

DANIELA CRISTINA BETTENCOURT BOTELHO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DO FUTURO EDUCADOR/PROFESSOR  
E PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA DOS ALUNOS**

**Especialidade**

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Orientadoras**

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

Professora Doutora Suzana Nunes Caldeira



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Departamento de Ciências da Educação**

**Ponta Delgada**

**Abril de 2013**

DANIELA CRISTINA BETTENCOURT BOTELHO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DO FUTURO EDUCADOR/PROFESSOR  
E PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA DOS ALUNOS**

Relatório de estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob orientação das Professoras Doutoras Margarida da Silva Damião Serpa e Suzana Nunes Caldeira.



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Ponta Delgada**  
**Abril de 2013**

Um especial agradecimento aos meus pais,  
pelo amor e dedicação.

Agradeço também aos professores,  
amigos, familiares e namorado,  
que me acompanharam neste processo.

## Resumo

O presente Relatório remete para a reflexão do estágio realizado durante a Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II. Atualmente, na prática profissional os professores são confrontados com diversos desafios e situações problemáticas, tornando-se assim essencial formar profissionais críticos, que adaptem a sua prática às crianças e às exigências e necessidades da atualidade. Com a construção deste Relatório tivemos a oportunidade de refletir sobre todo o processo de estágio, realizado com um grupo do Pré-escolar e uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, conseqüentemente, contribuir para uma prática futura mais rica e eficaz. Esta reflexão teve por base o cruzamento de dados das práticas, de inferências a partir das ações empreendidas e de fundamentos teóricos.

Pensar na educação significa equacionar a ideia de quem queremos formar e são vários os teóricos que apontam para a relevância a dar ao desenvolvimento pessoal e social equilibrado (Sant'Anna & Menegolla, 1991; Ministério da Educação, 1997; Alonso et al., 2011; Vilela, 2010), ao cidadão consciente, autónomo, ativo e responsável, que saiba **estimar-se** e interagir com o outro e com o meio. Nesta tarefa, a autoestima “constitui um dos principais factores de desenvolvimento humano. Serve de fundamento à educação, que consiste essencialmente em acompanhar ou guiar as crianças [...] ao longo da sua vida afectiva, social, intelectual e moral” (Duclos, 2006, p. 18).

Ao longo deste Relatório são apresentadas reflexões sobre as práticas educativas supervisionadas na sua globalidade e sobre aspetos específicos relacionados com a temática da autoestima. Procurou-se realizar uma revisão bibliográfica específica da autoestima e assim delinear o papel do professor na sua promoção. Durante o estágio efetuaram-se atividades diversas com o intuito de se desenvolver a autoestima, sendo algumas destas alvo de reflexão no presente documento. Ainda, dada a importância do professor na promoção da autoestima, são apresentadas as conceções de duas professoras e de duas estagiárias em relação a esta temática.

Constatámos através da revisão bibliográfica, da reflexão das ações empreendidas e da análise das entrevistas realizadas que o professor poderá promover a autoestima dos seus aluno, ao desenvolver uma série de competências por exemplo, ser capaz de detetar comportamentos característicos de uma baixa autoestima, realizar atividades promotoras da autoestima, evidenciar comportamentos positivos face aos

alunos e evitar comportamentos inibidores do desenvolvimento da mesma. Compreendemos assim que, de uma forma geral, o professor tem um papel essencial para o desenvolvimento da autoestima. No entanto, deve existir uma conexão entre a escola, famílias e sociedade e a promoção da autoestima não deverá centrar-se, meramente, num trabalho intuitivo, dentro da sala de aula. Parece-nos necessário sensibilizar para a relevância de detetar casos de alunos com indícios de uma baixa autoestima e para a utilidade de realizar um trabalho individualizado com estes casos.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação inicial de professores; estágio; prática supervisionada; sequências didáticas; reflexão; autoestima dos alunos.

## Abstract

Currently, in the professional practice, teachers are confronted with various challenges and problematic situations; therefore, it's essential to form reflexive professionals that adapt their practice not only to children, but also to the demands and necessities of present times. This report aims to reflect on all of the pedagogic practice made during Supervised Practice I and II. With its construction we had the opportunity to reflect about all of the internship, which was held with a Pre-school group and a 4<sup>th</sup> grade class from primary school. This reflection was based on the intersection of data retrieved from practices, inferences and theoretical fundaments.

We have conscience that if we want to achieve a quality education, it's necessary to form students in a complete way, so, it's crucial to promote, in them, attitudes such as: sense of cooperation, reflexive thinking, desire of knowledge and responsibility. According to Vilela (2010), Sant'Anna & Menegolla (1991), Ministério da Educação (1997) and Alonso et al. (2011) it's necessary to invest on education where is given relevance to a balanced social and personal development. It's important that the individual as an aware, active, responsible and independent citizen, knows how to **appreciate himself**, interact with others and with the environment. For us to reach this goal it's vital to develop children's self-esteem. According to Duclos (2006) self-esteem is one of the major factors of human development. It's a foundation to education and supports children along their affective, social, intellectual and moral lives.

