-me à altura das crianças e perguntei o que se passava. O A. exclamou: “Ele não é meu amigo!”. Ao que eu respondi “Mas porquê, A.? Cá na sala, todos somos amigos.”. Exaltado, o A. voltou a afirmar: “Não, mas eu não quero ser amigo dele!”.

Percebendo que o A. estava perturbado, pedi ao S. que fosse brincar, dizendo que o A. já falaria com ele. Quando ia começar a falar para o A., ele tapou os ouvidos e disse “Eu não quero saber.”. Percebendo que ele não me iria ouvir naquele estado, disse-lhe, mostrando-me descontente: “A., estou a ficar um bocadinho triste contigo e o S. também. Se não queres falar agora, não há problema, mas quero que venhas ter comigo quando estiveres pronto para falar. Até lá, pensa um bocadinho sobre o que aconteceu.”

Passado uns 10 minutos, o A. veio ter comigo e disse: “Já quero falar.”. Eu baixei-me novamente e conversei com ele sobre a importância de sermos todos amigos na sala e de como os outros meninos ficavam tristes quando ele dizia que não queria a sua amizade, pedindo que ele pensasse em como se sentiria se fosse ao contrário. Ele acabou por afirmar que se iria sentir mal e eu questionei o que é que ele achava que tinha de fazer. Ele disse que tinha de ir pedir desculpa ao S. e foi fazê-lo, sentando-se depois junto do grupo que, entretanto, tinha ido para o tapete.

Notas Inferenciais

Este tipo de situação é frequentemente gerado pelo A., sempre que alguma o contraria ou não quer brincar da mesma maneira que ele. O A. é uma criança que tem algumas dificuldades em socializar com outras, pois cria muitos conflitos e torna-se muito possessivo das crianças que lhe dão atenção. É também uma criança com dificuldade em aceitar chamadas de atenção por parte do adulto, reagindo mal quando é contrariado ou repreendido.

Acredito que, tendo em conta estas fragilidades do A., a maneira como o adulto lida com estes conflitos é muito importante. Ao compreender que ele não me iria ouvir, pois estava

chateado e irritado com a situação, compreendi que não valia a pena falar com ele naquele momento. Poderia ter insistido, mas provavelmente teria resultado numa conversa nada produtiva, pois ele ia estar contrariado e eu ia ficar frustrada e seria mais difícil manter a calma. Penso que dar tempo às crianças é fundamental. Também nós, adultos, precisamos de tempo para respirar, assimilar as situações e depois reagir com calma. Eu também estava a ficar frustrada com as atitudes do A. e precisava de parar, respirar e acalmar-me para conseguir lidar com ele da melhor maneira possível.

Este “dar tempo” ao invés de insistir no conflito quando ele acontece é uma estratégia que tem resultado muito bem com o A.. Ele consegue reconhecer quando está mais calmo e tem a iniciativa de vir falar com o adulto, pois sabe que estará à espera dele para o ajudar a que tudo fique bem. Quando esta iniciativa parte dele, ele vem para a conversa muito mais predisposto para ouvir o adulto e com muito mais capacidade de se autoavaliar, reconhecer os seus erros e encontrar soluções.

Anexo VII – Nota de Campo 4

Título – Respeito pelo limite da criança

Local – Sala

Hora – 9h06, 24 de novembro

Duração – 2 minutos

Intervenientes –António e eu

Notas Descritivas

Estava a cumprimentar todas as crianças, passando pela sala e dando os bons dias a todos e abraços aos que me pediam. O A. estava sozinho numa mesa e olhava para mim a sorrir. Ao passar por ele disse “Olá boneco!” e dei-lhe um beijinho na cabeça. Ele respondeu “eu não sou um boneco!”, tendo eu explicado que “boneco é uma coisa querida, como se dissesse “olá fofinho” ou “olá querido!”. O A. retorquiu, “Mas eu não sou um boneco!”. Perguntei-lhe “Não gostas que te chame isso?” e ele repetiu “Eu não sou um boneco”. Eu insisti “Então não gostas? Podes dizer que não gostas!”. Ele respondeu que não e eu concluí “Então eu não chamo mais, fica combinado.”

