



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
PAULA FRASSINETTI**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

# **Descrição de um percurso na construção da autoestima de uma criança**

**Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar**

**Nome: Cecília Maria Silva e Frada**

**Orientação: Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves**

**PORTO**

**2015**

## RESUMO

O estágio efetuado numa sala de 5 anos, idade em que a criança está na transição para a fase escolar, foi enriquecido pelo facto de ser uma idade em que, segundo Freud, se verificam grandes transformações que deixam marca para a vida adulta. O relato que segue resume e contextualiza o estudo qualitativo de uma criança, realizado pela estagiária.

Num enquadramento de uma atividade norteada pela absorção por parte das crianças de valores como a amizade, o respeito, a responsabilidade e a autonomia, foi focalizada uma intervenção ao nível da promoção da autoestima de uma criança de 5 anos. Para esta investigação, utilizaram-se, como instrumentos de investigação, uma entrevista à educadora cooperante, um teste de autoestima à criança em estudo e variados registos de observação.

Com os dados recolhidos, pôde aferir-se que a autoestima é um elemento crucial para a formação de uma personalidade sã e para a sua afirmação enquanto cidadã e, concomitantemente, que o educador assume um papel relevante e determinante na educação para a promoção da autoestima.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoestima, Educação Pré-Escolar, Valores

# **ABSTRACT**

The traineeship performed in a classroom of five years old children, the age at which the child is in the transition to school age, was enriched by being an age at which, according to Freud, major transformations that leave marks adulthood occur. The report that follows summarizes and contextualizes the qualitative study of a child, conducted by the trainee.

Within a framework of an activity guided by the absorption by children of values like friendship, respect, responsibility and autonomy, an intervention concerning the promotion of a five years old child's self-esteem of a child was focused. For this investigation, were used as research tools, an interview with the cooperative educator, a self-esteem test to the child being studied and varied observation records.

With the data collected, it was gauged that self-esteem is a crucial element for the constitution of a sane personality and for his affirmation as a citizen and, concomitantly, that the educator assumes an important and decisive role in education for the promotion of self-esteem.

**KEYWORDS:** Self-esteem, Preschool Education, Values

# AGRADECIMENTOS

Impõem-se, por ser de inteira justiça, umas linhas de agradecimento a quem contribuiu para os muitos ensinamentos que me enriqueceram:

Às crianças dos 5 anos –o meu grupo-, que não mais esquecerei.

À Mestre Ivone Neves, pelos conhecimentos profundos que teve a bondade de me transmitir.

À Educadora Lúcia, pela paciência e pela disponibilidade com que sempre me presenteou e, acima de tudo, por sempre ter acreditado que eu era capaz.

À Auxiliar Carmelina, que me testemunhou alguns “truques” certos para lidar com o grupo e me fez rir quando mais precisava.

Às famílias que me receberam de braços abertos e me confiaram os seus filhos.

À minha família, por terem sido os meus verdadeiros “educadores”.

Ao Gonçalo, por todo o amor.

Às minhas pessoas, vocês sabem quem são.

Ao Roger.

“ O guerreiro sorri – porque não existe nada que o assuste, nem nada que o prenda.  
Com a segurança de quem sabe o que quer, abre a porta e entra.”

*Paulo Coelho (1997)*

INTRODUÇÃO .....	8
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
1.1.Educação – a cultura de valores .....	9
1.2.Referenciais pedagógicos que sustentam uma intervenção de qualidade. 13	
1.3. Abordagem do conceito de autoestima .....	16
1.3.1 A importância da autoestima .....	21
1.4. Desenvolvimento pessoal e social da criança.....	22
1.4.1.Inteligências múltiplas.....	23
1.5. Autoestima nas crianças inseguras.....	24
1.6. A influência da família no desenvolvimento da autoestima.....	24
1.7. O papel do educador no desenvolvimento da autoestima .....	26
1.8. Contributos de alguns estudos publicados no âmbito do desenvolvimento da autoestima .....	27
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	28
2.1.Opções metodológicas.....	28
2.2.Pertinência do tema e Pergunta de partida.....	29
2.3.Sujeito do estudo .....	30
2.4.Instrumentos metodológicos .....	30
2.4.1. Observação .....	30
2.4.2. Entrevista semiestrutura à Educadora Cooperante .....	30
2.4.3. Adaptação do Self-Perception Profile for College Students.....	31
2.5. Análise e Tratamento dos dados.....	31
CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL .....	33
3.1.Caraterização da Instituição.....	33
3.2.Caraterização do meio, famílias e crianças.....	37
3.2.1. Caraterização do meio envolvente .....	37

3.2.2. Caraterização das famílias.....	38
3.2.3. Caraterização do grupo de 5 anos .....	39
3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade.....	46
CAPÍTULO IV - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS .....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
BIBLIOGRAFIA.....	54

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo I – Projeto Lúdico “A nossa cidade”**

**Anexo II – Rotina da Sala dos 5 anos**

**Anexo III – Exemplos de Registos de Portefólio de Criança**

**Anexo IV – Reflexões**

**Anexo V – Registos de observação**

**Anexo VI – Instrumentos de investigação**

**Anexo VII – Pedido de autorização à encarregada de educação**

**Anexo VIII - Gráficos da caraterização sociofamiliar do grupo**

**Anexo IX – Fotografias**



# INTRODUÇÃO

O Relatório que se segue pretende descrever, de forma sucinta mas explícita, o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular Estágio, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. O estágio decorreu numa sala de 5 anos de um jardim-de-infância, durante o ano letivo 2014/2015 e sob a supervisão da Mestre Maria Ivone Neves.

Na abordagem a esta fase do percurso escolar e que representa também uma antecâmara da atividade profissional futura, teve-se sempre presente o acervo de conhecimentos teóricos absorvido, a parametrização determinada pelos instrumentos legais e regulamentares pertinentes, a cultura e documentos de gestão da instituição onde se realizou, mas emprestando uma personalização com aplicação dos valores decorrentes da mundividência pessoal e da visão prospetiva da educação pré-escolar, enriquecidas com os ensinamentos da Supervisora de Estágio. As competências desenvolvidas, o uso das técnicas e métodos educativos, a interação com as crianças, com a comunidade e com a instituição, obedeceram a um plano integrado e coerente, alicerçado e objetivado pelo projeto específico traçado para a sala dos 5 anos e pelo estudo de caso selecionado.

O relatório está organizado por quatro capítulos com subcapítulos. No primeiro traça-se um enquadramento teórico à intervenção no contexto de educação pré-escolar, buscando os normativos e a revisão de literatura publicada sobre o tema objeto do estudo selecionado. O segundo capítulo aborda as questões que sustentaram a investigação realizada, a metodologia de investigação (observação, entrevista e teste de autoestima) e os procedimentos de recolha e análise dos dados obtidos. O terceiro capítulo apresenta o contexto organizacional e faz a descrição das características das famílias e das crianças e, finalmente, com base nestes dados relata o desenho das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade. O quarto e último capítulo dedica-se à intervenção e às exigências profissionais sentidas, ou seja, reflete sobre a prática pedagógica

desenvolvida ao longo do estágio, analisando-se os processos de crescimento pessoal e profissional que foi possível vivenciar durante esta experiência.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.1. Educação – a cultura de valores**

Poderia procurar-se na etimologia ou na aceção comum o significado primeiro ou consolidado que o termo educador traduz. E, se aquele, consoante a raiz clássica selecionada, nos transporta para as diversas matizes que esta figura representa, ora privilegiando o ato de conduzir (“educare”- “conduzir de um estado a outro” (Planchard, 1982:26), ora acentuando a capacidade de fazer revelar as potencialidades, o senso comum, porque tende a correlacionar a figura com a escola, acentua a missão de ensinar ou de transmitir conhecimentos. Sintetizando, Cabanas (2002:53) concebe a educação como “acto ou actividade de educar, regulado por uma tecnologia pedagógica e tendente a produzir nas pessoas efeitos educacionais”.

Convém, todavia, densificar de forma mais analítica este pilar angular da sociedade. Importa destarte equacionar o que deva ser, hoje por hoje, o projeto da escola, o objetivo da educação, o sentido que faz ser educador. Temos todos a consciência de que assistimos a grandes e constantes mutações nos mais diversos domínios, afirmando-se a globalização e a divulgação instantânea como o paradigma da sociedade hodierna. Por isso, e como decorre do quadro normativo vigente (Lei nº 46/1986- Lei de Bases do Sistema Educativo), “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” Esta conceção implica, como preconiza a UNESCO, citada por Delors (1996:77) que “a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais”, sendo os pilares do conhecimento: aprender a

conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum; e, finalmente aprender a ser, vetor crucial integrador dos outros.

Neste quadro, a transmissão dos valores e a passagem do conhecimento ou dos saberes assumem, no seu modo e no conteúdo, toda uma nova perspectiva, em que “homem, natureza e mundo social não são realidades isoladas mas elementos de um continuum dinâmico, em permanente mudança” (Oliveira-Formosinho 2011:51). Esta “agitação” efervescente está a pôr em causa a tradicional mundividência, a cadência de vida, o tipo e formas de relacionamento entre as pessoas, desde a escala mais diminuta da família (conceito este também em redefinição) até à escala mundial, o equilíbrio entre as comunidades e países. Do mesmo passo, o saber obtido pela instrução é cada vez mais efêmero e ultrapassado, “atropelado” por novas artes e técnicas, que se sucedem a ritmo vertiginoso, ficando hoje obsoleto o “último grito” de ontem, o que demanda permanentes atualizações ou aprendizagens. Como sustenta Delors (1996:86), “mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”.

Esta nova faceta ou diferente focagem da função educativa assume acrescida relevância desde os primórdios da formação da personalidade, sendo a fase do pré-escolar a que releva no contexto escolar. A esta luz, poder-se-ia ser-se tentado a concluir que, sendo tudo transitório e mutável, de nada vale aprender ou adquirir conhecimentos, ou que, se a informação está toda aí à disposição e de forma (quase) gratuita e a qualquer hora, na internet, nos “media”, em outros meios eletrónicos de transmissão, que interesse tem a escola e o “intermediário” Educador. Será uma conclusão, no mínimo, precipitada e redutora. Se há época em que mais necessário e premente se mostra o educador, a escola, a educação, é a que vivemos. Preparar uma criança para as responsabilidades que o futuro vai acarretar constitui uma missão insubstituível do sistema educativo. Para tanto, o profissional da educação – na feliz caracterização de Perrenoud (2000:27) - deve ser capaz de

dominar os “conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos”. Não sendo nem devendo ser a educação pré-escolar uma mera passagem de saberes ou competências, parafraseando Delors (1996:85-86), o seu mister é aprender a ser, no desenvolvimento completo da criança, que é espírito e corpo, inteligência e sensibilidade. A catequização teórica e prática de valores sólidos, são e consistentes, nesta ambiência do utilitarismo de curto prazo, a par da dotação de ferramentas que permitam uma adequação tempestiva, adequada e proficiente às alterações sucessivas, estão na charneira da missão educativa e do papel do Educador do pré-escolar. Invocando o quadro de referência oficial, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997:18), “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos”.

E, por isso, o processo educativo, como sustenta pedagogicamente Oliveira-Formosinho (2011:51), é cada vez mais acentuadamente “intencional, útil e criativo”. Não se está mais na era da simples transmissão de saberes que perduram por toda a vida, não se pode confiar mais que a criança absorve, de forma natural, intuitiva e perene, os valores que nortearam a vida dos seus antepassados ou que são predominantes na civilização a que pertencem. É fundamental adotar uma pedagogia progressiva que sedimente esses valores (o respeito pelos outros em todas as suas dimensões, com o que isso implica de vivência democrática e de tolerância), como marca indelével, na personalidade de cada indivíduo e, por outro lado, que propicie uma “literacia” abrangente e multidisciplinar habilitadora de uma preparação para responder aos diversos e sempre diferentes desafios que a vida, cada vez mais turbulenta e imprevisível, vai colocar. Criar curiosidade, desassombro e liberdade constitui o tripé axiomático que norteia e objetiva a formação educativa pré-escolar e, forçosamente, molda a missão do Educador. No mesmo sentido, o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, relativo ao perfil específico de desempenho do

Educador de Infância, postula que a educação “incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa.”

