

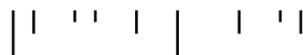


◊ ELOGIO NA PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA E AUTONOMIA DA CRIANÇA: O PAPEL DO ADULTO

Inês Ferradeira

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024



◊ ELOGIO NA PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA E AUTONOMIA DA CRIANÇA: O PAPEL DO ADULTO

Inês Ferradeira

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Joana Dias

Júri

Presidente: Filomena Covas

Arguente: Miguel Mata Pereira

Orientador: Joana Dias

| 2023-2024 |

AGRADECIMENTOS

E de repente, num piscar de olhos, 5 anos se passaram. Durante este caminho, confrontei-me várias vezes com incertezas, adversidades, angústias e ansiedades que nem sempre foram intuitivas de ultrapassar. Porém, e porque é a cair que nos aprendemos a levantar, nestas dificuldades aprendi a ser perseverante, a pensar fora da caixa, desenvolvi a minha capacidade de reflexão e utilizei-a em prol do aperfeiçoamento da minha identidade profissional e pessoal. Não foi fácil, mas também não estive sozinha e, por isso, importa no final desta etapa agradecer a quem me ajudou, apoio e levantou muitas vezes do chão.

Professora Joana Dias, um grande obrigada por me ter apoiado incondicionalmente neste último ano da minha etapa. Entre todas as angústias e ansiedades que fui partilhando, que foram muitas, procurou sempre forma de me reconfortar e ajudar a encontrar novamente o caminho. Através do estímulo constante e confiança depositada, levou-me a desafiar-me e a conhecer uma outra versão de mim. Por isso e por tanto mais, estarei eternamente grata!

Mãe, tu que és professora de ciências e, em tempo livre, orientadora de relatórios de investigação. Tu que foste e és o meu maior apoio, que limpaste as minhas lágrimas e me ajudaste a reconstruir frases e parágrafos, que releste as minhas coisas e me ajudaste a retirar páginas quando escrevi a mais. Tiveste sempre comigo, desde o primeiro dia do ensino superior em que foste comigo matricular-me, até ao último em que me abraças de orgulho. Não tenho palavras suficientes que expressem o que sinto!

Pai, Francisco e Rafael, o vosso incentivo e apoio foi também o necessário para eu chegar onde estou. Por todas as vezes que dispensaram do vosso tempo para me ajudar na minha formação e inclusive ir até ao meu local de estágio para deixar as minhas crianças realizadas, obrigada!

Jaden, não foram poucas as lágrimas que secaram na tua roupa, nem foram poucos os abraços que me deram força e motivação para continuar. O teu interesse e sentido de

crítica incentivaram-me a ser melhor e a fazer melhor. Por mais que procurasse, nunca encontraria ninguém como tu e por isso, obrigada!

Filipa, o mais bonito deste percurso é poder terminá-lo ao teu lado. De companheira de trabalhos e de estágio, a amiga para a vida. Pelo apoio incondicional e incentivo constante, obrigada também a ti!

Aos restantes amigos e companheiros com quem tive o gosto de cruzar o meu caminho e que, de alguma forma, contribuíram e ainda contribuem para o meu crescimento, tanto profissional, como pessoal, obrigada. A vida com vocês é mais bonita e completa!

Às educadoras cooperantes dos vários contextos em que tive oportunidade de estagiar e **à orientadora Bárbara Tadeu** por terem partilhado comigo as suas experiências e conhecimentos e terem contribuído para a construção da minha identidade profissional!

E, por fim, **às crianças** que são a razão do meu amor eterno por esta área. Ouvir “gostamos muito de ti Inês, obrigada por fazeres atividades connosco” será sempre um motivo de felicidade!

Ao fim destes anos e com o vosso apoio, sinto-me finalmente realizada. Agora sim,

Tenho em mim todos os sonhos do mundo (Fernando Pessoa)

RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), tem como principal objetivo apresentar, de uma forma reflexiva, o percurso de intervenção educativa e de investigação desenvolvidos em contexto de pré-escolar, ao longo de cerca de quatro meses, com um grupo 22 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Apresenta, no seu seguimento, uma análise crítico-reflexiva sobre o processo de construção profissional desenvolvido, resultante do percurso experienciado nas Práticas Profissionais Supervisionadas.

No decorrer da PPS II, observei momentos em que as crianças afirmavam não serem capazes de realizar determinada tarefa, aliados a uma autoestima diminuída. Tendo como título “O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança: o papel do adulto”, o estudo realizado teve como objetivos: i) compreender as conceções que existem sobre o elogio; ii) conhecer as perceções das crianças sobre o elogio e a forma como se sentem perante essa prática; iii) identificar as vantagens e/ou desvantagens do uso do elogio para a promoção da autoestima e autonomia da criança; iv) compreender o papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança.

Considerando os objetivos apresentados, optei por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, especificamente o estudo de caso. As técnicas de recolha de dados foram a entrevista, o grupo de discussão e a observação direta participante, materializadas em instrumentos como notas de campo, fotografias, vídeos e os guiões das entrevistas/grupo de discussão.

Para o tratamento dos dados resultantes das diferentes fontes recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. Os dados recolhidos sustentam que, por vezes, o elogio por si só é uma medida suficiente para a criança. No entanto, tendo em conta a unicidade de cada pessoa, compreendeu-se a existência de respostas diferentes ao elogio. Tal quer dizer que, por vezes, o elogio não é suficiente e carece da necessidade de outro tipo de estratégias na promoção da autoestima e autonomia da criança.

Palavras chave: Autoestima; Autonomia; Elogio; Papel do adulto.

ABSTRACT

The main aim of this thesis which is produced as part of the Supervised Professional Practice II (PPS II) subject, a part of the Master's degree in Pre-School Education (MEPE) curriculum, is to present a reflection of the educational intervention and research carried out in a pre-school environment, for a period of four months, with a group of 22 children between the ages of 3 and 5. This presentation is a critical analysis of the constructive professional process developed as a result of the journey experienced in the subject.

As part of PPS II, I observed children in multiple instances say that they were incapable of doing a certain task which was in alignment with their low self-esteem. This led me to my study titled "Praise as a Way of Encouraging a Child's Self-esteem and Autonomy: The Role of the Adult". The objectives of the study were: i) to understand the conceptions that exist about praise; ii) to understand perceptions that children have of praise and how they feel and react to it; iii) to identify the advantages and/or disadvantages of using praise to promote children's self-esteem and autonomy; iv) to understand the role of the adult in nurturing a child's self-esteem and autonomy.

Given these objectives, I opted for a qualitative methodological approach with a specific case study. The data collection techniques were interviews, focus groups, and direct participant observation which were documented with tools such as field notes, photographs, videos, and interview/discussion groups.

Content analysis was used to process the data acquired from the different sources. Final observations from the collected data indicate that sometimes praise alone is enough for a child. However, given the uniqueness of every individual, it is understandable that there are different responses to praise. So, in conclusion praise is not the only, but one of the creative and empathetic strategies required to promote a child's self-esteem and autonomy.

Key words: Self-esteem; Autonomy; Praise; Adult role

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	2
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	4
2.1. Caracterização do meio envolvente onde se insere o contexto socioeducativo	6
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	7
2.2.1. A Organização Socioeducativa: missão, ofertas educativas e sociais.	7
2.2.2. Dimensões organizacionais	9
2.2.3. Linhas orientadoras de ação e modelo de gestão.....	9
2.3. Caracterização da equipa educativa	10
2.4. Caracterização das famílias	12
2.5. Caracterização do grupo de crianças	13
2.6. O espaço e o tempo na sala C2 – Caracterização do ambiente educativo	18
2.6.1. Organização do tempo pedagógico na sala C2	18
2.6.2. Espaços e materiais da sala C2.....	19
2.6.3. Outros espaços frequentados pelas crianças da sala C2.....	24
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	26
3.1. Intenções para a ação	27
3.1.1. Intenções para a ação com as crianças	27
3.1.2. Intenções para a ação com as famílias.....	30
3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa	31
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI	32
4.1. Identificação da problemática.....	33
4.2. Revisão da literatura	35
4.2.1. O elogio na infância: conceções	35
4.2.2. O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança: o papel do adulto..	37
4.2.3. A autoestima da criança e o papel do adulto na sua promoção.....	38
4.2.4. Os efeitos negativos do elogio: o vício, a manipulação, o medo de falhar.....	41
4.2.5. Estratégias de encorajamento para a promoção da autoestima e autonomia da criança	43
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	49
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	60

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS	75
Anexo A. Portefólio individual.....	76
Anexo B. Planta da organização socioeducativa	78
Anexo C. Organograma	80
Anexo D. Planta e fotografias da sala de atividades	82
Anexo E. Roteiro ético da investigação.....	88
Anexo F. Carta de apresentação	99
Anexo G. Consentimento informado: captação de fotografias e vídeos	101
Anexo H. Consentimento informado: participação grupo de discussão.....	103
Anexo I. Guião das entrevistas realizadas.....	105
Anexo J. Transcrição da entrevista à educadora AG	110
Anexo K. Resposta da entrevista à educadora A.....	121
Anexo L. Resposta da entrevista à educadora S	127
Anexo M. Resposta da entrevista à psicóloga M	133
Anexo N. Guião grupo de discussão com as crianças	144
Anexo O. Transcrição da discussão realizada com o grupo de crianças	147
Anexo P. Tabela categorial das entrevistas e grupo de discussão	154
Anexo Q. Notas de campo referentes ao tema em investigação.....	168
Anexo R. Tabela categorial das notas de campo.....	176
Anexo S. Momentos estruturantes da vida na sala C2, de acordo com o MEM.....	182
Anexo T. Entrevista à educadora cooperante sobre a participação das famílias	188

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
NSE	Necessidades de Saúde Específicas
PEA	Perturbações do Espectro do Autismo
JI	Jardim de Infância
OS	Organização Socioeducativa
PCS	Projeto Curricular da Sala
PEI	Projeto Educativo Institucional
RIDI	Regulamento Interno do Departamento de Infância
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
MEPE	Mestrado em Educação Pré Escolar
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPS II), do segundo ano do Mestrado em Educação Pré Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

Este documento apresenta como principal objetivo o registo e a reflexão de todo o processo desenvolvido na minha PPS II, incluindo as motivações e as intenções pedagógicas inerentes ao mesmo. Pretende-se, com este, demonstrar a minha consolidação de saberes, assim como, competências e atitudes de intervenção educativa adequadas que demonstrem o trabalho desenvolvido com as crianças, as famílias e a equipa educativa. É, também, intenção criar uma atitude investigativa, a partir do desenvolvimento de uma investigação, na qualidade de futura Educadora de Infância.

Relativamente à estrutura do relatório, este está organizado em cinco capítulos, para além da presente introdução. No segundo capítulo – Caracterização de uma ação educativa contextualizada – é feita a caracterização do meio envolvente à organização socioeducativa (OS), do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e do grupo de crianças, de modo a contextualizar e aproximar o leitor da realidade em que estive inserida durante a PPS II. No terceiro capítulo – Análise reflexiva da intervenção – são apresentadas as intenções que orientaram a minha intervenção pedagógica junto das crianças, das famílias e da equipa educativa. No quarto capítulo – Introdução à investigação em jardim de infância – é identificada a problemática orientadora da investigação desenvolvida em contexto de jardim de infância, são apresentadas a revisão da literatura sobre a problemática a investigar e as opções metodológicas e éticas que orientaram a investigação. Posteriormente, são apresentados e discutidos os dados recolhidos à luz da literatura sobre o foco de investigação. No quinto capítulo – Construção da profissionalidade docente – são refletidos os primeiros passos dados na construção dessa identidade profissional e os aspetos mais significativos do meu percurso. Por fim, no sexto capítulo – Considerações finais – é apresentada uma summa de todo o processo de intervenção e de investigação, destacando os aspetos mais significativos para a construção da identidade profissional.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

As crianças não são folhas em branco (Silva et al., 2016). Importa olhar para a criança de forma holística, enquanto portadora de “características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p. 8) e reconhecer que a intervenção educativa é marcada pelos contextos onde ocorre (Silva et al., 2016). Ao encarar a criança como um ator social implicado e competente na construção da sua própria identidade, estamos também a reconhecer que os vários contextos onde a aprendizagem da mesma se processa, como a família, os contextos educativos, o envolvimento com o meio e comunidade, importam para a compreensão do mundo e, conseqüente, para o desenvolvimento e aprendizagem (Ferreira, 2004). A criança não é um reflexo dessas experiências e influências, mas a mensageira, um elo de ligação entre contextos, que circula pelos mesmos como um “go between” (Perrenoud, 1995, citado por Ferreira, 2004).

Tendo por base estes pressupostos, nomeadamente a visão de uma criança portadora de características, interesses, competências e capacidades, adquiridas e desenvolvidas pelas vivências nos diferentes contextos, é crucial iniciar este relatório com a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, onde desenvolvi a minha prática de estágio. Assim, no presente capítulo, encontra-se a caracterização reflexiva do (i) meio envolvente à OS; (ii) do contexto socioeducativo, enfatizando-se as dimensões organizacionais e de gestão; (iii) da equipa educativa institucional (iv) das famílias; (v) das crianças do grupo; e (vi) e do ambiente educativo onde ocorreu a Prática Profissional Supervisionada II. Para a concretização da presente caracterização, foram reunidas informações através da observação e escuta ativa, da consulta documental dos documentos institucionais¹ e da sala² e das conversas informais e formais com a Educadora Cooperante, com a ajudante da ação educativa e com a diretora pedagógica. Saliento que todos os registos realizados em notas de campo e/ou fotografias foram devidamente autorizados pelas famílias das crianças (cf. Anexo G).

¹ Por fontes de informação institucionais, compreende-se os seguintes documentos: Projeto Educativo Institucional (PEI, 2021-2024) e Regulamento Interno do departamento de infância: Resposta social de Pré-escolar (RIDI, 2024).

² Por fontes de informação de sala, compreende-se o documento do Projeto Curricular da Sala (PCS, 2023- 2024)

2.1. Caracterização do meio envolvente onde se insere o contexto socioeducativo

Quando devidamente explorado e usufruído, o meio envolvente representa um prolongamento do espaço pedagógico por permitir, às crianças, contactar com a natureza, conhecer a sua cultura e património, aprender a preservá-la, relacionar as suas aprendizagens com o seu quotidiano, e aprender sobre determinados temas impulsionados pelo ambiente ao seu redor (Menezes et al, 2019). Torna-se, assim, essencial conhecer o meio onde a organização socioeducativa se insere, nomeadamente, a malha urbana e os serviços existentes, reconhecendo que, ao conhecer as potencialidades e características deste, o adulto poderá orientar a sua prática consoante os recursos que tem ao seu redor (Silva, 2011; Silva et al, 2016).

Neste sentido, importa referir que a organização na qual realizei a PPS II se situa numa freguesia pertencente à zona centro do concelho de Lisboa. Segundo as conversas informais com a educadora, as crianças e as famílias, a maioria das crianças habita na mesma freguesia, o que facilita o acesso ao estabelecimento, conseguindo facilmente deslocar-se a pé até à escola. Esta facilidade de acesso é ainda garantida pela panóplia de transportes públicos (metro, autocarro, eléctrico) que se encontram à disposição, por a zona se situar numa área privilegiada da malha urbana. Apesar disto, a instituição não permite que, nas visitas a espaços exteriores que impliquem a deslocação por meios de transportes, se faça uso desta grande oferta de transportes públicos, sendo necessário que a deslocação das crianças se processe por meio de transportes privados, nomeadamente autocarro.

Relativamente aos serviços e espaços públicos existentes no meio que podem ser encarados como potenciais pontos de interesse para as crianças, nesta freguesia contamos com um grande jardim com vários espaços verdes para as crianças brincarem e contactarem com a natureza, o que acontece todas as sextas-feiras, inclusive quando está chuva (vão de galochas e impermeáveis); uma biblioteca já frequentada algumas vezes pelo grupo; vários serviços públicos que permitem dar a conhecer as várias profissões que existem (cafés, supermercados, farmácias, bibliotecas, bombeiros, polícia); um centro comercial; espaços culturais como museus, de entrada gratuita ou com bilhetes a preços acessíveis, igrejas e monumentos históricos e mercados municipais.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

2.2.1. A Organização Socioeducativa: missão, ofertas educativas e sociais.

A Fundação à qual pertence a OS foi fundada em 1834, inicialmente, com o objetivo de proteger, educar e instruir crianças provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos até aos 7 anos (PEI,2021-2024). Mais tarde, no século XX, ocorreu um alargamento da resposta social, passando o público alvo a contemplar também cidadãos com invalidez, jovens e idosos. Desde então, a Fundação tenta “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (p.9), pautando a sua prática segundo valores de transparência, rigor, qualidade, eficiência e a pessoa desfavorecida como a entidade central da sua atividade (PEI,2021-2024). Até 1986, a resposta social fornecida era apenas a de jardim de infância, sendo a partir dessa data que começou a existir também uma resposta social para a creche.

A **missão da Fundação** compreende, por fim, o apoio a todas as crianças e jovens de forma a promover a sua integração social e comunitária. Para além disto, a fundação impele a iniciativas que sejam de carácter cultural e promovam a educação e formação profissional, procura apoiar famílias desfavorecidas, privilegia o contacto regular com a comunidade e a preocupação pela cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa (PEI,2021-2024).

A presente OS, inaugurada em 1840, oferece, atualmente, **resposta social** para a creche, dos 12 meses aos 3 anos, e jardim de infância, dos 3 aos 6 anos. Dos 6 grupos que existem, 3 são da creche e 3 são do jardim de infância, sendo que os grupos de creche têm as suas salas no resto chão e os grupos de jardim de infância no primeiro andar. O horário letivo da organização é das 9h às 17h30, no entanto, a componente de apoio à família permite que as crianças cheguem às 8h e saiam até as 18h30 (PEI,2021-2024; PCS, 2023-2024). Para além do alargamento do horário de funcionamento, a **componente de apoio à família** inclui a constante prestação dos cuidados adequados às necessidades e interesses de cada criança individualmente; a disponibilização de serviços de refeição diariamente avaliados por um nutricionista e adequados à idade das crianças, com possibilidade, segundo prescrição médica, de terem dietas especiais e/ou trazerem os

alimentos de casa e serem cozinhados na própria organização (em caso de alergias e restrições alimentares); atendimento individualizado; disponibilização de informação à família sobre as crianças e sobre a própria instituição, os regulamentos e documentos de contexto histórico encontram-se afixados à entrada de fácil acesso às famílias caso os queiram consultar (RIDI,2024).

Relativamente à **dimensão jurídico-legal**, a OS apresenta-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, privilegiando uma educação integral. Esta OS rege-se segundo os princípios: da universalidade, que prevê o acesso a todas as crianças, independentemente do nível socioeconómico e traço cultural; da justiça social, que salvaguarda o apoio a famílias mais vulneráveis e com rendimentos mais baixos através do pagamento de compartições inferiores da parte destas; da proporcionalidade, reforçando que o valor participado pelas famílias é proporcional aos seus rendimentos (RIDI,2024).

Nesta OS, é valorizada a participação das crianças, bem como o seu **sentido estético e a sua criatividade**, sendo, para tal, propostas, semanalmente, atividades lúdicas e expressivas no âmbito da música, yoga, *chikgung*, filosofia, inglês e a sensibilização à prática desportiva. Para além da componente de apoio à família já mencionada, a OS disponibiliza de uma plataforma digital *Childiary* que funciona como canal de comunicação entre esta e as famílias. Nesta plataforma são partilhadas as vivências das crianças durante o dia, são facultadas informações e conteúdos pedagógicos relacionados com o dia a dia das crianças e é onde as famílias podem colocar questões, pensamentos, avisos, entre outros (PEI,2021-2024). Importa ainda mencionar que, apesar de não contar com nenhum gabinete de psicologia e intervenção precoce na própria organização, a OS disponibiliza serviços exteriores³ de apoio a necessidades de saúde específicas (NSE), nomeadamente a *Speechcare* que oferece terapias da fala e a ELI (Equipas Locais de Intervenção) que assegura a vigilância a estas crianças e famílias avaliando periodicamente o processo evolutivo (PCS, 2023-2024).

³ Apesar de ser em título particular, a instituição possibilita o acompanhamento por terapeutas e/ou psicólogos na própria instituição

2.2.2. Dimensões organizacionais

No que concerne às instalações (cf. Anexo B), estas encontram-se situadas num prédio. Ao entrar na organização deparamo-nos imediatamente com um lance de escadas que nos leva até aos restantes espaços, tendo também um elevador aberto que facilita o acesso a pessoas com mobilidades reduzida. No anexo B é possível ver a disposição dos restantes espaços pelo rés-do-chão e primeiro andar. Reforço que, no primeiro andar situam-se as salas de atividades de jardim de infância (três salas com grupos homogêneos no que diz respeito à idade, uma sala de 3 anos, uma sala de 4 anos e uma de 5 anos). No dormitório é também onde decorrem as sessões de sensibilização à prática desportiva (PEI,2021-2024).

Relativamente à **organização interna** da OS, esta rege-se segundo uma estrutura hierárquica (cf. Anexo C). No topo desta hierarquia está presente a diretora pedagógica⁴, a quem compete funções de gestão do serviço institucional e do funcionamento da organização (RIDI,2024). De seguida, estão contempladas as educadoras de infância, as ajudantes da ação educativa, as trabalhadoras auxiliares e a cozinheira responsáveis pela limpeza dos espaços e confeção das refeições (PEI, 2021-2024).

A organização conta, atualmente, com 6 educadoras, 7 ajudantes de ação educativa, 4 trabalhadoras auxiliares e 1 cozinheira (PEI, 2021-2024).

2.2.3. Linhas orientadoras de ação e modelo de gestão

No que concerne aos **objetivos estabelecidos para com as famílias**, a OS pretende “assumir como vetores fundamentais: a qualidade, o rigor e a exigência no serviço que presta à comunidade educativa” ((PEI, 2021-2024, p.21).

No que diz respeito aos objetivos estabelecidos para **com as crianças**, a organização pretende, “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, promovendo uma educação para todos numa perspetiva de sociedade cada vez mais inclusiva” (PEI, 2021-2024, p. 21-22). Para além disto, a OS procura “proporcionar o

⁴ Salienta-se que, por a diretora ser do género feminino, utilizou-se o termo diretora pedagógica ao invés do termo “diretor” que engloba as questões de género. O mesmo acontece com os restantes termos utilizados na hierarquia, as educadoras, as ajudantes da ação educativa, as trabalhadoras auxiliares e a cozinheira

bem-estar e desenvolvimento integral da criança num clima de segurança afetiva e física” (PEI, 2021-2024, p. 21-22).

Quanto à **comunidade**, pretende-se “fomentar o espírito de solidariedade, cooperação e entreatajuda entre todos os membros da comunidade educativa/escolar” ((PEI, 2021-2024, p.22) e “fomentar a inserção em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (PEI, 2021-2024, p.22). Por fim, o objetivo estabelecido na **intervenção em projetos** assenta na promoção de “uma educação intercultural e inter-geracional transmitindo valores cívicos, espirituais e morais” (PEI, 2021-2024, p.22).

Considero importante debruçar-me sobre os **modelos de gestão e liderança** escolar, desenvolvidos por Bush, de forma a caracterizar qual o modelo utilizado pela organização (Costa et al, 2015). Foi, anteriormente, mencionado que esta se rege segundo uma estrutura hierárquica e que no topo desta estrutura se encontra apenas uma pessoa, a diretora pedagógica. Tal quer dizer que a responsabilidade de gestão do estabelecimento é apenas de um elemento, não existindo uma repartição de poder e autoridade. Nesta ordem de ideias, o modelo de gestão privilegiado pela OS é o **modelo formal** (Costa et al, 2015).

2.3. Caracterização da equipa educativa

De acordo com Post e Hohmann (2003), um ambiente educativo de qualidade tem por base um conjunto de adultos que coopera e comunica entre si de forma a promover o desenvolvimento holístico de cada criança, sendo esta relação imprescindível na criação de ambientes seguros, estáveis e adequados para esta.

A sala C2 integra dois profissionais: a educadora S. e a ajudante de ação educativa T. A educadora S.⁵ possui uma licenciatura em Educação Básica, formação da Escola Superior de Educação de Almeida Garrett (ESEAG) e um mestrado em Desenvolvimento cognitivo e motor em Necessidades de Educação Específicas (NEE) tirado no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC). Exerce funções há 23 anos, iniciando a sua carreira na sala da creche de 1 ano. Durante 12 anos trabalhou em duas das organizações

⁵ Esta informação foi recolhida através de uma conversa informal

da presente fundação, trabalhou num ATL durante 5 anos e regressou, por fim, a outra instituição da fundação onde se encontra até os dias de hoje.

Relativamente às dificuldades sentidas no início de carreira e durante a atualidade, esta considera que, uma das maiores e ainda muito presente é a relação com as famílias. Considera que, cada vez mais, existem famílias bastante exigentes que restringem a educação apenas ao seu educando, ou seja, esquecem-se de que este está inserido num grupo e que caminham em conjunto para alcançar um mesmo objetivo. Outra dificuldade mencionada assenta no desafio que é gerir um grupo grande com uma criança com NSE presente e não ter muitas vezes o apoio da ajudante de ação educativa T. que, à falta de recursos humanos, vai apoiar nas salas da creche.

A educadora S. privilegia uma metodologia ativa que envolve todas as formas de expressão, cujos conhecimentos e aprendizagens se constroem de forma lúdica e proporcionam às crianças oportunidades facilitadoras do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor (PCG, 2024). Reconhecendo para si o modelo de vida *Life Long Learning*, procura aperfeiçoar a sua prática por meio de formações regulares. Na entrevista, destaca ainda algumas formações que teve e que tem tentando aplicar o conhecimento adquirido de forma a colmatar as dificuldades sentidas, nomeadamente, as formações de programação neurologista, do educar pela positiva e do *Speechcare* que se debruçam sobre as perturbações no desenvolvimento da criança.

No que diz respeito à T.⁶, a ajudante de ação educativa, que participa e contribui também para o desenvolvimento integral das crianças da sala C2, formou-se no curso de apoio à infância e trabalha na presente instituição desde então, tendo já 24 anos de serviço. Iniciou a sua carreira em jardim de infância. É uma pessoa calma, compreensiva e bastante discreta que se preocupa, todos os dias, em promover um clima de segurança e conforto para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

É a primeira vez que a educadora S. está com este grupo, no entanto, quase todas as crianças estiveram com a ajudante da ação educativa T. no ano anterior, o que facilitou a transição de uma sala para a outra bem como o estabelecimento de relações vinculativas entre os adultos e as crianças. É o primeiro ano que se encontram a trabalhar juntas, no

⁶ Esta informação foi recolhida através de uma conversa informal

entanto, não é por isso que a sua relação colaborativa é afetada, sendo caracterizada por algum espírito de partilha com a existência de diálogo aberto e respeito mútuo. Acrescento ainda que ambas se regem pelos mesmos princípios educativos consagrados no Projeto Educativo da Fundação.

2.4. Caracterização das famílias ⁷

O seio familiar é o primeiro contexto de socialização da criança. Importa, por isso, conhecer as famílias das nossas crianças para que consigamos “compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se [fundem] e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (p.66), e também manter uma relação de parceria e respeito mútuo com estas num sentido de complementaridade de ações e atitudes (Ferreira, 2004).

Salienta-se ainda, nesta secção, a escolha do termo “família”, por ser mais abrangente e inclusivo, englobando todos os adultos importantes na vida da criança, que lhes proporcionam cuidados e educação (Stevens, et al., 2002).

As famílias da sala C2 são maioritariamente nucleares, constituídas pelo casal e o(s) seu(s) filho(s), existindo apenas três famílias monoparentais, constituídas por apenas um progenitor e o(s) seus(s) filho(s) (PCG, 2024).

No grupo, a grande maioria das crianças tem irmãos que já frequentaram ou frequentam a OS. Algumas famílias têm um elemento externo que ajuda nas lides domésticas e que é quem traz as crianças à escola. A maioria das crianças vive na mesma localidade onde se situa a instituição, acabando por deixar o(s) seu(s) filho(s) na OS de carro ou a pé. Outras, por viverem mais longe, vêm de transportes públicos, nomeadamente metro e autocarro⁸.

No que diz respeito às nacionalidades das famílias das crianças da sala C2, verificam-se família cujos progenitores não têm nacionalidade portuguesa: numa das

⁷ Importa mencionar que, devido à Política de Proteção de Dados, a instituição não permite a consulta das fichas individuais de cada criança, os dados apresentados referem-se aos que constavam no PCS e os que foram recolhidos através da entrevista realizada à educadora cooperante.

⁸ A informação presente neste parágrafo foi recolhida através de conversas informais com a educadora, com as famílias e com as crianças.

famílias, ambos os progenitores têm nacionalidade filipina, noutra, um dos progenitores é francês e o outro inglês, e as outras duas famílias identificadas, têm nacionalidade africana, uma da Guiné Bissau e a outra de Cabo Verde (PCG, 2024). Apesar destas diferenças culturais, existe uma compreensão mútua entre os familiares e os agentes educativos.

Importa também compreender de que modo ocorre a participação das famílias no contexto socioeducativo. A educadora, na sua entrevista, afirma que, até à data, as famílias têm contribuído com tudo o que é pedido e têm demonstrado estar interessadas nas aprendizagens adquiridas pelas crianças. (cf. Anexo T). As famílias participam na vida das suas crianças na instituição através do envio de fotografias de locais que foram passear, envio de materiais ou elementos da natureza que vão ao encontro da temática a ser desenvolvida em sala, entre outras formas. Na festa de natal, por exemplo, algumas famílias ofereceram-se para integrar o coro de natal e cantar algumas canções no decorrer da festa, o que indica, além de um interesse genuíno em fazer parte da vida escolar dos filhos, uma **participação ativa** da parte destas.

Segundo a educadora, todas as famílias têm espaço para tomar decisões e conversar diretamente com a mesma sem que esta comunicação seja feita por um mediador, como um representante de pais. Assim, a participação democrática das famílias é do tipo **direta** (Sá, 2002). É também uma participação **convergente** uma vez que a postura das famílias se relaciona com a postura da escola, no entanto, estas têm sempre espaço para questionar e expressar as suas ansiedades e dúvidas (Sá, 2002).

Relativamente à regulamentação, a participação é tanto **formal**, estabelecida através das reuniões de pais, como **informal** nas conversas à porta e troca de emails. Para além disto, as famílias têm liberdade de entrar na instituição e levar os seus educandos à sala, inclusive podem entrar com eles na sala e marcar as presenças no mapa (PCG, 2024).

2.5. Caracterização do grupo de crianças

Neste subcapítulo pretendo retratar o grupo de crianças do contexto onde decorreu a PPSII. A caracterização das crianças da Sala C2 foi feita através de observações e registos diários construídos ao longo da prática pedagógica. Alguns dados foram

recolhidos a partir de conversas informais com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa da sala, bem como através de consulta documental.

Silva et al (2016), esclarecem-nos que o desenvolvimento não gira em torno do educador, mas da própria criança e do que esta reconhece ser os seus interesses, curiosidades, potencialidades e necessidades. Para tal, importa que o educador observe e escute ativamente cada uma de forma a caracterizar individualmente cada criança e adequar a sua prática ao que são as necessidades, tanto individuais, como do grupo (Silva et al, 2016).

A sala C2 é constituída por 22 crianças, 14 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, sendo que a maioria (18 crianças) tem 4 anos de idade.

No que diz respeito ao seu percurso institucional, à exceção de 5 crianças (1 que transitou de outro nível educativo da creche e 4 que eram de outro grupo) o presente grupo já se conhecia. Tal como referido anteriormente, apesar de já se conhecerem, é a primeira vez que este grupo está com a educadora S. Esta transição, como menciona a equipa, não foi fácil, uma vez que as crianças apresentavam algumas fragilidades na apropriação de regras, na partilha de materiais, na capacidade de concentração, na espera pela sua vez e na motricidade fina na manipulação de objetos.

Em termos de multiculturalidade, o grupo de crianças integra uma criança filipina, uma criança francesa, uma guineense e outra cabo verdiana. A criança das Filipinas apresenta algumas dificuldades na compreensão da língua portuguesa, acabando por recorrer mais ao inglês para se expressar. A criança de França fala português, francês e inglês, ajudando muitas vezes esta última mencionada na compreensão do que se passa durante o dia ou na comunicação de alguma informação necessária. A criança guineense integrou o grupo apenas em dezembro pelo que tem bastante dificuldade em expressar-se, recorrendo ao crioulo como língua de expressão.