Along this report there are presented reflections about educational supervised practices in their globality and about specific aspects related to self-stem theme. We also tried to explore literature on this subject and thereafter outline the teacher's role on the promotion of self-esteem. During this placement there were made activities aiming the development of self-esteem, some are object of reflection in this report. There are also presented some conceptions related to this theme of two teachers and two internship colleagues.

We have found through the literature review, the reflection of the actions taken and the analysis of the interviews that teachers can promote self-esteem of their students through a range of skills, such as: being able to detect the characteristic behaviors of low self-esteem, performing activities promoting self-esteem, demonstrate positive behaviors towards students and avoiding behaviors that inhibit self-esteem

development. In a general way, we noticed that the teacher has a crucial role in the development of self-esteem; however, the connection between school, society and family is indispensable. Also, the promotion of self-esteem does not focus merely on intuitive work inside the classroom; therefore it's necessary to sensitize on the relevance of detecting cases of students with low self-esteem and to the utility of performing individualized programs in this cases.

## Índice Geral

INTRODUÇÃO .....	2
CAPÍTULO I .....	5
Problemática .....	6
Objetivos.....	7
Procedimentos de recolha e tratamento de informações .....	8
Participantes .....	10
Educação Pré-Escolar – Prática Educativa Supervisionada I.....	10
1.º Ciclo do Ensino Básico – Prática Educativa Supervisionada II .....	15
CAPÍTULO II.....	23
Formação Inicial do Professor .....	24
O Estágio na Formação do Professor.....	25
A Reflexão no Percorso Profissional .....	28
Planificar .....	28
CAPÍTULO III .....	37
A ação pedagógica.....	38
A Prática Pedagógica em Contexto Pré-Escolar.....	38
A Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo .....	49
CAPÍTULO IV .....	55
Autoestima em contexto escolar .....	56
O conceito de autoestima.....	56
Desenvolvimento da autoestima na criança.....	60
Níveis de autoestima.....	62
Será que existe autoestima a mais?.....	63
Da autoestima global à específica .....	64
Os alicerces da autoestima .....	66
Promoção e manutenção da autoestima na criança .....	68

Influência das experiências na autoestima.....	69
O professor como “avaliador”.....	71
O professor como promotor da autoestima.....	73
A autoestima e o desempenho escolar.....	77
Reflexão sobre atividades realizadas em contexto de estágio para a promoção da autoestima.....	78
Prática Educativa Supervisionada I- Pré-Escolar.....	78
Prática Educativa Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	93
Reflexão geral das atividades.....	104
Reflexão sobre as concepções dos professores/educadores e dos futuros educadores/professores envolvidos no estágio, no que concerne à temática da autoestima.....	105
Apresentação e discussão dos resultados das entrevistas.....	105
Nota final sobre as concepções de professores e estagiários acerca da autoestima.....	113
CONCLUSÃO.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
WEBGRAFIA.....	124