Este deve ser o foco da missão de Educador e desde o começo da sua inserção na vida da criança, na fase do pré-escolar, pois que “a infância é um conceito polifacetado, inscrito numa realidade histórico-socio-cultural determinada; trata-se, indubitavelmente, de um período decisivo da nossa vida que irá moldar muito quem somos, mas sem falsos determinismos” (Vasconcelos, 2012:22). Sendo aquela fase, como preconiza a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, em complemento com a ação educativa da família, nela têm de estar presentes aquelas duas vertentes, de modo a favorecer o desenvolvimento equilibrado da criança com vista à sua plena inserção na sociedade, construindo uma personalidade autónoma, livre, solidária e tolerante. Nesta senda, a missão primeira do Educador é ensinar a criança a “aprender a aprender” – este será o seu sustentáculo que lhe permitirá responder às evoluções durante a sua vida – e a praticar em ambiente escolar, de forma intencionalmente educativa, os valores democráticos, de liberdade, de respeito pelo outro e de tolerância, numa atmosfera de “alegria de aprender”.

Deflui do que vem sustentado, que a criança não é o alvo nem o objeto da educação: ela é o único sujeito educativo. É ela que se constrói, que se desenvolve, que cria a sua identidade e a sua personalidade, que potencia e treina as suas valências, que molda o seu carácter, que se afirma como ser e ser humano, como pessoa- “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (Ministério da Educação,1997: 19). O Educador é um auxiliar dessa construção, passando o seu testemunho pelo exemplo praticado de um quadro de valores de carácter, de honestidade, de respeito, de coragem positiva e de liberdade.

## 1.2. Referenciais pedagógicos que sustentam uma intervenção de qualidade

Na perspectiva de Spodek e Brown (2002:194), “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicos de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo.” Na sala de 5 anos onde decorreu o estágio, a Educadora definiu, no Plano de Trabalho de Turma (PTT), três linhas orientadoras, sendo elas: a Metodologia de Projeto “por consistir num método de trabalho que visa a resolução de problemas que emanam da necessidade de responder a um desejo, de ultrapassar uma dificuldade e de enfrentar um desafio”; o Movimento da Escola Moderna “por assentar em valores de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, onde (...) o aluno poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e catalisar os saberes” e finalmente, o modelo High-Scope que “remete para a construção da autonomia da criança” (2014: 13).

Deste modo, a prática pedagógica seguiu de perto os princípios do modelo **High-Scope**, centrando-se na aprendizagem ativa da criança, em que a criança vai construindo o seu próprio conhecimento através das suas experiências, pesquisas e questões - “[...] o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação [...]” (Hohmann & Weikart, 2011: 1). Para que as crianças participem de forma entusiasta e aprendam pela sua própria ação, torna-se fundamental que o espaço esteja em consonância com este espírito de conquista e desafios. Sendo assim, os materiais da sala e as diferentes áreas foram sendo organizados e selecionados ao longo do ano com vista a contribuir para a constante evolução das crianças, sempre tendo em conta os seus interesses e necessidades em cada momento. O espaço foi sempre flexível e alterado consoante a vontade da criança, com vista a promover o seu desenvolvimento, tendo sido criadas, neste sentido, duas novas áreas de interesse, despoletadas pelo projeto lúdico (cfr. Anexo I). Pode assim entender-se que a interação positiva entre os adultos da sala e as crianças foi uma constante, caracterizada

pelos diálogos informais, pela atenção aos assuntos das crianças, pelo permanente apoio e compreensão. Os adultos, apesar de disponíveis para auxiliar e guiar as crianças, foram sobretudo estimulando as suas capacidades, encorajando a resolução dos problemas, no sentido de fomentar constantemente a sua autonomia e responsabilização.

Também a rotina da sala dos 5 anos (cfr. Anexo II) teve como base o modelo High-Scope, sendo que, nesta perspetiva, “a rotina diária é como um guião para uma peça de teatro, com um certo número de actos em cada dia. O “guião” base é repetido todos os dias” (idem: 236). Esta rotina inclui, ao longo do dia, a sequência planejar/fazer/rever, em que, as crianças podiam avaliar as suas aprendizagens e planejar o que gostariam de fazer e aprender em momentos seguintes (cfr. Anexo IX – Fotografia 1 e 2). Assim, as crianças podiam manifestar as suas vontades “permitindo ainda que as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (idem, 2011:8). Por fim, e ainda como estratégia de avaliação, cada criança tinha o seu portefólio (cfr. Anexo III), em que estavam plasmadas as suas evoluções em todas as áreas de desenvolvimento, permitindo espelhar “a qualidade dos seus trabalhos, da mesma forma que as envolve na avaliação do seu próprio trabalho e lhes permite visitar experiências e refletir sobre elas” (Shores & Grace, 2001:78).

O **Movimento da Escola Moderna**, que vê a aprendizagem como um “processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo” (Folque, 2014: 52) foi outro dos modelos que regeu a prática. Este aspeto pode verificar-se através dos instrumentos de organização social do grupo, que foram sendo inseridos na sala ao longo do ano, dado que “ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planejar e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como informantes da regulação formativa” (Niza, 1996:156): o quadro de presenças, constantemente adaptado ao desenvolvimento do grupo, o quadro de responsabilidades e respetiva capa das responsabilidades, o registo de planificação semanal, o registo das assembleias e o quadro do tempo (cfr. Anexo IV-1), a fim de

organizar e tornar mais autónomo e independente o grupo de crianças. Em relação à cooperação, a estagiária, tentou, ao longo do ano, propor atividades em grupo, nas quais as crianças tivessem que colaborar com os seus pares, de forma a atingirem o resultado pretendido (cfr. Anexo V – Descrição diária 1). Este modelo veio também sustentar o envolvimento entre o grupo de crianças, as suas famílias e a comunidade, dado que, devido ao projeto lúdico que as crianças viveram durante o ano, se proporcionaram vários momentos de interação e troca de saberes com o meio e a sociedade – “a escola aberta à comunidade deve ser encarada como uma estratégia de mudança que aposte na aproximação, na criação de laços e no envolvimento” (Carvalho, Samagaio, Trevisan, Neves & Brás 2011: 140) Assim, realizaram-se visitas a jardins, biblioteca, museus e outros locais de interesse para o grupo (cfr. Anexo I).

“Os projetos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores” (Oliveira-Formosinho, 2013: 130). Tendo em mente esta asserção, a **metodologia do trabalho de projeto** foi adotada durante todo o ano pela necessidade de envolver as crianças e fomentar a sua participação num interesse comum. Sendo que, segundo Katz e Chard (1997:3) um projeto é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”, a sala de 5 anos esteve dedicada ao projeto sobre a cidade do Porto (cfr. Anexo I). Neste sentido, Vasconcelos (1998) defende que se devem percorrer quatro fases para a construção de um projeto, sendo elas: a definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, a execução e, finalmente, a avaliação e divulgação do projeto.

Em suma, a perspetiva construtivista foi transversal aos modelos que sustentaram a prática pedagógica acolhendo de Zabala (2001:162) que “a aprendizagem é uma construção pessoal levada a cabo pelo aluno, graças à ajuda que recebe de outras pessoas.”

### 1.3. Abordagem do conceito de autoestima

*A auto-estima é a apreciação do valor próprio sem minimização nem superiorização em relação aos outros. A auto-estima traz satisfação e gera autoconfiança que leva a enfrentar a vida com coragem. (Sequeira, 1948: 29)*

“Autoestima não é egoísmo” (Estanqueiro, 2013: 23). Antes pensava-se que era falta de humildade e egoísmo, mas hoje em dia já não se pensa assim “auto-estima é um estado mental associado ao sistema de valores que funciona como ponte entre aquilo que pensamos e fazemos. Envolve autoconfiança, respeito próprio, e valor próprio sem que isso signifique egocentrismo” (Sequeira, 1948: 29). É um conjunto das atitudes do indivíduo para consigo mesmo e não é um estado constante, é dinâmico, podendo alterar-se conforme as experiências pelas quais se vai passando. “Durante a primeira infância, o nosso autoconceito (e, conseqüentemente, a nossa autoestima) é muito maleável e está amplamente dependente da forma como apreendemos as reações das outras pessoas àquilo que fazemos e dizemos” (Plummer, 2012: 11). Por isso, a autoestima é educável, não nasce propriamente com a criança, embora esta, desde o nascimento está naturalmente recetiva aos estímulos que podem conduzir à valorização da autoestima ou à sua desvalorização. Esta potencialidade de condução é preocupação das orientações e dos objetivos traçados para os programas escolares – vide Lei de Bases do Sistema Educativo, que nos princípios gerais que estabelece focaliza repetidamente a educação das atitudes, dos comportamentos e o estímulo à intervenção criativa. Alcántara (2000:17) questiona-se “será inata a auto-estima? Não. É adquirida e ocorre como resultado da história de cada pessoa.”

A autoestima é necessariamente uma aceitação integral de si mesmo, das suas qualidades e defeitos. Não basta que o indivíduo aceite os seus fracassos, mas é necessário realçar que não deve desistir daquilo que quer. “A auto-estima é ter confiança em si mesmo; mas não uma confiança vazia, puramente afetiva e sem fundamento objectivo, antes, uma confiança na própria capacidade” (Cabanas, 2009:107).

Muitos tendem a ver a autoestima de um ponto puramente unilateral, entendida apenas como gostar de si mesmo. “Auto-estima é a forma como cada um se aprecia a si próprio (gosta de si)” (Sequeira, 1948:150). A estagiária pensa que essa leitura é redutora e, até mesmo, inconsequente. Sendo embora importante essa faceta, ela releva-se sobretudo como sustentáculo de autoconfiança, fundamental para o relacionamento com os outros, para traçar objetivos cada vez mais desafiantes e ter capacidade para os prosseguir, para ser capaz de se dar aos outros e, dessa dádiva obter a sua própria realização. “Quem gosta de si, cultiva relações humanas mais positivas, está mais disponível para gostar dos outros e cooperar com eles” (Estanqueiro, 2013: 23).

Como bem observou e elaborou de forma expressiva Odete Fachada (2010), importa quebrar o ciclo vicioso que advém de uma autoestima desvalorizada. Esta produz insegurança, com uma fixação obsessiva nas dificuldades, baixando as expectativas e temendo exageradamente as avaliações, o que redundando em baixos resultados, que, por sua vez geram falta de confiança e descrença nas suas possibilidades, aprofundando a negativa autoestima. Pelo contrário, com uma autoestima valorizada adquire-se segurança, que permite concentração e empenhamento no que se faz, elevando as expectativas e obtendo bons resultados, os quais alimentam o crescimento da autoconfiança e das próprias possibilidades, aumentando progressivamente os níveis de segurança.

O ser humano pensa sobre si mesmo e os seus comportamentos, avalia-se e daí retira uma autoestima negativa ou positiva. É a percepção avaliativa de si mesmo, a autoestima é a nossa maneira de ser e de nos relacionarmos com os outros. A autoestima negativa conduz a um estado de infelicidade e de depressão. As pessoas com baixa autoestima deixam-se influenciar muito pelos outros, acabando por se inferiorizar e possuir pouca confiança, entrando num ciclo de consequências negativas. Devemos desenvolvê-la de forma realista e positiva, reforçar as qualidades e ultrapassar ou saber lidar com as dificuldades ou defeitos. “Quem tem autoestima, enfrenta o insucesso como uma adversidade, não como uma prova de incapacidade pessoal.” (Idem: 29)

A autoestima pode densificar-se em várias características que, olhadas individualmente, nos permitem aferir de um modo mais concreto em que ela consiste ou em que facetas se desdobra e que, todas somadas, nos preenchem a noção mais intuitiva que possuíamos sobre o que poderia significar. São elas o Apreço, a Aceitação, o Afeto, a Atenção, que transportam para a Autoconsciência, a qual, por vez, permite a Afirmação e simultaneamente a Abertura da pessoa.