É de salientar a integração de uma criança diagnosticada com NSE, nomeadamente Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Antes de caracterizar esta criança importa compreender que as PEA caracterizam-se por perturbações no desenvolvimento do cérebro que se manifestam na dificuldade da pessoa em comunicar, expressar-se e em estabelecer relações sociais. Ao invés, tende a isolar-se ou a interagir

pelo toque e por gestos. A rigidez no pensamento e a permanência de um raciocínio lógico e matemático dificultam a que pessoa tenha a capacidade de imaginação (Reis et al, 2016). Para além destas especificidades, são dependentes de rotinas, podem ser sensíveis a toques, cheiros, sons, estímulos visuais ou de paladar e têm alguma dificuldade em permanecer sossegados. É de ressaltar, no entanto, que cada pessoa é diferente, logo, os comportamentos manifestados por este espectro também serão diferentes (Reis et al, 2016).

A criança com PEA que integra o grupo, é a única com 5 anos de idade. Consegue comunicar verbalmente, ainda que não o faça recorrentemente. Brinca maioritariamente na área da garagem, gosta muito de carros e lida muito mal com a frustração, apesar de medicada, principalmente quando é contrariada, recorrendo a comportamentos agressivos para lidar com essas emoções. Apesar de ter uma fixação com carros, fica sempre bastante entusiasmada com elementos/materiais novos na sala. É uma criança muito autónoma na resposta às suas necessidades básicas.

De uma forma global, o grupo da sala C2 caracteriza-se pela sua criatividade, gosta de conversar e partilhar sobre situações que acontecem no seu dia, à exceção de algumas crianças com que tem sido mais difícil o diálogo com o adulto, por serem mais introvertidas. Apesar destas especificidades, foi notório, neste tempo de estágio, uma evolução destas relativamente à sua participação em grande grupo, uma vez que procuram já partilhar com os colegas histórias, acontecimentos do seu quotidiano, brinquedos⁹.

Reforço ainda que, as crianças, na sua larga maioria, são bastante curiosas e interessadas, assumem uma postura constante de questionamento ativo e procura de respostas para as suas curiosidades, gostam de apoiar o adulto na arrumação e preparação dos materiais e envolvem-se nas atividades que realizam. Gostam muito de escutar histórias e, principalmente, de partilhar com os colegas os livros que trazem de casa,

⁹ “Na manhã de cada segunda feira, as crianças conversam e contam sobre o seu fim de semana. A I nunca costuma dizer nada e fica sempre muito envergonhada, as vezes até chora, quando tem que falar em grande grupo. Neste dia, como habitual, as crianças conversaram sobre o seu fim de semana, mas desta vez, a I teve algo a acrescentar, partilhando com todos que a mãe e o pai saíram e que ela ficou em casa a brincar com os irmãos. Importa destacar que a I quis fazer esta partilha sozinha por iniciativa própria” (Nota de campo nº50, *O fim de semana da I*).

gostam de cantar canções, de atividades no domínio das artes plásticas e atividades sensoriais, e são muito afetivas, tanto com os adultos, como com os seus pares.

O grupo apresenta, no entanto, algumas fragilidades, tais como, o respeito pelas regras das áreas, a arrumação autónoma dos espaços que frequentam, a concentração nos momentos estruturados, a autorregulação e resolução de conflitos de forma autónoma, recorrendo ao adulto no apoio da resolução dos problemas e no retorno à calma. Contudo, importa mencionar que, apesar destas especificidades, foi notório, durante este tempo de estágio, uma evolução referente a estas competências, uma vez que as crianças procuram já comunicar com os seus pares¹⁰, expressar como se sentem, procurar estratégias para a resolução de conflitos e conseguem já partilhar e brincar em conjunto sem que isso dê espaço para conflitos.

Em termos **motores**, algumas crianças apresentam dificuldades em manter o equilíbrio, não conseguem terminar em pé um salto realizado de uma plataforma mais elevada para o chão, colocar-se em pé nessas, ou até saltar ao pé coxinho. A L e o MT têm também dificuldade em saltar a pés juntos, não conseguindo fazê-lo com os dois pés ao mesmo tempo. Na manipulação de objetos, como bolas, não conseguem atirá-las de cima para a frente, apenas de baixo para cima.

Relativamente à **estabilidade e manipulação**, nomeadamente à motricidade fina, algumas crianças, por não terem ainda a lateralidade bem definida, apresentam dificuldades na manipulação de objetos mais pequenos, como a tesoura, o lápis, etc. De ressaltar que todas conseguem manusear o garfo e a faca, sendo autónomas na resposta a esta necessidade básica da alimentação. A manusear a tesoura, a CT, a SE, a AB e a AS conseguem cortar junto ao contorno, mesmo as partes mais delicadas. O Z e o NZ trocam de mão várias vezes tendo dificuldades em perceber com qual conseguem cortar melhor e, como não conseguem controlar bem a tesoura no abrir e fechar, rasgam o papel em vez de cortar. As restantes crianças conseguem cortar o que lhes é sugerido, deixando, no

¹⁰ “Durante as partilhas das férias que tiveram, a OL está a contar o que estiveram a fazer na escola, uma vez que ela veio à escola quase todos os dias dessa semana. Durante esta partilha da OL, a ML interrompe-a para contar como tinha estado a passear com a mãe, a avó e o mano. Perante esta interrupção, a OL dirige-se para a ML e diz “ML, ainda estava a falar, posso continuar por favor?”, rapidamente a ML responde “Podes sim, diz”, a OL agradece e continua a sua partilha” (Nota de campo nº78, *Posso continuar, por favor*).

entanto, ainda muito espaço de folga entre o conteúdo e a folha e por vezes, cortam partes deste. A ML, a DN e a ME cortam de cima para baixo, não tendo por isso tanto controlo na tesoura e tendo mais dificuldade no recorte.

No que diz respeito à **linguagem**, expressam-se por meio do diálogo verbal, excepcionando as barreiras linguísticas e a introversão de algumas crianças já mencionadas. A CM e o MT foram agora sinalizadas na terapeuta por trocarem, por exemplo, o “p” com o “b”. O G, justificável pela idade, não consegue pronunciar palavras com duas consoantes seguidas como “grande” dizendo ao invés “gande”. No geral, têm ainda um repertório de vocabulário reduzido, no entanto, a sua curiosidade leva-as a aprender palavras novas todos os dias. Algumas crianças como a OL, a SE, a CT e a AS conseguem escrever o seu nome sozinhas e procuram ser elas a assinar as suas produções. A AB sabe escrever o diminutivo do seu nome sendo, no entanto, necessário o incentivo do adulto para que seja a mesma a escrever. De notar que, algumas crianças que iniciaram agora este processo de escrita, começam a reconhecer algumas letras com que contactam e, em tentativas autónomas, escrevem letras soltas que não formam nenhuma palavra, como é caso a DN e o MN. Ainda no que diz respeito à descoberta da linguagem escrita, algumas crianças escrevem em espelho algumas letras, como o “s” ou têm dificuldade na perceção espacial, não conseguindo escrever em linhas, mas acabando por escrever letras dispersas.

No que se refere ao conceito de número, as crianças conseguem contar, pelo menos, até 10, no entanto, na representação numerária, apresentam algumas dificuldades, bem como na sucessão dos dias da semana.

Debruçando-me, por fim, no desenvolvimento **socioemocional**, as crianças, nesta idade, começam a estreitar as suas relações de amizade e a ter os seus amigos de referência. Apesar disto, é visível que as crianças da sala C2 procuram cooperar entre si e entreajudar-se¹¹, indiferentemente do nível de amizade, tendo já o cuidado e atenção

¹¹ Enquanto comem a fruta, a I e a CT conversam uma com a outra. Quando se apercebe que o gancho da colega está a cair, a CT levanta-se e ajeita-lhe o gancho do cabelo, “pronto já está bom” diz a CT virando-se para a amiga, “obrigada” responde a I e continuam a sua conversa sentadas a espera que todos acabem de comer a -fruta (Nota de campo nº28, *O gancho da I*).

pelo outro e pelas suas emoções¹². Na grande maioria, têm também dificuldade na autorregulação e gestão emocional, recorrendo a práticas menos hostis para lidar com a frustração e tristeza. Algumas têm uma autoestima baixa, pensando sempre que não conseguem realizar determinada tarefa e necessitando do reforço e incentivo do adulto para que a consigam fazer.¹³

2.6. O espaço e o tempo na sala C2 – Caracterização do ambiente educativo

Um ambiente, além de promotor de aprendizagens e momentos de fruição, deve procurar assegurar as necessidades físicas, psicológicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento, de afirmação, de sentido de competência, de significação e valores de cada criança, tal como menciona Portugal (2012).

Reconhecendo a importância do ambiente educativo no desenvolvimento da criança, importa caracterizar cada uma das dimensões, tempo e espaço.

2.6.1. Organização do tempo pedagógico na sala C2

Ao proporcionar um horário diário previsível e constante (ainda que flexível) às crianças, estamos a oferecer-lhes segurança e conforto para explorarem o ambiente de acordo com as suas ideias e vontades, conseguindo envolver-se totalmente em cada momento dessa mesma rotina, sem estarem preocupados com o que vai acontecer depois

¹² “(...)A AS, já sentada nessa mesa, ao se aperceber de que discutiam e sabendo que a CM tinha chegado primeiro, diz à ME “está ali outro lugar na outra mesa, vai lá ME”. A ME, triste, dirige-se até a outra mesa e senta-se no lugar livre. A AS, ao ver que a amiga ficou triste, perguntou da outra mesa “estás triste ME, querias ficar aqui?”, ao que a mesma abana que sim com a cabeça. A AS fica sem saber o que fazer e pensa um pouco. Antes que pudesse dizer alguma coisa, a dinâmica começa e cada uma fica onde está” (Nota de campo nº18, *Estás triste ME?*)

¹³ “Durante a manhã, enquanto corta o seu robô, a AL procura a validação dos colegas e dos adultos, “é assim? está a ficar bom assim” repete várias vezes. Quando não recebe essa constante validação, a AL desmotiva e começa a chorar a dizer que não consegue cortar. Acabo por dizer “estás a conseguir cortar o robô, corta nas linhas como estavas a fazer bem”. A AL acaba por limpar as lágrimas e volta a cortar, quando acaba, a educadora diz muito feliz “vês AL, como conseguiste, não era preciso chorares, pois não?”. A AL cola o seu robô e vai embora muito satisfeita” (Nota de campo nº65, *É assim? Está a ficar bom assim?*)

(Hohmann & Weikart, 2003; Post & Hohmann, 2003). Para além disto, a criança, através da rotina, consegue antecipar o que vai acontecer bem como apropriar-se de conceitos do tempo como o “hoje”, “ontem”; “amanhã”, os dias da semana, o decorrer do mês¹⁴, etc.

Atendendo aos pressupostos acima defendidos, a equipa da sala C2 organiza o tempo pedagógico do grupo numa rotina consistente, estruturante e securizante, que contempla os diferentes momentos descritos na Tabela 1 do Anexo S, adaptada segundo Niza (1996). Esta rotina corresponde a um dia tipo segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que a educadora se apropria deste modelo na planificação da sua prática diária. Apesar disso, alguns momentos da rotina do MEM ainda não estão a ser colocados em prática ou foram introduzidos mais tarde, uma vez que a educadora respeita o ritmo das crianças da sala.

Considerando a criança diagnosticada com PEA, importa reforçar a perspetiva de que uma rotina consistente e securizante lhe transmite segurança, conforto e tranquilidade realçando, assim a importância destas especificidades da rotina no quotidiano desta criança. Para ela, torna-se difícil antecipar e acompanhar todos os momentos da rotina, ainda que já o consiga fazer em alguns momentos, ficando muitas vezes inquieta ou frustrada. No entanto, a educadora, em conjunto com a terapeuta, foram introduzindo imagens, na sala, da criança nos diferentes tempos da rotina para que consiga antecipar o que irá acontecer e, conseqüentemente, sentir-se mais segura e ser mais autónoma.

2.6.2. Espaços e materiais da sala C2

A organização do espaço pode “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p.12).

¹⁴ “(...) Quando acabam de comer a fruta a SE diz “agora vamos ver os mapas”, ao que a educadora diz “sim, pois vamos”. Começam por ver o tempo, o MG vai à janela e diz que está a chover e está vento e por isso a Maria (boneca do tempo) está bem vestida. A educadora explica que estamos no outono e que por isso está mais frio e chuva ao que o MG acrescenta “e as folhas caem”. De seguida, marcam o dia da semana, “sabem que dia é hoje” pergunta a educadora, “é quarta-feira” diz a AL. Marcam o dia da semana no calendário e cantam a canção da semana (segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo, vamos todos passear, 7 dias da semana e só dois para descansar) (...)” (Nota de campo nº 11, *Agora vamos ver os mapas*).

A sala C2 encontra-se dividida em várias áreas de brincadeira organizadas de forma a facilitar a movimentação das crianças pelo espaço e a brincadeira social. É de salientar que os materiais que integram estas áreas se encontram conservados e em bom estado, são adequados à faixa etária e existem em quantidade suficiente para uma exploração significativa de cada criança. Para além disso, estão organizados em móveis baixos de forma a que a criança consiga, autonomamente, escolher o que quer fazer e aceder a todos os materiais das áreas sem depender do adulto. A sala possui ainda duas janelas grandes que trazem luz natural à sala e permitem às crianças observar o exterior, as mudanças de estação e as características adjacentes a estas, a natureza, as condições temporais, etc.

As áreas contempladas na sala são: a área da dramatização, área do tapete, área da expressão plástica, área dos jogos, área da biblioteca, área das construções, área da garagem e área da natureza (cf. Anexo D). Estas áreas não são fixas, podendo sofrer alterações segundo a planificação da educadora, o desejo das crianças e os novos materiais adquiridos, como aliás sofreu em dezembro face à necessidade de as crianças terem mais espaço para se deslocar, a introdução de novos materiais e a colocação do adulto de forma a conseguir ter visão e controle sobre todo o grupo (PCS, 2024). Importa ainda mencionar que as crianças participaram no planeamento desta organização. Na verdade, quando foram comprados brinquedos novos para a sala, a educadora, recorrendo a uma revista, mostrou alguns dos materiais que pensou que seriam mais significativos adquirir e, em grande grupo, discutiram e votaram os materiais a comprar. Ao longo do tempo, podem também ser introduzidos novos espaços de brincadeira se assim se justificar, como foi caso a introdução de uma área temporária, a do veterinário, após a visita do veterinário F. à sala no seguimento do dia dos animais. A seguir, encontram-se descritas as aprendizagens e interesses das crianças em cada área. Os materiais presentes nestas, bem como as fotografias das mesmas encontram-se em anexo (cf. Anexo D).

A área da dramatização promove a atividade do faz de conta, aqui as crianças brincam aos pais e às mães, aos médicos, fazem comida umas para as outras, vestem roupas variadas, observam-se ao espelho, representam situações que observam¹⁵, etc.

¹⁵ “Na área da casinha estão a AB, a DN, a L e o SAL a brincar. A AB e o SAL vão me dando comida para eu comer, o SAL dá-me um cocô, quando começo a comer diz apressadamente

Estas experiências permitem às crianças desenvolver a linguagem oral, a comunicação, o respeito pelos outros, a autoestima e a capacidade de iniciativa e autonomia (PCS, 2024). Para além disto, através do faz de conta e do jogo simbólico, as crianças expressam a forma como veem o mundo e como se processa o seu dia a dia. As crianças da sala C2 que frequentam esta área são essencialmente meninas e as brincadeiras acontecem maioritariamente a pares.

Na área da expressão plástica as crianças têm oportunidade de desenvolver a motricidade fina, contactar com os vários subdomínios das artes, desenvolver competências de concentração e atenção, empenho nas tarefas e compromisso de as levar até ao fim, desenvolver o sentido de estética, pensamento crítico e artístico, a capacidade de apreciação, reflexão e aperfeiçoamento que conduzem a uma maior autoestima (PCS, 2024). Nos primeiros meses que integrei o grupo, o interesse por esta área, particularmente pelos desenhos, não era muito visível. No entanto, após contactarem com algumas formas de arte, reparei que, principalmente na parte da tarde, as crianças privilegiam esta área para passar o seu tempo. Nos seus desenhos, as crianças partilham interesses que têm, desenham atividades que fizeram, a sua família, o que aprenderam em casa,¹⁶etc. Esta área não promove apenas o contacto com as artes, mas promove o contacto com as letras e sons. As crianças, motivadas para assinar as produções, tentam já escrever o seu nome por iniciativa própria, associam os sons e letras a palavras que conhecem e apropriam-se dos cartões do abecedário da sala¹⁷(na área dos jogos) para conhecer novas

“não, tens que comer com os talheres, não é com a mão”, vai então até à cozinha e dá-me uns talheres, “Vá come” – afirma o SAL enquanto me entrega os talheres, “Mas eu não sei comer com os talheres” – afirmo, “Sabes sim, tens que agarrar assim (mostra) e depois é só levar a boca” – diz o SAL (...)” (Nota de campo nº 20, *O que estás a fazer, também quero escrever*)

¹⁶ “(...)Numa dessas conversas, enquanto desenha, a CT dirige-se para mim e diz “a Terra sem água não sobrevive, precisa de oceanos, eu sei disso porque eu vi nuns episódios, são 13 (conta até 13), eu contei até 13, é um 1 e um 3”. Continua o seu desenho e, quando acaba, conta-me o que desenhou “o sol entra por esta porta arco-íris, onde liga as suas cores todas, bate aqui nesta parte e consegue atingir um monte de cores dele e formar um sapatinho de cristal vermelho”, apontando depois para umas coisas no seu desenho que se parecem com ventoinhas “isto faz o vento girar (enquanto faz o gesto com o dedo em rotações) e depois estas coisas batem na flor e fazem estas cores todas”(...)” (Nota de campo nº 86, *Enquanto desenham*).

¹⁷ “Quando acaba o seu desenho, a CT escreve o seu nome, “tem um R de rato, depois o I, depois o N”. Quando não sabe as letras, olha para as imagens que estão na área dos jogos com

letras. Esta área é regularmente frequentada por um mesmo grupo de crianças, nomeadamente, o MN, a OL, a SE, a AS, a ME, a CT e a DN.

A área da biblioteca consiste numa tenda com almofadas que confere às crianças um espaço confortável e sossegado, apesar do barulho que se possa instalar durante o dia na sala, para realizarem as suas leituras. E claro, estas leituras apenas são possíveis com uma estante de livros diversos. Esta área promove a imaginação, a criatividade, o gosto pela leitura, a iniciação à escrita, o inventar e recontar histórias, a capacidade de descrever imagens, o contacto com as letras e frases e conhecer as características dos livros, bem como a manuseá-los (PCG, 2024). Aqui, as crianças pesquisam nos livros, leem uns para os outros¹⁸, e descansam quando estão cansadas. As crianças da sala C2 gostam bastante de livros, mas gostam principalmente de partilhar com o grupo os livros que trazem de casa, sendo que todos os dias pelo menos uma criança, por iniciativa própria, traz um livro para partilhar com os colegas.

Na área dos jogos as crianças desenvolvem a capacidade de memória, concentração, noções de raciocínio lógico e matemático, exploram as emoções, os antónimos e sinónimos, as cores em inglês, etc. (PCG, 2024). Esta área é muitas vezes privilegiada pelas crianças, sendo uma das prediletas.

A área das construções e da garagem promove a destreza na manipulação de materiais, a construção de novas possibilidades, o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático, o jogo simbólico e o faz de conta, etc.¹⁹(PCG, 2024). Esta área é a preferida

as letras e objetos/coisas com essas letras. Vai até lá para tentar escrever o seu último nome, uma vez que apenas sabe a primeira letra e pede-me que vá dizendo as letras, “tem um L”, procura a letra L e escreve-a, quando não sabe a letra digo “tem um G de gato” e ela vê onde está o gato e imita a letra. Quando acaba, mostra-me o seu nome e apelido e diz “olha como fiz o meu nome sozinha” muito satisfeita” (Nota de campo nº 86, *Enquanto desenham*).

¹⁸“Na área dos livros estão lá o G e a DN deitados nas almofadas com um livro na mão. O G vai contar a história à DN, então, antes de começar, canta a música que a educadora canta com eles antes de cada história “com sapatos de veludo, nesta sala vou entrar, todos todos sentadinhos, no tapete sem falar, é a hora da história e a S (nome da educadora) vai começar”. Quando o G e a DN cantam a música, cantam também com o nome da educadora. Enquanto conta o que vê nas imagens, a DN ri-se e aponta para as ilustrações” (Nota de campo nº5, *Com pezinhos de veludo*)

¹⁹ “Na área dos legos, as crianças constroem várias coisas inovadoras: - Olha Inês, um carro que transporta comida – CT; - O meu é uma árvore gigante – CM; - Nós fizemos uma casa; - As vossas produções estão muito bonitas, querem tirar uma fotografia? – questiono. Afirmam rapidamente que sim e com o meu telemóvel tiram fotografias, posicionam-se como querem e

do grupo sendo aqui que todos escolhem passar a maior parte do seu tempo, quando esta se encontra livre.

Na área do tapete é onde decorre a reunião diária, as conversas e partilhas semanais, a resolução de conflitos maiores, onde se dá o início às atividades, ouvem-se histórias e onde se realizam as assembleias de grande grupo. Como tal, aqui presente estão os instrumentos de pilotagem das crianças e dois tapetes. Perto do tapete, está o computador na secretária da educadora (PCG, 2024). Aqui as crianças pesquisam, visualizam vídeos, realizam atividades, ouvem canções, etc.

Por fim, a área da natureza que traz a rua para dentro da sala. Entre ramos, pinhas, cascas de caracóis, bolotas, folhas, conchas, areia, terra, este espaço promove o contacto com a natureza, a descoberta das características dos materiais, raciocínio matemático, estimulação da criatividade e imaginação, etc. As crianças aqui fazem limonada, espantalhos, caras assustadoras, sopa, hambúrgueres, fazem até onde a sua imaginação as levar. Apesar de, sempre que vão ao exterior, apanharem coisas para enriquecer esta área, as crianças raramente optam por ir brincar para a mesma durante o dia pelo que a AS justifica esta opção com “nós gostamos, mas dá trabalho arrumar” (Nota de campo 3, *As crianças nas áreas da sala*). As famílias participam no enriquecimento desta área disponibilizando muitas vezes materiais novos para esta (PCG, 2024). Não sendo uma área integrada na sala, mas no âmbito desta que está a ser descrita, acrescento que um dos espaços regularmente frequentado pelas crianças, todas as sextas-feiras quando as condições climáticas o permitem, é o jardim exterior. Este é também espaço de descoberta, de exploração, criação de teorias, interação entre pares e entreajuda²⁰.

observam a fotografia no final. Decidem em conjunto fazer uma torre, “vamos fazer uma torre maior que o Z” diz a AS. Quando é já maior que o Z, afirmam novamente “agora maior que a Inês (eu)” diz a CT. “Então se são necessários mais legos para uma torre do meu tamanho, do que para a torre do tamanho do Z, quem é o maior?” questiono. “Tu (Inês)” dizem em conjunto. “E a S(educadora) é maior que a I” diz a AS, “vamos fazer agora maior que ela” diz o Z. Ajudam-se para que a torre não caia e pedem a minha colaboração para colocar as peças que eles já não conseguem meter, a torre acaba por cair e riem-se todos” (Nota de campo nº68, *Torre de legos*).

²⁰ “No baloiço, o SAL está a tentar andar, mas não consegue subir para o banco e grita por ajuda. A AS vai ter com ele e ajuda-o a subir, empurrando-o depois. A OL está também junto dos baloiços a empurrar a DN e a I alternadamente” (Nota de campo nº58, *Ajuda no baloiço*)

Na exploração das áreas, observei que algumas crianças ocupam a sua manhã toda na mesma área, outras vão trocando de área várias vezes. No que concerne ao interesse das áreas, tirando a das construções em que todas as crianças a frequentam, as restantes áreas são frequentadas quase sempre pelas mesmas, o que quer dizer que as crianças da sala C2 selecionam já espaços de brincadeira prediletos e fazem a gestão da sua manhã de forma a passar por essas áreas apenas, ainda que o adulto as provoque a explorar outras fora da sua rotina diária.

No início do ano letivo, houve a necessidade de limitar a quantidade de crianças que frequentavam o espaço ao mesmo tempo pelo facto das áreas não serem muito grandes e quererem todas brincar na mesma. Inicialmente esta regra não era respeitada, no entanto, com o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança, é agora possível observar que, no geral, as crianças respeitam os números estipulados e que, quando alguma não cumpre com a regra, chamam-se à atenção umas às outras, reforçando que têm de encontrar outro espaço para brincar.

2.6.3. Outros espaços frequentados pelas crianças da sala C2

Apesar das crianças passarem grande parte do seu tempo na sala de atividades, não é apenas neste espaço que se processam as interações e aquisição de competências. Neste sentido, importa também caracterizar os restantes espaços interiores frequentados pelas crianças.

No refeitório é onde se processa o acolhimento entre as 8h e as 9h, sendo poucas as crianças da sala C2 que chegam dentro desse horário. À hora de almoço e do lanche as crianças descem para o refeitório, sentam-se autonomamente no seu lugar que sabem já qual é, e são encorajadas a comer sozinhas com ambos os talheres. Aqui, as crianças desenvolvem a motricidade fina, aprendem a ser autónomas, aprendem a realizar as tarefas, a não desperdiçar comida. Estando sentadas em grupos, naturalmente existem interações entre pares, desde brincadeiras a diálogos sobre coisas que aprenderam e/ou

“Neste espaço existem dois cavalos de brincar. O Sal está num deles e a AB e a I discutem pelo outro. Quando se apercebe desta situação, o SAL, do outro cavalo, questiona a AB “estás triste AB? Andas no meu cavalo, deixa a I andar”. A AB vai então até ao cavalo do SAL e a I sobe para o outro. O SAL anda só mais um pouco e sai para o dar à AB e vai brincar para outro sítio” (Nota de campo nº 57, *Podes andar no meu cavalo AB*).

competências que tenham²¹, as crianças comunicam, partilham, respeitam-se e aprendem em conjunto.

As casas de banho que costumam frequentar têm sanitas e lavatórios pequenos adequados à sua altura. Uma delas tem as paredes azuis e outra as paredes cor de rosa. Apesar da cor das paredes não ser sinal de distinção de casas de banho por sexo, algumas crianças assumem que a casa de banho azul é dos rapazes e a cor de rosa das raparigas, como descrito na seguinte nota de campo²²:

(...) Quando a OL e o NZ chegam a casa de banho, indico-os aos dois para a azul, explicando que a outra estava cheia. Já lá dentro, cada um na sua sanita, entra outro menino para a casa de banho, apercebendo-se de que era a única menina a OL diz, “esta é a casa de banho dos meninos”, ao que o NZ responde, “mas tu estás aqui OL”, e a mesma acaba por repetir “pois estou, mas esta é dos meninos”. Ao ouvir isto pergunto a OL porque acha que aquela casa de banho é a dos meninos ao que a mesma diz “porque só estão aqui meninos”, ao que eu digo “Isso não é verdade OL, tu estás aqui também”. A mesma pensa um pouco e continua a insistir que aquela casa de banho é apenas para meninos e eu insisto mais uma vez em saber porque tem essa opinião. Pensa um pouco e acaba por dizer “porque esta casa de banho é azul e os meninos é que usam azul” (Nota de campo 34, *A casa de banho azul*).

Por fim, o espaço exterior, oferece às crianças brincadeiras múltiplas e conjuntas através da presença de vários recursos. Não sendo estes recursos em grande quantidade, este é também um espaço que dá origem a mais conflitos. No entanto, aqui as crianças aprendem a resolver os seus conflitos sozinhas²³, ainda que algumas necessitem por vezes do apoio do adulto, a ser pacientes e a partilhar.

²¹ “À mesa, o Z conta as colheres de sopa que come, “Inês, vou comer 5+5 que é igual a 10, vês (conta os dedos das duas mãos e repete) 5 dedos mais 5 dedos é igual a 10” afirma” (Nota de campo n°35, $5+5=10$)

²² Esta nota de campo, por ser muito extensa, porém pertinente, encontra-se no corpo de texto.

²³ “No jardim, o MT está a andar com o triciclo. O Z, querendo também andar no triciclo, mas estando todos ocupados, dirige-se até ao MT e pergunta “posso andar agora?”, ao que o MT responde “dou mais uma volta está bem?”. Com a aprovação do Z, o MT vai dar mais uma volta, como combinado, e dá então o triciclo ao Z “já está Z, toma”(…) (Nota de campo n°36, *Dou mais uma volta está bem?*).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

O educador orienta a sua prática segundo uma intencionalidade que atribui sentido à sua ação e que lhe permite definir o que tenciona alcançar e qual o seu propósito (Silva et al, 2016). Assim, o educador deve realizar uma reflexão prévia e constante sobre quais as “concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (Silva et al, 2016, p.13).

Neste sentido, para a minha intervenção pedagógica e com base nas caracterizações realizadas, delinee também algumas intencionalidades para com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa.

3.1.1. Intenções para a ação com as crianças

Ao entrar na sala C2, importou **estabelecer relações vinculativas com cada criança**, assentes em pilares de respeito, proximidade e confiança. É, desta forma, que garantimos que as crianças nos encaram como adultos de referência e se sintam confortáveis e seguras a explorar o ambiente educativo, sempre certas de que podem recorrer a nós quando necessitem (Portugal, 2012).

Atendendo a esta importância, procurei, nas primeiras semanas de prática, conhecer cada criança, bem como as suas individualidades, interesses e necessidades. Para tal, e reconhecendo que através da brincadeira a criança exprime a sua personalidade e singularidade, bem como a forma como vê e sente o mundo (Silva et al, 2016), procurei participar e integrar as suas brincadeiras, quando autorizado pelas mesmas. Através disto, penso que esta intencionalidade foi rapidamente conseguida, na medida em que as crianças começaram a recorrer a mim no apoio à resolução dos seus conflitos²⁴, na procura de carinho e afeto e nas suas brincadeiras.

Esta intencionalidade descrita leva-me à importância de considerar a criança **como protagonista da sua própria aprendizagem**, pois só assim estaremos a ser verdadeiros profissionais no papel a que nos propomos de orientar as crianças a atingir competências cruciais à vivência em sociedade e ao sucesso pessoal (Caldwell, 1995; Post & Hohmann,

²⁴ (...) Ao observar a AL a andar no triciclo e ao se aperceber que está lá já há bastante tempo, a CM vai ao seu encontro e expressa o seu desejo de andar, ao que a AL responde que ainda é a vez dela. A CM fica triste e procura-me para comunicar o que aconteceu, “Inês, a AL não me deixa andar no triciclo e eu já lhe pedi” (...) (Nota de campo 14, *Eu dou duas voltas e depois é outra pessoa*)

2003). Esta segunda intencionalidade sobressalta a pertinência do **respeito pela individualidade de cada uma** e a **atenção aos seus interesses e necessidades**. Esta é também uma das intenções referidas no PCG, pela equipa educativa, que procurei promover junto da mesma. Procurei sempre que as atividades propostas fossem ao encontro dos interesses das crianças do grupo e permitissem colmatar alguma fragilidade observada²⁵ e/ou aprimorar as suas potencialidades. Para além disso, procurei que essas atividades promovessem a aquisição de várias competências ao nível dos domínios de desenvolvimento. Quando possível, tentei disponibilizar, dentro da mesma atividade, várias opções de realização para que, desta forma, as crianças pudessem escolher o que queriam fazer, tendo em conta as suas características individuais (Silva et al, 2016).

Folque et al (2018), defendem que é necessário ouvir o que a criança tem para dizer, procurar validar e compreender os seus sentimentos e apoiar na gestão das suas emoções e conflitos que surjam e valorizar as suas conquistas²⁶. Perante algum desabafo da criança, tentei escutar e incentivar essa comunicação, apoiar no retorno à calma dando-lhe o conforto necessário, mas não em excesso, de forma a não a distrair do que estava a sentir (Portugal, 2008). Tentei também ser exemplo e transparente com a forma como me sentia perante variadas situações, partilhar com as crianças estratégias que eu própria utilizava para me acalmar e, quando referente a situações de conflito, procurei incentivar cada vez mais o diálogo entre pares. Privilegiei também, no início de cada manhã, um

²⁵ Ao longo das semanas, apercebi-me de que as crianças da sala C2, no geral, não têm ainda percecionado como é a figura humana e, nas suas representações, colocam os braços a sair da cabeça ou não desenham o corpo ou, quando desenham, colocam a cabeça do mesmo tamanho que o corpo. Assim, aliado a esta fragilidade na representação da figura humana e ao pouco interesse pelo desenho, pensei em propor uma atividade que permitisse às crianças explorar a figura humana através de um interesse deles, neste caso a natureza (...) (Nota de campo 32, *Exploração materiais contáveis e não contáveis da natureza*).