## Índice de Anexos

**Anexo I** – Guião de entrevista

**Anexo II** - Entrevista

**Anexo III** – Transcrições das entrevistas

**Anexo IV** – Sistema de categorização das entrevistas

**Anexo V** – Diagramas de *Venn* (Pré-escolar)

**Anexo VI** – Grelha de observação das crianças indicadas com baixa autoestima

**Anexo VII**- Entrevista à professora titular do 1.º Ciclo

**Anexo VIII**- Tabela resumo sobre alunos do 1.º Ciclo

**Anexo IX**- Diagramas de *Venn* (1.º Ciclo)

**Anexo X** – Descrição da atividade adaptada do livro “És especial e único” de Paulo Moreira

**Anexo XI** – Exemplos de instrumentos que auxiliaram na caracterização dos alunos do 1.º Ciclo

**Anexo XII** – Experiências com ovos

**Anexo XIII** – *Iceberg* de Plummer (2012)

**Anexo XIV** – Diário de Bordo (Momentos de Retorno à calma/Relaxamento)

**Anexo XV** – Excerto de Sequência Didática (Pré-escolar)

**Anexo XVI** – Fotografias de caixas de correio

**Anexo XVII** – Exemplos de recados existentes nas caixas de correio

**Anexo XVIII** – Exemplo de atividade autónoma (1º Ciclo)

**Anexo XIX** – Transcrição de vídeo da 2ª etapa da atividade “As Coroas”

**Anexo XX** – Declarações retiradas da transcrição referente à atividade “As coroas”

## Índice de Quadros, Figuras e Gráficos

<b>Quadro 1</b> – Exemplos de objetivos presentes nos Projetos Formativos .....	<b>31</b>
<b>Quadro 2</b> – Exemplos de caracterizações dos espaços físicos, presentes nos Projetos Formativos.....	<b>32</b>
<b>Quadro 3</b> – Rotina adotada no Pré-escolar .....	<b>40</b>
<b>Quadro 4</b> – Resumo de todas as atividades realizadas no Pré-escolar .....	<b>44-47</b>
<b>Quadro 5</b> – Horário adotado no 1º Ciclo .....	<b>49</b>
<b>Quadro 6</b> – Resumo das estratégias de Harter.....	<b>74-75</b>
<b>Quadro 7</b> – Resumo de estratégias para atividades sistemáticas .....	<b>76</b>
<b>Quadro 8</b> – Resumo de atividades de relaxamento/ retorno à calma.....	<b>78</b>
<b>Quadro 9</b> – Registos dos Diário de Bordo relativos às observações .....	<b>83</b>
<b>Quadro 10</b> – Divisão das mensagens por destinatários .....	<b>96</b>
<b>Quadro 11</b> – Fatores que influenciam a autoestima, segundo as entrevistadas .....	<b>107</b>
<b>Quadro 12</b> – Efeitos associados à alta autoestima, segundo as entrevistadas.....	<b>108</b>
<b>Quadro 13</b> – Efeitos associados à baixa autoestima, segundo as entrevistadas .....	<b>109</b>
<b>Quadro 14</b> – Estratégias promotoras da autoestima, segundo as entrevistadas .....	<b>111</b>
<b>Quadro 15</b> – Situações inibidoras da autoestima, segundo as entrevistadas .....	<b>113</b>
<b>Figura 1</b> – Exemplo de calendarização .....	<b>33</b>
<b>Figura 2</b> – Relação entre as três facetas do autoconceito.....	<b>57</b>
<b>Figura 3</b> – Hierarquia da autoestima de Shavelson e Bolus .....	<b>64</b>
<b>Figura 4</b> – Pirâmide de Maslow.....	<b>66</b>
<b>Figura 5</b> – Relação entre a autoestima e as experiências .....	<b>70</b>
<b>Gráfico 1</b> – Divisão das mensagens por domínios da autoestima.....	<b>95</b>
<b>Gráfico 2</b> – Divisão das mensagens, da estagiária, por domínios da autoestima .....	<b>97</b>
<b>Gráfico 3</b> – Divisão das mensagens correspondentes ao domínio “Desempenho” por subdomínios .....	<b>98</b>

## Introdução

De acordo com a legislação disposta no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, o grau de mestrado que confere habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico exige a realização de um relatório de estágio, com o objetivo central de refletir sobre as práticas que profissionalizam para a docência.

Para uma reflexão mais consciente do processo de estágio é necessário compreender alguns dos pressupostos principais relacionados com a Educação e com a formação de professores. Sabemos que ensinar constitui uma atividade difícil e complexa e que é nuclear no processo educacional (Emídio, Fernandes, & Alçada, 1992). Esta complexidade advém do facto de ensinar não ser apenas transmissão de conhecimentos, exigindo-se aprendizagem por parte do aluno. Tal como Emídio, Fernandes e Alçada (1992) crêem, para haver ensino é obrigatório existir aprendizagem, sendo o ensino a forma como levamos o indivíduo a aprender a pensar, a agir e a sentir.

De forma a orientar este processo de ensino-aprendizagem, onde todos têm direito ao conhecimento e a uma educação de qualidade, as escolas têm como orientação o Currículo. Com isto não queremos afirmar que o currículo pretende que o ensino seja uniforme e rígido. É necessário, que as escolas e respetivos professores, com a sua autonomia, façam uma gestão e diferenciação do currículo nacional. “Trata-se de cada escola construir o seu projeto estratégico como instituição, respondendo a um contexto particular, e retomando essa lógica de projecto adequado às situações, ao nível dos alunos concretos” (Roldão, 2005, p. 17).

Para que exista uma eficaz gestão e diferenciação do Currículo é importante que não se formem professores meramente tecnicistas. O professor deverá, ao longo da sua vida profissional, desenvolver competências científicas, ou seja, o domínio dos conhecimentos relacionados com a sua área ou áreas de docência; competências pedagógicas, relacionadas com a operacionalização dos conhecimentos tendo em conta diferentes aspectos, e competências pessoais, relacionadas com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar (Tavares, 1997, referido por Silva, 2002). Ao desenvolvermos estas competências, juntamente com um sentido crítico, iremos ter mais facilidade em propiciar um ensino que atenda, igualmente, ao desenvolvimento de competências no aluno, onde a gestão e a diferenciação do currículo podem

desempenhar papel relevante. De uma forma geral, com o desenvolvimento de competências, o indivíduo fica mais preparado para intervir em diferentes áreas da vida e a mobilizar aprendizagens para o seu crescimento ou para o auxílio de outrem (Zabala & Arnau, 2007).

Seguindo o pensamento de que a Educação é mais do que uma aquisição de conhecimentos, compreendemos que “aprender a viver, aprender a ser é a grande questão que a educação deve (...) colocar” (Sant'Anna & Menegolla, 1991, p. 13). A Escola deverá então, ao desenvolver competências, ajudar as crianças a aprenderem a enfrentar a vida. Para além disto, Sant'Anna e Menegolla (1991) acreditam que esta deverá auxiliar a criança a viver a vida com amor, felicidade e alegria, fornecendo-lhe condições para o seu crescimento pessoal e conseqüentemente da sua personalidade. Durante a construção deste documento deu-se especial atenção à temática da autoestima, visto considerarmos, tal como Duclos (2006), que para o indivíduo sentir amor-próprio necessita primeiramente de se estimar.