Este conjunto de princípios, que Bonet (2002:19) classifica como o «ABC» pode pois ser desdobrado nas referidas características com a seguinte explicitação: o Apreço que se traduz por reconhecer o que se tem de positivo e que se alegra com as qualidades que se possui e com a capacidade de desenvolver outras e que felicita sem vaidade os êxitos que alcança; a Aceitação responsável e tolerante dos erros ou insuficiências, sabendo que “errar é humano” e que portanto, compreende as suas limitações; o Afeto, que fomenta a paz consigo mesmo, a capacidade de gostar do seu corpo, dos seus pensamentos, mesmo que deles discorde ou que os pretenda melhorar ou aperfeiçoar; a Atenção, com a preocupação em satisfazer as suas necessidades, sejam físicas ou intelectuais, cuidando de si mas também sendo capaz de se sacrificar em prol de uma causa ou de um bem superior. A reunião destas características permite ter uma Autoconsciência de si próprio, permitindo conhecer o seu próprio mundo e prestar atenção ao que lhe dizem os impulsos interiores. Com elas, a pessoa consegue a Afirmação do seu ser, único e por isso valioso, com os seus defeitos e virtudes, sem necessidade de qualquer vaidade, mas, dado aos outros, numa Abertura que apenas é possível quando se tem essa capacidade de se aceitar como se é e de se entregar sem medo ao relacionamento com os outros.

A aquisição e expressão da autoestima reveste três fases, sendo os “inputs” que recebemos dos outros, a interiorização que fazemos dos valores positivos que vamos assimilando e incorporando e, por fim, a partilha com os outros desses valores edificantes. De facto, se estamos bem connosco mesmos, iremos ajudar os outros a crescer e incentivar a melhorar aquilo que ainda não está totalmente conseguido.

Com autoestima, conseguimos testemunhar que é possível ultrapassar as dificuldades, aceitando que temos de errar, mas que não temos de ficar amarrados ao erro. Para tanto, em tudo o que fazemos bem, devemos fazer sempre muito bem, empenhando-nos bastante naquilo que temos e somos. Dificilmente se supera algo não aceitar aquilo que foi feito. É também importante a capacidade de nos perdoarmos, sem ficar presos à culpa, porque esta desencadeia cansaço emocional e não nos ajuda em nada. Podemos fazer um exercício de reflexão para podermos evoluir e melhorar. Existem frases que dizemos às crianças que podem vir a ter grande importância na autoestima de cada criança, por exemplo, “ não gosto de ti porque partiste o vidro”. Existem críticas construtivas e destrutivas, relevantes ou irrelevantes. Na sociedade atual todos se criticam mutuamente. A destrutiva visa somente condená-la e atacar a pessoa sem lhe deixar uma saída. A crítica construtiva dirige-se à ação em si e não à pessoa em concreto, favorece as relações pessoais e ajuda a melhorar e evoluir, não devendo ser vista de forma negativa. Saber elogiar, avaliar a situação, ponderar a mudança e escolher o momento certo em que seja adequado para que a crítica se torne realmente construtiva.

Com Adriano Vaz Serra (1988:102), “podemos sintetizar que a autoestima é o produto dos *juízos* que a pessoa faz *acerca de si própria*, de onde decorrem *atribuições de bom ou de mau feitas a aspectos considerados relevantes da sua identidade*”.

Particularizando, e para traçar enquadramento mais completo do foco do estudo de caso, importa tecer algumas considerações sobre a criança na idade dos 5 anos. Tem “uma confiança em si, de que faz uso para seguir o seu próprio caminho e levar por diante as suas ideias” (Gesell, 1977:81); torna-se seletiva no que pretende fazer, prosseguindo apenas o que já domina “visto que só tenta fazer coisas em que possa ter êxito” (Gesell, 1979: 211); afasta instintivamente o que se lhe afigura difícil, não tendo também apetência ou necessidade por se aventurar no desconhecido ou na novidade, tendendo a fazer apenas o que é capaz, fá-lo em geral bem, com êxito, o que vai alimentando e reforçando a sua autoconfiança e até alguma presunção;

fazendo bem, e sendo reconhecida por isso, naturalmente passa a querer fazer tudo para agradar.

“A criança de cinco anos gosta mais de brincar com outras da sua idade” (Gesell, 1977:85). No entanto, não consegue ter ainda uma atitude de reciprocidade completa. Mesmo nas suas relações de amizade, ultrapassou o que na definição de Selman (2001) constitui o estágio 0 de indiferenciação e egocentrismo, encontrando-se no estágio 1, caracterizado pelo estabelecimento de uma relação unilateral de amizade, em que os bons amigos são os que fazem a sua vontade.

O mundo da criança de 5 anos é um mundo do aqui e agora, é o pai mas especialmente a mãe: “se o seu universo tem um centro, esse centro é a mãe” (Gesell, 1979:211).

A criança de 5 anos tem tendência para ser uma grande faladora. A vida emocional da criança de 5 anos sugere-nos, dum modo geral, um bom ajustamento à sua própria pessoa e confiança nos outros. Tem as suas preocupações e medos, mas estes são, em regra, temporários. É realista na forma de encarar a vida, já não apreciando história do fantástico, e na expressão das suas emoções, é uma criança alegre e animada.

A passagem para a fase da escolaridade é um momento em que a sua autoestima e consequente segurança vai ser posta à prova, por isso é importante que o educador esteja particularmente atento e prepare a criança para essa nova fase, desdramatizando esse “desconhecido” e incutindo confiança. Esta passagem vai representar uma transição importante e, de alguma forma, disruptiva na sua evolução. Até aqui, desenvolveu-se no seio familiar, sendo o tempo do pré-escolar um complemento da educação veiculada na família. Na escola, que tem como escopo o ensino em sala de aula, o contexto difere do que vive no pré-escolar, caracterizado pelo fomento das relações educativas. É, por isso, natural que se suscitem alguns receios pela antevisão desse “salto” nas suas vidas. “As mudanças assumem muitas formas na vida da criança e provocam, necessariamente, momentos de angústia e instabilidade emocional.” (Serra, 2004: 119).

### **1.3.1 A importância da autoestima**

Como se referiu, a autoestima assume um papel importante e decisivo no processo de desenvolvimento e maturação pessoal, daí considerar-se extremamente pertinente a sua promoção constar de forma clara e inalienável nos objetivos, programas e atividades escolares. “O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (Ministério da Educação, 1997: 52).

Nesta perspetiva, de acordo com Alcántara (1991:10-15), merece particular atenção a função estruturante da autoestima no processo de formação pessoal e social da criança. A autoestima positiva é um bem em si mesmo, pela felicidade de se gostar do seu próprio ser como ele é. Mas é também um substrato fulcral para enfrentar a realidade, com as suas constantes mutações e dificuldades, por ser essencial à aquisição da autoconfiança que permita enfrentar os desafios que ao longo da vida se colocam.

Por isso, a “condução” da criança, desde a sua mais tenra idade, para ganhar uma autoestima positiva revela-se fundamental para o seu desenvolvimento sadio e sustentável. De facto, a falta de autoestima limita a capacidade de aprendizagem, sendo uma das principais causas do insucesso escolar, por “derrotar” a criança perante situações de dificuldade ou de notas menos sucedidas. Pelo contrário, tendo alta autoestima, consegue superar os fracassos e os problemas e adquirir comportamentos responsáveis, com capacidade de assumir compromissos.

A existência de autoestima, pelo clima de confiança e de segurança que traduz, alimenta a coragem para inovar, para ser diferente, para ser criativo - marca distintiva cada vez mais importante-, habilita a agir e pensar com autonomia, sem permanente dependência de outros, transmitindo no seu relacionamento com os outros uma atmosfera de energia positiva e mobilizadora. Em suma, constitui um alicerce sólido para o indivíduo se projetar como pessoa, traçando metas e objetivos superiores e ambiciosos para a sua vida futura, pelo que a educação para a aquisição de autoestima positiva atinge

e constitui uma tarefa prioritária para a formação do núcleo da personalidade da criança. “Podemos afirmar que a auto-estima é o ingrediente vital para o êxito e felicidade das nossas vidas” (Tavares, 2004: 38).

## **1.4. Desenvolvimento pessoal e social da criança**

A criança é um ser em formação, em todos os aspetos, físicos, emocionais e intelectuais. E, desde o embrião, mas de forma mais relacional, desde o nascimento, essa formação, sendo contínua, passa por fases ou estádios evolutivos, cada um com a sua marca mais distintiva, que, no entanto, varia conforme os diversos autores, salientando a faceta que mais releva para a sua visão. Todos são fundamentais para a construção da personalidade, que, depois, vai marcar toda a vida.

Para Piaget, na invocação de Sprinthall (1993), a cognição é constituída pelo interior da criança e pelo meio em que ela se insere, não sendo portanto estanque. A criança de 5 anos, segundo Piaget, insere-se no estádio de desenvolvimento cognitivo pré-operatório. Conforme nos diz Papalia, Olds and Feldman (2001:316) é neste estádio que as crianças não são capazes de entender o ponto de vista da outra pessoa, porque estão demasiado centradas em si mesmas. Segundo os autores neo-piagetianos, aos 4 anos a criança está na fase das representações simples, não conseguindo dissociar duas emoções díspares, dado que não consegue “considerar diferentes aspectos de si próprio ao mesmo tempo” (idem:353). Ainda por volta dos 5-6 anos, segundo Harter (1993:9) a criança não entende como pode ser bom e mau ao mesmo tempo, para ela é “tudo-ou-nada”. Ou seja, e segundo aqueles autores, se a criança não consegue separar o *self* real do *self* ideal, não consegue dividir o que é do que gostaria de ser. Portanto, se se considera capaz numa determinada área, pensa que é igualmente capaz em tudo o que desempenhar.

Em relação ao desenvolvimento pessoal estudado por Freud, este insere a criança de 5 anos no período fálico, intimamente relacionado com a identidade. Para Freud, “esta sequência de grandes transformações emocionais deixa a sua marca indelével na personalidade adulta” (Sprinthall,

1993:137). Ainda ao nível do desenvolvimento pessoal, Erikson insere as crianças de 5 anos na crise bipolar iniciativa *versus* culpa, na qual a “tarefa consiste em descobrir que espécie de pessoa é” (idem:148), muitas vezes imitando os modelos com quem convivem diariamente (pais e educadores). O mesmo autor também afirma que “entre os três e os seis anos a identidade pessoal é o aspecto mais afectado” (ibidem).

De acordo com os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg (Sprinthall,1993:172), a criança, nesta faixa etária, situa-se no estágio um, estágio este caracterizado pela preocupação pelo próprio indivíduo, em que este age de acordo com as consequências que pensa que vai sofrer com a sua ação, ou seja, julga que os seus atos irão ser julgadas por outra autoridade mais poderosa.

### **1.4.1.Inteligências múltiplas**

Para uma melhor compreensão da complexidade da estrutura pessoal, e socorrendo-nos de Gardner que cimentou a teoria das inteligências múltiplas e criou as bases da sua aplicação na educação, verificamos que há, pelo menos “oito inteligências” e que “não há dois seres humanos que possuam o mesmo perfil em suas qualidades e em suas limitações em termos de inteligência” (Gardner, H., Chen, J.,& Moran, S., 2010:18 e 19), destacando-se, em termos comportamentais, a inteligência interpessoal – “capacidade de compreender as outras pessoas “(Goleman, 2009:59) – e a inteligência intrapessoal – “capacidade correlativa para dentro” (ibidem). A sua combinação constitui a denominada inteligência emocional, que consiste em estar bem consigo mesmo e com os outros, conseguindo controlar emoções, sentimentos e afetos. Ela envolve o conhecimento de si mesmo e o autocontrolo emocional, a auto motivação para qualquer tarefa ou situação e autoestima para ser capaz de ter uma atitude positiva. Tendo, embora, uma componente genética, pode e deve ser aprendida e educada. A sua aprendizagem assenta numa envolvimento multidisciplinar, convocando a regulação pelo treino em situações concretas, a

prática de comportamentos expressivos, simulados em jogos e brincadeira e o fomento de relacionamentos.

## **1.5. Autoestima nas crianças inseguras**

Segundo Cabanas (2009:54), “o introvertido tem sempre um *sentimento de inferioridade*”. Não se comunga desta asserção porque os introvertidos não são crianças necessariamente negativas, pois podem simplesmente ser mais recatadas e não gostar de chamar muito a atenção dos outros. Afigura-se, todavia, que esse negativismo pode ser aposto às crianças inseguras - não necessariamente introvertidas -, que tendem a ter uma visão de si próprias apenas com defeitos e falhas, não descortinando quaisquer qualidades ou potencialidades.