²⁶ A ML, normalmente, calça sempre os sapatos ao contrário. Hoje, contrariamente a isso, conseguiu calçar sozinha. Sem se apercebendo da conquista dela, rapidamente se levanta para voltar para a sala. Antes que fosse embora, reparo que conseguiu, autonomamente, calçar as galochas sozinha e apelo a essa conquista, felicitando-a “ML, calçaste os sapatos sozinha e conseguiste calçar nos pés corretos, a galocha direita está no pé direito e a galocha esquerda está no pé esquerdo, muito bem, estou muito feliz!”. Rapidamente a ML se apercebe do seu feito, olha para as suas galochas e brota um sorriso na cara, muito satisfeita com a sua conquista ri-se, “pois foi, consegui”, pede-me por fim um abraço e volta para a sala muito sorridente (Nota de campo 74, *A ML calçou os sapatos*)

momento de partilha das crianças em que, quem quisesse, podia conversar sobre o seu dia, sobre um pensamento²⁷ que tinha, um brinquedo, etc.

No seguimento desta segunda intencionalidade referida, tive também como intuito **promover a sua autonomia da criança**. Silva et al (2016) referem que a autonomia da criança se constrói através de uma partilha de poder entre o educador e a mesma, na elaboração, negociação e compreensão das regras da sala, na decisão coletiva sobre as tarefas necessárias realizar diariamente para o bom funcionamento da sala e na sua distribuição pelas mesmas. Esta participação ativa das crianças na vida do grupo confere-lhes ferramentas para que tomem iniciativas, promovam valores democráticos como a justiça e a cooperação e os transportem para as suas amigadas (Silva et al, 2016). Tendo estes aspetos em conta, procurei promover a autonomia das crianças em todos os momentos da rotina, juntamente com a equipa educativa, conferindo-lhes espaço para a tentativa, a ajuda, a compreensão das regras, entre outras. Exemplo disto foi o inventivo a que fossem elas a selecionar e decidir os materiais que queriam utilizar e, inclusive, serem elas a recolher e preparar esses materiais.

Quando cheguei à sala, este era um grupo com algumas dificuldades na autorregulação emocional e na gestão dos conflitos entre pares. Assim, importa salientar que, em parceria com a equipa educativa, tentámos sempre promover esta autonomia na gestão dos conflitos através da mediação das discussões e ao dar espaço às crianças para que propusessem soluções para um determinado problema. Consequentemente, as crianças adquiriram competências que as levaram a resolver progressivamente os conflitos entre pares²⁸ e a saber impor os seus limites e respeitar os dos outros²⁹.

²⁷ Na roda inicial, o MG traz para o grupo uma pergunta interessante “porque é que não podemos ir ao mar escuro?”. Retorno a pergunta ao grupo “olha que pergunta interessante MG, alguém sabe responder?”. Logo começa uma discussão entre algumas crianças sobre possíveis respostas (...) (Nota de campo 29, *Porque é que não podemos ir ao mar escuro*)

²⁸ (...) Apercebendo-se de que alguém estava a espera para andar, a ML, enquanto empurra a SE no triciclo, diz à CA “A SE vai dar mais uma volta e já és tu, está bem CA?”. A CA acena que sim com a cabeça e vão as duas dar mais uma volta. Por fim, dão o triciclo a CA e vão brincar noutra sítio (Nota de campo 60, *A SE vai dar mais uma volta*)

²⁹ (...) durante a partilha da OL, a ML interrompe-a para contar como tinha estado a passear com a mãe, a avó e o mano. Perante esta interrupção, a OL dirige-se para a ML e diz “ML, ainda estava a falar, posso continuar por favor?”, rapidamente a ML responde “Podes sim, diz”, a OL agradece e continua a sua partilha (Nota de campo 78, *Posso continuar, por favor?*)

3.1.2. Intenções para a ação com as famílias

Segundo Loureiro (2017), é no seio familiar que a criança adquire valores e referências culturais essenciais ao estabelecimento de interações e relações sociais significativas assentes em pilares de respeito, compreensão e empatia. Este quadro referencial permite à criança desenvolver as competências necessárias ao exercício da cidadania (Sousa & Sarmiento, 2010).

É necessário, antes de mais, **conhecer as famílias e não conceber juízos de valor precipitados**, procurando compreender e apoiar as realidades de cada uma. Ao longo da minha prática procurei sempre respeitar cada família bem como as suas necessidades.

Reconhecendo também que as famílias se importam com quem faz parte da rotina dos seus educandos e defendendo um trabalho colaborativo entre as duas partes, preocupei-me em **apresentar-me às famílias** à medida que pedia o seu consentimento para realizar registos de observação através de fotografias e vídeos, bem como fazer parte do acolhimento das crianças da sala C2 de forma a apoiar a transição do momento da rotina. Nesta ordem de ideias, procurei também **estabelecer uma comunicação aberta e de confiança com as mesmas** e conversar com elas sobre o dia a dia das crianças, partilhar alguns episódios ocorridos na organização, recados importantes, agradecer a sua colaboração e participação quando ocorrido, entre outras. Aos poucos, os familiares das crianças começaram a encarar-me também como adulto de referência, procurando-me para transmitir recados, partilhar acontecimentos vivenciados fora da organização ou mesmo para dar *feedback* do que as crianças diziam em casa sobre mim, sobre o projeto realizado, sobre as canções e jogos que desenvolvi com elas.

Quando as famílias participam e envolvem-se no contexto escolar dos seus educandos, estas conseguem estar a par do trabalho que está a ser desenvolvido, bem como as suas conquistas e progressos. Para além disso, podem existir como braço extensor da cultura de cada uma e dar a conhecer os seus costumes e valores, apoiar na resolução de problemas e resposta a necessidades, enriquecer os projetos e dinâmicas realizadas com ideias complementares, entre outras coisas (Montadon & Perrenoud, 2001). Nesta ordem de ideias, **procurei promover a participação e envolvimento direto e indireto das famílias nas atividades desenvolvidas.**

3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa

Segundo Roldão (2007), a prática de trabalho articulado e pensado em conjunto entre todos os membros da equipa educativa facilita a melhoria do conhecimento profissional, bem como a eficácia do desempenho de todos, educadores, auxiliares e outros parceiros educativos. Importa referir que, independentemente do papel que cada um representa, todos os profissionais, integrantes da equipa educativa, trabalham em prol de um objetivo comum – prestar uma resposta educativa adequada e singular às necessidades de cada criança (Perrenoud, 2000). Assim, começo por referir que a minha primeira intenção para com a equipa educativa consistiu em construir uma **relação de confiança, colaboração, partilha e entreaajuda**. Para tal, procurei incluir a equipa educativa nas minhas propostas de atividades e partilhar as planificações e estratégias a utilizar, estando sempre disponível a aceitar sugestões de ajustes às atividades.

Para efetivar a intencionalidade descrita, importa manter uma **comunicação aberta**, respeitar o trabalho desenvolvido e compreender a dinâmica da equipa de forma a realizar um trabalho de parceria. Como tal, desde cedo que observei a rotina do grupo e a forma de trabalho da equipa para que conseguisse integrar a mesma numa ótica de apoio e colaboração. Procurei conversar regularmente com a equipa, partilhar ideias e informações, contribuindo para uma melhor reflexão sobre a ação pedagógica. Partilhar o que eram as minhas dificuldades e receios, para que os conseguisse ultrapassar, e refletir em conjunto sobre a minha prática, estando sempre recetiva a sugestões que me levassem a adequá-la e me permitissem evoluir enquanto estagiária e, mais importante, enquanto futura profissional.

Por último, saliento que, uma vez que tentei promover um trabalho colaborativo, procurei também **apoiar a equipa educativa nas suas propostas de dinâmicas**, partilhar a minha opinião e possíveis estratégias e apoiar na construção dos documentos pedagógicos, tais como, a avaliação trimestral do grupo, a caracterização da rotina e do ambiente educativo, a preparação da reunião de pais, etc.

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

A prática do educador deve estar em constante aperfeiçoamento para que este consiga transmitir às crianças as ferramentas necessárias ao seu sucesso pessoal e a uma vida harmoniosa e plena. Neste sentido, importa que este questione, pesquise, reflita e adapte a sua prática regularmente, regendo-se pelo ideal “*Life Long Learning*”. Tendo estes aspetos em conta, é possível considerar que, na área da educação, a investigação assume um papel de destaque por representar uma “ferramenta imprescindível à análise das práticas e do saber educativos” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 1).

Este tipo de estudos pretende dar resposta a questões formuladas perante a necessidade de compreensão de um determinado fenómeno, como afirmado por Tuckman (2012). O mesmo acontecerá no presente tópico. Serão apresentados: a problemática da investigação, como surgiu e a pertinência da mesma, bem como os objetivos da investigação; a revisão da literatura que permitirá aprofundar a problemática do “O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança: o papel do adulto”, sendo abordados aspetos como o conceito de autoestima na infância e o papel do adulto na sua promoção; algumas conceções de elogio e alguns efeitos negativos do mesmo e estratégias de encorajamento com vista à promoção da autoestima da criança. Ainda neste tópico, serão apresentados o roteiro metodológico e princípios éticos pelos quais orientei a minha prática durante o estágio e, por fim, a análise e discussão dos resultados da investigação.

4.1. Identificação da problemática

Numa fase inicial da PPS II, através das observações que fui realizando e das conversas que fui tendo com as crianças, apercebi-me de que o grupo, no geral, apresentava algumas dificuldades na concretização de tarefas. Perante esta dificuldade e, se fosse requerida mais do que uma tentativa para concretização dessa tarefa, a resposta imediata das crianças era “não consigo”, e desistiam nesse momento.

Na sequência desta fragilidade observada, comecei a atribuir um reforço positivo às crianças cada vez que tentavam e/ou conseguiam realizar a tarefa, dando destaque não apenas ao resultado final, mas ao facto de terem tentado, ao seu esforço, incentivando que continuassem a ser perseverantes. Quando, no refeitório, conseguiam comer tudo sozinhas usando ambos os talheres para tal, comecei a dizer “boa, conseguiste comer

sozinho/a, vês como consegues” completando com o “dá cá mais cinco”. Rapidamente me apercebi que, quando acabavam de fazer alguma coisa que conseguiam, vinham ter comigo com a mão levantada (a dar mais cinco) para dizer o que tinham feito e pedir esse reforço, a seguir exemplificado em algumas notas de campo:

Durante a manhã, enquanto corta o seu robô, a AL procura a validação dos colegas e dos adultos, “é assim? está a ficar bom assim” repete várias vezes. Quando não recebe essa constante validação, a AL desmotiva e começa a chorar a dizer que não consegue cortar.

A aluna estagiária diz “estás a conseguir cortar o robô, corta nas linhas como estavas a fazer bem”. A AL acaba por limpar as lágrimas e volta a cortar, quando acaba, a educadora diz muito feliz “vês AL, como conseguiste, não era preciso chorares, pois não?”. A AL cola o seu robô e vai embora muito satisfeita. (Nota de campo 65, *É assim, está a ficar bom assim*).

Algumas crianças, quando conseguem comer tudo sozinhas e com a ajuda dos talheres, felicito-as “vês como consegues comer com os talheres, comeste tudo sozinho/a, muito bem! Dá cá mais cinco”.

Quando acabaram de comer, e após terem arrumado o seu prato, algumas crianças foram ter comigo para que desse esse reforço, ficando até impacientes se não o desse logo, acabando por reforçar várias vezes o pedido (Nota de campo 66, *Dá cá mais cinco*).

Deparei-me então com a questão se, ao atribuir este tipo de validação, estaria a fazer com que a criança ficasse dependente de uma validação externa para conseguir realizar alguma tarefa ou celebrar as suas próprias conquistas. Será o uso do elogio, no discurso do adulto, vantajoso na promoção da autoestima da criança?

O papel do educador passa por, entre outras ações, apoiar a criança no seu crescimento e desenvolvimento global, desenvolvendo estratégias, promovendo tempo, espaço e apoio necessário à aquisição de competências específicas no que diz respeito à sua autonomia. Para tal, é também necessário que a criança tenha uma boa autoestima, uma boa imagem de si e conheça as suas habilidades e limitações. Para que o educador consiga ser promotor desta autoestima, importa conhecer as conceções e práticas a adotar,

motivo pelo qual, a presente investigação se intitula de: “O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança: o papel do adulto”. Pretendi debruçar-me sobre este tópico com a intenção de compreender de que forma o elogio do adulto fomenta, ou não, a promoção da autoestima e autonomia da criança.

Quanto aos objetivos da investigação, estes passam por: i) compreender as concepções que existem sobre o elogio; ii) conhecer as percepções das crianças sobre o elogio e a forma como se sentem perante essa prática; iii) identificar as vantagens e/ou desvantagens do uso do elogio para a promoção da autoestima e autonomia da criança; iv) compreender o papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. O elogio na infância: concepções

Gainsley (sd), defende que o elogio implica o julgamento ou aprovação de alguém ou determinada ação. O elogio é subjetivo e efetuado de acordo com o que quem o efetua considera melhor fazer e conforme as suas opiniões. Neste sentido, segundo este autor, ao realizar um elogio, o adulto está a indicar à criança como se deve sentir sobre determinada conquista e/ou resultado. Desta forma, retira-lhe a possibilidade de, a partir das suas próprias observações e de acordo com o que eram as suas intencionalidades, perceber se se sente concretizada e/ou quais os pontos fortes e fracos a melhorar. Ao não ter espaço para celebrar as suas próprias conquistas, perceber sozinha como se sente sobre determinado resultado, apreciar e valorizar os esforços que teve, a criança não irá desenvolver uma autoimagem, nem conhecerá o que são as suas habilidades e limitações, não desenvolvendo, por consequente, uma autoestima segura e saudável (Gainsley, sd).

Stratton (2010), no entanto, considera o elogio, mencionado neste exemplo “gostei muito de te ver a brincar sossegadinha, linda menina” (p.39), como um incentivo e apoio para a criança desenvolver uma boa autoimagem e aprender a ultrapassar e enfrentar as advertências da vida, não desistindo quando se torna difícil. Contrariamente ao afirmado por Gainsley, (sd), Stratton (2010) considera que as crianças que estão habituadas a receber elogios dos adultos ao seu redor, não só desenvolvem a sua autoestima, consolidando a sua relação consigo próprias, como também tendem a elogiar e a realizar

comentários positivos em relação aos outros. Este autor acrescenta ainda que, as crianças que recebem poucos elogios ou reforços positivos por parte do adulto, são aquelas que tendem a trabalhar e realizar esforços com vista ao alcance de recompensas.

O defendido por Bear et al (2017) vai ao encontro do afirmado por Gainsley (sd), acrescentando que apesar de, quando em comparação, o uso do elogio e recompensas ser mais favorável do que o uso de punições, ambos são utilizados com o mesmo objetivo por parte do adulto - que as crianças obedçam às suas regras e se comportem de acordo com o que são as expectativas da sociedade. Enquanto educadores, é normal que queiram que as suas crianças saibam existir em conformidade com o outro e com as normas da sociedade. Todavia, o uso do elogio e de recompensas é uma medida a curto prazo, uma vez que as crianças aprendem a obedecer e a ser disciplinados, mas não as razões de o terem de ser, tornando-as dependentes de regras, que não compreendem, e dos seus adultos de referência (Bear et al, 2017).

Ao refletir sobre a minha prática profissional e sobre as informações recolhidas, tanto por meio das entrevistas realizadas às educadoras da instituição, como através da observação e discussão com as crianças, fiquei com a perceção de que a existência do elogio, por parte do adulto, faz efetivamente diferença. As próprias crianças, no grupo de discussão realizado, afirmaram apreciar mais quando o adulto elogia - “Boa, muito bem, que bonito”, do que quando este descreve as suas ações e procura demonstrar interesse em escutá-las - “O que construístes com a plasticina? Como é que fizeste? O que achaste de como ficou? Eu acho que está muito bonita a tua produção, e vi que te esforçaste bastante para a fazer”. Estes dados levam-me a pensar que, momentaneamente, o elogio tem um impacto positivo na criança. Contudo, consigo compreender a perspetiva de Gainsley (sd) e Bear et al (2017) na medida em que, a longo prazo, o uso deste constante elogio superficial poderá fazer com que as crianças se tornem dependentes do adulto, não conseguindo encontrar, em si, a confiança necessária para se sentirem satisfeitas e construírem uma boa autoimagem. A seguinte nota de campo é descritiva deste receio uma vez que, perante uma postura do adulto regular (dar mais cinco à criança quando a elogiava), a criança pareceu ficar dependente desse comportamento para que se sentisse inteiramente orgulhosa e satisfeita consigo própria:

Quando acaba de comer e me vê a passar perto dele, o G diz muito contente “Inês, já comi”,

- E comeste sozinho? – pergunto

- Sim – diz muito satisfeito

- Muito bem! Conseguiu usar a faca para empurrar a comida para o garfo? – continuou

- Sim! – continua a dizer muito contente

- Boa, boa! – digo por fim

Observa-me como se estivesse à espera de algo, no entanto, continuou o meu caminho para dar apoio às restantes crianças. Passado uns minutos, volta a chamar-me, “Inês, comi sozinho” repete o G, “já sei, já te dei os parabéns”, ainda a espera de algo, observa-me e acaba por esticar a mão, “queres que te dê mais cinco?” questiono, abana que sim com a cabeça, dou então mais cinco e continuou o meu caminho. Por fim, fica satisfeito e orgulhoso de si, acaba por ficar no lugar com um sorriso muito grande. (Nota de campo nº71, *Inês já comi*).

4.2.2. O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança: o papel do adulto

O desenvolvimento da criança é algo que é complexo e constante e processa-se de forma holística englobando diferentes domínios ao nível cognitivo, social, interpessoal, moral e emocional (Pound & Harrison, 2003). Quando nasce, a criança não tem ainda adquiridas as competências que lhe permitem ser autónoma na sua conduta e na convivência com os outros. No entanto, vai adquirindo e progredindo à medida que interage com o meio e com as pessoas ao seu redor através de estímulos e vivências que fomentem essa interação (Fernandes, 2017; Lino, 2006). Neste sentido, os adultos de referência da criança têm um papel crucial na construção da sua personalidade (Pound & Harrison, 2003).

Para que consiga ser progressivamente mais autónoma e competente nas suas relações, na concretização da sua rotina e no autocontrole/autorregulação, a criança tem que ter consciência das suas habilidades e limitações, pensamentos e valores (Albuquerque & Vasconcelos, 2019). Esta consciencialização do EU depende das relações vinculares que a criança estabelece com os adultos da sua vida, uma vez que é

através da permanência de bons vínculos afetivos que a mesma se irá sentir mais segura e motivada a explorar o ambiente ao seu redor de forma a responder às suas necessidades de desenvolvimento (Post & Hohmann, 2003). Assim, considerando que é a autoestima da criança que lhe irá permitir desenvolver a capacidade de autoaperfeiçoamento e garantir a sua independência, autonomia e ambição de conhecer e aprender mais, importa que o adulto promova um ambiente positivo, encorajante e enriquecedor para a construção da mesma (Post & Hohmann, 2003), sendo o elogio uma estratégia, entre outras, que permitirá potenciar todas as conquistas em termos de autoestima e autonomia.

4.2.3. A autoestima da criança e o papel do adulto na sua promoção

A autoestima consiste na opinião que a própria pessoa tem sobre si, sobre as suas aptidões e limitações (Gainsley, sd). Segundo Frada e Neves (2017), ter uma autoestima saudável significa ter confiança em si mesmo, mas não de uma forma vazia ou puramente afetiva e sem fundamento objetivo, antes sim, nas próprias capacidades e fragilidades que fazem também parte da sua personalidade.

A autoestima, como os restantes traços do desenvolvimento que exigem exploração, interação e tempo, não é inata, é educável e é modelada conforme as experiências pessoais que a criança reúne e os estímulos que recebe (Alcântara, 2000). Estas ditas experiências e estímulos conduzem, posteriormente, à valorização ou desvalorização da autoestima da criança, sendo por isso os seus contextos de socialização e os encorajamentos que recebe dos seus adultos de referência essenciais à construção desta confiança e auto-consciencialização. Quando formada, e apesar de se tornar estável, consistente e difícil de remover ou mudar, a autoestima, face ao seu carácter dinâmico e, em algumas circunstâncias, à dependência que tem de estímulos exteriores à pessoa, continua sujeita a acontecimentos externos, podendo enraizar-se mais intimamente, crescer, interligar-se e ramificar-se com outras atitudes da pessoa, ou podendo empobrecer-se e debilitar-se (Alcântara, 2000; Frada & Neves, 2017).

A permanência de uma autoestima saudável, em que a criança tem uma visão realista sobre as suas capacidades e limitações e, como tal, não permite que outras pessoas a definam e caracterizem, revela-se como fundamental para o relacionamento com os outros, para a confiança nas suas ações e pensamentos, para a capacidade de aceitar

críticas construtivas, superar dificuldades e aprender com os seus erros, traçar objetivos progressivamente mais desafiantes e ambiciosos, ter capacidade para os prosseguir e celebrar as suas conquistas e para a capacidade constante de autoaperfeiçoamento (Frada & Neves, 2017; Gainsley, sd). Uma boa autoestima não pressupõe, no entanto, que não existam reações ansiosas e depressivas, por parte da criança, face a determinados obstáculos e falhas, a autoconsciência é apenas um dos cinco conjuntos de competências³⁰ referentes ao desenvolvimento socioemocional³¹ a adquirir. Todavia, estando ciente do que são as suas limitações e habilidades, a longo prazo, os objetivos que a criança estabelecerá para si serão mais realistas e factíveis, reduzindo a probabilidade de ansiedade e frustração em larga escala (Gainsley, sd).

Alcântara (2000), afirma que a avaliação subjetiva que a criança faz de si depende de vários fatores, como experiências passadas, as relações que tem, o feedback social que recebe e até mesmo questões genéticas como traços físicos ou psicológicos. Para que a criança consiga tomar consciência das suas habilidades e fragilidades e construir uma opinião sobre si, saber quem é, o que gosta de fazer, o que quer aprender, entre outras, é preciso tempo e que os adultos ao seu redor criem ambientes de aprendizagem positivos e estimulantes, apoiem e valorizem a criança nas suas conquistas, valorizem o seu esforço e dedicação e estimulem o seu pensamento crítico e a capacidade de refletir, avaliar e apreciar (Gainsley, sd.). Este mesmo autor afirma que nem todas as crianças têm o incentivo e apoio necessário ao desenvolvimento de uma boa autoestima sendo mais difícil, no futuro, que desenvolvam esta qualidade.

As pessoas que têm baixa autoestima não valorizam as suas ideias e opiniões, estão em constante autocrítica tendo sempre a opinião de que não são boas o suficiente e têm bastante dificuldade em lidar com o fracasso. Tal sensação de fracasso constante e falta de confiança nas suas habilidades conduz as pessoas à dependência e ao insucesso,

³⁰ Existem cinco conjuntos de competências, segundo CASEL (2017), essenciais a desenvolver nas crianças para um bom desenvolvimento socioemocional, sendo elas, Autocontrolo/Autorregulação; Autoconsciência; Consciência social; Competências relacionais; Tomada de decisões

³¹ Consiste na “aptidão que uma pessoa tem em saber regular e lidar com suas próprias reações diante de conflitos e tensões advindos de relações interpessoais, seja com situações problema, seja com pessoas” (Albuquerque & Vasconcelos, 2019, p.38)

podendo, estes sentimentos impactar, significativamente, a sua saúde mental e emocional (Frada & Neves, 2017; Gainsley, sd). Contrastante, as pessoas com uma alta autoestima, podem também não ter o sucesso pessoal desejado, uma vez que assumem que estão sempre corretas, detentoras de grandes habilidades e saberes não questionáveis, sendo, por isso, melhor que as outras. Estas podem correr riscos perigosos, uma vez que não têm limitações aparentes e não estão disponíveis para ouvir críticas e aprender com os seus erros (Frada & Neves, 2017; Gainsley, sd). Como afirma Gainsley (sd), “*High self-esteem can be as detrimental as low self-esteem*” (p.3).

A autoestima condiciona a aprendizagem (Alcântara, 2000). Pelo peso que assume na existência diária da criança, os seus adultos de referência devem preocupar-se em promovê-la e criar um espaço favorável à aquisição de uma boa autoestima, e não de uma alta ou baixa que condicione e dificulte o sucesso pessoal da criança.

Os adultos, naturalmente, ambicionam apoiar as crianças no desenvolvimento de sentimentos e pensamentos positivos sobre si mesmas, acabando, para tal, por **elogiar** determinado resultado, utilizando expressões como “bom trabalho! que menino/a bonito/a; deixaste-me muito feliz”. No entanto, ao realizar este tipo de elogio e comentários, os adultos retiram à criança a oportunidade de identificar como se sente, bem como compreender e refletir sobre as suas ações que conduziram a um bom ou mau resultado (Gainsley, sd). Este mesmo autor, Gainsley (sd), afirma “*To truly build healthy self-esteem, children must practice cultivating their own positive regard from within*” (p.3), o que significa que os adultos devem, em alternativa do descrito antes, ajudar as crianças a refletir sobre as suas ações, descrever os seus esforços e concretizações e apoiá-las na autoavaliação dos seus próprios objetivos, bem como no estabelecimento de outros. A autoestima desenvolve-se, segundo Frada e Neves (2017), a partir da consecução de pequenos êxitos, que se tornam progressivamente maiores, e da superação dos objetivos que vão sendo traçados. Assim, a criança, ao ter espaço para escolher como se sente sobre ela mesma e sobre os resultados alcançados, ao partilhar as suas conquistas, ser reconhecida pelos seus esforços e ao ser valorizada pelas suas iniciativas, mais facilmente desenvolverá uma boa imagem sobre si (Frada & Neves, 2017)

Assim, algumas estratégias do adulto para promover este ambiente positivo, encorajante e estimulante a uma boa autoestima, passam por: (i) apreciar qualquer esforço criativo da criança, por pequeno que seja, focando-se na dedicação da mesma; (ii) incentivar a autoapreciação e autorreflexão; proporcionar à criança um ambiente seguro e de livre expressão; (iii) valorizar, validar e desafiar as questões levantadas pela criança e incentivar a procura de respostas por parte da mesma, apoiando nesta procura; (iv) dialogar com a criança sobre as suas dificuldades e propor soluções, incentivando também a própria a encontrar soluções para os seus problemas (Alcântara, 2000).

4.2.4. Os efeitos negativos do elogio: o vício, a manipulação, o medo de falhar

Apesar de bem-intencionado, Bear et al (2017); Gainsley, (sd) e Ypsilanti (2008) acreditam que, por vezes, o elogio pode ter consequências indesejadas por desencorajar a motivação intrínseca, a capacidade de resolver problemas, a ambição de aprender e sair da sua zona de conforto. Nestes casos o elogio seria promotor de dependência do adulto ou de uma validação externa constante e retiraria, à criança, o poder de autoavaliação, autorregulação e de ficar satisfeita consigo mesma. Segundo os autores, o elogio pode então conduzir ao vício, à manipulação e ao medo de falhar e desiludir os adultos.

Dependência do elogio

Como já mencionado, quando as crianças recebem regularmente elogios por parte do adulto, perdem a capacidade de autoavaliação e reflexão dos resultados obtidos com o esforço investido (Bear et al, 2017; Gainsley, sd). Isto quer dizer que necessitam de validação externa constante para se sentirem motivadas e incentivadas a realizar determinada atividade, uma vez que não conseguem realizar essa auto valorização da própria imagem e conquistas individuais, também por saberem que, se fizerem alguma coisa bem, o adulto irá sempre elogiá-las. Esta dependência de um elogio que satisfaça as suas necessidades emocionais conduz ao vício, podendo tornar as crianças em *“pleasers,” doing activities or acting in specific ways to earn praise or rewards at the expense of their own desires”* (Gainsley, sd, p.4). A criança, quando manifesta esta necessidade de ser elogiada, começa a dirigir-se ao adulto afirmando que o seu desenho está feio, ou que não consegue fazer determinada ação, que é má a realizar determinada

tarefa, com a finalidade de obter validação que não consegue ir buscar a si própria, dependendo do elogio (Gainsley, sd; Ypsilanti, 2008)

Por outro lado, nestas circunstâncias, a falta de elogio por parte do adulto, pode levar a criança a sentir que falhou e que o adulto está desiludido e aborrecido com ela, dando origem à frustração, ansiedade e à necessidade de agradar o outro intensamente (Gainsley, sd; Ypsilanti, 2008)

Manipulação através do elogio

As repercussões do elogio, nesta perspetiva, dizem respeito à forma como a criança imita os comportamentos manipulativos que observa e a forma como reage à manipulação que o adulto acaba por empregar quando elogia, ainda que não seja intencional.

Através da manipulação, uma criança pode tentar chamar as atenções para si, não porque está a agir corretamente de acordo com as regras e expectativas da sociedade, mas porque espera receber o elogio do adulto. Para além disso, a criança pode *“catch on to this ploy and manipulate the situation themselves by requiring adults to increase the rewards for desired behavior”* (Gainsley, sd, p.5). Isto significa que a criança, consciente das estratégias utilizadas pelo adulto, pode manipular a situação a seu favor tentando, desta forma, aumentar a recompensa que recebe em troca de um comportamento desejado. Nestas situações, o elogio acaba por ter o efeito contrário do que o adulto esperava alcançar (Gainsley, sd).

Numa outra perspetiva de Gainsley (sd), o adulto, quando utiliza o elogio ou a crítica (não construtiva), espera modelar os comportamentos das crianças e levá-las a agir como ele pretende que ajam, como por exemplo, afirmar “fizeste o que te pedi, lindo/a menino/a”, “O J está de pernas à chinês, muito bem, estão todos a ver como ele se está a portar”, ou o contrário “a chorar quando os pais deixam na escola, que feio/a que ficas”, “não se bate, fico chateada/o quando o fazes”. Segundo os autores Gainsley (sd) e Ypsilanti (2008), estes tipos de discursos não são promotores de uma autoestima segura da criança, ao invés, fazem com que estas fiquem condicionadas a realizar tarefas e a escolher as formas de agir que mais satisfazem ao adulto, contra o que são os seus interesses e desejos próprios na realização de alguma atividade.

Medo de falhar

Por fim, a dependência do elogio vivamente reforçada ao longo da literatura referida, leva as crianças a terem receio e medo de falharem (Ypsilanti, 2008). O medo limita as pessoas nas suas ações e formas de agir, assim, ao ter medo de falhar indica que a criança irá inibir-se de se desafiar com atividades cada vez mais complexas, por ter receio de se falhar, desiludir o adulto e não ir ao encontro do que são as suas expectativas e, logo, não ser elogiada pelo mesmo (Gainsley, sd).

As crianças que têm medo de falhar e deixar de ser elogiadas, acabam por não ter confiança nas suas opiniões e habilidades, desistindo facilmente de uma opinião pessoal se e/ou quando questionada ou contrariada por um adulto ou até mesmo pelos seus pares. Se a criança encontrar um problema na brincadeira, ela pode sentir que não há necessidade de resolver esse problema, uma vez que já foi informada, previamente, de que fez um bom trabalho em determinado momento e, pode sentir que, se tentar algo novo e falhar, não terá mais o estatuto de ter feito um bom trabalho (Ypsilanti, 2008).

Não correndo riscos, a criança não aprende a lidar com as suas falhas e acaba por escolher fazer tarefas que estejam dentro da sua zona de conforto e que sabe que consegue superar com sucesso, mantendo o estatuto que lhe é atribuído como “és tão inteligente” (Gainsley, sd; Ypsilanti, 2008).

4.2.5. Estratégias de encorajamento para a promoção da autoestima e autonomia da criança

Segundo alguns autores mencionados, nomeadamente Gainsley (sd) e Ypsilanti (2008), o elogio não é a melhor abordagem a ter para com as crianças com vista à construção e consolidação da sua autoestima. Na substituição do elogio, estes autores sugerem que o adulto utilize, como abordagem, o encorajamento. Este conceito de “encorajar” refere-se ao ato de dar apoio e incentivo a alguém, de forma a que esta tenha coragem, confiança e inspiração para superar os seus desafios, enfrentar as suas dificuldades e prosseguir com determinada ação (Gainsley, sd; Ypsilanti, 2008). Assim, os mesmos autores sugerem algumas estratégias de **encorajamento** da criança, sendo elas,

- Descrever as ações das crianças – uma forma de encorajar a criança a apreciar e valorizar os seus esforços é, simplesmente, descrever os seus comportamentos e resultados positivos, sem atribuir imediatamente um julgamento ou apreciação sobre essa ação. Por exemplo, o adulto pode dizer “Tu conseguiste calçar os sapatos sozinha e colocaste-os no pé certo”³². Descrever a ação implica que o adulto dedique mais tempo a observar o que a criança está a fazer, bem como o resultado que apresenta, mais tempo do que realizar um elogio rápido e meramente apreciativo. Esta observação transmite à criança a ideia de que as suas atividades e interesses importam e captam a atenção de quem a rodeia, acabando por as ajudar a apreciar e refletir sobre as suas próprias conquistas, bem como a escolher como se sente sobre elas;
- Encorajar a criança a descrever o seu próprio trabalho – o objetivo do adulto deve ser encorajar a criança, como já antes referido, a apreciar o trabalho que fez e o processo que conduziu ao resultado final. Para isso, o adulto pode pedir à criança que descreva o que fez como por exemplo dizer “fala-me do teu desenho”, “porque é que fizeste isto assim”, “o que achas do teu desenho?”, “tiveste alguma dificuldade”³³. Esta ação demonstra, à criança, que o adulto lhe está a prestar atenção e encoraja-a a sentir-se bem com as suas ideias e opiniões, transmitindo-lhe a sensação de controlo sobre a sua vida e as suas decisões. Para além disso, ao incentivar a criança a descrever os seus esforços, ideias e produtos, esta fica mais envolvida no seu processo de aprendizagem, desenvolve também competências linguísticas e o pensamento crítico. Assim, importa que o adulto observe atentamente o que a criança está a fazer e realize questões genuínas sobre o seu

³² “ML, calçaste os sapatos sozinha e conseguiste calçar nos pés corretos, a galocha direita está no pé direito e a galocha esquerda está no pé esquerdo, muito bem, estou muito feliz!” (Nota de campo nº74, *A ML calçou os sapatos*).