A pertinência desta temática também é visível no referencial da Direcção Regional da Educação e Formação (2010), *Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular Não Disciplinar da Cidadania*, onde é exposto que, para uma Educação de Valores, devemos favorecer o desenvolvimento global da personalidade. Para tal, é necessário “favorecer o desenvolvimento pessoal dos alunos, nomeadamente a capacidade de lidar adaptativamente com o seu mundo interior e favorecer o desenvolvimento social dos alunos, pelo reforço das capacidades de lidar construtivamente com o mundo relacional mais próximo” (p. 5). Ao promovermos a autoestima estamos, diretamente, a estimular o desenvolvimento pessoal e a favorecer o sentimento de “respeito por si próprio, o sentimento de dignidade, a convicção de se poder ser amado e feliz e de o merecer simplesmente por se ser humano” (Duclos, 2006, p. 27).

A organização deste relatório foi realizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo são elencados os objetivos, a problemática, os procedimentos de recolha e tratamento de informações; os participantes, com a caracterização do grupo do Pré-escolar e da turma do 1.º Ciclo, dando especial foco aos aspetos ligados à autoestima. No capítulo dois é abordada a formação inicial do professor, com especial enfoque no estágio e nos documentos requeridos durante este. No capítulo III realizamos uma breve reflexão das práticas, tanto a nível do Pré-escolar como a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, no capítulo IV centramo-nos na revisão de literatura sobre a temática da autoestima, procurando delinear o papel do professor e analisando algumas das atividades relacionadas com a promoção da autoestima, realizadas durante as práticas supervisionadas. Ainda neste capítulo são apresentadas algumas concepções dos professores/educadores e futuros educadores/professores envolvidos no estágio, no que concerne à temática da autoestima.

## **CAPÍTULO I**

### **Contextualização do processo de estágio**

## **Problemática**

É de conhecimento geral que o processo de formação de professores para o Ensino no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico tem sofrido ao longo dos anos diversas reestruturações. Atualmente esta profissionalização, seguindo o Processo de Bolonha, é dividida em dois ciclos de estudos: o 1.º Ciclo, relativo à licenciatura, e o 2.º Ciclo relativo ao mestrado profissionalizante. É neste segundo que se insere este Relatório. Respeitando as orientações apresentadas no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, o objetivo geral deste documento é o de apresentar uma reflexão, cientificamente sustentada, sobre todo o processo de estágio, Prática Supervisionada I e Prática Supervisionada II, decorrido no mestrado. Uma parte desta reflexão aprofundará ainda a temática da autoestima.

A escolha deste tema adveio de duas razões: interesses pessoais e revisão bibliográfica. Inicialmente, ainda antes de iniciarmos a componente prática do estágio curricular, estruturámos uma lista com diversos temas do interesse da estagiária e analisámos as suas potencialidades e limitações. Durante esta fase constatámos que existia uma grande variedade de bibliografia, no ramo da Psicologia, que poderia consultar e que existiam diversos estudos sobre a autoestima e a sua relação com a educação.

Para alguns autores esta relação, entre autoestima e a educação, é evidenciada em diversos estudos que apoiam a ideia de que existe uma relação recíproca entre a autoestima e o desempenho escolar (Burns, 1989, referido por Alpay 2007; Coopersmith, 1967, referido por Mann, Hosman, Schaalma, & Vries, 2004). Formosinho e Pinto (1986, referido por Gouveia, 2003) reforçam esta ideia ao concluírem, no seu estudo, “que a auto-estima varia no sentido do rendimento escolar, ou seja, quanto maior for a auto-estima, maior será o sucesso académico e vice-versa” (p. 25). Sabemos, no entanto, que a educação não se prende meramente ao desempenho escolar, o desenvolvimento pessoal é, entre outros aspetos, integrado na missão da educação. Mann, Hosman, Schaalma e Vries (2004) referem diversos estudos (Garmezy, 1984; Glick & Zigler, 1992; Evans, 1997, Furnham & Cheng, 2000; Zimmerman, 2000, estudos citados por Mann, Hosman, Schaalma e Vries (2004) onde concluem que a autoestima é um fator psicológico que contribui para a saúde mental, bem-estar, felicidade e qualidade de vida.

A oportunidade de aprofundar a temática da autoestima neste relatório pareceu-nos ideal para clarificar, esquematizar, refletir e compreender suas implicações na área pedagógica, através do aprofundamento de conhecimentos e da aplicação de estratégias promotoras da autoestima nas nossas práticas.