Nas crianças com sentimento de inferioridade, a timidez surge como o receio de estabelecer relações com outros, por se sentirem inseguras e pensarem não possuir qualidades como os seus pares (Idem:55).

“Para os alunos tímidos, o elogio é a forma ótima de desenvolver a autoestima.” (Alcántara, 2000: 64) Segundo este autor, o educador deve elogiar as intervenções das crianças, como sugestões e opiniões, deve também enaltecer o seu comportamento, se este for adequado, valorizar as suas qualidades e os seus êxitos, sejam escolares, desportivos ou de qualquer outra área.

## **1.6. A influência da família no desenvolvimento da autoestima**

“Se a participação da família no ensino é necessária, é-o muito mais na educação de atitudes” (Idem:83).

Para as crianças, os pais servem como modelos e existem várias características das famílias que influenciam na autoestima das crianças. Como concluiu Alcántara (2000), pais com baixa autoestima acabam por transmitir de

forma indireta esta atitude para os seus filhos; e, acrescenta, pais que são demasiado protetores, não deixando as crianças experimentarem, arriscarem e tomarem algumas decisões, tiram a responsabilidade aos filhos, não os fazem entender que só com esforço é que se pode alcançar as metas que se pretende. Neste tipo de comportamento parental, os pais acabam por fazer algumas tarefas pelos filhos, ou por falta de tempo devido aos horários rigorosos que devem cumprir no trabalho, ou por acharem que os filhos são ainda muito novos para tais tarefas. Segundo o autor, existem ainda os pais que frequentemente vão dando reprimendas aos filhos e vão transmitindo-lhes uma imagem negativa deles próprios, que, tantas vezes repetidas, acabam por contribuir para a construção de uma baixa autoestima.

Amar e ser amado é uma necessidade; o amor incondicional estrutura e dá esperança para viver e por isso, conduz à autoestima e à autoconfiança (Bastos, 2011: 35). Daí que, desde a primeira infância os pais assumem um papel determinante na construção da autoestima dos seus filhos, visto que,

pela forma como se relacionam com ela e avaliam as suas primeiras aprendizagens, transmitem-lhe, desde o nascimento, um determinado sentido valorativo, que afectará, futuramente, a sua autoestima e que condicionará, desde logo, a imagem pessoal com que a criança entra no estabelecimento de educação pré-escolar (Seco, 1993: 9).

Corroborando Pestana (1990:7), “o papel dos pais ou seus substitutos parece muito importante na construção da autoestima das crianças desde a primeira infância”. Na verdade, o modo como os pais estimulam a criança, valorizando as primeiras conquistas e acompanhando as primeiras dificuldades, dando-lhe, sempre que possível, autonomia, são essenciais para que ela ganhe uma visão mais capaz de si própria. É também muito importante a autoestima que os pais têm de si mesmos, porque a criança tende a comparar-se com eles, tentando seguir os seus modos e comportamentos. “Desde pequenos que nos assumimos de acordo com a imagem que nos imprimiram e pomos em prática as condutas que cremos que as pessoas importantes esperam e desejam que tenhamos.” (Alcántara, 2000: 22)

## **1.7. O papel do educador no desenvolvimento da autoestima**

“A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança” (Ministério da Educação, 1997: 52). À semelhança dos pais, também o papel do educador é fundamental na aquisição da autoestima, “a auto-estima é a meta mais elevada do processo educativo e o eixo e centro da nossa forma de pensar, sentir e actuar.” (Alcántara, 2000: 18)

Como mencionado já, nenhuma criança nasce com autoestima congénita. A observação que dela os outros vão fazendo criará um clima favorável ou desfavorável a uma autoestima positiva. Por isso, a autoestima alimenta-se da consecução de pequenos êxitos no alcance ou superação dos objetivos que vão sendo traçados, por pequenos que sejam, e do reconhecimento pelos outros desse alcance. E reforça-se com a satisfação da partilha com os outros das suas capacidades e da ajuda que consegue transmitir.

Nestes dois parâmetros, melhor, na definição de objetivos, na condução da criança para os superar, na criação de condições para que a criança possa, perante os outros, fazer uso das suas capacidades, o contributo do educador revela-se de suprema importância. “Educar é suscitar a auto-estima. Se nós, educadores, descurmarmos esta tarefa, abandonaremos a tarefa prioritária.” (Idem:15).

Como futuros educadores, devemos fomentar o esforço na criança, devemos dizer “não” quando for necessário e devemos mostrar que para chegar ao objetivo é necessário que o aluno faça tudo o que estiver ao seu alcance para atingir a meta a que se propôs. Devemos insistir mais no esforço do que na capacidade. Se os educandos não estiverem motivados irão ter mais dificuldades em aprender e em responder às questões. Tal como aponta Pestana (1990:8), se a autoestima que as crianças possuírem for baixa, “revelarão sentimentos de incapacidade perante as tarefas propostas e serão fortes candidatos ao insucesso”.

Em jeito de conclusões, podem sumariar-se as seguintes asserções: a autoestima é um bem em si mesmo; gera autoconfiança e capacidade de enfrentar os desafios que se colocam; a alta autoestima cria um clima positivo conducente à felicidade e ao bem-estar; a alta autoestima é uma característica que se vai adquirindo, desde a primeira infância; constrói-se e alimenta-se da superação com êxito dos objetivos que se vão traçando, com o reconhecimento pelos outros dessa realização; reforça-se de forma sustentável pela satisfação de ajudar os outros, partilhando com eles as capacidades, os conhecimentos ou com eles realizando tarefas conjuntas; a condução dos pais e dos educadores, no seu exemplo comportamental e na proporção de condições que permitam exercitar a autoestima, são essenciais para que a criança a adquira; a autoestima é, assim, educável, em qualquer etapa do desenvolvimento da criança, logo a partir do seu nascimento e há vários modos, métodos e técnicas para fomentar a criação de uma alta autoestima.

## **1.8. Contributos de alguns estudos publicados no âmbito do desenvolvimento da autoestima**

Têm sido já realizados estudos, em Portugal, sobre a importância da autoestima no processo educativo em idade pré-escolar. Convocamos aqui três relatórios de estágio inseridos no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico: um de Arminda Monteiro, da Universidade de Aveiro intitulado “Autoestima em contexto escolar-um estudo de caso”- 2012; outro de Daniela Botelho, da Universidade dos Açores, sob o título “Práticas educativas do futuro educador/professor e promoção da autoestima dos alunos” – 2013; o terceiro de Sofia Abreu, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, denominado “O Educador e/ou Professor como principal impulsionador da autoestima da criança” – 2015.

Destacando todos o desenvolvimento da autoestima no processo educativo, no primeiro sustenta-se que a promoção da autoestima deve constituir uma valência pedagógica a par de todos os outros conteúdos

escolares, o segundo acentua a relevância da detecção da baixa autoestima pelo educador e a importância de trabalho individualizado com a criança ou crianças que apresentam baixos níveis de autoestima. Finalmente o terceiro, relata um conjunto de atividades pertinentes à elevação do nível de autoestima, partindo dos talentos detetados em cada criança para, com a autossatisfação derivada dessas particulares competências positivas, criar uma autoconfiança mais generalizada. Assumindo todos vertentes particulares diferenciadas de aspetos condicionadores do estágio de autoestima e de métodos da sua promoção, trouxeram contributos muito interessantes, no seu conjunto, para a parametrização do estudo efetuado pela estagiária, proporcionando a este um conteúdo sistematizante.

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1.Opções metodológicas**

A metodologia adotada será o estudo de caso visto que, segundo Bell (1997:23), este “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”. Este tratar-se-á de uma abordagem de natureza qualitativa, com o principal objetivo de perceber a evolução da autoestima de uma criança e entender de que forma um educador pode ajudar crianças em idade pré-escolar a construir uma alta autoestima.

Através da implementação de algumas atividades e outras iniciativas de forma intencional, procurar-se-á entender e interpretar situações que sejam representativas de uma dimensão basilar no processo de formação pessoal e social da criança, como é a autoestima.

Em suma, o estudo de caso é

uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 2006: 2)

Foram assim criadas situações reais que pudessem ser paradigmáticas de atitudes, comportamentos ou reações onde se pudesse aquilatar a existência e o grau de autoconfiança e autoestima, para, a partir desses dados, se construir primeiramente um acervo factual relevante e, depois, monitorizar as evoluções e os efeitos das intervenções realizadas. A análise partiu da realidade fomentada, na qual “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bodgan & Biklen, 1994:47e49).

Deste conjunto progressivo de ações e reações se foram extraindo conclusões e formando convicções “ para encontrar caminhos de mudança.” (Morgado, 2012: 127), neste caso, centradas sobretudo no estudo de uma criança em concreto – “o “caso” pode ser um indivíduo.” (Yin, 2010:51)

## **2.2.Pertinência do tema e Pergunta de partida**

A autoestima positiva nas crianças sempre pareceu à estagiária um elemento essencial para uma boa formação da personalidade, com efeitos relevantes ao longo de toda a vida. Essa percepção foi aprofundada e confirmada pela existência de crianças no grupo que apresentam níveis baixos de autoestima, com efeitos nefastos no seu comportamento e na realização das tarefas que lhes são cometidas. Pela necessidade de criar condições para reverter essa falta foi colocada uma questão orientadora neste estudo: de que forma o educador pode ajudar a construir a autoestima de uma criança de 5 anos?

## **2.3.Sujeito do estudo**

No presente estudo, o sujeito refere-se a uma criança do grupo de 5 anos de sexo feminino, da Instituição de Educação Pré-Escolar onde decorreu o estágio. Este foi o caso analisado e estudado, constituindo esta criança “ a unidade primária de análise”. (Yin, 2010: 51)

## **2.4.Instrumentos metodológicos**

Tendo presente aquilo que quer descobrir e aprofundar, o investigador deve utilizar instrumentos metodológicos que melhor se adequem à sua pesquisa e que constituam uma recolha de dados o mais completa possível.

### **2.4.1. Observação**

Segundo Formosinho (2002:165), a observação é “um processo básico da ciência” e sendo assim, na perspetiva de Mouly (1963), citado por Formosinho (2002:165) esta “é indubitavelmente, o primeiro procedimento da ciência, no sentido em que todos os dados científicos têm origem numa experiência ou percepção”. Desta forma, a observação participante que é feita através de registos de incidentes críticos - “...que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado ou registado.” (Oliveira-Formosinho, 2002:181) -, registos fotográficos, descrições diárias que “...podem documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento...” (Oliveira-Formosinho, 2002:180) e registos de atividade significativas, tornou-se um elemento essencial para este estudo de caso.

### **2.4.2. Entrevista semiestrutura à Educadora Cooperante**

Recorreu-se também a uma entrevista semiestruturada à Educadora da sala dos 5 anos. Neste tipo de entrevista, o investigador dá liberdade ao entrevistado, sendo que “dispõe de uma série de perguntas-guias,

relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado”(Quivy & Campenhoudt, 2013:192). Segundo Morgado (2012:74), as entrevistas semiestruturadas apresentam-se como uma “técnica de recolha de informação (...) que permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho.” Depois de realizada a entrevista e transcrita, segundo Bardin (2005), *in* Morgado (2012:102), deve-se “examinar e efetuar inferências sobre o significado da informação previamente recolhida”.

### **2.4.3. Adaptação do Self-Perception Profile for College Students**

Um outro instrumento foi uma utilização, adaptada à idade da criança em estudo, do *Self-Perception Profile for College Students* de Susan Harter, que permite que as crianças se descrevam ao nível da sua autoestima, da competência escolar, da competência social, relação com os pais e nível de inteligência. Este teste permite medir o nível de autoestima em algumas valências (competências escolar e social, relação com os pais, inteligência) e analisar a importância que a criança atribui a estas diferentes áreas. Esta ferramenta, adotada em dezembro e em junho, permitiu definir o perfil que a criança tinha no início da intervenção e o que atingiu a final, bem como a sua perceção desta característica da personalidade (cfr. Anexo VI – 1 e 2).