³³ “Após ter feito um desenho, o G veio ter comigo, “Inês gostas do meu desenho?”, devolvo-lhe a pergunta, “Tu gostas do teu desenho G? Fala-me sobre ele”. O G conta o que está no seu desenho terminando com uma apreciação, “está muito bonito, eu gosto!”. Acabo por dizer que também achei que estava bonita a sua produção” (Nota de campo nº64, *Inês gostas do meu desenho?*)

trabalho, dando então espaço para a existência de uma conversa entre a criança e o adulto;

- Focar nos esforços das crianças - Crianças cujos esforços são reconhecidos são mais propensas a auto desafiar-se do que crianças que são elogiadas pelas suas habilidades inatas. Assim, segundo estes autores, Gainsley (sd) e Ypsilanti (2008), será mais enriquecedor, para a criança, dizer por exemplo “Tu estás a dedicar muito esforço nessa construção que estás a fazer, o que estás a construir?”, ao invés de “Tu és tão boa a construir”. As crianças aprendem que, para resultados positivos, têm de dedicar mais esforço e tempo a uma determinada coisa e que não podem desistir quando aparece algum obstáculo e dificuldade, aprendem a ser perseverantes e a valorizar também o caminho, e não apenas a meta.
- Participar nas brincadeiras das crianças – ao participar nas brincadeiras das crianças, o adulto tem oportunidade de as conhecer verdadeiramente, a forma como utilizam e manuseiam os materiais, a sua criatividade e imaginação, os seus interesses, fragilidades, angústias, os seus outros contextos de socialização, etc. Mais uma vez, isto demonstra também à criança que o que estão a fazer é importante e interessante. Através destas brincadeiras, o adulto pode também desafiar a criança, conversar com ela e valorizar o que a mesma está a fazer;
- Incentivar as crianças a ajudar os outros – ao ajudar os outros a resolver os seus problemas, principalmente se for algo que a criança saiba fazer bem, esta irá sentir-se competente, útil e valorizar as suas habilidades. Com o outro e na convivência com o outro também se aprende, este encorajamento, fomenta a relação entre pares e diminui a dependência do adulto. O adulto pode dizer, por exemplo, “Al, eu reparei que a ML conseguiu marcar a sua presença no mapa, talvez ela te possa mostrar como o fez”³⁴.

Em comparação do elogio e do encorajamento, o elogio, por se centrar na qualidade do desempenho, pode levar ao medo do fracasso, à dependência dos outros e retira, à

³⁴ “(...) A ML, para ajudar a AL, vai até ao mapa das tarefas (que tem as fotos com os nomes) e indica onde está o nome dela, “a AB é aqui, por isso tu és aqui em baixo, és a segunda”, voltam ao mapa das presenças e contam, “um, dois, és aqui”, por fim marcam a presença (...) (Nota de campo nº63, *O mapa das presenças*).

criança, a capacidade de perseverança, autoavaliação e autocrítica (Gainsley, s; Ypsilanti, 2008). O encorajamento, por outro lado, promove a autossuficiência, a independência e o apreço pelos próprios esforços, independentemente do resultado (Gainsley, s; Ypsilanti, 2008). Quando os adultos optam por usar declarações encorajadoras, como as descritas, eles permitem que as crianças tenham a oportunidade de refletir de forma realista sobre suas próprias ações e realizações e decidir por si mesmas como elas se sentem. A capacidade de o fazer faz parte de uma autoestima saudável, uma qualidade que germina e cresce a partir de dentro e que necessita de espaço, tempo e investimento de todas as partes para se desenvolver positivamente (Gainsley, s; Ypsilanti, 2008).

4.3. Roteiro ético e metodológico

Garantir uma pesquisa de qualidade implica estabelecer explicitamente as questões éticas e metodológicas, contemplando, para tal, quais os métodos, técnicas e instrumentos a ser utilizados, o tipo e natureza da investigação e o respeito pela privacidade e confidencialidades dos envolvidos. Ao contemplar estes aspetos, estarei a estabelecer uma base sólida para uma pesquisa de alta qualidade, que respeita os participantes e é capaz de fornecer resultados relevantes e confiáveis.

Neste sentido, começo por referir que a presente investigação corresponde a um **estudo de caso**, por se tratar de uma “estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais” (Morgado, 2013, p.7). Duarte (2008) acrescenta que este método de investigação permite “uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual” (p.114), por se tratar de uma **investigação aprofundada** de um indivíduo, de um grupo, de uma organização ou de um acontecimento tendo em conta o contexto. No caso desta investigação, a questão em estudo é o adulto como promotor da autoestima da criança. A presente investigação caracteriza-se como um estudo de caso **explanatório** uma vez que pretende dar resposta a relações de causa/efeito, especificamente, o uso do elogio e as consequências que este pode ter na autoestima da criança, a partir de uma teoria que justifica a problemática (Yin, 2005).

O presente estudo de caso é de **natureza qualitativa** que visa “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) e das observações realizadas no contexto. A investigação caracteriza-se como qualitativa uma vez que os dados são apresentados e descritos através de palavras e não através de números e gráficos; é privilegiado o processo e não apenas os resultados ou os produtos; os dados são analisados de modo indutivo e o significado representa um papel fundamental neste tipo de abordagem, existindo a preocupação pela compreensão das perspectivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Na presente investigação foi escolhido como objeto de estudo todas as crianças do grupo com o qual realizei a PPS II, as entrevistas foram realizadas às educadoras de jardim de infância e à psicóloga que frequenta a OS.

Segundo Stake (1998), para que o processo de análise dos dados seja detalhado, exato, coerente e lógico, o investigador deve recorrer a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados que lhe permitem, posteriormente, decidir quando é que as suas interpretações e observações são válidas e alvo de consideração, ampliando, assim, a fiabilidade da investigação. Neste sentido, compreendi a necessidade de efetuar uma triangulação de dados (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010), apropriando-me, para tal, de 3 técnicas de recolha dados, nomeadamente, a observação direta participante, a entrevista e o grupo de discussão.

A observação participante, por permitir a recolha de informação através do contacto direto com situações específicas do contexto de forma sistemática, tendo como característica principal a não manipulação e estimulação dos sujeitos (Aires, 2015), é, normalmente, uma técnica a ser privilegiada. No entanto, nesta investigação em concreto, por não ser observável no pouco tempo em que decorre, privilegiei as entrevistas como técnica de recolha de dados. Segundo Aires (2015), esta técnica é das mais importantes na condução de uma investigação por permitir, ao investigador, recolher dados descritivos sobre dinâmicas, acontecimentos e conceções e, assim, perceber a forma como o entrevistado interpreta o mundo

A dinâmica numa sala de jardim de infância caracteriza-se pela simultaneidade de múltiplas atividades e interações. Perante este cenário, devemos ser capazes de “selecionar um pequeno número de informações pertinentes de entre o vasto leque de

informações possíveis” (Ketele & Roegiers, 1996, p. 23), para uma observação mais significativa. A observação realizada durante o período de prática profissional foi participante, direta, indireta e pouco estruturada, possibilitando-me a compreensão do contexto em que me inseri e a recolha de informações focalizadas na problemática em questão.

Ao ser observador participativo, o investigador que se apropria desta técnica de recolha de dados, “pode compreender o mundo social do interior pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (Lessard-Hébert et al, 1994, p.155). Importa então registar essas observações através de instrumentos para que sejam o mais próximas da realidade observada possível. Assim, utilizei registos de observação (notas de campo), reflexões semanais – que para além dos dados formais e precisos da realidade concreta, mostra ainda as preocupações, decisões, fracassos e apreciações da pessoa que está a investigar (Vásquez & Ângulo, 2003) – registos fotográficos e registos videográficos.

Na recolha dos dados, importa considerar quatro critérios para uma recolha ampla, diversificada e dinâmica, sendo eles, exaustividade das fontes, saturação das categorias, emergência das regularidades e sobre extensão. Estando subjacente a qualquer investigação a procura de respostas para as questões que desencadearam a sua elaboração, torna-se fundamental traçar os procedimentos metodológicos que possibilitem a análise e a interpretação do corpus documental.

Posto isto, recorri à análise de conteúdo que consiste num “processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise” (Vala, 1999, p. 104). Ao longo da análise, segui as etapas propostas por Vala (1999), nomeadamente, i) definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; (ii) constituição de um corpus documental; (iii) definição das categorias; (iv) definição das unidades de análise; (v) fidelidade e validade e por fim, a (vi) quantificação. De forma a efetuar uma análise e interpretação mais sistemática e aprofundada, construí uma árvore categorial que possibilitou a organização dos múltiplos dados recolhidos.

Por fim, tendo já apresentado o quadro metodológico da investigação, destaco ainda a dimensão ética que deve estar inerente não só em todas as fases da investigação, como também na prática pedagógica e na postura adotada pelo educador de infância.

Assim, importa que o educador encare a criança como sujeito do seu desenvolvimento e aprendizagem, competente e detentora de direitos que deve ser respeitada e valorizada como qualquer outra pessoa da sociedade (APEI, 2011). Tal significa escutar a criança e as suas necessidades procurando dar-lhes resposta, não obrigar a criança a realizar nenhuma ação que coloque em causa a sua integridade e pedir pelo seu consentimento para a recolha de dados.

Por conseguinte, procurei que a minha prática e ação pedagógica se regesse por um conjunto de princípios éticos, baseados na Carta de Princípios para a Ética Profissional, que influenciaram e confluíram na construção de um roteiro ético (cf. Anexo E).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

No presente tópico serão apresentados e discutidos os dados e os resultados obtidos por meio dos instrumentos e técnicas de recolha referenciados no tópico anterior. Reforço que os dados que serão analisados provêm das observações participantes das 22 crianças do grupo, das entrevistas efetuadas às 3 educadoras de jardim de infância³⁵ e à psicóloga da OS, bem como do grupo de discussão realizado com 5 crianças.

Como foi previamente mencionado, o grupo com o qual decorreu a prática supervisionada caracteriza-se por manifestar insegurança na realização de algumas tarefas, nomeadamente, o recorte de materiais, a alimentação com recurso aos 2 talheres. Algumas crianças demonstraram, também, apresentar uma imagem mais debilitada de si próprias o que parecia ter impacto sobre a autonomia das mesmas. Decorrente da temática escolhida para esta investigação, foi possível observar, no contexto prático, que o uso do elogio era uma estratégia adotada pela equipa da sala para incrementar a autoestima e a autonomia das crianças. Tal observação despontou, em mim, a curiosidade de compreender a eficácia dessa estratégia para o desenvolvimento específico deste grupo de crianças.

³⁵ A entrevista não foi realizada à ajudante de ação educativa da sala C4 pois esta não se sentiu confortável para tal, tendo sido respeitada e compreendida a sua vontade.

Neste sentido, e tendo em consideração os objetivos selecionados para a presente investigação citados nos capítulos anteriores, após a análise dos dados recolhidos por meio das entrevistas e por meio do grupo de discussão, organizei-os segundo os seguintes tópicos: concepções sobre o elogio; a autonomia da criança; a autoestima da criança; o elogio como promotor da autoestima e autonomia da criança; o elogio para as crianças da sala C4 (se fosse eu...); elogiar vs encorajar, perspectiva das crianças; o papel do adulto. Alguns destes tópicos coincidem com os manifestados após a análise dos registos de observação. Este aspeto facilitou o cruzamento de dados e a consequente análise e discussão. Dentro desses tópicos, surgiram várias categorias e subcategorias que irão ser discutidas no decorrer do texto.

Para promover a autoestima e autonomia da criança, importa, antes de mais, conhecer e compreender estes conceitos, bem como os contributos que estes têm para a criança. No seguimento do descrito, as entrevistadas, concordantes entre si, afirmam que a autonomia consiste na capacidade que a criança tem de concretizar tarefas de forma autónoma, sem necessitar do auxílio do adulto ou sendo este um apoio muito reduzido (cf. Anexo P). Nesta definição, as entrevistadas esperam que as crianças, na sua rotina, sejam autónomas principalmente nos momentos de higiene, alimentação e na arrumação, seleção e exploração do material da sala, sendo estes aspetos referidos no diálogo de todas elas.³⁶ A entrevistada AG acrescenta ainda que espera ver esta autonomia “(...) na realização das pequenas tarefas, como nas atividades de recorte, não quero que recortem de forma perfeita, mas que saibam manusear os instrumentos” e na tomada de decisões do local para brincar “espero também que tenham autonomia para decidirem onde querem brincar, serem autónomos nessa escolha” (cf. Anexo P).

Quanto aos contributos da autonomia para a criança, mais uma vez as entrevistadas coincidem nas suas respostas quando afirmam que, **ao ser autónoma**, a criança **melhora a sua autoestima**, autoconfiança e segurança em si própria. As entrevistadas A e S acrescentam também que a autonomia contribui para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e liderança e a entrevistada M menciona

³⁶ Por indisponibilidade de tempo, uma das entrevistadas não conseguiu dar resposta a todas as questões da entrevista o que justifica a ausência de uma quarta resposta na apresentação de alguns dados

ainda a capacidade de resolução de conflitos e obstáculos como fruto dessa independência.

Referente agora ao conceito da autoestima, este consiste, segundo as entrevistadas, ao olhar que a criança tem sobre si própria, à qualidade que esta possui de se valorizar e sentir satisfeita e à confiança que tem nela própria sem deixar que “a opinião do outro influencie o que ela pensa sobre si, ser segura de si própria” (cf. Anexo P). Esta definição vai ao encontro do mencionado pelos autores citados na literatura, nomeadamente, Gainsley (sd) que nos esclarece que a autoestima consiste na opinião que a própria pessoa tem sobre si, sobre as suas aptidões e limitações. Na análise dos dados, é ainda possível verificar que uma das entrevistadas define autoestima como o sentimento de satisfação e orgulho de uma criança perante a concretização de determinada tarefa que lhe foi solicitada. A satisfação de uma criança perante a concretização de algo que lhe é solicitado pode não ser, necessariamente, indicador de uma boa autoestima, mas apenas retratar a felicidade por terminar uma tarefa e poder receber uma validação por isso. Este aspeto é retratado na seguinte nota de campo (cf. Anexo R),

Durante a manhã, enquanto corta o seu robô, a AL procura a validação dos colegas e dos adultos, “é assim? está a ficar bom assim” repete várias vezes. Quando não recebe essa constante validação, a AL desmotiva e começa a chorar a dizer que não consegue cortar.

Acabo por dizer “estás a conseguir cortar o robô, corta nas linhas como estavas a fazer bem”. A AL acaba por limpar as lágrimas e volta a cortar, quando acaba, a educadora diz muito feliz “vês AL, como conseguiste, não era preciso chorares, pois não?”. A AL cola o seu robô e vai embora muito satisfeita (**Nota de campo 65, *É assim? está a ficar bom assim?***)

Segundo as definições apresentadas sobre autoestima, esta criança, por não ter confiança em si e nas suas aptidões e por não conhecer as suas limitações, parece manifestar uma autoestima mais débil. Assim, a criança aqui retratada, no final da tarefa, sente-se satisfeita, não porque tem uma boa autoestima, mas porque recebeu a validação do adulto que a levou a terminar a sua produção.

Alcântara (2000) afirma que a autoestima, como os restantes traços do desenvolvimento que exigem exploração, interação e tempo, não é inata, é educável e é modelada conforme as experiências pessoais que a criança reúne e os estímulos que recebe. As entrevistadas corroboram com o defendido por Alcântara (2000), ainda que se desencontrem na linha temporal em que a autoestima é desenvolvida. A entrevistada S afirma que esta “tem de ser desenvolvida na primeira infância”, as restantes defendem que “é desenvolvida ao longo da sua vida (...) e é algo que é construído” (cf. Anexo P). Ambas as perspetivas acabam por coincidir com o defendido por Alcântara (2000) e Frada e Neves (2017), uma vez que, apesar de se desenvolver e tornar estável na primeira infância, deverá continuar a ser estimulada e construída ao longo da vida, podendo assim enraizar-se mais intimamente, crescer, interligar-se e ramificar-se com outras atitudes da pessoa.

A autoestima condiciona a aprendizagem (Alcântara, 2000). Quando questionadas sobre os contributos de uma autoestima saudável para a criança e, em contrapartida, as consequências de uma autoestima mais débil para a mesma, as entrevistadas mencionaram vários aspetos semelhantes aos abordados pelos autores já citados. Relativamente às consequências de uma autoestima pouco saudável para as crianças, as entrevistadas referem que a criança terá mais medo de arriscar, pouca resiliência e autonomia, dificuldade na gestão emocional e dependência do adulto (cf. Anexo P). Durante a prática, as crianças que manifestaram, a meu ver, maior insegurança na concretização da rotina diária, foram também as que revelaram os comportamentos descritos. Esta dependência foi inclusive observável na nota de campo anteriormente apresentada. No que concerne aos contributos de uma autoestima saudável na perspetiva das entrevistadas, esta proporciona, à criança, segurança e bem-estar, qualidade de vida, um bom equilíbrio entre o desenvolvimento físico e emocional e uma maior capacidade de resiliência perante os desafios que enfrenta. A entrevistada S. acrescenta ainda que uma **autoestima estável traz à criança autonomia nas suas atividades de vida diárias** (cf. Anexo P).

Durante a análise e cruzamento de dados, foi ainda possível aferir a existência de uma **relação entre autoestima e autonomia**. Isto porque, em ambas as respostas à questão “Quais os contributos que a autoestima/autonomia traz à criança” (cf. Anexo I),

as entrevistadas afirmam que uma boa autoestima promove a autonomia e, ao contrário, uma criança que é autônoma terá uma melhor autoestima (cf. Anexo P). Esta concepção vai ao encontro do afirmado por Frada e Neves (2017) que defendem que a autoestima desenvolve-se a partir da consecução de pequenos êxitos, que se tornam progressivamente maiores, e da superação dos objetivos que vão sendo traçados. Esta relação foi também observada durante a prática na medida em que, quando conseguiam realizar algo de forma autônoma e por iniciativa própria, as crianças demonstravam sentir uma grande auto-satisfação, explanado na seguinte nota de campo (cf. Anexo R)

Quando acaba o seu desenho, a CT escreve o seu nome, “tem um R de rato, depois o I, depois o N”. Quando não sabe as letras, olha para as imagens que estão na área dos jogos com as letras e objetos/coisas com essas letras. Vai até lá para tentar escrever o seu último nome, uma vez que apenas sabe a primeira letra e pede-me que vá dizendo as letras, “tem um L”, procura a letra L e escreve-a, quando não sabe a letra digo “tem um G de gato” e ela vê onde está o gato e imita a letra. Quando acaba, mostra-me o seu nome e apelido e diz “olha como fiz o meu nome sozinha” muito satisfeita (**Nota de campo 86, Enquanto desenham**).

Ao compreender o peso que uma autoestima saudável ou não saudável assume na existência diária da criança, importa que os adultos de referência da mesma se preocupem em promovê-la através da criação de espaços favoráveis à aquisição dessa. A relevância do termo e a escassez de investigações sobre o mesmo leva-me a pensar na pertinência deste estudo como ponto de partida ao aprofundamento de questões desta natureza. Neste sentido, e como já mencionado, surge a questão do elogio como promotor, ou não, da autoestima e autonomia da criança. Assim, importa, mais uma vez, conhecer as concepções das entrevistadas sobre este conceito.

Numa tentativa de definir o conceito de elogiar, as entrevistadas diferem entre si nas respostas dadas. As entrevistadas M. e AG. caracterizam o elogiar como o “enaltecer uma qualidade ou virtude de algo ou alguém” ou “o reforço que o adulto dá à criança por algo que ela desempenhou, de forma correta”, respetivamente (cf. Anexo P). Esta última afirmação “de forma correta” pressupõe uma certa subjetividade na utilização do elogio, como defendido por Gainsley (sd) que esclarece que este é subjetivo e efetuado de acordo com o que quem o efetua considera melhor fazer e conforme as suas opiniões. De facto,

a entrevistada AG. afirma, no seguimento da sua entrevista, que o elogio depende de quem o dá, “(...) porque um elogio para mim pode não ter o mesmo significado que para um colega meu”, e também de quem o recebe “importa também conhecer a criança e as suas limitações” (cf. Anexo P).

A entrevistada S. reforça que o elogio consiste num incentivo de comportamentos. Esta perspetiva coincide com a das crianças que acreditam que a utilidade do elogio é incentivar a continuação de uma determinada ação correta “sim, se fizermos uma coisa bem, continuamos a fazer essa coisa bem” (cf. Anexo P). Foi interessante perceber que, quando questionadas sobre o que era o elogio, as crianças em coro responderam não saber. No entanto, no desenrolar da discussão do grupo, as crianças encaram o elogio como uma validação a um bom comportamento, afirmando que são elogiadas “quando nos portamos bem” ou “se fizermos uma coisa bem, não podemos fazer disparates” (cf. Anexo P). Estas respostas pressupõem, mais uma vez, uma certa subjetividade na atribuição do elogio, bem como um certo caráter manipulador da parte de quem o efetua. Este era um receio partilhado por Gainsley (sd) que, aquando a utilização do elogio, este possa ser utilizado pelo adulto como forma de modelação de comportamentos, levando-as a agir como pretendem que ajam. Ypsilanti (2008) completa esta ideia afirmando que, estes tipos de discursos, não são promotores de uma autoestima segura da criança, ao invés, fazem com que estas fiquem condicionadas a realizar tarefas e a escolher as formas de agir que mais satisfazem ao adulto, contra o que são os seus interesses e desejos próprios na realização de alguma atividade.

Ao deparar-me com estas perspetivas não tão fundamentalistas do uso do elogio, considerei pertinente perceber a opinião das entrevistadas sobre as vantagens e/ou desvantagens do uso do elogio.

Quanto às vantagens, as entrevistadas M e S afirmam que o uso deste aumenta a autoestima da criança, aumenta o seu ego, gera um sentimento de pertença ao grupo, permite à mesma aperfeiçoar-se e estimula-a a ter um bom comportamento, a ser produtiva no seu quotidiano e a ser feliz. Esta perspetiva vai ao encontro do defendido por Stratton (2010) que considera o elogio como um incentivo e apoio para a criança desenvolver uma boa autoimagem e aprender a ultrapassar e enfrentar as advertências da vida, não desistindo quando se torna difícil. O observado foi que, **por vezes, o uso do**

elogio foi uma medida suficiente para a criança se sentir concretizada, como a seguir explanado (cf. Anexo R):

A L, quando chega a hora de arrumar, vai-se embora e/ou fica sentada na área sem arrumar.

Neste dia, a L arruma os livros da biblioteca sozinha e coloca-os todos direitos, quando vejo isto, digo “Muito bem L, arrumaste tudo sozinha e estão muito bem arrumados”, a L olha para mim e abraça-me, dirigindo-se depois até à tenda da biblioteca para arrumar o resto desta por iniciativa própria (**Nota de campo 121, A L arruma a biblioteca**)

Durante a reunião da manhã, falamos sobre os problemas que as quantidades de lixo na rua trazem. O NZ lembra-se de que o lixo atrai ratazanas e, não tendo lembrado disso, a educadora elogia-o e diz “Muito bem-dito NZ”. Ao ouvir isto, o NZ deixa aparecer um sorriso gigante na cara e fica bastante feliz (**Nota de campo 123, Ratazanas**).

Apenas a entrevistada AG. afirma que as vantagens do elogio dependem do tipo utilizado. Isto é, se for um elogio vazio “aí que bonito que é o teu penteado”, talvez não traga nenhuma aprendizagem à criança (cf. Anexo P). No entanto, “se for um elogio que reforce todo o processo e o resultado final associado a esse trajeto, traz sim vantagens na autoestima e autonomia da criança” (cf. Anexo P). Apesar desta perspetiva, quando questionadas, as crianças curiosamente afirmam preferir o elogio vazio “muito bem, lindo”, ainda que reconheçam maioritariamente que, quando se encoraja e reforça o processo, o adulto diz mais coisas e dedique mais tempo a escutar a criança. Isto acontece pois estas não têm ainda maturidade para perceber que o elogio não é sempre suficiente e acabam por dizer que preferem essa estratégia.

Estas acrescentam inclusive que, na ausência do elogio, se sentem “tristes”, “zangadas” e “confusas” por querer dizer que “as pessoas não acreditavam neles e nas suas atitudes” (cf. Anexo P) e porque têm o dever de dizer sempre algo. Por fim, quando questionadas sobre o que fariam para incentivar um determinado comportamento, nenhuma delas respondeu elogiar, mas descreveram antes uma ação, como “se estivesse

a fazer alguma coisa bem, eu fazia-te um desenho”, “eu trazia-te vários doces”, “eu fazia-te muitas coisas” (cf. Anexo P).

Apesar das vantagens referidas e as preferências das crianças, nem sempre foi observado que o elogio era uma estratégia, por si só, suficiente. Este aspeto leva-nos então a refletir sobre algumas desvantagens no uso desta (cf. Anexo P).

Indo ao encontro do já mencionado pelos autores citados, as entrevistadas afirmam que o elogio pode conduzir à dependência, ao receio de falhar (que indica uma autoestima mais débil), à procura da validação do adulto e à imitação dos pares como tentativa de chegar a esse patamar. Este pode ainda ser utilizado como manipulação da criança, como já refletido. Esta procura pelo elogio do adulto foi várias vezes observada no contexto, exemplificada nas seguintes notas de campo (cf. Anexo R):

A CM, pinta muito devagar para não sair da linha. De cada vez que acaba de pintar uma estrela, chama-me para mostrar a estrela que pintou. O G, aproveita, e mostra também as suas estrelas (...) (**Nota de campo 69, Inês, conseguiu!**)

Após ter feito um desenho, o G veio ter comigo, “Inês gostas do meu desenho?” (...)(**Nota de campo 64, Inês gostas do meu desenho?**)

Por vezes, houve inclusive uma necessidade do recebimento desse elogio, por parte da criança, para se sentir satisfeita consigo própria aquando a concretização de determinada tarefa, o que demonstra uma certa dependência e insuficiência desta estratégia (cf. Anexo R):

Quando acaba de comer e me vê a passar perto dele, o G diz muito contente “Inês, já comi”,

- E comeste sozinho? – pergunto

- Sim – diz muito satisfeito

- Muito bem! Conseguiste usar a faca para empurrar a comida para o garfo? – continuou

- Sim! – continua a dizer muito contente

- Boa, boa! – digo por fim

Observa-me como se estivesse à espera de algo, no entanto, continuou o meu caminho para dar apoio às restantes crianças. Passado uns minutos, volta a chamar-me, “Inês, comi sozinho” repete o G, “já sei, já te dei os parabéns”, ainda a espera de algo observa-me e acaba por esticar a mão, “queres que te dê mais cinco?” questiono, abana que sim com a cabeça, dou então mais cinco e continuou o meu caminho. Por fim, fica satisfeito e orgulhoso de si, acaba por ficar no lugar com um sorriso muito grande (**Nota de campo 71, Inês, já comi**).

Neste sentido foi possível aferir que existem **reações diferentes ao elogio** e que, **em algumas situações, o elogio, por si só, foi uma estratégia fraca**, indo ao encontro do que foi lido e mencionado na revisão bibliográfica. Perante os comportamentos observados, houve a necessidade, da minha parte, de implementar diferentes estratégias que não somente o elogio. Procurei incentivar as crianças a apreciar as suas produções reconhecendo que, desta forma, estaria a apoiá-las na reflexão sobre as suas ações e na autoavaliação dos seus próprios objetivos, como defendido por Gainsley (sd), como demonstrado na seguinte nota de campo (cf. Anexo R):

Após ter feito um desenho, o G veio ter comigo, “Inês gostas do meu desenho?”, devolvo-lhe a pergunta, “Tu gostas do teu desenho G? Fala-me sobre ele”. O G conta o que está no seu desenho terminando com uma apreciação, “está muito bonito, eu gosto!”. Acabo por dizer que também achei que estava bonita a sua produção. (**Nota de campo 64, Inês gostas do meu desenho?**)

Procurei também descrever os esforços e concretizações das crianças, levando-as a valorizar o processo e a tentativa e não somente o resultado final. Desta forma, incentivo a autonomia, a resiliência perante dificuldades diversas e a autosatisfação. Atentos à seguinte nota de campo descritiva do afirmado (cf. Anexo R):

A ML, normalmente, calça sempre os sapatos ao contrário. Hoje, contrariamente a isso, conseguiu calçar sozinha. Sem se apercebendo da conquista dela, rapidamente se levanta para voltar para a sala. Antes que fosse embora, reparo que conseguiu, autonomamente, calçar as galochas sozinha e apelo a essa conquista, felicitando-a “ML, calçaste os sapatos sozinha e conseguiste calçar nos pés corretos, a galocha direita está no pé direito e a galocha esquerda está no pé

esquerdo, muito bem, estou muito feliz!”. Rapidamente a ML se apercebe do seu feito, olha para as suas galochas e brota um sorriso na cara, muito satisfeita com a sua conquista ri-se, “pois foi, consegui”, pede-me por fim um abraço e volta para a sala muito sorridente (**Nota de campo 74, A ML calçou os sapatos**).

Para além disto, tentei conversar sobre o processo e sobre as produções das crianças com as mesmas ao invés de realizar uma apreciação, demonstrando-lhes que estava a prestar atenção e encorajando-as a sentir-se bem com as suas ideias e opiniões, transmitindo-lhes a sensação de controlo sobre a sua vida e as suas decisões (Gainsley, sd; Ypsilanti, 2008). A seguinte nota de campo retrata esta estratégia (cf. Anexo R):

“Inês, posso ir para a mesa da plasticina? – pergunta o Manuel
- Podes, o que vais fazer com a plasticina) – questiono
- (Pensa um pouco) – já sei, vou fazer panquecas – responde
- Eu gosto muito de panquecas, espero poder prová-las depois – digo
- Podes sim, eu chamo quando terminar – diz o Manuel
(quando termina e, como combinado, chama-me para provar as panquecas dele)
- Aqui está, prova – diz o Manuel
- Que bom aspeto, são de que? – pergunto
- Aqui é de morango (a cor de rosa) e esta é mirtilo (a lilás) – responde por fim o Manuel. (**Nota de campo 108, A criar em plasticina**).

Por fim, procurei enaltecer e reforçar as conquistas das crianças ao longo dos tempos através da concretização de um portefólio. Esta estratégia envolve a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolve competências linguísticas e o pensamento crítico (Gainsley, sd; Ypsilanti, 2008). A seguinte nota de campo é ilustrativa desta estratégia indicada (cf. Anexo R):

Terminado o portefólio, digiro-me ao MN e afirmo ter terminado o seu portefólio. Feliz, corre pelo recreio enquanto grita “Yhei, o meu portefólio, o meu portefólio”. Quando volto da hora de almoço, o MN larga tudo e vem ter comigo imediatamente “Inês, vamos ver o meu portefólio”.

Quando acaba de o ver, fascinado e descrevendo as coisas que lá estão e falando das coisas que já sabia, o MN abraça-me e diz “está muito fixe” (**Nota de campo 116, O portefólio do MN**)

As estratégias utilizadas, quando comparadas ao elogio, levam-me a pensar que permitiram à criança efetivamente aumentar a sua autoestima e autonomia. No entanto, não tenho dados empíricos que sustentem esta opinião observada, uma vez que não me apropriei de nenhum instrumento para medir a autoestima no início e no fim da investigação. Salvaguardo que, se desse continuidade ao presente estudo com uma amostra maior de participantes, iria utilizar este instrumento.