## **Objetivos**

Partindo do objetivo geral deste relatório,

Refletir, de forma sustentada, sobre todos os processos inerentes ao estágio,

podemos elencar os outros mais específicos:

- Fundamentar, com base em bibliografia pertinente, a formação inicial de professores;
- Refletir sobre as práticas efetuadas na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a partir da descrição e organização das ações empreendidas;
- Explorar alguns dos pressupostos inerentes ao conceito da autoestima e apresentar aspetos do desenvolvimento da autoestima relacionados com as crianças, procurando delinear aspetos do papel do educador/professor na sua promoção;
- Analisar criticamente as atividades de promoção da autoestima, realizadas no Pré-escolar e no 1.º Ciclo;
- Refletir sobre as conceções dos professores/educadores e dos futuros educadores/professores envolvidos no estágio, no que concerne à temática da autoestima.

## **Procedimentos de recolha e tratamento de informações**

A recolha de informações foi realizada através de entrevistas, documentos e observações. A forma como cada uma destas informações foi utilizada dependeu do objetivo específico em que se inseria. Parece-nos relevante explicitar como se realizou esta recolha e o respetivo tratamento empregado.

No que concerne aos objetivos “Fundamentar, com base em bibliografia pertinente, a formação inicial de professores” e “Explorar alguns dos pressupostos inerentes ao conceito da autoestima e apresentar aspetos do desenvolvimento da autoestima relacionados com as crianças, procurando delinear aspetos do papel do educador/professor na sua promoção”, realizou-se a leitura, consulta e análise de documentos, referentes à formação inicial de professores, à ação pedagógica na infância e à compreensão da autoestima. Mais concretamente, será apresentada e discutida informação presente em livros, dissertações, revistas científicas, documentos oficiais que orientam a prática dos educadores/professores (Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Quanto ao objetivo “Refletir sobre as práticas efetuadas no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a partir da descrição e organização das ações empreendidas”, este foi alcançado através da análise destas ações, relacionando-as entre si e confrontando-as com dados da literatura na área. Para tal, foi necessário consultar diversos documentos realizados pela estagiária, como as Sequências Didáticas, os Projetos Formativos e os Documentos de Avaliação e documentos cedidos pelas escolas e professoras, onde decorreu o estágio, nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Projeto Curricular de Grupo/Turma (PCG/PCT) e os Processos Individuais dos Alunos.

No que concerne ao objetivo “Analisar criticamente as atividades ocasionais de promoção da autoestima, realizadas no Pré-escolar e no 1.º Ciclo”, a análise foi efetuada com base em produções das crianças, registos realizados pela estagiária e transcrição de gravações em suporte audiovisual.

O tratamento das informações, provenientes destes dois últimos objetivos, foi similar. Em ambos os casos, o intuito principal não era descrever estas informações, mas sim, para além de compreender como o processo de estágio decorreu e que aprendizagens este trouxe para a estagiária, permitir novas aprendizagens durante a construção deste relatório. Para tal, optou-se por realizar uma análise da informação

recolhida com base na inferência de conhecimentos (Bardin, 1991, p. 11). Ao realizar a interpretação desta informação recolhida, teve-se em conta a necessidade de confrontar estas inferências com fundamentos teóricos (Esteves, 2006).

Por fim, para se alcançar o objetivo “Refletir sobre as concepções dos professores/educadores e futuros educadores/professores envolvidos no estágio, no que concerne à temática da autoestima” utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados. Através da entrevista temos a oportunidade de explorar questões/assuntos, sendo esta “uma forma rentável (frequentemente a única) de obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, [ou seja], sobre um conjunto de variáveis do foro subjetivo não directamente mensuráveis” (Foddy, 1996, p. 1). Para a construção deste instrumento realizou-se, primeiramente, uma leitura de documentos relacionados com a autoestima e com base no objetivo construiu-se um guião de entrevista centrado em diferentes dimensões (ver anexo I) que resultaram num conjunto de questões (ver anexo II).

Após a concretização das entrevistas, gravadas em suporte áudio, procedeu-se à respetiva transcrição (ver anexo III). Para o tratamento da informação, seguindo procedimentos da análise de conteúdo, elaborou-se um sistema de categorias (ver anexo IV), que surgiu após uma leitura flutuante das entrevistas. Através este sistema foi possível organizar os discursos das entrevistadas tendo em conta as unidades de registo, ou seja, quantas vezes no discurso de cada entrevistada uma “ideia” ocorria. De modo a esquematizar a informação efetuou-se uma interpretação dos dados com base numa análise de ocorrências. Este tipo de análise “visa determinar o interesse da fonte por determinados [...] conteúdos. A hipótese implícita é a de que quanto maior for o interesse do emissor por um dado objecto maior será a frequência de ocorrência, no discurso, dos indicadores relativos a esse objecto” (Vala, 1987, p.118). Novamente, tal como para objetivos já explicitados, o levantamento de ocorrências, as inferências com base nestas e o cruzamento destas com fundamentos teóricos tiveram um papel central na compreensão e interpretação dos dados.

## Participantes

Visto que este relatório se enquadra nos contextos educacionais onde tiveram lugar as duas Práticas Educativas Supervisionadas, torna-se pertinente que os principais participantes sejam dos dois grupos com que se trabalhou: o grupo de alunos de Educação Pré-escolar e a turma do 4.º ano do Ensino Básico. No entanto, como referido anteriormente, também participaram de forma específica para a produção de dados deste relatório outros quatro intervenientes, entre supervisores e colegas de estágio.