## **2.5. Análise e Tratamento dos dados**

Iniciada a prática profissional, e ainda com pouco contacto com o grupo, a estagiária foi-se apercebendo de uma criança, que reagia com insegurança e receio perante situações novas ou de cada vez que alguém lhe pedia que realizasse uma tarefa; apesar disso, sempre que fazia uma intervenção, era de forma assertiva e pertinente (cfr. Anexo V – Descrição diária 2); os momentos de almoço também eram momentos de stress para a criança (cfr. Anexo V –

Incidente crítico 1). Estas observações suscitaram uma reflexão (cfr. Anexo IV - 2) que determinou o apuramento da causa da reação da criança e traçar um plano de ação, obtida que foi a autorização da encarregada de educação (cfr. Anexo VII). Tendo presente que, como sustenta a educadora na entrevista e realça Pestana (1990), a baixa autoestima tem uma relação direta com a capacidade de aprendizagem e que é possível promover o nível de autoestima, foi estabelecida como prioridade uma abordagem a esta característica da criança So. (cfr. Anexo VI – 4 e 5)

Tendo em conta aquele apuramento, que concluiu pela pouca autonomia com que a criança havia sido criada, conforme refere a educadora na entrevista (cfr. Anexo VI – 4 e 5), o plano de ação assentou em estímulos que levassem a criança a praticar atos que lhe trouxessem resultados e com isso ir aumentando os seus níveis de confiança. Neste contexto, emergiu a necessidade da estagiária lhe dar feedback positivo e transmitir confiança durante o almoço, para ajudá-la a ultrapassar esta insegurança (cfr. Anexo V – incidente crítico 2). Nas atividades novas, em que a criança chorava sem tentar realizá-las (cfr. Anexo V – descrição diária 3 e 4), a estagiária começou por conceber intervenções em grande grupo, tendo presente os ensinamentos de Plummer (2012) e na esteira do preconizado pela educadora, em que promovessem o desenvolvimento da sua autoestima, através da aceitação das suas características individuais e das exploração das suas emoções, do conhecimento da opinião que os colegas têm dela, da aceitação das suas dificuldades e enaltecimento das suas qualidades, compreendendo que todos somos diferentes (cfr. Anexo V - descrições diárias 5 a 9). Estas atividades em grande grupo foram associadas a constantes intervenções individualizadas e feedbacks positivos (cfr. Anexo V – incidente crítico 3 e 4). Com todas estas intervenções intencionais e com o apoio de colegas da sala (cfr. Anexo V – Amostragem de acontecimentos), fatores promotores da educação da autoestima, como bem salienta a educadora, a criança começou a ter uma atitude mais positiva sobre si mesma, a sentir que faz parte de um grupo que a aceita com todas as suas características, a perceber que o adulto a auxilia naquilo que se sentir mais insegura, e o seu comportamento mudou de forma

favorável, evidenciando uma confiança nas suas capacidades como Cabanas (2009) caracteriza a autoestima. (cfr. Anexo V – Incidentes críticos 5 a 8 e Registo Fotográfico).

Com a utilização adaptada do *Self-Perception* de Susan Harter, foi possível verificar, não só, a evolução do nível de autoestima classificado pela própria criança (de 46% em dezembro para 80% em junho), como concluir que, atribuindo máxima importância aos diversos fatores comportamentais, a menor *performance* ou nível qualitativo em alguns deles, aprofundava a sua baixa autoestima.

Da triangulação dos dados resultantes da utilização destes diferentes instrumentos metodológicos podem extrair-se algumas ilações fundamentais: a importância da observação dos comportamentos, o relevo da consciencialização da criança para os fatores que podem influenciar os níveis da autoestima, a atenção e dedicação do educador a este problema – sendo consensual a relevância do seu papel no desenvolvimento da autoestima (LBSE, 1986) - a necessidade de trabalho individualizado e em grupo, tudo tendo em conta a concreta personalidade da criança e as razões que determinavam as suas inseguranças, em sintonia com o sustentado por Alcántara (2000). A sua adoção permitiu, como refere a educadora na entrevista, uma forte evolução no nível de autoestima e confiança da criança, com uma adesão à escola e vontade de interagir com os outros, “noto que é uma criança que pede para vir para a escola e já não são tão frequentes os períodos de insegurança”. (cfr. Anexo VI – 4 e 5)

## **CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

### **3.1.Caraterização da Instituição**

Para melhor compreensão de como se organiza a Instituição, de quais os objetivos e metodologias que constituem os seus alicerces, foram

analisados o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA).

Tal como estipula o art.º9.º do Decreto-lei nº75/2008, entende-se o Projeto Educativo como o

documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Pode dizer-se assim que o PE “define a identidade de uma escola (PE, 2014/2017:1)

O PE assenta em três dimensões primordiais: a dimensão humano-espiritual dando particular atenção à pessoa para a promover na sua dignidade e na consciência da sua identidade; a dimensão social, com especial foco nos pobres, enquanto carentes de educação e de acesso aos bens da vida; e a dimensão vocacional-pastoral, em diálogo com outras instituições e, sobretudo, com a família. Aplicando estas dimensões ao desenvolvimento do Projeto Educativo, este prossegue os valores da autoestima, orientando a criança para o seu conhecimento e realização, inculcando-lhe a confiança necessária para todas as fases da sua vida, um apurado sentido crítico para saber fazer as escolhas mais adequadas, uma permanente disponibilidade para ouvir e ajudar os outros, um espírito de cooperação e de união fomentadores de laços de amizade, uma capacidade para atitudes de coragem perante os desafios, uma aprendizagem e assimilação de regras fundamentais para a vida em comunidade e para o cultivo da liberdade, tudo com o fito de as tornar conscienciosas e responsáveis.

O Projeto Educativo, “instrumento essencial de gestão estratégica capaz de promover a mudança de uma situação indesejável para uma outra que satisfaça os anseios da comunidade educativa” (Grade, 2008:72), é desenvolvido na Instituição, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com as valências de Creche, Centro de Atividades de Tempos Livres e Pré-Escolar. Tendo na cúpula da organização a Direção, monitorizada por um Conselho Fiscal, a ela reportam os Colaboradores da Coordenação Pedagógica das três valências e os Serviços Gerais. Para dar corpo às estratégias e metodologias do Projeto Educativo, existe uma vasta comunidade educativa, de que fazem parte a comunidade religiosa, o pessoal docente e o

não docente, os pais, as crianças e as estagiárias. Dotada de um excelente espaço físico, com zonas interiores e exteriores, goza de boas condições para aplicar a metodologia preconizada, orientada para a criança, procurando ser dela companheira e proporcionando-lhes maior um clima de maior iniciativa e decisão. Para tanto, são definidas estratégias com atividades planificadas, mas também com abertura á realização de atividades espontâneas.

Segundo Costa (1991), existem alguns indicadores para estruturar um Projeto Educativo. Analisando o PE da Instituição em questão, verificamos que o primeiro ponto – nota prévia – não consta neste documento, que apresenta apenas uma introdução, indicando o conceito de Projeto Educativo e em que bases a Instituição pretende assentar a sua pedagogia.

No segundo indicador – definição de escola – o documento fala-nos da história da Instituição e da sua fundadora; todavia, no ponto do posicionamento pedagógico-metodológico, este PE não refere nenhum modelo nem metodologia.

Já no terceiro ponto que Costa (1991) propõe, mostra-se completo, contendo a caracterização do meio local circundante, a história da Instituição, o enquadramento legal e os elementos materiais e humanos da Instituição, apenas carecendo de detalhar melhor os materiais que possui, nomeadamente nas salas de atividades. Também o ponto que concerne aos objetivos gerais se mostra completo, sendo que, ao longo do documento, vão sendo explicitados os objetivos em todos os âmbitos que o autor defende.

No quinto ponto desta estruturação – determinação da estrutura organizacional e funcional -, o PE da Instituição é parco de informações acerca da organização académica e administrativo-financeira.

No último ponto, de disposições finais, que deveria, conforme sustenta Costa (1991), abordar a divulgação, a avaliação e a revisão do projeto, o documento sob análise apenas refere a avaliação, omitindo os outros dois parâmetros, estando portanto incompleto. Podemos então concluir, que, perpassando o documento sob o prisma da estruturação preconizada pela autor que vimos seguindo, verificamos que este PE deve ser revisitado e melhorado pela comunidade educativa, em ordem a completá-lo, nuns pontos e

a, em outros, o reformular, obtendo um produto final mais completo, e consentâneo com as melhores orientações.

Por sua vez, o Regulamento Interno é o

documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (art.º9.º do DL nº75/2008 de 22 de abril)

É norteado pelos objetivos de assegurar o conhecimento e a observância das regras indispensáveis ao bom funcionamento da Instituição, pela promoção dos direitos das crianças, pelo incentivo à participação das crianças e dos seus familiares nas respostas à sociedade e pelo êxito na consecução das metas estabelecidas no Projeto Educativo. Sistemáticamente, depois de definir o seu âmbito e aplicação, organiza-se com a definição dos objetivos, das atividades e dos serviços, passa para a enumeração descritiva dos direitos e dos deveres das crianças, dos encarregados de educação e dos colaboradores, esclarece o processo de inscrição e de admissão, desenvolve as regras de funcionamento, desde a direção e coordenação até às matérias relacionadas com a saúde, percorrendo a vivência pré-escolar, os horários, o acolhimento de novas crianças, as refeições, o material necessário e os contactos entre a Instituição e os encarregados de educação, a par de diversas normas gerais. Indica também a forma e cálculo das participações, culminando com algumas disposições gerais.

Na opinião de Costa (1991:31), para que uma escola funcione corretamente é fundamental que exista “um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo”.

Sendo bem concebido, o Regulamento sob análise, em confronto com o defendido por Costa (1991), peca todavia por algumas omissões, sobretudo nas matérias relativas à organização corporativa, carecendo da indicação do organigrama geral, da estrutura diretiva, dos órgãos administrativos e pedagógicos. Poderia ser também mais elaborado na missão e organização

das associações de pais e de estudantes, bem como sobre alguns aspetos de convivência interna.

O Plano Anual de Atividades desta Instituição, entendido por um “instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (Costa, 1991:27), contempla a caracterização do grupo-alvo, a capacidade do estabelecimento, enumera as entidades parceiras e qual o tipo de intervenção que pode ser feita junto desses parceiros e finalmente, a calendarização das principais atividades e festividades que são de carácter obrigatório para todas as valências. Todas estas atividades estão discriminadas bem como os seus objetivos, estratégias e recursos, para uma fácil leitura e compreensão dos encarregados de educação e restante comunidade educativa.

Na calendarização programada, destacam-se alguns eventos relacionados com determinadas datas, tais como o Dia da Mãe e o Dia do Pai, o Dia do Pijama, o Dia da Padroeira da Instituição e algumas semanas temáticas.

## **3.2.Caraterização do meio, famílias e crianças**

### **3.2.1. Caraterização do meio envolvente**

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997:31). A Instituição onde está a decorrer a prática pedagógica pertence ao distrito do Porto, inserida em local histórico privilegiado que está classificado como património mundial da humanidade. Na zona podem ver-se alguns edifícios importantes na vida da cidade e para a comunidade social a que pertence, designadamente, Palácio da Justiça, Quartel de Cavalaria da GNR, Torre dos Clérigos, Jardim-de-infância da Junta de Freguesia de Miragaia/Centro Social de Miragaia, Museu dos Transportes e

Comunicações da Alfândega do Porto, Museu do Carro Elétrico, Museu do Vinho do Porto, Museu Nacional Soares dos Reis, Museu da Macieirinha, Biblioteca Almeida Garrett, Jardins do Palácio de Cristal, Jardim da Cordoaria, Jardim do Passeio das Virtudes. A escola estabeleceu protocolos com as entidades que gerem estes espaços, permitindo que as crianças os visitem sem necessidade de utilizarem meios de transporte.

### **3.2.2. Caraterização das famílias**

É de extrema importância, para toda a equipa pedagógica que trabalha com a criança, não se centrar somente nesta, mas saber situar a criança no seu meio, tendo atenção às vivências que tem experienciado, à família com quem vive e as suas características sociais, económicas e culturais.