Contudo, atendendo à eficácia de algumas destas estratégias como complemento ao elogio e ao referido na revisão bibliográfica pelos autores Gainsley (sd) e Ypsilanti (2008), acredito que é uma mais valia fazer proveito destas na promoção da autoestima e autonomia da criança. Estas são também as estratégias que as entrevistadas acreditam que o adulto deve adotar na promoção dos termos descritos, nomeadamente, apoiar a criança demonstrando como pode fazer determinada ação; incentivar a criança a tentar, transmitindo-lhe a ideia de que ela é capaz; reforçar o processo e as conquistas da criança; valorizar a tentativa e a concretização da criança (cf. Anexo P).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

A identidade profissional diz respeito aos valores, princípios, técnicas, métodos e práticas que cada educador adota para a sua intervenção diária. A construção desta identidade é um processo contínuo e dinâmico sujeito a alterações e complementos de acordo com as experiências vividas, as aprendizagens estabelecidas, as interações com os pares, etc (Nódoa, 2007). Não existem dois educadores iguais, como tal, esta identidade profissional é subjetiva e pessoal uma vez que cada pessoa, na sua unicidade, prioriza certos valores e rotinas, opta por diferentes modelos pedagógicos, inspira-se em diferentes autores, tem variadas experiências distintas entre si, etc (Nódoa, 2007).

É durante a prática que consolidamos os nossos conhecimentos e temos oportunidade de aprender, crescer, desenvolver a nossa identidade profissional e perceber quem queremos ser enquanto educadores. Salvo a relevância do contexto prático como complemento da nossa formação profissional, importa agora refletir sobre as aprendizagens mais significativas de ambas as práticas profissionais supervisionadas, I e II, bem como as fragilidades e potencialidades compreendidas no decorrer deste percurso.

Assim, começo por dizer que, algumas das fragilidades sentidas em ambas as práticas foram a dificuldade na gestão do grupo e na gestão dos conflitos das crianças. Importa começar a descrever a construção da minha identidade profissional pelas fragilidades apontadas, pois foi neste sentido que orientei a minha prática, encontrar estratégias e métodos que me permitissem ultrapassar estas barreiras. Algumas estratégias encontradas que resultam, pelo menos comigo, são elevar o tom de voz quando necessário e quando já com a atenção delas afirmar “pronto, agora que já me ouviram vou voltar ao meu tom de voz normal”; ser transparente com as minhas emoções e a afirmar estar triste ou chateada quando têm algum comportamento que indique para isso; parar a dinâmica se assim for necessário; cantar uma música ou fazer algum som (eu cantava uma música quando eles começavam a fazer algum barulho e, a certo momento, eles cantavam comigo e ficavam depois em silêncio); incentivar a que as crianças reflitam individualmente sobre a sua postura e partilhem comigo onde acham que agiram mal antes de passarem para o próximo momento da rotina, etc.

Relativamente à gestão dos conflitos, naturalmente, quanto maior for a interação entre pares, maior a probabilidade será destes conflitos aparecerem. E antes de pensar sobre esta gestão, uma das aprendizagens que destaco e que foi observável é a importância

da interação entre pares. Segundo Folque (2014) e Silva et al (2016), as crianças, ao interagirem e cooperarem entre si, atendendo a que estão envolvidas em aprendizagens e atividades conjuntas, aprendem umas com as outras, imitam-se, ensinam-se e colaboram de forma a dar sentido ao mundo à sua volta. Esta perspetiva importa, pois, assim, aquando a organização do ambiente educativo, terei em conta um espaço de debate, negociação, partilha de raciocínios entre crianças e irei incentivar a entreajuda e cooperação como, aliás, fui fazendo ao longo das práticas.

Retomando à gestão dos conflitos, uma das aprendizagens que retirei, principalmente do contexto de creche, foi como gerir este conflito. Portugal (2000) esclarece-nos que, perante situações de conflito entre as crianças, o adulto deve procurar modelar os comportamentos que se pretende ensinar. Neste sentido, tentei, quando possível, abordar a situação segundo as estratégias de Post e Hohmann (2003), nomeadamente, abordar a situação com calma, posicionando-me ao nível da criança procurando perceber o que despoletou o conflito, sem fazer julgamentos; reconhecer os sentimentos das crianças e incentivar que descrevessem o que estavam a sentir e a pensar; apoiar as crianças na procura de soluções para a resolução do conflito e, por fim, repreender a atitude agressiva (caso existisse), mas sem efetuar julgamentos, reconhecendo que poderia estar triste, mas que existiam outras formas mais corretas de lidar com a emoção que estava a sentir. Foi interessante ver que, no decorrer de ambas as práticas, este tipo de intervenção promovia a autonomia da criança na resolução de conflitos, bem como a gestão emocional. Sendo uma prática que foi e é impactante para a criança, acredito que ajudou a construir a minha identidade profissional e que continuarei a adotá-la diariamente, sempre que possível.

Uma dessas aprendizagens essenciais assenta na importância atribuída à música no contexto infantil, principalmente no impacto que esta tem no desenvolvimento socioemocional, verificado na investigação realizada na valência da creche. Por meio da música, as crianças procuram interagir tanto com os seus pares, como com o adulto; demonstram bem-estar e apreciação musical; retomam à calma e regulam as suas emoções (explanado na nota de campo em baixo); não excluindo as aprendizagens sobre o mundo que tiram através deste domínio das expressões (Silva, 2015). Tendo estes aspetos

mencionados em conta, algo que irei priorizar na minha prática será a promoção de um ambiente musical rico e diversificado.

Uma outra aprendizagem essencial que importa destacar é a inteligência emocional. Infelizmente, este é ainda um tema pouco investigado e sustentado por teoria que incentive a prática. Tenho observado, cada vez mais, a necessidade da permanência de uma entidade externa que seja responsiva pelos sentimentos próprios da criança, ao invés desta gerir e regular as suas próprias emoções. Como fui refletindo ao longo da prática, e repetindo já as palavras mencionadas por mim, como todos os outros domínios do desenvolvimento, cognitivo, social, motor, as crianças, quando nascem, não se encontram emocionalmente desenvolvidas, a inteligência emocional é algo que se vai desenvolvendo e amadurecendo ao longo da vida (Fernandes, 2017). Assim, aprendi a trocar o: “para de chorar, isso não foi nada”; “Vá, vá, já passou”, por “vamos acalmarmos primeiro, para depois conversarmos”; “É válido o que estás a sentir”. Este ponto levantado conduziu-me então ao tema da presente investigação que é algo também pouco abordado – a autoestima. Importa educar e criar espaços propícios ao desenvolvimento desta autoestima e autonomia, como tem vindo a ser mencionado. Esta investigação vem então esclarecer algumas estratégias que poderão ser utilizadas, para além do elogio, que visam exatamente esse desenvolvimento.

Por fim, um dos métodos de trabalho que adotei durante a PPSII foi o trabalho de projeto (MTP), com o qual nunca antes tinha trabalhado. Katz e Chard (2009) defendem que este tipo de metodologia de trabalho acentua a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho, uma vez que são as próprias que conversam, discutem e escolhem o que querem saber, o que já sabem, como o vão descobrir e quem quer participar. Tendo em conta os benefícios desta metodologia e, as observações realizadas ao longo do projeto e o impacto que este teve para as crianças, é também uma metodologia que irei privilegiar na minha prática.

Concluo este capítulo como o comecei afirmando que a identidade profissional é dinâmica e constante e que deve acompanhar as mudanças da sociedade. Como tal, continuo e continuarei a investir na minha formação de forma a poder contribuir para o desenvolvimento de crianças felizes, autónomas e ativas na sociedade primordial de que fazem parte.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

A presente investigação intitulada “O elogio como promotor da autoestima e autonomia da criança: o papel do adulto” surge numa tentativa de abordar o tema da autonomia e autoestima, que tem ainda tão escasso referencial teórico, compreendendo a influência que estes conceitos têm no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nesta abordagem, pretendi perceber quais as estratégias que podem ser utilizadas na promoção dessa autoestima e autonomia da criança focando a minha atenção na eficácia, ou não, do elogio.

No sentido de dar resposta aos objetivos estabelecidos, procurei adotar uma metodologia de investigação de caráter qualitativo, nomeadamente um estudo de caso, junto de um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Esta investigação teve a durabilidade de 3 meses e respeitou os princípios éticos desenhados na carta da APEI (2011). As técnicas de recolhas de dados privilegiadas foram a entrevista, o grupo de discussão e a observação direta participante, materializadas em instrumentos como notas de campo, fotografias/vídeos e os guiões das entrevistas/grupo de discussão

Referente agora aos objetivos delineados para a investigação, **i) Compreender as conceções que existem sobre o elogio**, foi possível aferir, por meio das entrevistas realizadas, que existem diferentes conceções sobre o elogio que são explanadas na prática de cada educador. Estas diferentes conceções vão ao encontro do referencial teórico apresentado e revisto. Quanto ao segundo objetivo, **ii) conhecer as perceções das crianças sobre o elogio e a forma como se sentem perante essa prática**, as crianças, quando questionadas, não conseguiram esclarecer o que era o elogio. No entanto, todas as que tiveram presente no grupo de discussão afirmaram preferir o uso do elogio vazio “muito bem, lindo” perante um bom comportamento/ação/produção e, inclusive, expressaram os seus sentimentos de tristeza e confusão perante a ausência desse reforço. Relativamente ao terceiro objetivo, **iii) identificar as vantagens e/ou desvantagens do uso do elogio para a promoção da autoestima e autonomia da criança**, foram apresentadas inúmeras vantagens e desvantagens do uso do elogio como estratégia promotora da autoestima e autonomia da criança que demonstram que este nem sempre é eficaz, podendo ser uma estratégia por si só fraca dependendo da criança a quem se dirige. Mais uma vez, estas conclusões vão ao encontro da literatura suprarreferida. Por fim,

quanto ao último objetivo, **iv) compreender o papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança**, foram discutidas e analisadas várias estratégias complementares ao elogio.

Quanto ao observado, foi possível aferir que, por vezes o uso do elogio foi suficiente, principalmente para aquelas crianças que aparentavam apresentar uma autoestima mais estável e desenvolvida. Todavia, e ressaltando as especificidades de cada criança como seres únicos e individuais, foi observado que o elogio, muitas vezes, foi uma estratégia fraca que teve de ser complementada com outras estratégias de intervenção, mencionadas ao longo da discussão e análise dos dados e coincidentes com o referencial teórico apresentado.

Os dados recolhidos no decorrer da investigação e as observações realizadas levam-me a pensar que, quando utilizadas outras estratégias que não somente o elogio, as crianças tiveram espaço para aumentar a sua autoestima e conseqüente autonomia. No entanto, não tenho dados suficientes que sustentem esta opinião, uma vez que não me apropriei de nenhum instrumento para medir a autoestima no início e no fim da investigação. A utilização deste instrumento teria-me permitido apresentar uma investigação mais significativa e não tão frágil. Salvaguardo, no entanto, que, inicialmente, com o referencial teórico apresentado e os objetivos estabelecidos, a investigação não ia ao encontro dessa medição. Na análise dos dados, houve essa necessidade de quantificar autoestima e compreendi então a limitação que a ausência desse instrumento teria no meu estudo. Entre os mencionados por Lopes et al (2022), o principal instrumento utilizado na medição da autoestima de crianças entre os 4 e os 6 anos é o Child Self-View Questionnaire (CSVQ). Este consiste na escolha de 62 itens, adaptados às idades esclarecidas através do uso de imagens, que avaliam os autoconceitos psicológicos e a autoestima das crianças.

Para além disto, a escassez de estudos sobre a autoestima para a faixa etária estabelecida, a pequena amostra de crianças que orientou o estudo e o pouco tempo em que decorreu esta investigação são também limitações que impedem o aprofundamento do tema. Apesar disto, saliento a relevância da investigação como ponto de partida para a expansão do referencial teórico deste tema tão importante desenvolver e estimular nas crianças. Destaco ainda que o presente tema surgiu do contexto onde me encontrei a

estagiar tendo feito sentido, para o grupo que acompanhei, realizar esta investigação e aprofundar este tema que era uma fragilidade observada. Atendendo a esta prática do elogio, optei por focar a minha investigação nesse conceito. Face à necessidade que existiu de adotar outras estratégias e às questões que se foram levantando no decorrer da investigação, uma sugestão para estudos futuros passa por refletir sobre o feedback positivo como conceito mais abrangente e globalizante.

Independentemente das limitações apontadas ao estudo, saliento que este me permitiu adotar outra visão sobre a importância da autoestima e autonomia da criança para o desenvolvimento e aprendizagem desta. Infelizmente, esta prática de promoção destes conceitos é ainda pouco adotada e desvalorizada e espero que, ao ler este relatório, as pessoas possam ficar sensibilizadas e procurar aprofundar este tema no futuro.

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Albuquerque, R. N. & Vasconcelos, H. C. (2019). Competências socioemocionais em sala de aula: Uma questão de saúde mental. *Notícias construir* 109 (20), p.35-40.
- Alcântara, J. A. (2000). *Como educar a autoestima, métodos, estratégias, actividades, directrizes adequadas, programação de planos de actualização*. Plátano-Edições Técnicas.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.), (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.), (pp. 301-351). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.), (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra
- APEI. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <https://tinyurl.com/2p8wkmy9>.
- APEI. (2018). *Estatutos da APEI*. Consultado em <https://tinyurl.com/48yyjz2m>.
- Bear, G. G.; Slaughter, J. C.; Mantz, L. S. & Ripple, E. F. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. In H., Guojonsdottit & R., Kleinsasser (Edts), *Teaching and teacher education* (pp.10-20). Elsevier
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista, Trans.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).

- Caldwell, B. (1995). *Bebé XXI - Criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). <http://www.casel.org/>.
- Costa, J. A., Figueiredo, S. & Castanheira, P. (2015). Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. *Revista Lusófona de Educação* 11(11), 113-132.
- Fernandes, M. D. C. (2017). *A Importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento Socioemocional das Crianças*. Instituto Politécnico de Coimbra
- Ferreira, M. (2004). “Agente gosta é de brincar com os outros meninos!” - *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna (3.ª ed)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Frada, C. & Neves, I. (2017). A promoção da autoestima na criança. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*.
- Gainsley, S. (sd). Why Saying “Good Job!” Is Not “Good Practice”. *High Scope Extensions* 28(3), 1-16.
- Hamido & Azevedo (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interacções*, 27, pp. 1-12.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Instituto da Inovação Educacional.
- Ketele, J.M., & Rogiers, X. (1996). *Metodologia de recolha de dados*. Instituto Piaget.
- Lessard-Herbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.

- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. In J. Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (pp.75-103). Lisboa: Texto Editores.
- Lopes, G. A., Feitoza, M. C., Borborema, F. R. & Furstenau, S. C. (2022). Principais instrumentos utilizados na avaliação de autoestima de crianças entre 4 e 6 anos: uma revisão sistemática. *Research, Society and Development*, 11 (15), 1 -9.
- Loureiro, M. A. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? *Psicologia.pt*, 3(1), 1-16. <https://tinyurl.com/2p89946h>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>.
- Menezes, I., Reis, P.R., Resende, A. (2019). Recomendação: Educação Ambiental. Conselho Nacional de Educação.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Celta editora.
- Morgado, J.C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. DE FACTO Editores.
- Morgado, J. C. & Osório, A. (2021). O estudo de caso na investigação em educação e a inadiável simbiose entre o analógico e o digital. DE FACTO Editores
- Niza, S. (1976). O modelo curricular de educação de pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed;
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação. <https://tinyurl.com/e65pka55>

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: as relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários- Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pound, L. & Harrison, C. (2003). *Supporting musical development in the early years*. Open University Press.
- Reis, H. I. S., Pereira, A. P. S. & Almeida, L. S. (2016). Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. *Revista brasileira de educação especial*, 22 (3). <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3xpxVppcrgDynBCM4TVDptQ/?lang=pt#>.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 25-30. <https://tinyurl.com/582b63f5>
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In Sindicato dos Professores da Zona Norte, *A Escola e os Actores – Políticas e Práticas* (pp. 133-152). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16558>
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12 Formosinho e araujo 2013
- Silva, I. L. (2011). Das voltas que o Projecto dá.... *Da investigação às práticas*, 1(3), 118- 132. <https://tinyurl.com/fh57pz83>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://tinyurl.com/yb7t52u9>
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, 17-18, 141-156. <https://tinyurl.com/mr9kze5u>.
- Stake, R.E. (1998). Case studies. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*, Thousands Oaks, Sage.

- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morat
- Stevens, J.H., Hough, R. & Nurss, J.R. (2002) A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B., Spodek, (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.761-794). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stratton, C. W. (2010). *Os anos incríveis: guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos*. Psiquilibrios.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação – metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4º ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança* (Edição revista)
<https://tinyurl.com/ybmvrbc>
- Vala, J. (1999). Análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Vásquez, R.R., & Ângulo, R.F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos com la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Bookman
- Ypsilanti, M. I. (Realizador). (2008). *Moving past praise: supporting children with encouragement* [Documentário]. Alexander Street.

Outros documentos consultados:

- Projeto Curricular da Sala C4 (2023/2024)
- Regulamento Interno do jardim de infância (2023)

- Projeto Educativo Institucional (2023).

Ficha de Unidade Curricular (2023-24). ESELx-IPL.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Portefólio individual

| " | | " |

Por motivos de confidencialidade, o Anexo A – Portefólio individual não se encontra no presente relatório

ANEXO B
Planta da organização
socioeducativa

|' '' | | ''

Piso 0



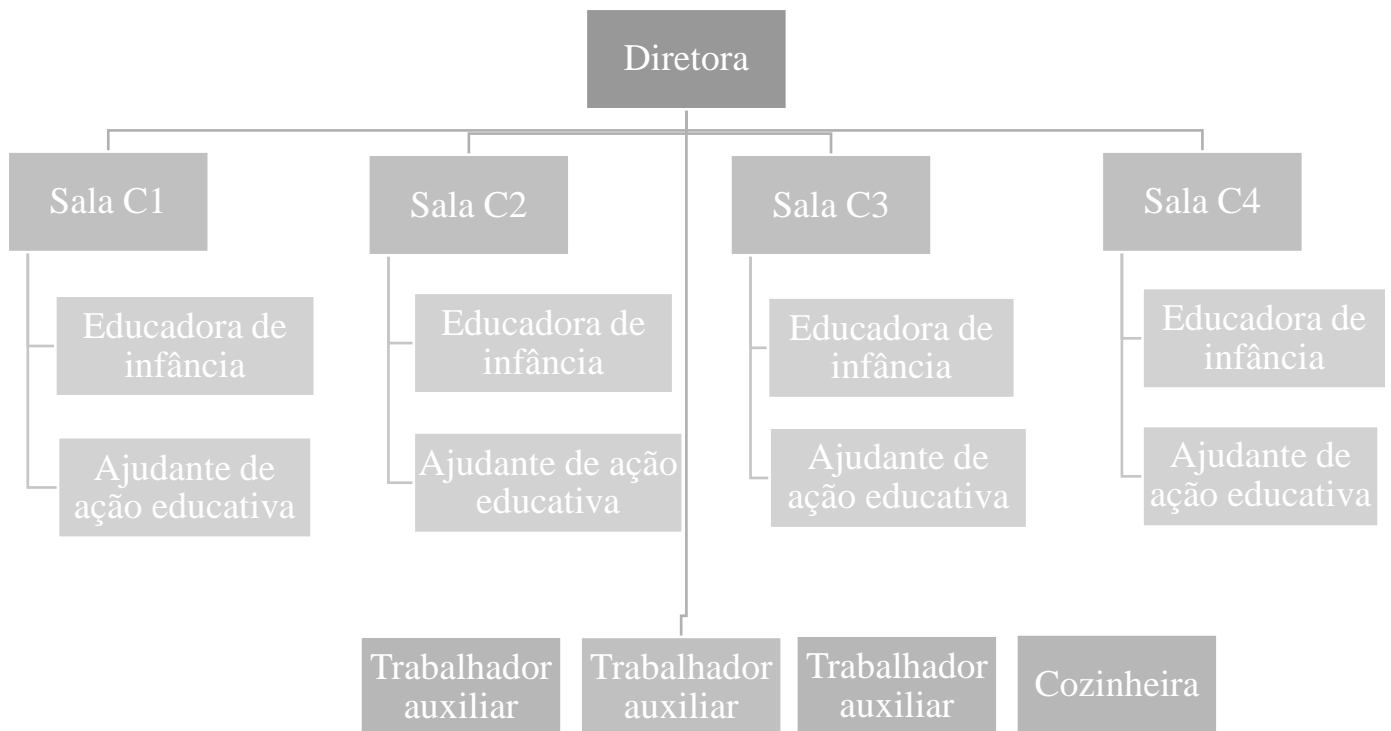
Piso 1



Nota. Imagens retiradas do Website da organização socioeducativa em questão

ANEXO C
Organograma

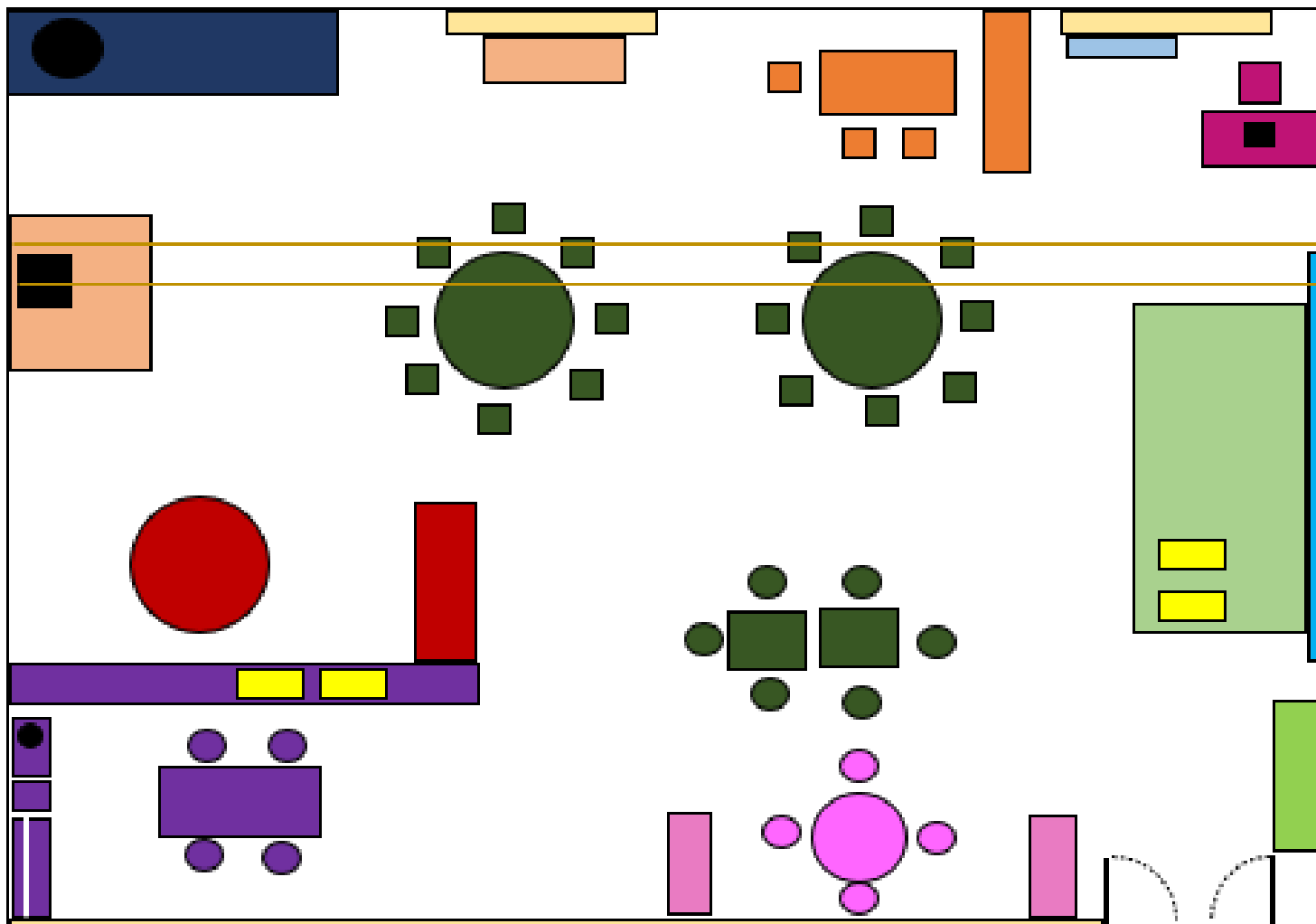
| | | | |



Nota. Organograma retirado do Regulamento Interno do Departamento de Infância (RIDI, 2024)

ANEXO D
Planta e fotografias da
sala de atividades

| | " | | " |



Legenda:

- Armários de arrumação dos adultos
- Área do faz de conta
- Área das construções
- Área da biblioteca
- Área dos jogos
- Área da garagem
- Área do tapete de reunião em grande grupo
- Cadeiras e mesas adequadas à idade
- Janelas
- Lavatório
- Instrumentos de pilotagem
- Área da natureza
- Área da informática
- Material de expressão de acesso às crianças
- Estendal das produções das crianças

Área da dramatização



Área da expressão plástica



Área do tapete



Área dos jogos



Área da biblioteca



Área das construções



Área da garagem



Área da natureza



Material de cada área	
Área da dramatização	A área da dramatização tem presente um armário roupeiro com roupas, acessórios e disfarces; uma cozinha com fogão, micro-ondas e armários; uma cama, um carrinho e uma cadeira de bebê; vários utensílios de cozinha; uma máquina de café; uma torradeira; alimentos de plástico e madeira, fruta, pizza, peixe, carne, legumes, entre outros; uma mesa com 4 cadeiras no centro da área; um suporte com vassoura, esfregona, espanador, e pá; alguns <i>nenucos</i> e respetivas roupas e uma máquina registadora com notas e moedas.
Área da expressão plástica	A área da expressão plástica tem à disposição uma estante com folhas brancas de diferentes tamanhos, lápis e canetas que as crianças facilmente conseguem aceder quando querem fazer algum desenho. Têm também uma ardósia e uma caixa com plasticina. Estas produções e explorações plásticas podem ser realizadas nas duas mesas situadas no centro da sala com cadeias à volta.
Área da biblioteca	A área da biblioteca consiste numa tenda com almofadas que confere às crianças um espaço confortável e sossegado, bem como uma estante cheia de livros doados pelos familiares das crianças.
Área dos jogos	Na área dos jogos encontramos um móvel com diversos jogos magnéticos, matemáticos, de português, estudo do meio, puzzles, etc., bem como três mesas pequenas que permitem a exploração destes por parte das crianças
Área das construções	Na área das construções e da garagem, as crianças têm à disposição um tapete com uma garagem lá em cima, algumas caixas com vários meios de transporte

	diferentes, uma linha de comboio, caixas com legos e uma casa de ferramentas
Área do tapete	Instrumentos de pilotagem presentes - mapa do tempo, mapa das tarefas, mapa das presenças, mapa do calendário, mapa das áreas, mapa da contagem de crianças, diário de grupo, planificação de projetos

ANEXO E
Roteiro ético da
investigação

| ' ' | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Carta de Princípios da APEI (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
1. Objetivos do trabalho	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1) - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1) <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2) - “(...) colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)” (p.2) - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2) 	<p>"A sua explicitação a todos os atores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática" (Tomás, 2011, p.160). Ao partilhar, de forma sistemática, com os atores do contexto, as nossas intenções e objetivos de trabalho, estamos a manter uma comunicação aberta, transparente e saudável.</p> <p>A criança tem o “direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem” (UNICEF, 2019, p. 13). Assim, ao propor atividades, importei-me sempre em escutar o interesse e motivação da criança na realização da mesma, nunca forçando ninguém a fazer algo que não queria.</p> <p>Relativamente às famílias, sendo estas o primeiro contexto de vida da criança, são também os principais responsáveis pela sua educação e pelo seu cuidado (Ferreira, 2004). Assim, ao colaborar com as mesmas, estaremos a contribuir para o crescimento harmonioso e pleno da criança (Homem, 2002).</p>

	<p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias das crianças e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa (...)” (p.2) - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p.2) - Garantir a troca de informações 	<p>Por esse motivo, procurei sensibilizar as famílias para a importância da presente investigação relativamente ao bem-estar das crianças. Para além disto, apresentei-me às famílias, bem como as minhas intenções e objetivos através de uma carta de apresentação colocada à porta. A educadora colocou a mesma na plataforma <i>childdiary</i>, sendo esta a forma de comunicação entre as famílias e equipa educativa. Durante o acolhimento, foi também possível interagir com as mesmas e dar-me a conhecer.</p> <p>A equipa pedagógica, para que consiga participar de forma efetiva na investigação e apoiar e ajudar o investigador no que precisa, deve ser informada acerca dos objetivos de investigação. Assim, através de conversas informais, fui debatendo as minhas ideias e objetivos de investigação, ao que a mesma me foi apoiando com estratégias que poderia usar para uma melhor investigação. Para além disto, fui sempre partilhando com a mesma as minhas fragilidades e preocupações, mantendo sempre a honestidade e transparência.</p>
--	--	---

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1) - “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p.1) 	<p>Uma investigação deve ter em conta o bem-estar da criança e os possíveis benefícios para a mesma. É importante que os protagonistas não sejam sujeitos a riscos superiores do que os benefícios que possam advir da investigação, como a intrusão na privacidade, o tempo, as relações que se estabelecem, entre outros (Bogdan & Biklen, 1994; Tomás, 2011).</p> <p>O desenvolvimento da criança é algo que é complexo e constante e processa-se de forma holística englobando diferentes domínios ao nível cognitivo, social, interpessoal e moral. Estes domínios desenvolvem-se à medida que a criança vai interagindo com o meio à sua volta através de estímulos e vivências que fomentem essa interação e que a ajudam a tornar-se, progressivamente, mais autónoma e competente nas suas relações (Lino, 2006). Assim, o principal benefício desta investigação foi poder compreender a eficácia do uso do elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança, bem como a existência de outras estratégias, sempre tendo em vista o melhor para a criança.</p> <p>Ao colaborar com a equipa e apoiá-la na rotina das crianças, ajudando a dar resposta às necessidades básicas de cada uma,</p>
--------------------------------------	--	---

		<p>considero também que a minha intervenção teve benefícios para com a equipa.</p> <p>Para além disso, estando em constante observação, pude acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma ao longo do estágio que são depois colmatadas numa avaliação final e partilhadas com os pais.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p.2)</p>	<p>“As questões relacionadas com a privacidade e confidencialidade devem ser negociadas com os envolvidos na investigação” (Tomás, 2011, p.161).</p> <p>Dado o carácter privado e confidencial das informações respeitantes a cada criança e respetiva família, o anonimato das informações observadas no contexto e partilhadas pelas famílias deve ser garantido. Para tal, sempre que seja mencionado algo referente a qualquer ator social, sejam as crianças, famílias ou equipa educativa, deve ser realizado de forma a omitir a identidade e qualquer dado que permita identificar os intervenientes.</p> <p>Assim, substituí os nomes fidedignos das crianças e dos agentes educativos por letras escolhidas por mim e partilhadas com a educadora cooperante. Os registos fotográficos</p>

		<p>divulgados foram alterados de modo a que as caras e o nome de qualquer envolvente fossem desfocados, não permitindo assim o seu reconhecimento. Cada vez que realizava um registo, observava se a criança se sentia à vontade com isso e perguntava, quando me era permitido, à criança “posso tirar-te uma fotografia” e mostrava-a a seguir.</p> <p>É importante referir que, no início da PPS II, cada família preencheu um documento a partir do qual consentia, ou não, com a realização de registos fotográficos respeitantes ao/à seu/sua educando/a, bem como com a presença dos seus educandos no projeto e investigação a realizar.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança (...)” (p.1) - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1) - “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos (...)” (p.1) 	<p>“É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p.162).</p> <p>Nas observações realizadas, nenhuma criança foi excluída. No entanto, no grupo de discussão, não sendo possível realizar com todas, optei por selecionar 5 crianças que tivessem já mais aptas a participar numa discussão deste género.</p>

<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar toda a criança (...)” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: - “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p.2) - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p.2)</p> <p>Compromisso com as famílias: - Garantir a troca de informações - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2)</p>	<p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (Tomás, 2011, p.163).</p> <p>Escolhida a problemática a ser investigada, partilhei-a com a minha orientadora que me ajudou a formular a questão e a estabelecer os objetivos de investigação. Enquanto a investigação esteve a decorrer, conversei sobre o observado e retirado da análise documental com a educadora de forma a partilhar com a mesma as minhas conclusões e descobertas.</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar toda a criança (...)” (p.1) - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Respeitar as famílias das crianças (...)” (p.2)</p>	<p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (Tomás, 2011, p. 164).</p>

	<p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p.2)</p> <p>- “Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais”</p>	<p>Assim, a participação das crianças e das famílias na investigação delineada foi de carácter voluntário, sendo para tal, explicitado e perguntado às famílias se queriam colaborar na investigação e permitir que os seus educandos/as participassem na dita investigação. Foi ainda reforçado que poderiam sair da investigação a qualquer momento sem repercussões para os envolvidos.</p> <p>Por motivos de confidencialidade, anonimato e validação da intenção das famílias para participar na investigação, foi solicitado o consentimento através de uma autorização e explicitada a investigação através de conversas informais durante o acolhimento.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p. 2)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Fornecer às famílias informações (...)” (p.2)</p>	<p>Este ponto diz respeito ao resumo final dos resultados da investigação, dando-os a conhecer a todos os envolvidos na investigação.</p> <p>Assim, tendo em conta que todos os atores sociais fizeram parte da investigação, no final, pretendo partilhar os resultados com a equipa educativa e com as famílias, disponibilizando o relatório para a sua leitura integral.</p>

<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1) <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)” (p.2) - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p.2) 	<p>Uma investigação não é apenas impactante para as crianças envolvidas na mesma, mas também para os restantes intervenientes. Assim, importa considerar esses impactos. Considero que, durante a minha intervenção, promovi várias atividades, não apenas no âmbito da minha investigação, mas do que observava e escutava ser os interesses das crianças do grupo, que contribuíram para uma significativa interação com o meio, com os objetos, com os outros e com os adultos. Foi ainda realizado um projeto junto delas, segundo a metodologia de trabalho projeto, que surgiu do interesse das crianças e teve sempre em conta os mesmos no seu decorrer. Para além disso, através da minha investigação, proporcionei momentos de aprendizagem e de fruição às crianças, pelo que considero que teve um impacto positivo nas mesmas.</p> <p>Relativamente ao impacto que a investigação possa ter na equipa educativa, considero que a mesma irá incentivar a equipa a continuar a procurar estratégias, para além do elogio, que promovam a autoestima e autonomia, compreendo a importância destas para o desenvolvimento holístico da criança.</p>
--	---	---

		Relativamente às famílias, será um apoio e complemento à educação das suas crianças podendo retirar estratégias que dão continuidade ao trabalho iniciado na sala.
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança (...)” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1) <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p.2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilhar informações com as famílias 	<p>Segundo O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011) o processo de investigação deve ser transparente, com o objetivo de “limitar o efeito do adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p> <p>Como foi já supramencionado, durante toda a minha investigação, foi mantida uma troca de informação, referente à mesma, entre mim e a equipa educativa e as famílias. Procurei sempre aconselhar-me junto da minha orientadora e da minha educadora.</p> <p>Com as crianças, não foi possível informá-las das conclusões da investigação, no entanto, fui partilhando com elas as fotografias que lhes tirava e observações que fazia e fui mantendo uma comunicação ativa com as mesmas. Inclusive, no grupo de discussão realizado, foi possível esclarecer também o que estava a fazer na investigação junto das crianças.</p>

<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1) <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2) - Contribuir para o debate” <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p.2) 	<p>Mais uma vez, como supramencionado, de forma a proteger a identidade das crianças e restantes elementos envolvidos, nunca referi o nome real das mesmas, sendo estes substituídos por letras escolhidas por mim .</p> <p>Os registos foram alterados de forma a que não fosse possível reconhecer as feições ou nomes de quem neles aparece. Enquanto protetores legais, foi ainda solicitado, às famílias, o preenchimento de um consentimento informado para autorizarem ou não a participação das crianças na investigação bem como a recolha de dados através de registos fotográficos e videográficos.</p> <p>Por fim, o nome da organização socioeducativa bem como dados referentes ao local onde esta se insere ou que poderiam indicar para tal, foram suprimidos, não dando assim espaço para fugas de informações privadas.</p>
--	--	---

ANEXO F
Carta de apresentação

| ' ' | | ' ' |



Inês Ferradeira

Estagiária

Estudante da Escola Superior de
Educação de Lisboa

2º ano do Mestrado de Pré-
escolar

22 anos

Caras famílias,

O meu nome é Inês Ferradeira, tenho 22 anos e estou a tirar o mestrado em pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) pertencente ao Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) que se encontra situada em Benfica. Durante os próximos meses, mais concretamente até dia 31 de janeiro, estarei a estagiar na sala X da presente Organização Socioeducativa com o apoio e auxílio da educadora S

Durante este período em que irei estar a acompanhar o grupo nas suas rotinas diárias, pretendo estabelecer uma relação diária de confiança com cada criança, valorizando sempre as interações entre pares e o respeito pelo outro.