Os estagiários e supervisores serão, respetivamente, nomeados por EA, EB, e Prof P e Prof C. Os alunos do Pré-Escolar serão nomeados por P1, P2, P3...P19 e os do 1.º Ciclo serão designados por C1, C2, C3...C21.

De seguida, apresenta-se uma breve caracterização do grupo de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo:

- **Educação Pré-Escolar – Prática Educativa Supervisionada I**

Numa fase inicial, de forma a realizar uma caracterização das crianças, quanto ao seu desenvolvimento global, recorreu-se à observação direta, a uma grelha de avaliação – utilizada nos momentos de observação – ao diálogo informal com a educadora titular, ao projeto curricular do grupo e aos registos de aprendizagens de cada aluno do 1.º período do ano letivo 2011/2012.

No grupo existiam 19 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. A maioria já frequentava a instituição desde bebés e estava com a educadora titular desde os 14 meses, existindo apenas duas crianças que entraram no ano 2011.

Todas as crianças nasceram no ano 2007, sendo, no decorrer do estágio, a sala considerada a “sala dos 4 anos”. Os pais, na sua maioria, tinham habilitações literárias elevadas (ensino secundário e ensino superior) e mostravam estar muito ligados e ativos na educação dos seus filhos. Por exemplo, quando pedido ou mesmo sem o fazer, disponibilizavam material, como livros e fotografias suas. No dia do pai, a maioria destes dispensou um dia de trabalho para participarem na festa, realizada na instituição por uma colega de núcleo. Muitos dos pais auxiliaram os filhos nos trabalhos pedidos pelas estagiárias, para realizarem em casa (treinar histórias para contarem a colegas, procurar e registar alguns objetos encontrados em suas casas com formas semelhantes às geométricas...). Por fim, também, mantinham contacto, não só com a educadora titular

como com as estagiárias, questionando sobre as nossas práticas e sobre os comportamentos e aprendizagens dos seus filhos.

Era visível, ainda, a cumplicidade entre a educadora titular e as crianças, existindo uma forte ligação em termos emocionais e afetivos entre todos. Através da observação espontânea e das conseqüentes avaliações em cada intervenção pudemos constatar que, de uma forma geral, as crianças eram ativas, comunicativas, gostavam de partilhar as suas experiências diárias, de ouvir histórias e de realizar o reconto das mesmas, de participar nas atividades de grupo e mostravam interesse em aprender. Uma fonte de motivação das crianças era a utilização do fator surpresa, por serem muito curiosas, e outra era a utilização de canções durante a rotina e as atividades de grupo.

As relações dentro do grupo aparentavam ser estáveis, não existindo indícios de exclusão de crianças. Estas trabalhavam bem em grupo e não mostravam grandes dificuldades em partilhar ou respeitar os outros. Eram crianças autónomas, tendo em conta a faixa etária e o que foi observado nos momentos livres, dentro da sala. Manifestaram autonomia quando escolheram nos momentos de atividades livres o que queriam fazer sem grande dificuldade, foram buscar e arrumaram o material sem auxílio e foram à casa de banho, lavavam as mãos e os dentes sem grandes ajudas, existindo apenas algumas que ainda necessitavam, por vezes, de assistência na hora da refeição, nomeadamente, P10, P12, P6, P1 e P9.

Existia ainda, no grupo, uma criança (P1) que sofria de perturbação do espectro autista e que era acompanhada, fora da escola, por uma psicóloga e por uma terapeuta da fala. Frequentava o apoio especializado de intervenção precoce desde novembro de 2009 e integrava o subprograma Socioeducativo da Educação Especial. Era acompanhado quatro vezes por semana por uma docente do Núcleo Especial, que geralmente realizava o apoio fora da sala do grupo (PCG). A criança em questão mostrava uma relação estável com os colegas, mantendo ligações com todos e participando na maioria das atividades. Pelo que foi observado comunicava com o grupo e educadora, mas mostrava uma linguagem por vezes pouco clara (tinha dificuldades na articulação de alguns sons da fala). Mostrava, ainda, ter uma boa capacidade de observação e de memorização (conhecia as marcas e cores dos carros dos pais dos colegas).

- *Descrição do grupo tendo em conta a autoestima*

De uma forma geral podemos considerar que o grupo apresentava alguns indicadores de uma alta autoestima. Vários estudos (Bishop & Inderbitzen, 1995; Harter, 1990, 1993, 1996, 1999; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994, referido por Peixoto, 2004) demonstraram que a relação familiar poderá influenciar o desenvolvimento da autoestima nas crianças. Peixoto (2004) utiliza 5 dimensões para avaliar as perceções de um grupo de crianças em relação à qualidade das relações familiares, sendo estas: autonomia, suporte afetivo, expectativas, suporte nas tarefas escolares e aceitação. Tendo em conta estas dimensões, pudemos observar como a maioria dos pais era participativa no processo de aprendizagem escolar, auxiliando nas tarefas escolares e participando nas atividades propostas. A forma como as crianças falavam, durante os momentos diários na zona do tapete, sobre as suas experiências com os pais fora do contexto escolar, com aparente confiança e prazer poderão indicar, ainda, uma perceção de suporte afetivo.