Através do gráfico 1 e 2 (cfr. Anexo VIII) podemos perceber que todas as crianças pertencem ao distrito do Porto, sendo que vivem na sua maioria no concelho de Porto e Gaia. Logo, todas as crianças, à exceção de uma, vêm para o Jardim-de-Infância de carro ou transportes públicos. Apesar disso, este é um grupo bastante pontual e uma parte considerável das crianças chega à Instituição antes das nove horas e, curiosamente, são essas mesmas crianças que ficam até mais tarde, refletindo durante a tarde sinais de cansaço.

Com a análise do gráfico circular 3 (cfr. Anexo VIII), constatamos que dez crianças têm irmãos e seis são filhas únicas. Realça-se assim que “as relações existentes em casa têm um impacto nas relações estabelecidas fora de casa” (Papalia, 2001:385), tendo reflexo na forma como as crianças partilham os brinquedos e gerem o seu próprio espaço.

Pelo gráfico das habilitações literárias (cfr. Anexo VIII – gráfico 4), podemos concluir que, dentro deste mesmo grupo, existem bastantes diferenças ao nível da escolaridade dos pais das crianças. Oito pais possuem uma licenciatura e oito terminaram o ensino obrigatório. Temos também alguns pais que apenas têm os segundo e terceiro ciclos e outros que se ficaram pelo 5º e 11º anos.

Pelas profissões dos pais (cfr. Anexo VIII – gráficos 5 e 6), podemos aferir que estes se situam na classe socioeconómica média e média baixa e estão empregados, na sua maioria, no sector terciário. O facto de quase todos os pais trabalharem, exceto cinco pais que se encontram desempregados, justifica algumas crianças chegarem cedo à instituição e saírem tarde, provavelmente pela impossibilidade da flexibilidade dos horários laborais.

### **3.2.3. Caraterização do grupo de 5 anos**

A sala dos cinco anos é constituída por 16 crianças, das quais nove do género feminino e sete do género masculino. Embora seja uma sala de cinco anos, existe alguma disparidade relativa por haver crianças a fazer anos no início do ano e outras só nos últimos meses. Apesar disto, o nível de maturidade apresenta uma razoável uniformidade, o que permite que as atividades possam ser, em geral, desenvolvidas com todo o grupo. A importância deste ponto na caracterização do grupo é fundamental, pois tal como referem Rebelo, Marques e Costa (2000: 87) “o convívio social e linguístico com companheiros (as) do mesmo grupo etário, contribuem de forma decisiva para um envolvimento harmonioso e criativo da linguagem, facilitando o caminho para a aprendizagem da escrita”. A criança que integrou o grupo, apenas no início do ano letivo, está agora totalmente incluída e a única diferença que esta criança revela em comparação com as restantes é carência de assimilação de algumas regras e dificuldade em concentrar-se em certas atividades. Sendo quase todas companheiras desde a creche, conhecem-se muito bem umas às outras, o que tem efeitos muito positivos no trabalho em grande grupo. De referir ainda que uma das crianças, que no início do ano estava sinalizada com necessidades educativas especiais, já não se encontra sinalizada, tendo apenas que ter um acompanhamento mais individual quando transitar para o 1º ciclo. Apesar disto, a equipa pedagógica está constantemente atenta a esta criança e continua a trabalhar com ela, sobretudo questões de comunicação, tais como manter o tema de conversa e saber esperar a sua vez para falar.

A psicologia do desenvolvimento apresenta-nos características de uma criança padrão, mas é importante salientar que cada criança é uma criança, com as suas próprias necessidades e os seus interesses, fruto das experiências vividas, do meio em que se insere e também da sua própria personalidade. Como refere (Papalia et al, 2001:9) “ (...) cada criança é semelhante às outras em alguns aspetos, mas é única em outros aspetos”. Portanto, urge confrontar a teoria com a prática, ou seja, comparar o que os autores apontam para esta idade e o que se tem vindo a verificar com o grupo de crianças que está a ser caracterizado.

A educadora da sala dos cinco anos prima por incentivar todas as crianças a serem autónomas e faz questão que todos façam, ou pelo menos tentem fazer, as tarefas sozinhos. De realçar que já são capazes de tirar e vestir casacos e a bata, de ir à casa de banho sem ajuda e de comer com talheres com alguma facilidade. Na linha do preconizado por Fozz (1975), nesta fase do percurso educativo, a da educação pré-escolar, assiste-se a uma incremento da autonomia e das capacidades da criança, nos seus mais diversos níveis, desde o conhecimento, à imaginação, aos relacionamentos sociais e grupais, aos comportamentos, à desenvoltura física, à consciencialização ética e à perseverança.

No que concerne ao desenvolvimento psicossocial, nível de desenvolvimento em que se focou a intervenção, o grupo de cinco anos apresenta-se na transição entre a fase de anomia moral e a de heteronomia moral (Piaget, 1978). Estas fases representam a consciência do que é moral (correto) e do que é imoral (errado, incorreto). Esta presença “do que é certo” acabava por se evidenciar em algumas atitudes das crianças, mesmo durante as brincadeiras entre pares, nas quais se repreendem uns aos outros dizendo que a atitude não é a correta e muitas vezes entrando em desacordo. Este comportamento dialético criava, no grupo, uma diferenciação no nível de autoestima, havendo, no início do ano, crianças com elevado nível, outra com nível médio e uma particularmente com nível muito baixo. Através da observação do grupo, principalmente no decorrer das atividades livres, são visíveis alguns conflitos, precisamente causados pela perceção do que deve ou

não fazer-se. Estas situações têm sido colmatadas com atividades ligadas à amizade e à partilha, através de leituras de histórias, momentos de conversa informal e com recurso a um tapete desenvolvido para o efeito. Tem podido ver-se a evolução das crianças a este nível, sendo já capazes de pedir desculpa e entenderem que erraram. No início do ano, nenhuma criança era capaz de esperar pela sua vez, por estar centrada somente em si. Neste momento algumas crianças já conseguem aguardar pela sua vez, pela insistência que tem sido feita nesse sentido, principalmente nos momentos em grande grupo. Apesar de tudo, este é um aspeto ainda a ser bastante trabalhado com algumas crianças em particular, dado que se encontram no estágio pré-operatório de Piaget. Na opinião do autor, o “[...] seu pensar reflete uma posição autocentrada, e elas [crianças] não conseguem ver uma situação do ponto de vista de outra pessoa” (idem:161). Estas atitudes estão, apesar de cada vez mais raras, patentes no grupo em análise, com perguntas como “Quando é que sou eu?”, “ É agora a minha vez?” e “Eu estava primeiro”. Apesar deste egocentrismo, as crianças têm vindo a desenvolver uma noção de grupo e estão mais dispostas a entender o ponto de vista do outro. Esta é a idade ideal para trabalhar a alteração deste tipo de comportamento aproveitando a sua predisposição para interagir e conviver, pois como bem observou Gesell (1977:85), “aos cinco anos, a criança revela maior capacidade para brincar com as outras crianças”.

Segundo Piaget, esta é a fase da imitação exata do real, na qual a criança gosta de imitar os adultos com quem convive diariamente. Como imitam o real, tendem a copiar os adultos com os quais têm contacto e vêem-nos como modelos, replicando os seus comportamentos. Comprovou-se que este facto também se verifica no grupo em estudo, nomeadamente em várias situações lúdicas, como por exemplo, no faz-de-conta. No âmbito do projeto lúdico, as crianças usam acessórios e roupas próprias das profissões já faladas e imitam-nas exatamente como viram o adulto fazer. Enquanto antes apenas encarnavam outras personagens na área da casinha, atualmente a maioria do grupo faz constantemente de conta que exerce uma profissão.

No que diz respeito à linguagem, outra das áreas a que se deu particular atenção, “a criança de cinco anos é um grande conversador” e já se libertou “em grande parte da pronúncia infantil” (Gesell, 1977: 68). Este grupo evidencia vontade em falar constantemente e participar nas conversas. Em comparação com o início do ano letivo, atualmente apenas uma criança recorre a uma linguagem infantilizada em certos momentos, quando pretende chamar a atenção do adulto. Algumas crianças têm problemas de articulação e a nível de dicção, por exemplo as sílabas do tipo CCV nas quais a segunda consoante é frequentemente omitida tal como acontece em /pato/ por “prato” e também em palavras como “janela” que é substituída por /xanela/, para uma maior facilitação de fonemas sem vozeamento. Segundo Sim-Sim (2008:26), inter alia, entre os 4 e os 5 anos, a criança deve ter um completo domínio articulatorio, o que se tem vindo a melhorar com as atividades de divisão silábica e alguns jogos de formação de palavras. Enquanto algumas crianças apresentam um vocabulário vasto e completo, outras há que, por serem mais introvertidas e reservadas, são mais concisas e telegráficas nas suas comunicações orais, principalmente em momentos de grande grupo. É nesta fase que, segundo Gesell (1977:68), a criança “é mais pragmática do que romântica. Define as coisas em termos de utilidade (...) não é propensa a invenções demasiado fantasiosas”. Neste grupo, as crianças gostam de ouvir histórias, “aquilo de que uma criança de 5 anos gosta mais é que lhe leiam coisas, muito embora ela própria possa gastar muito tempo a folhear livros e até a fingir que lê” (idem:87), sabem contá-las e sentem-se mais interessadas quando se aproximam do real, permitindo-lhes a descoberta do mundo que as rodeia, estando agora mais distantes do mundo do fantástico. Sem esquecer que estas crianças estão no estágio pré-operatório, algumas, centradas nelas próprias, não respondem ao que lhes é perguntado, falando apenas de si e das suas experiências passadas. Por exemplo, quando o adulto pergunta “O que pensam que vai acontecer a seguir nesta história?” e a criança responde “Eu tenho umas botas novas”. No geral, todas as crianças são capazes de usar os termos verbais de forma adequada e conseguem produzir frases de todo o tipo,

de forma lógica, e produzem um discurso perceptível, com plena capacidade de comunicar com o adulto, com os pares e também com os objetos inanimados.

Ao nível da escrita, todas as crianças escrevem agora o seu nome próprio, sem auxílio da placa, em letras maiúsculas e algumas escrevem também alguns apelidos sem necessidade de suporte visual. Nesta área, que tem vindo a ser bastante desenvolvida, nota-se uma grande evolução por parte do grupo, reconhecendo já todos o seu nome sem a associação à fotografia e identificando letras que pertencem ao seu nome próprio. Têm tendência a escrever o nome dos amigos, pegando na placa deles e copiando para o papel. Algumas crianças do grupo começam a demonstrar muito interesse em escrever palavras novas e em juntar letras para formar palavras e, para tal, têm sido desenvolvidos alguns jogos que vão ao encontro desse interesse. “Apesar de surgir, em muitos casos, um interesse natural pela funcionalidade da linguagem escrita, este deve ser incentivado e fomentado pelo próprio educador” (Mata e Sim-Sim, 2008:19). Neste ponto da iniciação à escrita, apenas duas crianças precisam de especial atenção e de atividades mais individualizadas, no sentido de aperfeiçoarem os seus grafismos.

Na área de desenvolvimento cognitivo, nomeadamente no domínio da matemática, algumas crianças ainda não têm noção do tempo e, por vezes, dizem “amanhã eu fui ao parque” e outras frases em que se percebe que o “ontem, hoje e amanhã” e a passagem do tempo ainda não está completamente assimilada. Segundo Piaget, citado por Picq e Vayer (1985: 39), as crianças não percebem “o tempo como tal, uma vez que, contrário do espaço ou da velocidade, ele não é evidente” e, ainda, reconhecem “somente os acontecimentos, ou seja, os movimentos e as ações, suas velocidades e seus resultados” (ibidem). Todas as crianças do grupo têm a noção de número adquirida, reconhecem sem contar o número de objetos de um conjunto, estabelecem relações numéricas nos números de um a dez e são já capazes de fazer processos de adição e subtração simples. Conseguem seriar e organizar objetos consoante os seus atributos e agrupá-los em conjuntos; nomeiam e distinguem formas geométricas e sabem identificá-las independentemente da sua posição e, no seu dia-a-dia, constroem puzzles,

manipulam legos entre outros jogos de carácter lógico-matemático. A nível de memória, verifica-se que se recordam de várias músicas, mesmo do ano anterior e sabem recontar histórias e relatar situações do passado. Em momentos de assembleia, é notório que algumas crianças, umas mais do que outras, se lembram concretamente das atividades realizadas em semanas anteriores.