Acredito que esta experiência me fará ampliar as competências já adquiridas noutros contextos, bem como contribuir para a aquisição de novas que me farão ser uma melhor profissional num futuro próximo.

Agradeço desde já a atenção e qualquer questão que detenham estarei disponível para as esclarecer

Atenciosamente,
Inês Ferradeira



Licenciada no curso de
Educação Básica



inesferradeira@gmail.com

ANEXO G

Consentimento informado:
Captação de fotografias e
vídeos

| " | | " |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Inês Ferradeira, estudante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a estagiar desde o passado dia 2 de outubro na sala C2 de resposta de pré-escolar, sendo acompanhada pela educadora dessa mesma sala.

Neste sentido, venho solicitar que me seja autorizado captar fotografias das crianças, para fins académicos, bem como das atividades realizadas no contexto deste Estabelecimento. As fotografias serão utilizadas para o relatório de investigação, para as notas de campo diárias, para as reflexões semanais, para o projeto a realizar com as crianças e para o meu portefólio de estudante.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e no caso de recurso a técnicas visuais como a fotografia ou o vídeo, terei a atenção de proteger a identidade, ou seja, não será exibida a face da criança. Caso concorde em assinar a presente declaração, poderá, a qualquer momento, retirar a sua autorização sem que haja qualquer tipo de consequência. Se, durante algum momento, a criança demonstrar que não quer ser fotografada, comprometo-me ainda a respeitar a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Encarregado/a de educação de

_____ (nome da criança)

Autorizo que tire fotografias ao meu educando para:

- Relatório de investigação
- Notas de campo diárias
- Reflexões semanais
- Trabalho - Projeto
- Portefólio da estagiária

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

ANEXO H
Consentimento informado:
Participação grupo de
discussão

| ' ' | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo (a). Sr (a). Encarregado (a) de Educação,

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada irei realizar uma investigação sobre ““O papel do adulto na gestão emocional da vida em grupo: concepções dos adultos e crianças da sala azul”, com o objetivo de: (i) Compreender as concepções dos participantes sobre os conceitos de empatia e entreajuda; (ii) Compreender as concepções da equipa educativa sobre o papel das suas ações, especificamente as atitudes de cuidado e empatia, na vida do grupo de crianças; (iii) Identificar situações de empatia e entreajuda no grupo de crianças.

Os dados necessários para a investigação serão recolhidos através de registos diários de observação e de um grupo de discussão, em que serão apresentadas às crianças várias situações, sendo pedido a sua opinião sobre as mesmas. De modo, a garantir a confidencialidade dos dados, a identidade do seu educando será ocultada, sendo referida apenas a inicial do seu nome.

A participação nesta investigação não implica qualquer risco para a criança e os interesses da mesma serão tidos em consideração através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas na criança apropriadas à idade e características da mesma.

A participação do/a seu/sua educando/a é completamente voluntária e o mesmo pode abandonar a investigação em qualquer momento se assim o desejar.

Neste sentido, solicito a vossa autorização para a participação do seu/sua educando(a) nesta investigação.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade.

Nome da criança: _____

Autorização: Sim Não

O(A) encarregado(a) de educação

ANEXO I
Guião das Entrevistas
realizadas

| " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadores/as de Infância e trabalhadores de infância (PPS II 2023/2024)

Objetivos Específicos

- Compreender em que consiste a autonomia da criança e qual a sua importância para o entrevistado;
- Compreender o que o entrevistado encara por autoestima e se existe relação entre esta e a autonomia da criança;
- Conhecer a opinião do entrevistado sobre qual pensa ser o papel do adulto na promoção destes dois conceitos referidos;
- Averiguar de que forma promovem essa autonomia e autoestima com as suas crianças;
- Perceber se recorrem ao elogio como estratégia na promoção da autoestima e autonomia da criança ou, caso contrário, a intenção com que o utilizam, caso o façam;
- Conhecer a visão destas em relação ao uso do elogio: as vantagens e/ou desvantagens da sua utilização, se utilizam outras estratégias invés do elogio;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação “O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança: o papel do adulto”- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;	

		- Informar devolução das transcrições.
--	--	--

<p>B. A autonomia da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão do entrevistado sobre a autonomia e a sua importância para a criança 	<p>B1. O que entende por autonomia;</p> <p>B2. Na faixa etária com que trabalha, em que momentos da rotina espera que as crianças evidenciem essa autonomia;</p> <p>B3. O que considera que essa autonomia traz às crianças?</p>	
<p>C. A autoestima da criança/futuro adulto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão do entrevistado sobre a autoestima e a sua importância para a criança 	<p>C1. O que entende por autoestima;</p> <p>C2. Considera que esta é inata ou é desenvolvida durante a infância e ao longo da vida?</p> <p>C3. Uma vez adquirida, considera que uma boa autoestima permanece intacta?</p> <p>C4. O que pensa ser uma autoestima saudável que permita a existência harmoniosa da criança, futura adulta?</p> <p>C5. O que pensa que uma autoestima saudável traz à criança? E o contrário?</p>	

		C6. Considera que, se a criança tiver crises ansiosas e/ou recorrer à imitação dos pares e dos adultos, indica que tem uma autoestima baixa?	
D. Relação entre a autoestima e autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a possível relação entre a autoestima e autonomia 	D1. Considera que a autoestima influencia a autonomia da criança e vice-versa? De que forma?	
E. O papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança; • Conhecer as estratégias utilizadas pelos entrevistados na promoção destas; 	<p>E1. Qual pensa ser o papel do adulto na promoção da autoestima da criança? E na promoção da autonomia?</p> <p>E2. Que estratégias utiliza diariamente para a promoção destas?</p> <p>E3. Quando/Se se apercebe de que alguma criança tem uma autoestima mais baixa, que estratégias adequa para a promoção desta?</p>	
F. O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se recorrem ao elogio como estratégia na promoção da autoestima e autonomia da criança ou, caso contrário, a intenção 	<p>F1. O que entende por elogio?</p> <p>F2. Recorre ao elogio como estratégia na promoção da autoestima e/ou autonomia da criança?</p> <p>F2.1. Caso a resposta seja sim, em que momentos se apropria deste e de que forma o realiza, ilustre através de um exemplo.</p>	

	<p>com que o utilizam, caso o façam;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão destas em relação ao uso do elogio: as vantagens e/ou desvantagens da sua utilização, se utilizam outras estratégias invés do elogio; 	<p>F2.2. Caso a resposta seja não, porque não recorre a este como estratégia?</p> <p>F3. De que forma este pode promover a autoestima? Ou ao contrário, de que forma este pode limitar a mesma?</p> <p>F4. Considera que o uso do elogio tem vantagens para as crianças? E desvantagens? Pode referir algumas de ambas, caso mencionado?</p> <p>F5. Considera que o elogio e o encorajar se assemelham?</p> <p>F5.1 Caso a resposta seja não, que diferenças encontra? Qual pensa ser o mais indicado na promoção da autoestima e autonomia da criança? Que estratégias de encorajamento conhece e/ou utiliza no seu dia a dia?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO J
Transcrição da entrevista à
educadora AG

| ' ' | ' ' |

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>G. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação “O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança: o papel do adulto”</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	
<p>H. A autonomia da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão do entrevistado sobre a autonomia e a sua importância para a criança 	<p>B1. O que entende por autonomia;</p> <p><i>A capacidade que a criança tem em concretizar as tarefas por ela própria com o mínimo de ajuda possível do adulto.</i></p> <p>B2. Na faixa etária com que trabalha, em que momentos da rotina espera que as crianças evidenciem essa autonomia;</p> <p><i>Sobretudo nos momentos de higiene e alimentação. No contexto de sala, na realização das pequenas tarefas,</i></p>	

		<p>como nas atividades de recorte, não quero que recortem de forma perfeita, mas que saibam manusear os instrumentos. Espero também que tenham autonomia para decidirem onde querem brincar, serem autônomos nessa escolha, saberem onde se encontram os materiais da sala e onde os arrumar, ou seja, não precisarem de estar constantemente a recorrer ao adulto para saberem onde estão as coisas que querem.</p> <p>B3. O que considera que essa autonomia traz às crianças?</p> <p>Sobretudo reforça a autoestima, sentem-se capazes de fazerem sozinhas, sentem-se autônomas, e isso influencia o olhar que elas têm sobre elas próprias do ponto de vista da autonomia, da autoestima, da confiança e da segurança.</p>	
I. A autoestima da criança/futuro adulto	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão do entrevistado sobre a autoestima e a sua importância para a criança 	<p>C1. O que entende por autoestima;</p> <p>O olhar que a criança tem sobre si própria, a confiança que sente nela própria, não deixar que a opinião do outro influencie o que ela pensa sobre si, ser segura de si própria.</p>	

		<p>C2. Considera que esta é inata ou é desenvolvida durante a infância e ao longo da vida?</p> <p>Vai sendo desenvolvida ao longo da vida consoante as experiências que ela vivência, consoante as relações que ela estabelece com os seus pares, a família e equipa educativa, tudo isto terá impacto na autoestima. O que os outros pensam sobre ela própria, as intervenções orais que os adultos têm sobre ela.</p> <p>C3. Uma vez adquirida, considera que uma boa autoestima permanece intacta?</p> <p>Eu acho que se vai mantendo ao longo da vida, mas pode sofrer oscilações, consoante as vivências que a criança e futuro adulto vai tendo ao longo da vida. Uma criança que nasça com uma autoestima forte se calhar será mais resiliente a fatores externos. Não quer dizer que os fatores externos a que está sujeita, se forem muito negativos, não terá impacto na autoestima dela. Por isso do meu ponto de vista, não se permanece intacta, mas será mais difícil que perca essa confiança.</p>	
--	--	---	--

		<p>C4. O que pensa ser uma autoestima saudável que permita a existência harmoniosa da criança, futura adulta?</p> <p>Uma autoestima saudável, quando acredita nela, quando tem uma boa autoimagem de si, quando tem confiança e quando se sente segura. Ao longo da vida, irá permitir-lhe ser mais resiliente aos fatores menos positivos que possam acontecer.</p> <p>C5. O que pensa que uma autoestima saudável traz à criança? E o contrário?</p> <p>Já respondido em cima. Se estiver sujeita a um ambiente pouco estimulante e uma fraca autoestima, se calhar a criança terá medo de arriscar, será insegura, depende mais do adulto no seu processo de autonomia.</p> <p>C6. Considera que, se a criança tiver crises ansiosas e/ou recorrer à imitação dos pares e dos adultos, indica que tem uma autoestima baixa?</p> <p>Se calhar, vou focar-me na parte da imitação, a criança já percebeu que o adulto valoriza o trabalho dessas outras crianças e inclusive até podem ser elogiadas por</p>	
--	--	---	--

		<p>isso, e vê o reforço positivo e faz na tentativa de se aproximarem mais desse apoio/elogio do adulto.</p> <p>As crises ansiosas podem ser indicadoras do receio de errar e não fazem com medo de fazer mal, não têm segurança neles próprios o suficiente para tentarem fazer, experimentar, se calhar não sentem que vai ficar tão bom como o do colega e sabem que o do colega está bom, então nem experimentam.</p> <p>Neste caso considera que o elogio influencia essa autoestima e até a autonomia da criança</p> <p>Sim!</p> <p>E, em contrapartida, considera que, esse medo de errar que a criança pode ter, pode vir do achar que depois de fazer uma tarefa, não vai receber esse elogio?</p> <p>Pode sim, ou até, ao fazer uma tarefa e não fazer bem, ter um comentário mais negativo sobre a sua produção e fazer essa antecipação.</p>	
--	--	---	--

<p>J. Relação entre a autoestima e autonomia da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a possível relação entre a autoestima e autonomia 	<p>D1. Considera que a autoestima influencia a autonomia da criança e vice-versa? De que forma?</p> <p>Já respondido</p>	
<p>K. O papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança; • Conhecer as estratégias utilizadas pelos entrevistados na promoção destas; 	<p>E1. Qual pensa ser o papel do adulto na promoção da autoestima da criança? E na promoção da autonomia?</p> <p>O adulto em relação, por exemplo a autonomia tem o papel de estimular, estimular as crianças nos diferentes momentos, começando por apoiar, mostrando como a criança é capaz e como ele confia na criança como tendo a capacidade de vir a realizar a tarefa sozinha. Primeiro vai apoiando, mostrando à criança como ela pode fazer para que depois, aos poucos, a criança consiga fazer—las de forma autónoma. Em relação à autoestima, o adulto pode reforçar o processo, reforça as conquistas que a criança vai tendo ao longo do processo, vai valorizando a tentativa sobretudo e vai valorizando, no final, a concretização.</p> <p>E2. Que estratégias utiliza diariamente para a promoção destas?</p>	

		<p>Na minha sala eu vou estimulando sempre e valorizando sempre e acreditando sobretudo. Principalmente quando dizem que não são capazes eu digo sempre “faz à tua maneira, tu consegues fazer, faz como sabes, se tentares vais conseguir, já experimentaste? Tens que experimentar primeiro”.</p> <p>Valorizamos quando eles conseguem dizendo “muito bem, tentaste fazer e conseguiste, o teu esforço valeu a pena, se não tivesses tentado não tinhas conseguido”. Há um encorajamento por trás e após. Eles, por exemplo, não conseguiam fazer a figura humana, foram tentando as aproximações à figura humana, no dia em que conseguem fazer, valorizo imenso todo o processo e resultado final, não vou depois valorizar de cada vez que fizerem a figura humana.</p> <p>E3. Quando/Se se apercebe de que alguma criança tem uma autoestima mais baixa, que estratégias adequa para a promoção desta?</p> <p>Podemos as vezes recorrer às histórias que incentivem as crianças a tentar, a não ter medo de errar, podem não</p>	
--	--	--	--

		chegar à perfeição, mas podem chegar à aproximação, o importante é mostrar à criança que a tentar consegue chegar lá, mesmo que demore mais tempo.	
L. O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se recorrem ao elogio como estratégia na promoção da autoestima e autonomia da criança ou, caso contrário, a intenção com que o utilizam, caso o façam; • Conhecer a visão destas em relação ao uso do elogio: as vantagens e/ou desvantagens da sua utilização, se utilizam outras estratégias invés do elogio; 	<p>F1. O que entende por elogio?</p> <p>O reforço que o adulto dá à criança por algo que ela desempenhou, de forma correta, aos olhos de quem está a elogiar. Porque um elogio para mim pode não ter o mesmo significado que para um colega meu. Eu posso elogiar a criança ter conseguido puxar as cuecas para cima sozinha quando foi a casa de banho e um colega meu, não valorizar tanto. Importa também conhecer a criança e as suas limitações.</p> <p>F2. Recorre ao elogio como estratégia na promoção da autoestima e/ou autonomia da criança?</p> <p>F2.1. Caso a resposta seja sim, em que momentos se apropria deste e de que forma o realiza, ilustre através de um exemplo.</p> <p>F2.2. Caso a resposta seja não, porque não recorre a este como estratégia?</p>	

		<p>F3. De que forma este pode promover a autoestima? Ou ao contrário, de que forma este pode limitar a mesma?</p> <p>F4. Considera que o uso do elogio tem vantagens para as crianças? E desvantagens? Pode referir algumas de ambas, caso mencionado?</p> <p>Depende do tipo do elogio. Se for um elogio vazio “aí que bonito que é o teu penteado” se calhar não vai trazer aprendizagem nenhuma à criança. Se for um elogio que reforce todo o processo e o resultado final associado a esse trajeto, traz sim vantagens na autoestima e autonomia da criança. Dizer “muito bem, boa” ou “Boa, tentaste e conseguiste” ambos são elogios, apenas não trazem o mesmo à criança a nível de competências e conquistas.</p> <p>F5. Considera que o elogio e o encorajar se assemelham?</p> <p>Não.</p> <p>F5.1 Caso a resposta seja não, que diferenças encontra? Qual pensa ser o mais indicado na promoção da autoestima e autonomia da criança? Que estratégias de encorajamento conhece e/ou utiliza no seu dia a dia?</p>	
--	--	---	--

<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>
--------------------------------	--	---	---

ANEXO K
Resposta da entrevista à
educadora A

| | ' ' | | ' ' |

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>M. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação “O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança: o papel do adulto”</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	
<p>N. A autonomia da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão do entrevistado sobre a autonomia e a sua importância para a criança 	<p>B1. O que entende por autonomia;</p> <p>B2. Na faixa etária com que trabalha, em que momentos da rotina espera que as crianças evidenciem essa autonomia;</p> <p>B3. O que considera que essa autonomia traz às crianças?</p>	<p>B1-Basicamente autonomia é a capacidade que as crianças têm de executar determinadas tarefas pelos próprios meios e tomar decisões.</p> <p>B2- Em todos os momentos da rotina.</p> <p>B3-A autonomia está ligada ao desenvolvimento emocional da criança, uma vez que o seu desenvolvimento irá</p>

			sempre respeitar os interesses das crianças. Ao trabalharmos prematuramente a autonomia estamos a proporcionar às crianças uma melhor autoestima, melhoria na timidez, desenvolver o espírito de liderança e responsabilidade; capacidade de resolução de conflitos.
O. A autoestima da criança/futuro adulto	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão do entrevistado sobre a autoestima e a sua importância para a criança 	<p>C1. O que entende por autoestima;</p> <p>C2. Considera que esta é inata ou é desenvolvida durante a infância e ao longo da vida?</p> <p>C3. Uma vez adquirida, considera que uma boa autoestima permanece intacta?</p> <p>C4. O que pensa ser uma autoestima saudável que permita a existência harmoniosa da criança, futura adulta?</p> <p>C5. O que pensa que uma autoestima saudável traz à criança? E o contrário?</p>	<p>C1-É a noção que a criança tem dela própria como indivíduo, no que diz respeito às suas emoções, comportamentos e conhecimento (tanto positivos como negativos).</p> <p>C2- É desenvolvida ao longo da vida.</p>

		C6. Considera que, se a criança tiver crises ansiosas e/ou recorrer à imitação dos pares e dos adultos, indica que tem uma autoestima baixa?	<p>C3- A autoestima se não for sempre trabalhada não permanece intacta.</p> <p>C4 – Uma autoestima que proporcione segurança e bem-estar.</p> <p>C5- Qualidade de vida e equilíbrio entre o físico e o emocional. Contrário: incerteza e insegurança.</p> <p>C6- Mesmo com uma autoestima elevada a criança pode ter ansiedade e recorrer à imitação.</p>
P. Relação entre a autoestima e autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a possível relação entre a autoestima e autonomia 	D1. Considera que a autoestima influencia a autonomia da criança e vice-versa? De que forma?	
Q. O papel do adulto na promoção	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança; 	E1. Qual pensa ser o papel do adulto na promoção da autoestima da criança? E na promoção da autonomia?	

<p>da autoestima e autonomia da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias utilizadas pelos entrevistados na promoção destas; 	<p>E2. Que estratégias utiliza diariamente para a promoção destas?</p> <p>E3. Quando/Se se apercebe de que alguma criança tem uma autoestima mais baixa, que estratégias adequa para a promoção desta?</p>	
<p>R. O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se recorrem ao elogio como estratégia na promoção da autoestima e autonomia da criança ou, caso contrário, a intenção com que o utilizam, caso o façam; • Conhecer a visão destas em relação ao uso do elogio: as vantagens e/ou desvantagens da sua utilização, se utilizam outras estratégias invés do elogio; 	<p>F1. O que entende por elogio?</p> <p>F2. Recorre ao elogio como estratégia na promoção da autoestima e/ou autonomia da criança?</p> <p>F2.1. Caso a resposta seja sim, em que momentos se apropria deste e de que forma o realiza, ilustre através de um exemplo.</p> <p>F2.2. Caso a resposta seja não, porque não recorre a este como estratégia?</p> <p>F3. De que forma este pode promover a autoestima? Ou ao contrário, de que forma este pode limitar a mesma?</p> <p>F4. Considera que o uso do elogio tem vantagens para as crianças? E desvantagens? Pode referir algumas de ambas, caso mencionado?</p> <p>F5. Considera que o elogio e o encorajar se assemelham?</p>	

		F5.1 Caso a resposta seja não, que diferenças encontra? Qual pensa ser o mais indicado na promoção da autoestima e autonomia da criança? Que estratégias de encorajamento conhece e/ou utiliza no seu dia a dia?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> -De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO L
Resposta da entrevista à
educadora S

| ' ' | | ' ' |

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>S. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação “O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança: o papel do adulto”</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	
<p>T. A autonomia da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão do entrevistado sobre a autonomia e a sua importância para a criança 	<p>B1. O que entende por autonomia;</p> <p>Autonomia é quando a criança consegue fazer uma tarefa e apenas necessita de supervisão do adulto (ex: ir fazer um recado, ir à casa de banho)</p> <p>B2. Na faixa etária com que trabalha, em que momentos da rotina espera que as crianças evidenciem essa autonomia;</p> <p>Alimentação, rotinas de sala de JI, ida à casa de banho, exploração do espaço da escola</p> <p>B3. O que considera que essa autonomia traz às crianças? Autoconfiança, sentido de responsabilidade</p>	

<p>U. A autoestima da criança/futuro adulto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão do entrevistado sobre a autoestima e a sua importância para a criança 	<p>C1. O que entende por autoestima; Uma criança que fica bastante contente e orgulhosa quando consegue fazer uma tarefa que lhe é pedida</p> <p>C2. Considera que esta é inata ou é desenvolvida durante a infância e ao longo da vida? <i>Tem de ser desenvolvida na primeira infância</i></p> <p>C3. Uma vez adquirida, considera que uma boa autoestima permanece intacta? <i>Com o estímulo correto sim</i></p> <p>C4. O que pensa ser uma autoestima saudável que permita a existência harmoniosa da criança, futura adulta? <i>Quando a criança é autônoma nas suas atividades de vida diária, e compreende a contrariedade do adulto mesmo quando são atividades significativas para ela</i></p> <p>C5. O que pensa que uma autoestima saudável traz à criança? E o contrário? <i>Tranquilidade, felicidade, o contrário são crianças com dificuldade em tolerância à frustração, debilidade emocional e gestão das emoções</i></p>	
---	--	--	--

		C6. Considera que, se a criança tiver crises ansiosas e/ou recorrer à imitação dos pares e dos adultos, indica que tem uma autoestima baixa? Não, apenas considero que o ambiente condiciona o comportamento e aprendizagem da criança	
V. Relação entre a autoestima e autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a possível relação entre a autoestima e autonomia 	D1. Considera que a autoestima influencia a autonomia da criança e vice-versa? De que forma? Pode influenciar como não influenciar,	
W. O papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança; • Conhecer as estratégias utilizadas pelos entrevistados na promoção destas; 	<p>E1. Qual pensa ser o papel do adulto na promoção da autoestima da criança? E na promoção da autonomia? O adulto é o principal promotor da autonomia e a autoestima, é tudo a maneira como o adulto comunica com a criança</p> <p>E2. Que estratégias utiliza diariamente para a promoção destas? Reforço positivo</p> <p>E3. Quando/Se se apercebe de que alguma criança tem uma autoestima mais baixa, que estratégias adequa para a promoção desta? Tarefas/atividades de acordo com as suas capacidades, e contra balanço com atividades que tem mais dificuldade, e vou sempre verbalizando um</p>	

		reforço positivo, como “tu consegues”, “boa, estou aqui ao teu lado para ajudar se precisares”	
X. O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se recorrem ao elogio como estratégia na promoção da autoestima e autonomia da criança ou, caso contrário, a intenção com que o utilizam, caso o façam; • Conhecer a visão destas em relação ao uso do elogio: as vantagens e/ou desvantagens da sua utilização, se utilizam outras estratégias invés do elogio; 	<p>F1. O que entende por elogio? Quando incentivamos um comportamento/reacção positiva</p> <p>F2. Recorre ao elogio como estratégia na promoção da autoestima e/ou autonomia da criança? <i>sim</i></p> <p>F2.1. Caso a resposta seja sim, em que momentos se apropria deste e de que forma o realiza, ilustre através de um exemplo. <i>Em todas as atividades do dia-a-dia,</i></p> <p>F2.2. Caso a resposta seja não, porque não recorre a este como estratégia?</p> <p>F3. De que forma este pode promover a autoestima? Ou ao contrário, de que forma este pode limitar a mesma? <i>Os elogios ajudam na autoestima da criança, promovendo a sua auto satisfação</i></p> <p>F4. Considera que o uso do elogio tem vantagens para as crianças? E desvantagens? Pode referir algumas de ambas, caso mencionado? <i>Sim tem vantagens, como referido no ponto anterior. As desvantagens são ao nível do comportamentos</i></p>	

		<p>F5. Considera que o elogio e o encorajar se assemelham? dependente como são comunicados à criança</p> <p>F5.1 Caso a resposta seja não, que diferenças encontra? Qual pensa ser o mais indicado na promoção da autoestima e autonomia da criança? Que estratégias de encorajamento conhece e/ou utiliza no seu dia a dia?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> -De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO M
Resposta da entrevista à
psicóloga M

| " | | " |

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação “O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança: o papel do adulto”</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	

		B1. O que entende por autonomia;	
B. A autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão do entrevistado sobre a autonomia e a sua importância para a criança 	<p>Capacidade que a criança tem de realizar determinadas tarefas sem o auxílio do adulto.</p> <p>B2. Na faixa etária com que trabalha, em que momentos da rotina espera que as crianças evidenciem essa autonomia;</p> <p>Nos momentos da sua higiene pessoal, nomeadamente idas à casa de banho, lavar as mãos, hora das refeições como o saber comer sozinho utilizando corretamente os talheres. Na arrumação dos brinquedos e materiais nos devidos lugares.</p> <p>B3. O que considera que essa autonomia traz às crianças?</p> <p>A autonomia traz o desenvolvimento da auto-estima, desenvolvimento de determinadas competências que serão úteis, durante a sua vida, vai ser capaz de ultrapassar diferentes desafios e proporciona diferentes tipos de aprendizagem.</p>	

<p>C. A autoestima da criança/futuro adulto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a visão do entrevistado sobre a autoestima e a sua importância para a criança 	<p>C1. O que entende por autoestima; É a confiança que a pessoa ou a criança tem em si própria.</p> <p>C2. Considera que esta é inata ou é desenvolvida durante a infância e ao longo da vida? É desenvolvida ao longo da sua vida, é a qualidade que a criança apresenta de valorizar-se e de estar satisfeita com o seu modo de ser de expressar e viver e é algo que é construído.</p> <p>C3. Uma vez adquirida, considera que uma boa autoestima permanece intacta? Não, é algo que deve ser trabalhado e “cultivado”</p> <p>C4. O que pensa ser uma autoestima saudável que permita a existência harmoniosa da criança, futura adulta? É aquela em que a criança confia nas suas capacidades sem desvalorizar o outro, sem a demonstração de arrogância.</p> <p>C5. O que pensa que uma autoestima saudável traz à criança? E o contrário?</p>	
---	--	---	--

		<p>traz à criança valorização de si próprio e a capacidade de ultrapassar determinados obstáculos que vão surgindo.</p> <p>A não saudável, leva a criança a pensar que é superior aos outros, a não saber lidar com a frustração e por vezes a não olhar a meios para atingir os fins.</p> <p>C6. Considera que, se a criança tiver crises ansiosas e/ou recorrer à imitação dos pares e dos adultos, indica que tem uma autoestima baixa?</p> <p>Sim, por vezes pode indicar.</p>	
D. Relação entre a autoestima e autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a possível relação entre a autoestima e autonomia 	<p>D1. Considera que a autoestima influencia a autonomia da criança e vice-versa? De que forma?</p> <p>Sim, se a criança tiver uma baixa autoestima irá sempre pensar que não é capaz de atingir os seus objetivos e acaba sempre por desistir.</p>	
E. O papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança; 	<p>E1. Qual pensa ser o papel do adulto na promoção da autoestima da criança? E na promoção da autonomia?</p> <p>O adulto tem um papel crucial no desenvolvimento da mesma, no sentido que deve mostrar à criança</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias utilizadas pelos entrevistados na promoção destas; 	<p>que é capaz, mesmo que por vezes pareça difícil. E que por vezes poderá não conseguir .</p> <p>E2. Que estratégias utiliza diariamente para a promoção destas?</p> <p>Incentivo sempre a criança a fazer sozinha.</p> <p>E3. Quando/Se se apercebe de que alguma criança tem uma autoestima mais baixa, que estratégias adequa para a promoção desta?</p> <p>Utilizo o reforço positivo, digo que é capaz, e que deve tentar até conseguir.</p>	
--	--	---	--

<p>F. O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Perceber se recorrem ao elogio como estratégia na promoção da autoestima e autonomia da criança ou, caso contrário, a intenção com que o utilizam, caso o façam; ● Conhecer a visão destas em relação ao uso do elogio: as vantagens e/ou 	<p>F1. O que entende por elogio? É o enaltecer uma qualidade ou virtude de algo ou alguém.</p> <p>F2. Recorre ao elogio como estratégia na promoção da autoestima e/ou autonomia da criança? Sim, mas nem sempre.</p> <p>F2.1. Caso a resposta seja sim, em que momentos se apropria deste e de que forma o realiza, ilustre através de um exemplo. Utilizo quando a criança consegue fazer algo sozinha que tem vindo a tentar.</p>	
---	--	--	--

	<p>desvantagens da sua utilização, se utilizam outras estratégias invés do elogio;</p>	<p>dou o exemplo de uma criança que não conseguia fazer a figura humana pois achava que não era capaz, um dia pedi que o fizesse e a criança começou logo a chorar, chamei-a e disse-lhe que era capaz que começasse primeiro por fazer a cabeça, a criança fez e ficou muito contente ao ver o resultado, que conseguiu fazer.</p> <p>F2.2. Caso a resposta seja não, porque não recorre a este como estratégia?</p>	
--	--	--	--

F3. De que forma este pode promover a autoestima? Ou ao contrário, de que forma este pode limitar a mesma?