Outro indicador poderá ser, como já foi referido, o de este grupo ser considerado com um desenvolvimento académico elevado. Vários autores (Marsh & Yeung, 1997; Filozof et al.,1998 e Hay et al.,1998, referido por Mann, Hosman, Schaalma & Vries, 2004) reportaram a existência de uma relação entre a autoestima e o sucesso académico. No mesmo documento, referenciado anteriormente, é relatado um estudo longitudinal, realizado por Adams (1996, referido por Mann, Hosman, Schaalma & Vries, 2004) em crianças do ensino primário, que indica que crianças com autoestima alta têm melhores aptidões cognitivas.

As competências sociais do grupo em geral, já referidas, poderão também ser um indicador da sua alta autoestima. Para Duclos (2006) existem diversas atitudes e comportamentos (observados nas crianças em questão ao longo do estágio), que denunciam um sentimento de pertença, como por exemplo, as crianças procurarem estar com os outros, reagirem naturalmente na presença de outras pessoas, comunicarem, serem sensíveis para com o colegas, serem capazes de partilhar e ajudar, assumirem pequenas responsabilidades no grupo (p. 142). Segundo o autor este sentimento de pertença está diretamente relacionado com a autoestima (idem).

Esta ideia de que o grupo, de uma forma global, apresentava uma alta autoestima, é também defendida pela educadora cooperante e pelas duas estagiárias que igualmente trabalharam com o grupo durante o estágio. Quando questionadas sobre

como caracterizavam o grupo, em relação à autoestima, todas referiram ser alta. Ambas as estagiárias evidenciaram mais o suporte que é dado a estas crianças, especialmente o familiar:

“Acho que são crianças com uma elevada autoestima, são muito estimuladas e apoiadas pelos pais e pela educadora”

“Eu penso que de uma forma geral, a nível da autoestima, as crianças estão todas com boa autoestima, porque também lá está, entra aqui o papel da família. Eu acho que estas famílias, deste grupo, acompanham, são muito preocupadas [...] têm uma interação muito forte com o grupo, com o que é feito. [...] Portanto eles acompanham muito o que os filhos fazem na escola [...] e dão, se calhar, continuidade”

As três entrevistadas consideraram ainda que a criança que destacavam por ter uma maior autoestima era a P18 e a com uma baixa autoestima era a P16. Outras crianças foram referidas em relação aos seus níveis de autoestima, havendo diferenças nas perceções das estagiárias (ver anexo V). De forma a auxiliar a avaliação destas crianças, construiu-se uma grelha de observação das crianças indicadas com baixa autoestima (ver anexo VI). A construção deste instrumento teve por base comportamentos e atitudes evidenciados por Lawrence (2006), Duclos (2006) e Plummer (2012). Teve-se ainda em conta que era impossível observar, em contexto escolar, todos os comportamentos apresentados pelos autores. Foram assim selecionados unicamente os comportamentos e atitudes que eram passíveis de ser observados pela estagiária. O preenchimento da referida grelha realizou-se através da consulta de registos de observação naturalista e de vídeos gravados durante as intervenções das três estagiárias. É importante referir que este não é um instrumento cientificamente validado e que, por isso, serviu apenas como orientação para a “avaliação” das referidas crianças. Visto que este instrumento não “diz” quais os sentimentos de cada criança, podemos apenas fazer inferências com base nos comportamentos e atitudes observados.

Através da já referida grelha constatamos que as crianças P11, P7, P5 e P17, apesar de terem sido avaliadas com baixa autoestima, demonstraram poucos dos comportamentos associados a uma baixa autoestima. Em relação à P11 não se realizou nenhuma observação, nas crianças P5 e P17, centraram-se apenas em comportamentos associados talvez à timidez, por fim a P7 evidenciou, durante as observações, apenas destabilizar a aula. Os alunos que evidenciaram adotar mais comportamentos que os colegas foram o P12, P14 e P16.

No caso do P16, este foi um aluno sinalizado pelas duas colegas de núcleo e pela educadora cooperante.

“O P16, eu já disse, é em áreas de grande grupo [...] sente-se mal em atividades em que esteja em grande destaque e nas áreas de expressão dramática”

“(...) Tem o caso do P16, que mostra muitas vezes com birras, com dificuldade de participar em certos jogos com medo de perder, tem chorado várias vezes, mostra um bocadinho de insegurança, na sua participação nas atividades.”

“O P16 penso que é uma criança que embora os pais o acompanham bastante, acho que ele [...] tem o maior problema de autoestima”

Para além dos comportamentos observados e registados na grelha, foi referido pelos pais, em conversa informal, que este apresentava os mesmos comportamentos em contexto familiar. Durante as observações o que diferenciou este aluno dos outros dois foi a regularidade destes comportamentos. Outra característica desta criança, que é explicitada na avaliação da 2.<sup>a</sup> intervenção e explicitada na última sequência didática da estagiária, é a sua dificuldade em “lidar” com o seu insucesso em jogos competitivos, resultando na resistência a várias atividades. Esta resistência era também recorrente em atividades em grande grupo, como por exemplo em atividades de expressão dramática, onde estava exposta aos “olhares” dos adultos e colegas. Em relação ao aluno P12, este foi sinalizado pela educadora cooperante e por uma colega de estágio como tendo uma baixa autoestima.