Este grupo de cinco anos é muito curioso e gosta de aprender como se processam os factos do mundo real, está muito motivado para conhecer o meio envolvente e teve já a oportunidade de visitar vários locais da cidade do Porto como Alfândega, Palácio de Cristal, tanques de Miragaia, ceramista de Miragaia, cabeleireiros e barbeiros locais, no âmbito do projeto que o grupo está a viver – a nossa cidade.

Segundo Papalia (2001:286), a nível do desenvolvimento psicomotor, as crianças entre os 3 e os 6 anos progredem tanto a nível de competências motoras grossas como finas. Este é um grupo muito ativo, que precisa de descarregar a sua energia diariamente através de corridas livres no recreio. Conseguem descer escadas e subir sem ajuda, saltam com dois pés, saltam ao pé-coxinho em trajeto curto, correm de forma ordenada e são capazes de “iniciar, virar e parar eficazmente em jogos” (idem:287). A maioria do grupo tem ainda alguma dificuldade em manusear a bola em jogos coletivos, como voleibol e basquetebol. O grupo precisa de continuar a desenvolver a sua motricidade fina, pois ainda são notórias dificuldades em certas crianças do grupo neste tipo de atividades. Os seus desenhos e as suas produções plásticas são cada vez mais completos: desenham elementos que lhes são familiares e que são do seu agrado e enriquecem as suas criações com colagens de diferentes materiais e usando diversas cores. Noutra componente, verifica-se que têm a sua lateralidade definida, podendo essa capacidade observar-se em situações como desenhos e pinturas, em que todas se organizam consoante o seu lado dominante, apesar de algumas ainda não saberem indicar qual a mão direita e a esquerda.

No âmbito da expressão musical, “as crianças pequenas relacionam, de forma natural, a música e o movimento corporal, achando virtualmente

impossível cantar sem acompanhar essa acção com atividade física” (Hohmann, 2007: 657). Porém, no grupo em questão, as crianças são capazes de dissociar uma expressão da outra, conseguindo cantar sem associar movimentos, mostrando especial interesse em aprender novas músicas, memorizando-as com grande facilidade. Apenas quando o adulto introduz gestos para mimar a música, é que as crianças os repetem. Estas crianças são capazes de detetar sons e de acompanhar o ritmo da música através do movimento e estão a trabalhar o controlo da respiração e a importância de cultivar o silêncio. Conseguem acompanhar o ritmo da música com diversos instrumentos e com movimentos corporais.

No domínio da expressão dramática, evidencia-se o jogo simbólico ou faz de conta. “É uma actividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes.” (Ministério da Educação, 1997:60) Tal como foi referido anteriormente, estas crianças tendem a reproduzir o que veem o adulto fazer e desempenham atividades normais do dia-a-dia, como cozinhar, tratar das bonecas, brincar aos pais e filhos, passar a ferro, entre outras. Gostam de incluir trajes e acessórios nos seus jogos de expressão dramática, usando, no caso deste grupo, a arca das trapalhadas ou, mais recentemente, o cabide que contem algumas roupas alusivas a profissões (Gesell, 1940). “A imitação é o início do «faz de conta» ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações num papel reconhecível, como o de «mamã» ou de «uma pessoa da mercearia” (Hohmann, 1979:224). São capazes de mimar e dramatizar história e canções, interagindo com os pares em momentos de jogo simbólico, assumindo papéis sociais que conhecem.

No que diz respeito à expressão plástica, apesar de no início do ano o grupo retratar, nos seus desenhos, a magia própria do estado pré-operatório, atualmente, como já foi referido, retratam elementos do seu quotidiano. Neste momento, já há mais crianças a optar pela área da pintura e representam normalmente monumentos da cidade do Porto que têm sido abordados durante o projeto. Estão bastante abertos a novas técnicas plásticas, como estampagem, carimbagem ou pintura a carvão. São bastante estimulados a

apreciar e decodificar obras de arte, tanto a preto e branco como a cores. Interessam-se pela área da modelagem e têm prazer em manusear a pasta de farinha, pelo que foi se trabalhando com o grupo a fim de este fazer com ela construções com alguma intencionalidade e algum fim.

### **3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade**

Tendo em conta que, na atuação durante o estágio, se deve cuidar de apresentar propostas com vista à introdução de melhorias no espaço ou na comunidade escolar, fomentou-se uma reunião com a equipa educativa para abordar esta temática. O principal objetivo da equipa de estagiárias era perceber que necessidades seriam mais prementes ou mais úteis e que fossem exequíveis, no tempo e nos custos.

Auscultadas as diversas sensibilidades e tomando também em consideração as observações que se foram levando a cabo, selecionaram-se algumas possíveis realizações que se submeteram à devida apreciação. Apresentadas que foram as propostas, entendeu-se por bem, com a anuência da Direção da Instituição, que a intervenção a empreender seria a criação de um espaço para biblioteca coletiva, comum a toda a comunidade escolar, dada a sua inexistência e o reconhecimento evidente da sua necessidade como instrumento muito importante para a formação educativa das crianças e, até, para apoio às atividades dos outros agentes educativos ou de pessoas residentes.

Esta biblioteca, orientada para as crianças, servirá também de apoio às estagiárias e às demais docentes, como material a utilizar nas pesquisas e outros projetos a desenvolver com as crianças. Além de constituir um incentivo à prática da leitura pelas crianças, seguramente se revestirá uma facilidade ao serviço de quantos colaboram na comunidade, tendo aí à sua disposição todo um material que, de outro modo, teria de ser procurado em outros locais para

trazer ou trazido de casa. Se esta ideia tiver corpo e continuidade, poderá este espaço ser dotado de livros úteis para o público infantil.

Nesta tarefa, além da dotação de livros, pretendeu-se também recomendar boas práticas de como lidar com os livros e outros elementos existentes na biblioteca, designadamente: saber respeitar as escolhas de outros colegas com atenção às suas prioridades, os cuidados a ter com o manuseamento dos livros, a obrigação de tratar bem os livros, o fomento da leitura em grupo ou da realização de outras atividades que aprofundem as capacidades de expressão ou de comunicação. Em suma, quer-se que a biblioteca não seja apenas um espaço físico onde se encontram uns livros, mas um veículo proporcionador de todo um conjunto de iniciativas que possam servir o enriquecimento cultural, a socialização e a expressão dos talentos ou capacidades das crianças.

A consecução destes objetivos, para ser bem-sucedida, demanda uma planificação e a adoção de uma estratégia. Optou-se por começar a implementação deste projeto com a realização, pelo grupo de estagiárias, da leitura do livro “Ler doce ler” com uma subsequente troca de impressões para colher dos grupos opinião sobre a criação da biblioteca e sobre a forma como gostariam de ver o espaço. Pretendeu-se envolver as crianças na iniciativa e criar um espaço que lhes fosse agradável. Foram distribuídas tarefas, cometendo a cada grupo a responsabilidade por partes específicas dos espaços: o grupo dos três anos com a decoração da biblioteca, o dos quatro e cinco anos com a catalogação dos livros.

Não menos importante é a atribuição de tarefas ou áreas de responsabilidade a cada uma das estagiárias. Nesta ótica, ficou a estagiária da sala dos três anos com a missão de preparar uma carta para os pais, solicitando livros, explicando a sua finalidade; a estagiária dos quatro anos ficou incumbida de tratar das fichas de requisição de livros; por sua vez, à estagiária dos cinco anos, coube a tarefa de contactar o contador de histórias, convidando-o a participar em iniciativas de dinamização deste espaço. Naturalmente que esta distribuição não significa segmentação, havendo colaboração mútua e espírito de equipa, que se traduziu, na responsabilidade

conjunta de várias atividades, tais como, garantir e acompanhar a entrega dos livros que as crianças trouxeram de casa para a biblioteca, a interação com as famílias para a dinamização da hora do conto, realizar um teatro de sombras chinesas para apresentar aos três grupos, a criação de um flanelógrafo gigante para servir como um recurso para a leitura de histórias e o apoio às pesquisas a realizar pelos grupos consonante as apetências e as suas necessidades.

## **CAPÍTULO IV - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS**

No início da prática pedagógica, emergiu a necessidade de conhecer o grupo, os seus interesses, as suas brincadeiras e o seu nível de desenvolvimento. Esta observação e interação inicial com o grupo de 5 anos, veio contribuir para uma planificação constantemente mais adequada e para uma intervenção assertiva e intencional. Quando a estagiária chegou à Instituição, o grupo de crianças já estava a vivenciar o projeto “A nossa cidade”, pelo interesse que tinha sido despoletado num passeio de autocarro que haviam feito pela cidade. Para ir ao encontro dos interesses das crianças, porque “o essencial é que o propósito tome forma de plano e projecto, através da comunicação e contributo social de todos os elementos do grupo (educador e crianças empenhadas no processo de aprendizagem)” (Craveiro, 2007:33)., a equipa pedagógica começou por levar as crianças a conhecerem um pouco do meio onde se inseria a Instituição e por isso, levaram-se a cabo algumas visitas com o intuito de dar a conhecer às crianças algumas tradições e costumes daquela zona. Foram visitadas as ruelas dessa zona histórica, exploradas as inúmeras escadas, visitados o estofador e a florista, os tanques, o ateliê de cerâmica e, durante as visitas, com o contributo de alguns familiares das crianças, fomos vendo e conhecendo um pouco da história do local. Estas visitas foram a experiência-chave, o estímulo motivador para iniciar o projeto lúdico. Tal como sustenta o modelo High-Scope (ver capítulo I), o projeto teve muito a base da aprendizagem ativa das crianças, sendo que foram elas as

construtoras do seu próprio conhecimento ao longo de todo o ano, sugerindo locais a visitar, fazendo perguntas, pesquisando em casa com as famílias temáticas que contribuíram para o enriquecimento do projeto, fazendo registos, experimentando e descobrindo. Interessadas em conhecer mais sobre a nossa cidade, as crianças quiseram experimentar aquilo que tinham visto, fazendo com que voltássemos aos tanques para lavar as suas roupas, fôssemos fazer cerâmica no ateliê e surgisse um placard com aquilo que tinham observado. Dado que as crianças mostravam vontade em conhecer os monumentos e saber mais sobre as pontes e o rio Douro, várias foram as atividades dinamizadas neste sentido: jogo da memória, exploração de músicas, jogo da sorte e da verdade com perguntas de verdadeiro e falso e mímica, exploração de pesquisas, observação e reprodução de pinturas, entre outras. Mas nenhuma destas atividades teria tanto impacto nas crianças, como dirigirmo-nos aos sítios, visitá-los e fazer as perguntas que as crianças queriam ver resolvidas. Assim, e depois de devidamente feitas as pesquisas na sala, criaram-se as condições para visitarmos alguns locais de interesse da cidade do Porto: a Alfândega, o Pavilhão Rosa Mota, a Estação de S.Bento e a Torre dos Clérigos. A deslocação a estes locais foi feita a pé, dando oportunidade às crianças de se tornarem responsáveis e respeitadoras fora da Instituição.

Numa chuva de ideias e respetiva reflexão sobre qual seria o próximo passo do projeto, indo ao encontro do preconizado pelo Ministério da Educação (1998:102), “o projecto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade”, as crianças mostraram-se bastante interessadas em saber mais sobre as profissões da nossa cidade e, perante isto, foi feito um levantamento das profissões que queriam descobrir e o que já sabiam sobre estas. As crianças sugeriram que visitássemos alguns dos locais onde se praticam estas profissões e assim se foi desenrolando o projeto. Apelámos também à participação dos pais e alguns foram à Instituição falar-nos das suas profissões e outros contribuíram com pesquisas e outras informações sobre esta temática. Ainda, noutras profissões, foi a estagiária que se mascarou de veterinária, pintora, atriz, cozinheira, para que as crianças

pudessem ter vivências mais ricas e pudessem contactar com os objetos e instrumentos utilizados nestas profissões. À medida que íamos fazendo as visitas, fomos sempre fomentando a autonomia e responsabilização do grupo, pelo que queriam descobrir, pela planificação das visitas através da elaboração e memorização das perguntas que queriam fazer nos diversos locais; nos momentos de assembleia as crianças avaliavam o que tinha sido feito e diziam o que queriam fazer em seguida.