O Elogio motiva a criança a aumentar a sua autoestima ou a corrigir o seu defeito.

F4. Considera que o uso do elogio tem vantagens para as crianças? E desvantagens? Pode referir algumas de ambas, caso mencionado?

Sim, traz vantagens pois aumenta o ego, gera o sentimento de pertença a um grupo, estimula a ter um bom comportamento, aumentar a produtividade e gera alegria.

		<p>Mas também traz desvantagens, pode influenciar de forma indevida, quando é utilizado de forma indevida com o objetivo de manipular a criança.</p> <p>F5. Considera que o elogio e o encorajar se assemelham?</p> <p>Não.</p> <p>F5.1 Caso a resposta seja não, que diferenças encontra? Qual pensa ser o mais indicado na promoção da autoestima e autonomia da criança? Que estratégias de encorajamento conhece e/ou utiliza no seu dia a dia?</p> <p>O mais indicado é o encorajamento, pois leva a criança a tentar e a ultrapassar os seus objetivos.</p> <p>Exemplo: vá tenta mais uma vez, tu consegues, eu sei que és capaz.</p>	
--	--	---	--

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> -De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade
-------------------------	--	--	--

ANEXO N
Guião grupo de discussão
com as crianças

| | | | |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Crianças da sala C2 (2023/2024)

Objetivos:

- Compreender a visão das crianças sobre o elogio e o encorajamento;
- Averiguar se estes dois conceitos se aproximam ou afastam na perspetiva das crianças;
- Compreender se um ou outro (elogio/encorajamento) têm influência na sua motivação no dia a dia, na própria perspetiva das crianças

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
Y. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<p>A legitimação desta será feita previamente com os Encarregados de Educação (EE) através da explicação e posterior consentimento/não consentimento da realização deste grupo de discussão</p> <p>Posteriormente, é conversado com as crianças em questão se aceitam fazer parte deste grupo e em que consiste:</p> <ul style="list-style-type: none">- Explicar que as perguntas são para um trabalho que estou a fazer, pois ainda sou uma estudante, sobre o elogio;- Pedir autorização para gravar a discussão.	

		A discussão será feita numa sala a parte de forma a que seja garantida a proteção, confidencialidade e respeito pelas as crianças das quais não tenho autorização dos Encarregados de Educação para participarem na investigação. Durante a condução desta, as respostas das crianças serão valorizadas e as questões colocadas não darão espaço para a manipulação de resultados.	
Z. Visão sobre o elogio/encorajamento	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão das crianças sobre o elogio/encorajamento 	<p>B1. Sabem o que o é elogiar?</p> <p>B2. Quando é que se elogia?</p> <p>B3. Quem é que pode elogiar?</p> <p>B4. E encorajar? Conhecem a palavra? Sabem o que significa?</p>	
AA. Influência do elogio/encorajamento na autoestima das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se o elogio/encorajamento têm influência na autoestima das crianças 	<p>C1. Como se sentiram a ver este vídeo?</p> <p>C2. Dos diferentes vídeos que viram, qual gostaram mais? Porquê?</p>	Apresentar os diferentes vídeos às crianças; um de cada vez para lançar as perguntas de discussão
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>Agradecer por fim a disponibilidade</p> <p>- Obrigada pela vossa disponibilidade</p>	

ANEXO 0
Transcrição da discussão
realizada com o grupo de
crianças

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
BB. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>A legitimação desta será feita previamente com os Encarregados de Educação (EE) através da explicação e posterior consentimento/não consentimento da realização deste grupo de discussão. Posteriormente, é conversado com as crianças em questão se aceitam fazer parte deste grupo e em que consiste:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar que as perguntas são para um trabalho que estou a fazer, pois ainda sou uma estudante, sobre o elogio; - Pedir autorização para gravar a discussão. <p>A discussão será feita numa sala a parte de forma a que seja garantida a proteção, confidencialidade e respeito pelas as crianças das quais não tenho autorização dos Encarregados de Educação para participarem na investigação. Durante a condução desta, as respostas das crianças serão valorizadas e as questões colocadas não darão espaço para a manipulação de resultados.</p>	
CC. Visão sobre o elogio/encorajamento	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão das crianças sobre o elogio/encorajamento 	<p>B1. Sabem o que o é elogiar?</p> <p>Não, não sabemos (em coro)</p> <p>E se vocês fizerem alguma coisa bem e eu disser “boa, tiveram bem”, isso é um elogio? (Inês)</p> <p>Não (OL)</p>	

		<p>Sim (SE)</p> <p>B2. Quando é que se elogia?</p> <p>Em qualquer hora e em qualquer sítio (SE)</p> <p>Quando nos portamos bem (ML)</p> <p>Se fizermos uma coisa bem, não podemos fazer disparates (OL)</p> <p>Sim, se fizermos uma coisa bem, continuamos a fazer essa coisa bem (SE)</p> <p>Então e como é que nós sabemos que estamos a fazer uma coisa bem (Inês)</p> <p>Porque temos olhos e conseguimos ver (SE)</p> <p>Sabemos sozinhos (ML)</p> <p>Sim porque nós já somos crescidos (OL)</p> <p>B3. Quem é que pode elogiar?</p> <p>Eu posso (ML)</p> <p>Eu não posso (OL)</p> <p>Podemos dizer “Estas a fazer tão bem” (CT)</p> <p>Se tivesses a fazer alguma coisa bem, eu fazia-te um desenho (ML)</p> <p>Eu trazia-te vários doces (SE)</p> <p>Fazer uma coisa bem é não fazer uma coisa mal (Z)</p>	
--	--	---	--

		<p>Então e se quisesse que eu continuasse a fazer essas coisas, o que me dirias? (Inês)</p> <p>Eu fazia-te muitas coisas (Z)</p> <p>Como por exemplo? (Inês)</p> <p>Fazer a loiça com a mãe, meter a mesa (Z)</p> <p>Então e se vocês estivessem a fazer essas coisas, o que gostavam que eu vos dissesse, ou que a mãe vos dissesse, sabendo que era uma boa ação pois estavam a ajudar os mais velhos (Inês). Quando têm iniciativa de fazer essas ações sozinhas, o que gostavam que vos dissessem?</p> <p>Muito bem (CT)</p> <p>Gostava que fizessem um coração e dissessem que eu fazia bem (ML)</p> <p>Então se não dissessem nada, como é que se sentiam? (Inês)</p> <p>Tristes (CT, ML, SE)</p> <p>Zangados (SE)</p> <p>Confusos (Z)</p> <p>Mas porque é que se sentiam tristes ou confusos se ninguém dissesse nada? (Inês)</p> <p>Porque as pessoas não acreditavam neles e nas suas atitudes (ML)</p> <p>Porque acham que as pessoas ficam tristes (CT)</p>	
--	--	--	--

		B4. E encorajar? Conhecem a palavra? Sabem o que significa?	
DD. Influência do elogio/encorajamento na autoestima das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se o elogio/encorajamento têm influência na autoestima das crianças 	<p>C1. Como se sentiram a ver este vídeo?</p> <p>Primeiro vídeo – Elogiar</p> <p>A ME fez uma ação e o que é que eu disse? (Inês)</p> <p>Que giro, que bonito (OL)</p> <p>E vocês gostam de ouvir isto?</p> <p>Eu gosto (SE)</p> <p>Eu também (OL)</p> <p>Segundo vídeo – Encorajar (ao invés de elogiar, questionei-a sobre a sua ação, perguntei-lhe o que achava da sua produção e valorizei o esforço e empenho e não o resultado final, neste caso estavam a fazer um bolo)</p> <p>Existe alguma diferença entre este vídeo e o outro? (Inês)</p> <p>Sim, disseste coisas diferentes (SE)</p> <p>O que é que eu disse de diferente? (Inês)</p> <p>Provaste o “bolo” (Z)</p> <p>Disseste mais coisas, como se fez o bolo (CT)</p> <p>Então e vocês preferiam que vos dissessem qual destes exemplos, o primeiro ou o segundo, ou era igual? (Inês)</p>	Apresentar os diferentes vídeos às crianças; um de cada vez para lançar as perguntas de discussão.

		<p>É igual (ML)</p> <p>É igual (CT)</p> <p>Eu preferia “aí está muito bem, está super lindo” (SE)</p> <p>Eu preferia “muito bem” (Z)</p> <p>Para mim é dizer “muito bem” (OL)</p> <p>Eu não acho que seja igual, eu prefiro “muito bem” também (ML)</p> <p>Terceiro vídeo – ausência de elogio ou encorajamento</p> <p>Neste vídeo, ela comeu sozinha com a faca e com o garfo e ninguém disse nada, houve alguma diferença em relação aos outros? (Inês)</p> <p>Houve muitas diferenças (ML)</p> <p>Quais são essas diferenças então? (Inês)</p> <p>Diferença de não dizer nada (ML)</p> <p>E diferença de não falar (SE)</p> <p>E acham que a AB sentiu alguma coisa por não se dizer nada?</p> <p>Triste (CT)</p> <p>Super triste (SE)</p> <p>Ficou feliz (OL)</p> <p>Um pouco confusa (ML)</p> <p>E porquê? (Inês)</p>	
--	--	--	--

		<p>Porque deviam dizer alguma coisa (ML)</p> <p>Então sempre que alguém faz alguma coisa bem, deve ser sempre feito esse reforço? É preciso dizer sempre alguma coisa? (Inês)</p> <p>Sim (ML)</p> <p>Sim (CT)</p> <p>C2. Dos diferentes vídeos que viram, qual gostaram mais? Porquê?</p> <p>Eu gostei do da ME, do muito bem (Z)</p> <p>E eu adorei o está muito bem lindo (SE)</p> <p>Eu também gostei desse (CT)</p>	
Conclusão da entrevista	• Finalizar a entrevista	<p>Agradecer por fim a disponibilidade</p> <p>- Obrigada pela vossa disponibilidade</p>	

ANEXO P
Tabela categorial das
entrevistas e grupo de
discussão

| | ' ' | | ' ' |

Tema/tópico	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo/contexto
Conceções sobre o elogio	Caracterização do conceito de elogiar	Enaltecer qualidades/ ações desempenhadas	É o enaltecer uma qualidade ou virtude de algo ou alguém (M) O reforço que o adulto dá à criança por algo que ela desempenhou, de forma correta (AG)
		Incentivar comportamentos	Quando incentivamos um comportamento/reação positiva (S)
		Exterior à pessoa que recebe o elogio	O reforço que o adulto dá à criança (...) (AG)
		Desconhecimento do termo	Não, não sabemos (em coro) (Crianças)
		Discórdia entre o que é ou não um elogio	Estagiária: E se vocês fizerem alguma coisa bem e eu disser “boa, tiveram bem”, isso é um elogio? Não (OL) Sim (SE)
	Subjetividade/Objetividade do elogio	Depende da pessoa que o efetua	(...) aos olhos de quem está a elogiar, porque um elogio para mim pode não ter o mesmo significado que para um colega meu (AG)
		Individual a cada criança	Importa também conhecer a criança e as suas limitações (AG)
	Tipos de elogio	Vazio	(...) aí que bonito que é o teu penteado (...) (AG)

		Que reforça o processo e resultado final	(...) boa, tentaste e conseguiste (...) (AG).
	Momento em que se pode/deve elogiar	Em qualquer momento e lugar	Em qualquer hora e em qualquer sítio (SE)
		Após a existência de um bom comportamento	Quando nos portamos bem (ML) Se fizermos uma coisa bem, não podemos fazer disparates (OL)
	Perspetiva sobre como as crianças sabem quando se portaram bem	De forma autónoma	Estagiária: Então e como é que nós sabemos que estamos a fazer uma coisa bem. Porque temos olhos e conseguimos ver (SE) Sabemos sozinhos (ML) Sim porque nós já somos crescidos (OL)
	Utilidade do elogio	Incentivar a continuação de uma determinada ação correta	Sim, se fizermos uma coisa bem, continuamos a fazer essa coisa bem (SE)
	Indivíduo que pode elogiar outro	A criança	Eu posso (ML) Podemos dizer “Estas a fazer tão bem” (CT)
		A criança não pode	Eu não posso (OL)
A autonomia da criança	Caracterização do termo	Concretizar tarefas por ela própria, sem o auxílio do adulto	A capacidade que a criança tem em concretizar as tarefas por ela própria com o mínimo de ajuda possível do adulto. (AG) Basicamente autonomia é a capacidade que as crianças têm de executar determinadas tarefas pelos próprios meios e tomar decisões. (A)

	Momentos da rotina em que se espera que as crianças sejam autónomas		<p>Capacidade que a criança tem de realizar determinadas tarefas sem o auxílio do adulto. (M)</p> <p>Autonomia é quando a criança consegue fazer uma tarefa e apenas necessita de supervisão do adulto (ex: ir fazer um recado, ir à casa de banho) (S)</p>
		Higiene e alimentação	<p>Sobretudo nos momentos de higiene e alimentação. (AG)</p> <p>Alimentação, ida à casa de banho (...) (S)</p> <p>Nos momentos da sua higiene pessoal, nomeadamente idas à casa de banho, lavar as mãos, hora das refeições como o saber comer sozinho utilizando corretamente os talheres. (M)</p>
		Realização de tarefas	<p>No contexto de sala, na realização das pequenas tarefas, como nas atividades de recorte, não quero que recortem de forma perfeita, mas que saibam manusear os instrumentos. (AG)</p>
		Tomada de decisões	<p>Espero também que tenham autonomia para decidirem onde querem brincar, serem autónomos nessa escolha (...) (AG)</p>
		Arrumação/ seleção do material/ exploração do espaço	<p>Saberm onde se encontram os materiais da sala e onde os arrumar, ou seja, não precisarem de estar constantemente a recorrer ao adulto para saberm onde estão as coisas que querem. (AG)</p>

			(...) exploração do espaço da escola (S) Na arrumação dos brinquedos e materiais nos devidos lugares. (M)
	Contributos da autonomia para a criança	Melhora a autoestima	Ao trabalharmos prematuramente a autonomia estamos a proporcionar às crianças uma melhor autoestima (...) (A) Sobretudo reforça a autoestima, sentem-se capazes de fazerem sozinhas, sentem-se autónomas, e isso influencia o olhar que elas têm sobre elas próprias do ponto de vista da autonomia, da autoestima, da confiança e da segurança. (AG) Autoconfiança (...) (S) A autonomia traz o desenvolvimento da auto-estima (...) (M)
		Desenvolve o sentido de liderança e responsabilidade	(...) desenvolver o espírito de liderança e responsabilidade (...) (A) (...) sentido de responsabilidade. (S)
		Desenvolve a capacidade de ultrapassar desafios	(...) vai ser capaz de ultrapassar diferentes desafios (...) (M) (...)capacidade de resolução de conflitos. (A)
A autoestima da criança	Caracterização do termo	Olhar que tem sobre si própria	É a noção que a criança tem dela própria como individuo, no que diz respeito às suas emoções, comportamentos e conhecimento (tanto positivos como negativos). (A) O olhar que a criança tem sobre si própria. (AG)

		Qualidade de se valorizar e sentir satisfeita	(...) é a qualidade que a criança apresenta de valorizar-se e de estar satisfeita com o seu modo de ser de expressar e viver (...) (M) (..) uma boa autoimagem de si. (AG)
		Sentimento de orgulho na realização de uma tarefa	Uma criança que fica bastante contente e orgulhosa quando consegue fazer uma tarefa que lhe é pedida. (S)
		Confiança que tem em si própria	É a confiança que a pessoa ou a criança tem em si própria. (M) (...) a confiança que sente nela própria, não deixar que a opinião do outro influencie o que ela pensa sobre si, ser segura de si própria. (AG)
Caracterização de uma autoestima saudável para a criança	Compreende a contrariedade do adulto	(..) compreende a contrariedade do adulto mesmo quando são atividades significativas para ela. (S)	
	Sem desvalorizar o outro ou demonstração da arrogância	É aquela em que a criança confia nas suas capacidades sem desvalorizar o outro, sem a demonstração de arrogância. (M)	
Desenvolvimento da autoestima - linha temporal	Na primeira infância	Tem de ser desenvolvida na primeira infância. (S)	
	Ao longo da vida	Vai sendo desenvolvida ao longo da vida (...) (AG) É desenvolvida ao longo da vida. (A) É desenvolvida ao longo da sua vida (...) e é algo que é construído. (M)	
Desenvolvimento da autoestima – fatores externos	Experiências que vivência	(...) consoante as experiências que ela vivência (...) (AG)	

		Relações que estabelece	(..) consoante as relações que ela estabelece com os seus pares, a família e equipa educativa, tudo isto terá impacto na autoestima. O que os outros pensam sobre ela própria, as intervenções orais que os adultos têm sobre ela (..) (AG)
Permanência da autoestima saudável da criança, quando adquirida		Deve ser trabalhada para permanecer intacta	A autoestima se não for sempre trabalhada não permanece intacta. (A) (...) é algo que deve ser trabalhado e “cultivado. (M)
		Mantém-se ao longo da vida podendo, no entanto, sofrer oscilações	Eu acho que se vai mantendo ao longo da vida, mas pode sofrer oscilações, consoante as vivências que a criança e futuro adulto vai tendo ao longo da vida. Por isso do meu ponto de vista, não se permanece intacta, mas será mais difícil que perca essa confiança (AG)
		Com o devido estímulo, permanece intacta	Com o estímulo correto sim. (S)
Consequências de uma autoestima não saudável para a criança		Medo de arriscar e insegurança	(...) incerteza e insegurança. (A) Se estiver sujeita a um ambiente pouco estimulante e uma fraca autoestima, se calhar a criança terá medo de arriscar, será insegura (...) (AG)
		Pouca resiliência e autonomia	Se a criança tiver uma baixa autoestima irá sempre pensar que não é capaz de atingir os seus objetivos e acaba sempre por desistir. (M)

		Dificuldade na gestão emocional	São crianças com dificuldade em tolerância à frustração, debilidade emocional e gestão das emoções. (S) (...) a não saber lidar com a frustração e por vezes a não olhar a meios para atingir os fins. (M)
		Dependência do adulto	(..) depende mais do adulto no seu processo de autonomia. (AG)
		Sentimento de superioridade	A não saudável, leva a criança a pensar que é superior aos outros (...) (M)
	Contributos da autoestima saudável para a criança	Qualidade de vida, segurança e bem-estar, valorização de si mesma	Proporciona segurança e bem-estar. Qualidade de vida e equilíbrio entre o físico e o emocional. (A) Tranquilidade, felicidade (S) Traz à criança valorização de si próprio (...) (M)
		Resiliência	Ao longo da vida, irá permitir-lhe ser mais resiliente aos fatores menos positivos que possam acontecer. (AG) (...) a capacidade de ultrapassar determinados obstáculos que vão surgindo. (M)
		Autonomia	É autónoma nas suas atividades de vida diária. (S)
O elogio como promotor da autoestima e autonomia da	Vantagens do uso do elogio para a autoestima e autonomia da criança	Aumenta a autoestima	O Elogio motiva a criança a aumentar a sua autoestima (...) (M) Os elogios ajudam na autoestima da criança, promovendo a sua autossatisfação. (S)

		Aumenta o ego	Traz vantagens pois aumenta o ego (...) (M)
		Sentimento de pertença a um grupo	(...) gera o sentimento de pertença a um grupo (...) (M)
		Permite, à criança, aperfeiçoar-se	(...) ou a corrigir o seu defeito. (M)
		Estimula a ter um bom comportamento e produtividade	(...) estimula a ter um bom comportamento, aumentar a produtividade e gera alegria. (M)
		Depende do tipo de elogio realizado	Depende do tipo do elogio. Se for um elogio vazio “aí que bonito que é o teu penteado” se calhar não vai trazer aprendizagem nenhuma à criança. Se for um elogio que reforce todo o processo e o resultado final associado a esse trajeto, traz sim vantagens na autoestima e autonomia da criança. (AG).
Desvantagens do uso do elogio para a autoestima e autonomia da criança	Dependência do elogio - antecipação e medo de não receber esse elogio	Pode sim, ou até, ao fazer uma tarefa e não fazer bem, ter um comentário mais negativo sobre a sua produção e fazer essa antecipação (referente a relação entre o medo de errar e a necessidade do elogio). (AG)	
	Validação como motivação - imitação dos pares de forma a chegar ao elogio do adulto	(...) a criança já percebeu que o adulto valoriza o trabalho dessas outras crianças e inclusive até podem ser elogiadas por isso, e vê o reforço positivo e faz na tentativa de se aproximarem mais desse apoio/elogia do adulto (através da imitação) (AG)	

		Ao nível do comportamento	As desvantagens são ao nível dos comportamentos. (S)
		Pode ser utilizado como manipulação da criança	Pode influenciar de forma indevida, quando é utilizado de forma indevida com o objetivo de manipular a criança. (M)
	Encorajar e/ou elogiar	Encorajamento como meio de levar a criança a ultrapassar os seus objetivos	O mais indicado é o encorajamento, pois leva a criança a tentar e a ultrapassar os seus objetivos. Exemplo: vá tenta mais uma vez, tu consegues, eu sei que és capaz. (M)
		Semelhantes, dependendo de como são comunicados	Dependente como são comunicados à criança. (S)
O elogio para as crianças da sala C4 (Se fosse eu...)	Incentivo para a continuação de um bom comportamento	Fazer um desenho	Se estivesse a fazer alguma coisa bem, eu fazia-te um desenho (ML)
		Trazer doces	Eu trazia-te vários doces (SE)
		Fazer muitas coisas	Eu fazia-te muitas coisas (Z)
	O que gostavam de ouvir perante um bom comportamento	Afirmar por palavras “muito bem”	Muito bem (CT)
		Afirmar por gestos “fazer um coração”	Gostava que fizessem um coração e dissessem que eu fazia bem (ML)
	Sentimento na ausência do elogio	Tristeza	Tristes (CT, ML, SE)
		Raiva	Zangados (SE)
		Confusão	Confusos (Z)
	Significado da ausência do elogio externo para a criança	Pensar que não acredita nela	Porque as pessoas não acreditavam neles e nas suas atitudes (ML)

		Pensar que ficou triste com ela	Porque acham que as pessoas ficam tristes (CT)
		Dever de dizer sempre algo	Porque deviam dizer alguma coisa (ML) Estagiária: Então sempre que alguém faz alguma coisa bem, deve ser sempre feito esse reforço? É preciso dizer sempre alguma coisa? Sim (ML) Sim (CT)
Elogiar vs encorajar, perspectiva das crianças	Diferenças entre os dois conceitos	Ao encorajar diz-se mais coisas	Sim, disseste coisas diferentes (SE) Provaste o “bolo” (Z) Disseste mais coisas, como se fez o bolo (CT)
		Não existe diferença	É igual (ML) É igual (CT)
		Existe diferença	Eu não acho que seja igual (...) (ML)
	Preferência das crianças perante uma boa ação	Preferência pelo elogio “Muito bem, lindo”	Eu preferia “aí está muito bem, está super lindo” (SE) Eu preferia “muito bem” (Z) Para mim é dizer “muito bem” (OL) (...) eu prefiro “muito bem” também (ML) E eu adorei o está muito bem lindo (SE) Eu também gostei desse (CT)

O papel do adulto		Papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança	Apoiar a criança demonstrando como pode fazer determinada ação	Primeiro vai apoiando, mostrando à criança como ela pode fazer para que depois, aos poucos, a criança consiga fazê-las de forma autónoma. (AG)
		Incentivar a criança a tentar, transmitindo-lhe a ideia de que ela é capaz	Tem o papel de estimular, estimular as crianças nos diferentes momentos, começando por apoiar, mostrando como a criança é capaz e como ele confia na criança como tendo a capacidade de vir a realizar a tarefa sozinha. (AG)	O adulto tem um papel crucial no desenvolvimento da mesma, no sentido que deve mostrar à criança que é capaz, mesmo que por vezes pareça difícil. E que por vezes poderá não conseguir. (M)
		Reforçar o processo e as conquistas da criança	Em relação à autoestima, o adulto pode reforçar o processo, reforça as conquistas que a criança vai tendo ao longo do processo (...) (AG)	
		Valorizar a tentativa e a concretização da criança	(...) vai valorizando a tentativa sobretudo e vai valorizando, no final, a concretização. (AG)	Utilizo quando a criança consegue fazer algo sozinha que tem vindo a tentar. (M)

	Estratégias utilizadas para a promoção da autoestima e autonomia da criança	Incentivar a fazer sozinha e à sua maneira, como sabe	<p>Incentivo sempre a criança a fazer sozinha. (M)</p> <p>Na minha sala eu vou estimulando sempre e valorizando sempre e acreditando sobretudo. Principalmente quando dizem que não são capazes eu digo sempre “faz à tua maneira, tu consegues fazer, faz como sabes, se tentares vais conseguir, já experimentaste? Tens que experimentar primeiro”. (AG)</p>
		Valorizar a tentativa, o esforço e a conquista	<p>Valorizamos quando eles conseguem dizendo “muito bem, tentaste fazer e conseguiste, o teu esforço valeu a pena, se não tivesses tentado não tinhas conseguido”. Há um encorajamento por trás e após. Eles, por exemplo, não conseguiam fazer a figura humana, foram tentando as aproximações à figura humana, no dia em que conseguem fazer, valorizo imenso todo o processo e resultado final, não vou depois valorizar de cada vez que fizerem a figura humana. (AG)</p>
		Atribuir reforço positivo	<p>Reforço positivo. (S)</p>
	Estratégias utilizadas para a promoção da autoestima e autonomia da criança quando esta tem uma autoestima mais baixa	Recorrer a histórias que abordem esses valores	<p>Podemos as vezes recorrer às histórias que incentivem as crianças a tentar, a não ter medo de errar, podem não chegar à perfeição, mas podem chegar à aproximação, o importante é mostrar à criança que a tentar consegue chegar lá, mesmo que demore mais tempo. (AG)</p>

		Sugerir atividades de acordo com as capacidades da criança e dificultar gradualmente.	Tarefas/atividades de acordo com as suas capacidades, e contrabalanço com atividades que tem mais dificuldade, e vou sempre verbalizando um reforço positivo, como “tu consegues”, “boa, estou aqui ao teu lado para ajudar se precisares”. (S)
		Recorrer ao reforço positivo	Utilizo o reforço positivo, digo que é capaz, e que deve tentar até conseguir. (M)

ANEXO Q
Notas de campo referentes
ao tema em investigação

| | ' ' | | ' ' |

Notas de campo sobre elogio

Elogio

Elogio do adulto

Algumas crianças, ao almoço, demoram sempre muito tempo a comer e não utilizam a faca para empurrar a comida. Quando conseguem comer tudo sozinhas e com a ajuda dos talheres, felicito-as “vês como consegues comer com os talheres, comeste tudo sozinho/a, muito bem! Dá cá mais cinco”. Rapidamente me apercebi que este “dar cá mais cinco” fez com que as crianças, assim que acabavam de comer, fossem ter comigo com a mão esticada para os felicitar também, “comi tudo” diziam elas

O dia de hoje não foi exceção, quando acabaram de comer, e após terem arrumado o seu prato, algumas crianças foram ter comigo para que desse esse reforço, ficando até impacientes se não o desse logo, acabando por reforçar várias vezes o pedido (**Nota de campo 66, *Dá cá mais cinco***).

(...) Afirmei imediatamente “Boa CT, conseguiste escrever sozinha o nome, estou muito feliz”, perguntei se esta se sentia feliz ao que a mesma diz “mais ou menos” estranhando tamanha felicidade e vai para outro sítio (**Nota de campo 110, *A CT consegue escrever o seu nome***).

A L, quando chega a hora de arrumar, vai-se embora e/ou fica sentada na área sem arrumar.

Neste dia, a L arruma os livros da biblioteca sozinha e coloca-os todos direitos, quando vejo isto, digo “Muito bem L, arrumaste tudo sozinha e estão muito bem arrumados”, a L olha para mim e abraça-me, dirigindo-se depois até à tenda da biblioteca para arrumar o resto desta por iniciativa própria (**Nota de campo 121, *A L arruma a biblioteca***)

Durante a reunião da manhã, falamos sobre os problemas que as quantidades de lixo na rua trazem. O NZ lembra-se de que o lixo atrai ratazanas e, não tendo lembrado disso, a educadora elogia-o e diz “Muito bem-dito NZ”. Ao ouvir isto, o NZ deixa aparecer um sorriso gigante na cara e fica bastante feliz (**Nota de campo 123, *Ratazanas***).

Com o apoio da educadora, as crianças são desafiadas a escrever o seu nome, apropriando-se para tal das letras que estão na área dos jogos.

Quando chega à mesa, o G afirma imediatamente que não consegue escrever. Com algum incentivo e após a educadora ter escrito letra a letra numa folha de papel, o G consegue escrever o seu nome sozinho. A educadora diz rapidamente “boa G, escreveste o teu nome sozinho”. Feliz, quer partilhar com a mãe esse acontecimento que é educadora na escola acabando por gravar um vídeo.

Em casa, em conversa com a mãe, o G, enquanto estava a adormecer, já sonolento, repetiu para si “muito bem G, fizeste o teu desenho sozinho (**Nota de campo 124, Boa G, escreveste o teu nome sozinho**)”.

Procura pelo elogio, opinião do adulto

Após ter feito um desenho, o G veio ter comigo, “Inês gostas do meu desenho?” (...) (**Nota de campo 64, Inês gostas do meu desenho?**)

Durante a manhã, enquanto corta o seu robô, a AL procura a validação dos colegas e dos adultos, “é assim? está a ficar bom assim” repete várias vezes (...) (**Nota de campo 65, É assim? está a ficar bom assim?**)

Dá cá mais cinco”. Rapidamente me apercebi que este “dar cá mais cinco” fez com que as crianças, assim que acabavam de comer, fossem ter comigo com a mão esticada para os felicitar também, “comi tudo” diziam elas

O dia de hoje não foi exceção, quando acabaram de comer, e após terem arrumado o seu prato, algumas crianças foram ter comigo para que desse esse reforço, ficando até impacientes se não o desse logo, acabando por reforçar várias vezes o pedido (**Nota de campo 66, Dá cá mais cinco**).

A CM, pinta muito devagar para não sair da linha. De cada vez que acaba de pintar uma estrela, chama-me para mostrar a estrela que pintou. O G, aproveita, e mostra também as suas estrelas (...) (**Nota de campo 69, Inês, consegui!**)

Desmotivação para fazer algo sem receber o elogio/Dependencia do elogio para sentir satisfação

Durante a manhã, enquanto corta o seu robô, a AL procura a validação dos colegas e dos adultos, “é assim? está a ficar bom assim” repete várias vezes. Quando não recebe essa constante validação, a AL desmotiva e começa a chorar a dizer que não consegue cortar. Acabo por dizer “estás a conseguir cortar o robô, corta nas linhas como estavas a fazer bem”. A AL acaba por limpar as lágrimas e volta a cortar, quando acaba, a educadora diz muito feliz “vês AL, como conseguiste, não era preciso chorares, pois não?”. A AL cola o seu robô e vai embora muito satisfeita (**Nota de campo 65, *É assim? está a ficar bom assim?***)

Quando acaba de comer e me vê a passar perto dele, o G diz muito contente “Inês, já comi”,

- E comeste sozinho? – pergunto

- Sim – diz muito satisfeito

- Muito bem! Conseguiu usar a faca para empurrar a comida para o garfo? – continuou

- Sim! – continua a dizer muito contente

- Boa, boa! – digo por fim

Observa-me como se estivesse à espera de algo, no entanto, continuou o meu caminho para dar apoio às restantes crianças. Passado uns minutos, volta a chamar-me, “Inês, comi sozinho” repete o G, “já sei, já te dei os parabéns”, ainda a espera de algo observa-me e acaba por esticar a mão, “queres que te dê mais cinco?” questiono, abana que sim com a cabeça, dou então mais cinco e continuou o meu caminho. Por fim, fica satisfeito e orgulhoso de si, acaba por ficar no lugar com um sorriso muito grande (**Nota de campo 71, *Inês, já comi***).