Notas Inferenciais

A reação do A. à minha saudação foi peculiar. A expressão carinhosa que usei com ele já tinha usado com outras crianças, que se riram ou mostraram compreender o intuito afetivo da mesma. De facto, as crianças são todas diferentes. Para o A., a expressão utilizada não teve qualquer sentido e não o fez sentir-se bem, como era o meu intuito.

O A. é uma criança que se envolve em conflitos com os seus pares com frequência, por ser muito intenso na maneira como se relaciona com os outros, querendo estar sempre excessivamente perto dos seus amigos. Para que ele compreenda e respeite os limites do outro, acho importante que também ele se sinta respeitado quando algo acontece que não o agrada. Por essa razão, procurei valorizar esta situação e demonstrar ao A. que os seus limites e desconfortos serão sempre respeitados pelos adultos.

Anexo VIII – Nota de Campo 5

Título – Conflito António-Samuel

Local – Sala, tapete

Hora – 10h30

Duração – 2 minutos, 12 de janeiro de 2023

Intervenientes – António, Guigas

Notas Descritivas

O S. estava a usar um brinquedo que o A. deu à sala 2, quando o A. se aproximou e o quis utilizar. O S. não deixou, dizendo que estava a usar. O A. tentou então tirar o brinquedo à força. A auxiliar de sala, ao ver o sucedido disse: “A. não, o S. tinha primeiro.”. O A. foi então rapidamente para a área do tapete, sentando-se de braços cruzados e sobrancelhas cerradas, e dizendo “Não sou mais amigo dele”.

Ao ver a situação, aproximei-me do A. e sentei-me ao pé dele, perguntando o que se passava. Ele respondeu várias vezes: “Aquilo é meu! Dá para dois!”. Eu pedi para ele respirar fundo, tentar acalmar o seu corpo e disse que já voltava para conversar com ele. Passado poucos minutos voltei, mas o discurso era o mesmo, acrescentando “Nunca mais trago brinquedos para a sala!”. Eu disse-lhe que percebia que ele estava frustrado, mas que assim não conseguia conversar com ele, que precisava que ele pensasse sobre o que aconteceu e me chamasse para conversar quando estivesse pronto.

Quando estávamos a ir para o ginásio, para fazer Educação Física, o A. chamou-me e disse que já estava pronto para conversar. Eu expliquei que quando damos uma coisa, deixa de ser nossa e que já não a podemos ter de volta. Expliquei que dar é uma coisa muito boa, pois queremos que os amigos brinquem com o que nós oferecemos, para ficarem contentes. Ele concordou comigo e eu perguntei-lhe como achava que podíamos resolver a situação. Ele respondeu: “Pedir desculpa por ter estragado a brincadeira.”. Eu elogiei a sua vontade e ele foi ter com o S. e pediu-lhe desculpa.

Notas Inferenciais

O A. envolve-se em conflitos com os colegas com alguma frequência, pelo que esta situação não foi uma novidade. À medida que o tempo de estágio foi avançando, fui encontrando as melhores estratégias para lidar com o A. e sinto que nesta situação consegui

mobilizá-las. Sei que o A. não consegue refletir sobre as situações no imediato, pois fica altamente frustrado e inquieto, recusando-se a ver qualquer outra perspectiva que não a sua. Dar-lhe tempo é uma estratégia que tem funcionado, pois permite que ele se acalme, reflita sozinho sobre o que aconteceu e consiga estar mais predisposto a ouvir o adulto.

Com ele mais calmo, consegui que me ouvisse e sei que ele compreendeu perfeitamente as minhas palavras pela maneira quase imediata com que me disse que tinha de pedir desculpa ao amigo. Apesar de ter sido uma situação disruptiva e de me deixar preocupada a frequência com que este tipo de conflitos acontece com o A., considero que a relação que tenho vindo a estabelecer com ele permitiu que conseguisse gerir este conflito de forma positiva e afetiva.