Sendo esta uma sala de jardim-de-infância que se sustenta pelo modelo High-Scope, está dividida por áreas de interesse. Apesar disso, estas áreas não devem permanecer iguais durante todo o ano, mas sim, acompanhar o desenvolvimento e interesse do grupo, possibilitando novas oportunidades de organização e novas vivências enriquecedoras. Deste modo, a exploração das profissões da cidade levou por impulso das crianças à criação de duas novas áreas de interesse: o cabeleireiro e o veterinário (cfr. Anexo IX – Fotografia 3 e 4). Durante a construção destas áreas, muitas competências foram desenvolvidas, como a cooperação entre pares, o respeito, o empenho, a negociação, entre outras (cfr. Anexo V – descrição diária 10).

Todas as experiências foram acompanhadas de registos e atividades de todas as áreas de desenvolvimento. Deste modo, foram dinamizadas atividades de matemática, como o preçário do cabeleireiro, os conjuntos de animais, tabela de dupla entrada com elementos do cabeleireiro, classificação dos pensos do veterinário, a construção do balcão do veterinário, a sequência dos sons da cidade; atividades de linguagem oral e abordagem à escrita, com a estratégia do conto redondo, com as entrevistas, um jogo de cartas e jogo de sopa de letras com as profissões, uma atividade de divisão silábica com palavras do cabeleireiro, uma atividade de palavras grandes e pequenas com o campo lexical do projeto; atividades de expressão plástica, motora, dramática e musical, com a construção dos novos cantos, os registos frequentes, as músicas e danças associadas às profissões e à cidade, as constantes dramatizações interpretadas diariamente pelas crianças na sala de atividades, entre outros.

Para a equipa pedagógica foi gratificante ver a cooperação e a amizade entre as crianças que caminharam para um mesmo fim. A planificação em grupo e a divisão das tarefas foi o segredo do sucesso do projeto e todos, incluindo os adultos, aprenderam novas informações e desmistificaram juízos pré-concebidos. Os adultos fomentaram o papel ativo das crianças na sua aprendizagem, não lhes dando as respostas mas antes fazendo com que as crianças pesquisassem e procurassem descobrir aquilo que pretendem. Ao longo de todo o projeto, a equipa pedagógica foi bastante flexível, tendo, por vezes, deixado de lado a planificação para responder aos interesses que as crianças apresentavam no momento.

A decisão em grupo, o trabalho em equipa, o incentivo a partilhar ideias com os outros, o fomento da pesquisa, a vivência de situações da vida real, o contacto com as pessoas da zona e o interesse pelos locais e pela sua história, são experiências que este projeto permitiu e que constituem fator de criação de traços de carácter e de personalidade que vão ficar para toda a vida destas crianças, importantes para a sua plena inserção social, com autonomia e responsabilidade.

Paralelamente, e devido às observações e registos que a estagiária foi fazendo sobre a relação entre os pares e os seus conflitos e organização, foram introduzidos instrumentos de pilotagem na sala de atividades, baseados no Movimento da Escola Moderna (cfr. Anexo IV - 1). Devido ao egocentrismo de algumas crianças, foi criado um quadro de responsabilidades semanal, no qual seis crianças por semana tinham uma responsabilidade a cumprir, para a organização e bom funcionamento do dia-a-dia do grupo. Quando este quadro foi introduzido na sala, a equipa pedagógica colocou uma questão problema ao grupo, perguntando-lhe de que forma poderiam ser registadas as responsabilidades de cada um, para que estas não fossem frequentemente repetidas. Num espírito de diálogo e respeito, as crianças chegaram democraticamente a um acordo e decidiram que deveria existir uma capa das responsabilidades, para que cada um registasse a sua responsabilidade, em cada semana. Inicialmente, os adultos tinham que relembrar as crianças das suas responsabilidades e de as registar, mas posteriormente, as crianças

faziam estas tarefas de forma autónoma e responsável, alertando os colegas que se esqueciam. O quadro das presenças foi também adequado ao desenvolvimento e idade do grupo, tendo sido construído pelas crianças, que escreveram os seus nomes, ilustraram os dias da semana e assinalavam a sua presença (P). A par destes instrumentos, e com a evolução da assembleia (cfr. Anexo IX – Fotografia 1 e 2), surgiu também o registo semanal, no qual as crianças ilustravam o que tinham feito no dia anterior e confrontavam com a assembleia semanal exposta na parede. O quadro do tempo introduzido foi também a pedido das crianças. “Esta participação permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social antecipada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo (...).” (Ministério da Educação, 1997:53)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Seria intuitivo e cómodo tecer considerações finais enaltecendo as vantagens da fase de estágio no processo de aprendizagem, como preparação para a vida profissional subsequente. E, nesse registo, divagar sobre a faculdade de aplicar na prática e em ambiente real todo o conjunto de ensinamentos colhidos no percurso escolar.

Afigura-se, no entanto, de realçar que sobreleva a esse tipo de considerações, dir-se-ia apodíticas, o que emerge dos relacionamentos estabelecidos. Esse foi o centro do posicionamento que mais fez crescer e evoluir a estagiária e que, por isso, constitui a marca distintiva e indelével que resulta desta vivência. Foi essa interação relacional que lhe permitiu ultrapassar os receios que a assolavam antes de iniciar esta fase: capacidade de planear devida e proficuamente, adaptação ao grupo de crianças, criando com ele empatia, sem prejuízo da autoridade e disciplina com dose certa, sintonia com a equipa pedagógica.

Relacionamento operado a todos os níveis, mesmo os que antes não eram perceptíveis: com o contexto normativo, para enquadrar toda a atuação;

com a Instituição de acolhimento, a sua cultura e o seu projeto, para uma adequada inserção; com a Educadora e Auxiliar para formar equipa coesa potenciando as sinergias de experiências e características diferenciadas, com a Supervisora para, sem mimetismos, poder extrair o máximo de sábios ensinamentos e conselhos; com os pais e encarregados de educação para melhor apreender o perfil das crianças e envolvê-los no caminho que com estas fomos percorrendo; com a comunidade circundante, abrindo-lhe a escola, mas levando também as crianças ao seu encontro nas atividades realizadas; por fim, mas acima de todos os outros, com as crianças da sala dos cinco anos.

Foram elas o foco da observação – início fundamental a toda a prática. Foram elas que revelaram os seus desejos e anseios que permitiram traçar o projeto, orientador de todas as planificações e realizações. Foi com elas que se testaram os instrumentos e métodos de promoção de autoestima e que se verificou a importância de estarem entrosadas com o seu meio e de ganharem uma personalidade forte e confiante. E, sobretudo, foram elas, que permitiram à estagiária saber posicionar-se, perceber o que era a escola, alimentar-se das suas entregas, em suma, sair desta fase muito mais rica como pessoa e muito mais dotada de capacidade profissional de Educadora de Infância.

## BIBLIOGRAFIA

- Abreu, S. (2015). *O Educador e/ou Professor como principal impulsionador da autoestima da criança*. Relatório de estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, (<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/2093>) [consultado em: abril 2015]
- Alcántara, J. A. (1991). *Como educar a auto-estima - Métodos. Estratégias*. Lisboa: Editora Plátano.
- Bastos, A. P. (2003). *Um sentido para a vida: o equilíbrio no infinito do ser*. Lisboa: Paulinas.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonet, J. V. (2002). *Sê amigo de ti mesmo: manual de auto-estima*. Braga: Editorial A. O.
- Botelho, D. (2013). *Práticas educativas do futuro educador/professor e promoção da autoestima dos alunos*. Relatório de estágio, Universidade dos Açores, (<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2339/1/DissertMestradoDanielaCristinaBettencourtBotelho2013.pdf>) [consultado em: maio de 2015]
- Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da educação: Concepção antinómica da educação*. Porto: Asa Editores.
- Cabanas, J. M. (2009). *Lidar com crianças e jovens introvertidos: guia para pais, educadores e professores*. Sintra: K Editora.
- Carvalho, A., Samagaio, F., Trevisan, G., Neves, M.I., Brás, C. (2011). *Relações escola-famílias e construção complexa de identidade: análise de um projeto desenvolvido no âmbito de um Contrato Local de Desenvolvimento In Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 133-143).Porto.
- Costa, J.A. (1991). *Gestão Escolar – participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Universidade do Minho.

- Delors (coord.) (1996) *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Estanqueiro, A. (2013). *Saber lidar com as pessoas: princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa: Editora Presença
- Fachada, M. O. (2010). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Sílabo Editora.
- Folque, M.A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Fozz, B. (1975). Capacidades. Parte I - Primeira Infância: 0 a 5 anos. In. R. R. Sears & S. Feldman. *As 7 Idades do Homem. Um Estudo do Desenvolvimento Humano: Corpo, Personalidade e Capacidades* (A. Cabral). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Gardner, H., Chen, J., Moran, S. & Col.(2010). *Inteligências múltiplas: ao redor do mundo*. Porto Alegre: Artmed.
- Gesell, A. (1977). *A Criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos: o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goleman, D. (2009). *Inteligência emocional*. [S.l.] Temas e Debates e Círculo de Leitores.
- Grade, L. S. (2008). *A Centralidade do Projeto Educativo na Administração Escolar*. Lisboa: Edições Colibri
- Harter, S. (1993). *Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift*. In A. Sameroff & M.Haith (Eds.), *Reason and responsibility: The passage through childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hohmann, M, Banet, B, Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Mata, L, Sim-Sim, I. (2008) *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério de Educação – DGIDC.
- Ministério da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº. 46/86 de 14 de outubro*. (Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>)
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, A. (2012). *Autoestima em contexto escolar um estudo de caso*. Relatório de estágio, Universidade de Aveiro. (<https://ria.ua.pt/handle/10773/9835>) [consultado em: maio 2015]
- Morgado, J.C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Niza, S. (1996). 'O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa'. In J. Oliveira-Formosinho (ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 138-159): Porto Editora.
- OCDE (2006). *Starting Strong III - Early Education and Care*. Paris OCDE.
- Oliveira-Formosinho (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., et al, (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, C. (1990, Janeiro-Fevereiro-Março). Como se forma a autoestima. *Cadernos de educação de infância*, nº13, 7-8.
- Piaget, J. (1975) *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática*. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação*, 2º Volume – Drama e Dança. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Piaget, J. (1978), *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Diefel.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Picq, L. e Vayer, P. Trad. Antônio Cardoso e Virgínia Cardoso, (1985). *Educação Psicomotora e Retardo Mental: Aplicação aos Diferentes Tipos de Inadaptações*. São Paulo: Manole.
- Planchard, E. (1982). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora
- Plummer, D. M. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças - guia prático para educadores, psicólogos e pais*. Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2006). *Um estudo de caso na investigação em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rebelo, D. Marques, M., Costa, M. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Seco, G. (1993, Julho-Agosto-Setembro). O autoconceito escolar na relação educativa em jardim-de-infância. *Cadernos de educação de infância*, nº27, 8-12.
- Sequeira, V. J. (1948). *Desenvolvimento Pessoal: que alegria de viver substitua o medo de viver nesta aventura*. Lisboa: Editora Monitor.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de Portfolio: Um guia passo a passo*. Porto Alegre: Artmed.
- Sim-Sim, I, Silva, A. C, Nunes, C. (2008) *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério de Educação - DGIDC.
- Spodek, B & Chaves, A. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall & Sprinthall. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, M. G. (2004, Abril-Maio-Junho). Auto-estima para sermos mais felizes. *Cadernos de educação de infância*, nº70,38.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2012). *Tecendo tempos e andamentos na Educação de Infância*. Odivelas: Media XXI.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.

## **Legislação**

Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto - Perfil Geral de Desempenho de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto - Perfil Específico de Desempenho de Educadores de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

## **Documentos da Instituição**

Plano Anual de Atividades (2014/2017)

Plano de Trabalho de Turma (2014)

Projeto Educativo (2014/2017)

Regulamento Interno (2014/2017)