Autonomia e autoestima

Relação autonomia/autoestima

Quando acaba o seu desenho, a CT escreve o seu nome, “tem um R de rato, depois o I, depois o N”. Quando não sabe as letras, olha para as imagens que estão na área dos jogos com as letras e objetos/coisas com essas letras. Vai até lá para tentar escrever o seu último nome, uma vez que apenas sabe a primeira letra e pede-me que vá dizendo as letras, “tem um L”, procura a letra L e escreve-a, quando não sabe a letra digo “tem um G de gato” e

ela vê onde está o gato e imita a letra. Quando acaba, mostra-me o seu nome e apelido e diz “olha como fiz o meu nome sozinha” muito satisfeita (**Nota de campo 86, Enquanto desenhava**).

A CT gosta bastante de assinar o seu nome e apelido, no entanto, necessita de imitar as letras do apelido do papel para o conseguir fazer. Neste dia, a OL ajudou-a e disse lhe letra a letra. Satisfeita, a CT dirigiu-se até mim e afirmou “Inês, escrevi o meu nome sozinha, a OL ajudou-me “. Afirmei imediatamente “Boa CT, conseguiste escrever sozinha o nome, estou muito feliz”, perguntei se esta se sentia feliz ao que a mesma diz “mais ou menos” estranhando tamanha felicidade e vai para outro sítio (**Nota de campo 110, A CT consegue escrever o seu nome**).

Papel do adulto

Incentivar a criança a apreciar as suas produções, como se sente com isso

Após ter feito um desenho, o G veio ter comigo, “Inês gostas do meu desenho?”, devolvo-lhe a pergunta, “Tu gostas do teu desenho G? Fala-me sobre ele”. O G conta o que está no seu desenho terminando com uma apreciação, “está muito bonito, eu gosto!”. Acabo por dizer que também achei que estava bonita a sua produção. (**Nota de campo 64, Inês gostas do meu desenho?**)

O G e a CM estão na mesa a pintar estrelas para colar depois no trabalho do dia do pijama. O G, como estratégia para pintar, contorna primeiro as estrelas com a caneta amarela e só depois pinta por dentro. No entanto, como não tem ainda muito controle na caneta (também por ter 3 anos, mais novo da sala) acaba por sair do risco.

A CM, pinta muito devagar para não sair da linha. De cada vez que acaba de pintar uma estrela, chama-me para mostrar a estrela que pintou. O G, aproveita, e mostra também as suas estrelas. Ao observar as estrelas dele, a CM menciona que ele está a pintar fora da estrela. Perante isso, digo, “o G está a esforçar-se para pintar, ele usou uma estratégia diferente da tua, ele contornou e resultou com ele, tu pintaste muito devagar e resultou contigo”. Ambos continuam o seu trabalho. Quando acaba, o G, muito feliz e satisfeito, chama-me e diz “Inês, consegui!” (**Nota de campo 69, Inês, consegui!**)

Antes de sair para a visita, as crianças calçam as galochas e os impermeáveis uma vez que está tempo de chuva.

A ML, normalmente, calça sempre os sapatos ao contrário. Hoje, contrariamente a isso, conseguiu calçar sozinha. Sem se apercebendo da conquista dela, rapidamente se levanta para voltar para a sala. Antes que fosse embora, reparo que conseguiu, autonomamente, calçar as galochas sozinha e apelo a essa conquista, felicitando-a “ML, calçaste os sapatos sozinha e conseguiste calçar nos pés corretos, a galocha direita está no pé direito e a galocha esquerda está no pé esquerdo, muito bem, estou muito feliz!”. Rapidamente a ML se apercebe do seu feito, olha para as suas galochas e brota um sorriso na cara, muito satisfeita com a sua conquista ri-se, “pois foi, consegui”, pede-me por fim um abraço e volta para a sala muito sorridente (**Nota de campo 74, A ML calçou os sapatos**).

Na área da garagem, após terem montado a pista (que é difícil de montar) o G e o NZ vão partilhar com a educadora S o seu feito muito satisfeitos “já está, já está, já montámos a pista” dizem. Questiono-os se foi difícil montar a pista, ao que o G me responde “sim foi, estamos muito cansados”, volto a intervir, “mas conseguiram, ao fim de umas quantas tentativas, montar a pista sozinhos, apesar de ser difícil”, “sim pois foi, fizemos sozinhos” acrescenta o G, volto então a perguntar “então e como se sentem?”, ao que ambos me respondem “bem” (**Nota de campo 80, Observação broncadeira livre**).

Encorajar reforçando a tentativa

(...) Acabo por dizer “estás a conseguir cortar o robô, corta nas linhas como estavas a fazer bem”. A AL acaba por limpar as lágrimas e volta a cortar, quando acaba, a educadora diz muito feliz “vês AL, como conseguiste, não era preciso chorares, pois não?”. A AL cola o seu robô e vai embora muito satisfeita (**Nota de campo 65, É assim? está a ficar bom assim?**)

(...) Ao observar as estrelas dele, a CM menciona que ele está a pintar fora da estrela. Perante isso, digo, “o G está a esforçar-se para pintar, ele usou uma estratégia diferente da tua, ele contornou e resultou com ele, tu pintaste muito devagar e resultou contigo”. Ambos continuam o seu trabalho. Quando acaba, o G, muito feliz e satisfeito, chama-me e diz “Inês, consegui!” (**Nota de campo 69, Inês, consegui!**)

(...) “mas conseguiram, ao fim de umas quantas tentativas, montar a pista sozinhos, apesar de ser difícil”, “sim pois foi, fizemos sozinhos” acrescenta o G, volto então a perguntar “então e como se sentem?”, ao que ambos me respondem “bem” (**Nota de campo 80, Observação brancadeira livre**).

O MG afirma imediatamente não conseguir escrever o nome e que só sabe a sua primeira letra o “M” que consegue fazer sem ver de nenhum sítio. Com o apoio, escreve o resto das letras sozinho e volta para o lugar muito satisfeito.

O Z escolhe a tarefa assim que chega ao quadro, “eu vou fazer as garrafas esta semana”. Começa a escrever o seu nome, “estou a fazer o O, a seguir tem um J, tem um S, e um E. Apesar de não estarem por ordem, acerta nas letras do nome. Quando afirmo “escreveste sozinho o teu nome Z, muito bem”, ele fica muito feliz, dá-me um abraço e volta para o seu lugar (**Nota de campo 118, Marcação do mapa das tarefas**).

Conversar sobre o processo, sobre as produções, e não apenas elogiar

“Inês, posso ir para a mesa da plasticina? – pergunta o Manuel

- Podes, o que vais fazer com a plasticina) – questiono

- (Pensa um pouco) – já sei, vou fazer panquecas – responde

- Eu gosto muito de panquecas, espero poder prová-las depois – digo

- Podes sim, eu chamo quando terminar – diz o Manuel

(quando termina e, como combinado, chama-me para provar as panquecas dele)

- Aqui está, prova – diz o Manuel

- Que bom aspeto, são de que? – pergunto

- Aqui é de morango (a cor de rosa) e esta é mirtilo (a lilás) – responde por fim o Manuel

(**Nota de campo 108, A criar em plasticina**).

Enaltecer e reforçar as conquistas das crianças ao longo dos tempos, a realizar com elas

Terminado o portefólio, digiro-me ao MN e afirmo ter terminado o seu portefólio. Feliz, corre pelo recreio enquanto grita “Yhei, o meu portefólio, o meu portefólio”.

Quando volto da hora de almoço, o MN larga tudo e vem ter comigo imediatamente “Inês, vamos ver o meu portefólio”.

Quando acaba de o ver, fascinado e descrevendo as coisas que lá estão e falando das coisas que já sabia, o MN abraça-me e diz “esta muito fixe” (**Nota de campo 116, O portefólio do MN**)

ANEXO R
Tabela categorial das notas
de campo

| | " | | " |

Tema/tópico	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo/contexto
O elogio na promoção da autoestima e autonomia da criança	O uso do elogio na sala C4	A suficiência do elogio	<p>A L, quando chega a hora de arrumar, vai-se embora e/ou fica sentada na área sem arrumar.</p> <p>Neste dia, a L arruma os livros da biblioteca sozinha e coloca-os todos direitos, quando vejo isto, digo “Muito bem L, arrumaste tudo sozinha e estão muito bem arrumados”, a L olha para mim e abraça-me, dirigindo-se depois até à tenda da biblioteca para arrumar o resto desta por iniciativa própria (Nota de campo 121, A L arruma a biblioteca)</p> <p>Durante a reunião da manhã, falamos sobre os problemas que as quantidades de lixo na rua trazem. O NZ lembra-se de que o lixo atrai ratazanas e, não e tendo lembrado disso, a educadora elogia-o e diz “Muito bem-dito NZ”. Ao ouvir isto, o NZ deixa aparecer um sorriso gigante na cara e fica bastante feliz (Nota de campo 123, Ratazanas).</p> <p>Com o apoio da educadora, as crianças são desafiadas a escrever o seu nome, apropriando-se para tal das letras que estão na área dos jogos.</p> <p>Quando chega à mesa, o G afirma imediatamente que não consegue escrever. Com algum incentivo e após a educadora ter escrito letra a letra numa folha de papel, o G consegue escrever o seu nome sozinho. A educadora diz rapidamente “boa G, escreveste o teu nome sozinho”. Feliz, quer partilhar com a mãe esse acontecimento que é educadora na escola acabando por gravar um vídeo.</p> <p>Em casa, em conversa com a mãe, o G, enquanto estava a adormecer, já sonolento, repetiu para si “muito bem G, fizeste o teu desenho sozinho (Nota de campo 124, Boa G, escreveste o teu nome sozinho).</p>
		Procura pela validação do adulto	<p>Algumas crianças, ao almoço, demoram sempre muito tempo a comer e não utilizam a faca para empurrar a comida. Quando conseguem comer tudo sozinhas e com a ajuda dos talheres, felicito-as “vês como consegues comer com os talheres, comeste tudo sozinho/a, muito bem! Dá cá mais cinco”. Rapidamente me apercebi que este “dar cá mais cinco” fez com que as crianças, assim que acabavam de comer, fossem ter comigo com a mão esticada para os felicitar também, “comi tudo” diziam elas</p> <p>O dia de hoje não foi exceção, quando acabaram de comer, e após terem arrumado o seu prato, algumas crianças foram ter comigo para que desse esse reforço, ficando até impacientes se não o desse logo, acabando por reforçar</p>

			<p>várias vezes o pedido (Nota de campo 66, <i>Dá cá mais cinco</i>).</p> <p>Após ter feito um desenho, o G veio ter comigo, “Inês gostas do meu desenho?” (...) (Nota de campo 64, <i>Inês gostas do meu desenho?</i>)</p> <p>Durante a manhã, enquanto corta o seu robô, a AL procura a validação dos colegas e dos adultos, “é assim? está a ficar bom assim” repete várias vezes (...) (Nota de campo 65, <i>É assim? está a ficar bom assim?</i>)</p> <p>A CM, pinta muito devagar para não sair da linha. De cada vez que acaba de pintar uma estrela, chama-me para mostrar a estrela que pintou. O G, aproveita, e mostra também as suas estrelas (...) (Nota de campo 69, <i>Inês, consegui!</i>)</p>
		<p>Necessidade da existência do elogio para satisfação própria</p>	<p>Durante a manhã, enquanto corta o seu robô, a AL procura a validação dos colegas e dos adultos, “é assim? está a ficar bom assim” repete várias vezes. Quando não recebe essa constante validação, a AL desmotiva e começa a chorar a dizer que não consegue cortar.</p> <p>Acabo por dizer “estás a conseguir cortar o robô, corta nas linhas como estavas a fazer bem”. A AL acaba por limpar as lágrimas e volta a cortar, quando acaba, a educadora diz muito feliz “vês AL, como conseguiste, não era preciso chorares, pois não?”. A AL cola o seu robô e vai embora muito satisfeita (Nota de campo 65, <i>É assim? está a ficar bom assim?</i>)</p> <p>Quando acaba de comer e me vê a passar perto dele, o G diz muito contente “Inês, já comi”,</p> <ul style="list-style-type: none"> - E comeste sozinho? – pergunto - Sim – diz muito satisfeito - Muito bem! Consequiste usar a faca para empurrar a comida para o garfo? – continuou - Sim! – continua a dizer muito contente - Boa, boa! – digo por fim <p>Observa-me como se estivesse à espera de algo, no entanto, continuou o meu caminho para dar apoio às restantes crianças. Passado uns minutos, volta a chamar-me, “Inês, comi sozinho” repete o G, “já sei, já te dei os parabéns”, ainda a espera de algo observa-me e acaba por esticar a mão, “queres que te dê mais cinco?” questiono, abana que sim com a cabeça, dou então mais cinco e continuou o meu caminho. Por fim, fica satisfeito e orgulhoso de si, acaba por ficar no lugar com um sorriso muito grande (Nota de campo 71, <i>Inês, já comi</i>).</p>

		Autosatisfação na ausência do elogio	<p>Quando acaba o seu desenho, a CT escreve o seu nome, “tem um R de rato, depois o I, depois o N”. Quando não sabe as letras, olha para as imagens que estão na área dos jogos com as letras e objetos/coisas com essas letras. Vai até lá para tentar escrever o seu último nome, uma vez que apenas sabe a primeira letra e pede-me que vá dizendo as letras, “tem um L”, procura a letra L e escreve-a, quando não sabe a letra digo “tem um G de gato” e ela vê onde está o gato e imita a letra. Quando acaba, mostra-me o seu nome e apelido e diz “olha como fiz o meu nome sozinha” muito satisfeita (Nota de campo 86, Enquanto desenhavam).</p> <p>A CT gosta bastante de assinar o seu nome e apelido, no entanto, necessita de imitar as letras do apelido do papel para o conseguir fazer. Neste dia, a OL ajudou-a e disse lhe letra a letra. Satisfeita, a CT dirigiu-se até mim e afirmou “Inês, escrevi o meu nome sozinha, a OL ajudou-me “. Afirmei imediatamente “Boa CT, conseguiste escrever sozinha o nome, estou muito feliz”, perguntei se esta se sentia feliz ao que a mesma diz “mais ou menos” estranhando tamanha felicidade e vai para outro sítio (Nota de campo 110, A CT consegue escrever o seu nome).</p> <p>(...) O MG afirma imediatamente não conseguir escrever o nome e que só sabe a sua primeira letra o “M” que consegue fazer sem ver de nenhum sítio. Com o apoio, escreve o resto das letras sozinho e volta para o lugar muito satisfeito. (Nota de campo 118, Marcação do mapa das tarefas).</p>
O papel do adulto na promoção da autoestima e autonomia da criança	Ações dos adultos da sala C4 na promoção da autoestima e autonomia da criança	Incentivar a criança a apreciar as suas produções	<p>Após ter feito um desenho, o G veio ter comigo, “Inês gostas do meu desenho?”, devolvo-lhe a pergunta, “Tu gostas do teu desenho G? Fala-me sobre ele”. O G conta o que está no seu desenho terminando com uma apreciação, “está muito bonito, eu gosto!”. Acabo por dizer que também achei que estava bonita a sua produção. (Nota de campo 64, Inês gostas do meu desenho?)</p> <p>A ML, normalmente, calça sempre os sapatos ao contrário. Hoje, contrariamente a isso, conseguiu calçar sozinha. Sem se apercebendo da conquista dela, rapidamente se levanta para voltar para a sala. Antes que fosse embora, reparo que conseguiu, autonomamente, calçar as galochas sozinha e apelo a essa conquista, felicitando-a “ML, calçaste os sapatos sozinha e conseguiste calçar nos pés corretos, a galocha direita está no pé direito e a galocha esquerda está no pé esquerdo, muito bem, estou muito feliz!”. Rapidamente a ML se</p>

			<p>apercebe do seu feito, olha para as suas galochas e brota um sorriso na cara, muito satisfeita com a sua conquista ri-se, “pois foi, consegui”, pede-me por fim um abraço e volta para a sala muito sorridente (Nota de campo 74, A ML calçou os sapatos).</p> <p>Na área da garagem, após terem montado a pista (que é difícil de montar) o G e o NZ vão partilhar com a educadora S o seu feito muito satisfeitos “já está, já está, já montámos a pista” dizem. Questiono-os se foi difícil montar a pista, ao que o G me responde “sim foi, estamos muito cansados” (...) volto então a perguntar “então e como se sentem?”, ao que ambos me respondem “bem” (Nota de campo 80, Observação brincadeira livre).</p>
		<p>Encorajar, reforçando a tentativa e estratégias de cada criança</p>	<p>(...) A CM, pinta muito devagar para não sair da linha. De cada vez que acaba de pintar uma estrela, chama-me para mostrar a estrela que pintou. O G, aproveita, e mostra também as suas estrelas. Ao observar as estrelas dele, a CM menciona que ele está a pintar fora da estrela. Perante isso, digo, “o G está a esforçar-se para pintar, ele usou uma estratégia diferente da tua, ele contornou e resultou com ele, tu pintaste muito devagar e resultou contigo”. Ambos continuam o seu trabalho. Quando acaba, o G, muito feliz e satisfeito, chama-me e diz “Inês, consegui!” (Nota de campo 69, Inês, consegui!)</p> <p>(...) Acabo por dizer “estás a conseguir cortar o robô, corta nas linhas como estavas a fazer bem”. A AL acaba por limpar as lágrimas e volta a cortar, quando acaba, a educadora diz muito feliz “vês AL, como conseguiste, não era preciso chorares, pois não?”. A AL cola o seu robô e vai embora muito satisfeita (Nota de campo 65, É assim? está a ficar bom assim?)</p> <p>(...) “mas conseguiram, ao fim de umas quantas tentativas, montar a pista sozinhos, apesar de ser difícil”, “sim pois foi, fizemos sozinhos” acrescenta o G, volto então a perguntar “então e como se sentem?”, ao que ambos me respondem “bem” (Nota de campo 80, Observação brincadeira livre).</p>
		<p>Conversar sobre o processo, sobre as produções</p>	<p>“Inês, posso ir para a mesa da plasticina? – pergunta o Manuel</p> <p>- Podes, o que vais fazer com a plasticina) – questiono</p> <p>- (Pensa um pouco) – já sei, vou fazer panquecas – responde</p> <p>- Eu gosto muito de panquecas, espero poder prová-las depois – digo</p> <p>- Podes sim, eu chamo quando terminar – diz o Manuel</p>

			<p>(quando termina e, como combinado, chama-me para provar as panquecas dele)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aqui está, prova – diz o Manuel - Que bom aspeto, são de que? – pergunto - Aqui é de morango (a cor de rosa) e esta é mirtilo (a lilás) <p>– responde por fim o Manuel (Nota de campo 108, A criar em plasticina).</p>
		<p>Enaltecer e reforçar as conquistas das crianças ao longo dos tempos, a realizar com elas</p>	<p>Terminado o portefólio, digiro-me ao MN e afirmo ter terminado o seu portefólio. Feliz, corre pelo recreio enquanto grita “Yhei, o meu portefólio, o meu portefólio”. Quando volto da hora de almoço, o MN larga tudo e vem ter comigo imediatamente “Inês, vamos ver o meu portefólio”.</p> <p>Quando acaba de o ver, fascinado e descrevendo as coisas que lá estão e falando das coisas que já sabia, o MN abraça-me e diz “esta muito fixe” (Nota de campo 116, O portefólio do MN)</p>

ANEXO S
Momentos estruturantes da
vida na sala C2, de acordo
com o MEM

| ' ' | ' ' |

Momento	Relevância
<p data-bbox="252 1025 448 1115">Acolhimento e despedida</p>	<p data-bbox="544 367 1469 891">Estes momentos que marcam o início e o fim do dia são essenciais para o estabelecimento de relações de confiança entre as famílias, o contexto pedagógico e a criança. Este tempo da rotina, permite que ocorram conversas informais entre a família e a equipa educativa sobre a criança que possam ser pertinentes ao desenvolvimento da mesma bem como a partilha de experiência e estratégias. Este espaço permite ainda à criança ter o seu tempo para se despedir da sua família e entrar para dentro da sala para ser recebida pela equipa e pelos colegas ou, ao final do dia, despedir-se dos colegas e da equipa educativa e envolver a família no seu contexto.</p> <p data-bbox="544 920 1469 1115">Normalmente o acolhimento processa-se entre as 8h e as 9h no refeitório, juntamente com as restantes crianças das outras salas. Quando a educadora chega, as 9h, leva o grupo para cima para a sala C2. Grande parte das crianças chega as 9h30 e algumas às 10h</p> <p data-bbox="544 1144 1469 1391">Algumas crianças do grupo demoram mais tempo a despedir-se das famílias, mas já nenhuma criança fica a chorar. Quando chegam entre as 8h e as 9h, as crianças vão com as famílias ao cabide da sala deixar os casacos, marcam a presença no mapa da sala com a ajuda das mesmas e vão então para o refeitório.</p> <p data-bbox="544 1420 1469 1615">A despedida é feita com a ajudante da ação educativa, quando possível. Normalmente é feita entre as 17h00 e as 18h30 no espaço exterior juntamente com as restantes crianças das outras salas ou, em caso de mau tempo, é feita na sala.</p> <p data-bbox="544 1644 1469 1778">É ainda durante o momento do acolhimento, já na sala, que ocorre a primeira conversa em grande grupo com a partilha de histórias, fins de semana, brinquedos (Nota de campo 1, <i>Castelos de areia e estrelas do</i></p>

	<p><i>mar</i>;³⁷ Nota de campo 2, <i>A AS já sabe escrever o seu nome</i>³⁸) com a posterior marcação dos mapas de tarefas, do tempo, a contagem das crianças e marcação do dia da semana. Este momento ocorre por volta das 9h30.</p>
<p>Planificação em conselho</p>	<p>A seguir ao acolhimento, passa-se à planificação das atividades e dos projetos, seguindo, para tal, as sugestões colocadas no diário de grupo. Na sala C2, o diário de grupo foi introduzido no início de novembro, no entanto, este diário ainda não é muito utilizado e incorporado na rotina. Assim, a seguir ao acolhimento, as crianças vão brincar para as áreas e realizar as atividades sugeridas pela educadora e/ou pelas crianças.</p>
<p>Atividades e projetos</p>	<p>Aqui as crianças brincam e exploram as áreas conforme os seus interesses individuais e coletivos, sendo por isso de extrema importância para as crianças que o possam fazer livremente. É também neste momento que se realizam atividades mais estruturadas e se procuram respostas, através de pesquisa, para as questões levantadas do projeto a ser realizado.</p> <p>Por volta das 10h15, as crianças da sala C2 distribuem-se pelas áreas para realizar as suas brincadeiras. Já se procuram uns aos outros para a brincadeira coletiva e gostam de brincar nas várias áreas ao longo da manhã. Enquanto uns brincam, a educadora trabalha em pequenos</p>

³⁷ “Quando sobem para a sala na segunda-feira, por volta das 9h30, as crianças contam como foi o seu fim de semana e partilham sobre o que fizeram e sentiram com os restantes colegas. Assim que se senta, a ML partilha que no domingo foi “à praia com a mãe, o pai, a mana e os avós e que fez muitos castelos de areia com o avô”. Nesta partilha, algumas crianças acrescentam que também foram à praia no fim de semana e também fizeram castelos de areia, criando-se de seguida um diálogo sobre castelos e estrelas do mar (...)” (Nota de campo nº 1, *Castelos de areia e estrelas do mar*).

³⁸ “No início de cada semana, depois de cantar a música do bom dia, em grande grupo em conjunto com a educadora, as crianças preenchem o mapa de tarefas (...) Como não sabem ainda escrever, cada criança desenha uma assinatura e a educadora coloca em baixo o respetivo nome. Quando chega a vez da AS desenhar a sua assinatura, esta afirma que já sabe escrever o seu nome. A educadora incentiva-a a ser ela a escrever o nome e assim acontece. Quando acaba, a AS retorna ao seu lugar bastante satisfeita e a distribuição de tarefas continua” (Nota de campo nº 2, *A AS já sabe escrever o seu nome*)

grupos com as crianças e realiza as atividades selecionadas anteriormente. É também expectável que o educador, durante a exploração das crianças, circule pelas áreas para que, discretamente, as desafie e provoque as suas explorações.

Segundo este modelo pedagógico, “o tempo nas áreas de trabalho e de jogo não deve ultrapassar uma hora” (Niza, 1996, p.151). No entanto, as crianças brincam até ao 12h, começando a arrumar por volta das 11h50.

Segundo Niza (1996), deve existir uma pausa a meio da manhã de meia hora que envolve uma refeição de fruta e recreio livre.

Pausa

As crianças, quando chegam à sala as 9h, comem logo uma peça de fruta, não tendo por isso esta pausa a meio da manhã, continuando, assim, no momento das atividades e projetos até ao 12h, como referido antes.

Comunicação de aprendizagens feitas

Este momento é, de acordo com Niza (1996) de “alto significado social e formativo” (p.153) uma vez que dá oportunidades às crianças para partilhar com o grupo o que aprenderam durante a manhã e inclusive ensinarem o que aprenderam. Este momento tem vindo a ser visível nos últimos momentos, contrariamente ao que acontecia antes. Em grande grupo, têm sido promovidos momentos de discussão sobre o aprendido durante as atividades, nomeadamente sobre o projeto dos vulcões.

A hora da refeição, para além de ser um tempo de resposta às necessidades básicas da criança, é também um espaço de conhecimento próprio, os seus gostos, modos de estar e agir. Aqui, tal como em todos os outros momentos, a criança adquire competências de autonomia, autorregulação, vontade, bem como competências sociais.

Almoço

Por volta do 12h30, depois de lavarem as mãos e, de quem necessitar, fazer as suas necessidades, é quando as crianças da sala C2 vão para o refeitório e se sentam nos lugares habituais, cada uma já sabe o seu lugar. Quando entram têm já a sopa servida. Quando acabam, levantam o seu prato, arrumam-no, e vão buscar o prato principal já servido. O mesmo acontece com a fruta. O prato com a fruta traz também um pano lavado

e húmido para que as crianças no final da refeição limpes as mãos, a boca e a mesa. No final da refeição, quando todas terminam, arrumam a cadeira e formam uma fila atrás da auxiliar que os leva até ao recreio.

No mês de janeiro, foi ainda introduzida uma nova tarefa referente ao apoio na colocação das mesas. Assim, por volta do 12h, duas crianças, semanalmente, descem até ao refeitório e ajudam as trabalhadoras auxiliares a colocar os pratos, os talheres, os copos e os guardanapos.

Atividades de recreio

As atividades na rua são também importantes para o desenvolvimento da criança.

Assim, todos os dias, depois do almoço, as crianças passam uma hora, das 13h às 14h, no recreio. Às duas, quando a educadora chega da sua hora de almoço, leva o grupo para cima para a sala e começam a dinâmica da tarde.

Neste momento prevê-se discutir o colocado no diário de grupo e chegar a soluções e posições em relações a vários temas que as crianças tragam para o grupo.

Balanço em conselho

Da parte da tarde, as crianças da sala C2 brincam em algumas áreas, acabam produções iniciadas, por vezes escutam uma história e conversam ou escutam canções. Às 15h é quando a educadora termina o seu dia na instituição e o grupo fica com a ajudante de ação educativa.

Atividades extracurriculares

Por volta das 16h/16h30 é quando as crianças da sala C2 têm as atividades extracurriculares, à segunda têm yoga, à terça têm *chikung*, à quarta têm filosofia, à quinta têm inglês e à sexta têm música. Sexta-feira de manhã têm sensibilização à prática motora, sendo esta a única atividade com outro professor que é inserida no horário letivo. Apesar de serem extracurriculares, quase todas as crianças participam nas atividades oferecidas, à exceção de três.

Saídas e visitas

Sair do espaço onde passam grande parte do seu quotidiano e integrar outro faz com que as crianças ampliem as suas experiências e sentidos de pertença a uma comunidade bem como o seu repertório experimental,

com conseqüente desenvolvimento global. Importa ainda reconhecer o espaço exterior, espaço este bastante apreciado e frequentado pelas crianças, como promotor de diversas oportunidades e experiências que contribuem para o desenvolvimento motor, psicológico e social.

Todos as sextas-feiras, com exceção os dias em que as condições climáticas não o permitem mesmo que devidamente vestidos para tal, as crianças vão até ao jardim exterior da escola onde passam a manhã. Para além disto, são incorporadas ao longo do ano visitas ao espaço exterior, a museus, quintas pedagógicas, teatros, etc, sendo também privilegiadas visitas ao espaço interior como pessoas que visitam a instituição seja para mostrar um teatro, conversar sobre vários temas, ler uma história, etc.

ANEXO T
Entrevista à educadora
cooperante sobre a
participação das famílias

| ' ' | | ' ' |

- Qual a sua formação nesta área?

- Licenciatura em educação de infância

- Mestrado em Necessidades Educativas Especiais (desenvolvimento motor e cognitivo)

- Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Há 17 anos

- Fale-me do seu percurso profissional.

Comecei como ajudante de ação educativa através de um curso no centro de emprego por não ter conseguido ingressar nesse ano na ESSE.

O curso abriu-me as portas na fundação, onde tive o meu primeiro contacto com crianças dos 0 aos 6 anos. Foi uma experiência bastante enriquecedora, que me deu a certeza que queria deveras ser educadora de infância. Três anos mais tarde entrei para a faculdade tirei o curso e tive o privilégio de estagiar 4 anos consecutivos na casa de infância onde exercia a minha profissão.

- Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Após o término do curso fui logo colocada como educadora na resposta social de creche na casa de infância de S. Vicente em que acompanhei um grupo desde um ano de idade até aos 5 anos.

Em 2012 saí da instituição, devido ao encerramento de uma casa de infância e fui trabalhar como coordenadora de um CAF (componente de apoio à família) e professora de AECs na zona da amadora e também como responsável de uma creche pertencente à mesma organização educativa.

Em 2016 a Fundação voltou a contactar-me para voltar a ingressar na equipa.

-Considera importante a participação das famílias? Porquê?

Sim considero muito importante, para que ocorra o desenvolvimento global da criança, é importante que escola e pais trabalhem em harmonia. A escola/instituição deve promover esta parceria e a família deve sempre estar aberta a interagir, acreditar e participar da vida escolar da criança. Por sua vez a família não deve atribuir à escola funções que não a pertence. Ela deve atuar na formação do carácter da criança e

acompanhar o desenvolvimento da mesma no ambiente escolar, contribuindo com informações e intervenções quando pedidas pela escola/instituição, a qual solicitará o que estiver dentro da realidade da família. Esta parceria, quando atingida, gera impactos positivos da aprendizagem da criança e de todo seu desenvolvimento.

- Como caracteriza o conceito de participação?

Como referi anteriormente, a família deve atuar na formação do caráter da criança e acompanhar o desenvolvimento da mesma no ambiente escolar, contribuindo com informações e intervenções quando pedidas pela escola/instituição, a qual solicitará o que estiver dentro da realidade da família. Esta parceria, quando atingida, gera impactos positivos da aprendizagem da criança e de todo seu desenvolvimento.

-As famílias participam na rotina do grupo? (projetos, atividades, leva objeto para a sala, partilha experiências com o grupo, etc.)

Até a data as famílias tem contribuído com tudo o que é pedido e tem demonstrado interessadas nas aprendizagens adquiridas pelas crianças, através da visualização das atividades colocadas na plataforma digital o childdiary, através dos registos escritos colocados nas paredes e na sala, partilhas de livros, enriquecimento das áreas da natureza, dramatização e ferramentas.

-Utiliza estratégias para incentivar a participação das famílias? Se sim, quais? Como procura incentivar as famílias que apesar destas estratégias não participam?

Apelo à importância das mesmas estarem envolvidas em tudo o que se faz na sala, mas por natureza todas as famílias são interessadas, uma outra estratégia é incentiva-las a questionarem os seus educandos sobre o que aprenderam ou têm vindo a aprender.

-De que forma procura estabelecer e manter a sua relação com as famílias?

Este ano letivo, optei por fazer reuniões individuais com os pais, tendo em conta que não os conhecia e também por serem um grupo totalmente novo para mim, uma vez que a antiga educadora se reformou. Ao fazer essas reuniões, tem havido uma partilha, os pais falam sobre os seus educandos e o que os preocupa e por um lado falo sobre a minha intencionalidade educativa para este ano letivo, o que tem sido uma mais valia.