“O P12 [...] há alturas em que ele...arma...parece engraçado para camuflar um bocadinho aquilo que ele não é capaz de fazer”

“O P12, acho que tem baixa autoestima porque em casa ele até tem capacidades mas se calhar parece que [...] o protegem demais e não o fazem ver que ele consegue, [...] ele até chega bem às coisas, mas não acredita muito em si”

Para além dos comportamentos referidos pelas entrevistadas e registados na grelha, esta criança, em determinados momentos, realizou comentários sobre o seu desempenho (perceção) como por exemplo: “Sou sempre o último a terminar” e “Não sei”, que poderão, para a estagiária, ser indicadores de depreciação. O P14 foi apenas referenciado pela educadora cooperante como tendo baixa autoestima. Na grelha podemos constatar que esta criança apresentava diversos comportamentos associados a uma baixa autoestima, no entanto, não nos parecem suficientes para considerarmos que o aluno tem uma baixa autoestima como os dois colegas anteriores, visto que não demonstrou autoperceções negativas como P12 ou insegurança como o P16.

É importante referir que estas são apenas perceções da estagiária em relação ao grupo, baseadas nas leituras sobre a temática da autoestima e que não substituem as avaliações realizadas por especialistas. Neste caso o objetivo principal é elucidar a estagiária para possíveis casos e orientar as suas práticas nesta temática.

- **1.º Ciclo do Ensino Básico – Prática Educativa Supervisionada II**

A caracterização da turma foi realizada com base nas observações registadas na grelhas de avaliação de cada intervenção, das informações retiradas do PCT e da entrevista realizada à professora titular (ver anexo VII).

A turma era constituída por 21 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. As idades estavam compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Dos 21 alunos, 4 estavam matriculados, pela segunda vez, no 4.º ano vez (PCT). De uma forma geral é possível referir que a turma apresentava um grupo de alunos muito heterogéneo (ver anexo VIII), tanto a nível académico como socioeconómico e comportamental.

A nível académico podemos dividir a turma em pequenos grupos. No grupo A tínhamos alunos como o C21, o C19 e a C9. Este grupo apresentava um desenvolvimento académico adequado para o nível de exigência dos programas de ensino do 4.º ano de escolaridade, conseguindo realizar atividades mais exigentes e menos dirigidas. O grupo B recebia apoio educativo dentro da sala de aula e apresentava dificuldades, tanto a nível do Português como a nível da Matemática, sendo constituído pelos alunos C3, C20, C13, C1, C5, C4, C12 e C18. A restante turma, que podemos considerar como um grupo C, estava a fazer o programa do 4.º ano e apesar de não receber apoio educativo revelava também falta de hábitos de trabalho, de organização e de gestão do tempo; um ritmo de trabalho muito lento; dificuldades na aquisição de novos conhecimentos; dificuldades na comunicação escrita (caligrafia, ortografia e produção de texto); dificuldades na aplicação de vocabulário novo e por fim dificuldades no raciocínio lógico/matemático (PCT).

Tínhamos ainda o aluno C8 que estava a realizar o programa do 4.º ano mas que, para além de receber apoio como o grupo B, recebia apoio educativo fora da sala de aula de uma terapeuta da fala. Existia ainda na turma o aluno C17 que recebia apoio fora da sala de aula por apresentar mais dificuldades nas áreas de Português (caligrafia, ortografia e construção sintática) e de Matemática (dificuldades em passar do concreto

para o abstrato). Apesar disto mostrava ter criatividade nos textos de Português e um bom cálculo mental ( Grelhas de avaliação).

Por fim, existia ainda o aluno C7 que estava no Regime Educativo Especial e que recebia apoio, fora da sala de aula, de duas especialistas em Educação Especial. Através da observação espontânea constatámos que dentro da sala de aula o trabalho realizado com o aluno era de desenvolvimento da motricidade fina, das principais regras sociais e das tarefas básicas do quotidiano, por exemplo, lavar os dentes, abrir a fonte, distribuir material.

A aluna C16, que apresentava síndrome de *Rett*, auferia igualmente de apoio fora da sala de aula. No entanto, na fase antes de iniciar o estágio, observou-se que, devido às suas limitações dentro da sala, realizava apenas atividades de estímulo ocular e acompanhava a turma como forma de socialização. A criança era acompanhada por uma bolsreira. Estes últimos dois alunos realizavam terapia ocupacional, tendo momentos de natação.

A nível afetivo, segundo os registos da professora titular, “a maioria dos alunos apresenta um comportamento estável, baseado em valores de cooperação e respeito pelo próximo, transmitidos no seio familiar. No entanto, há um pequeno número de alunos que apresenta uma carência afetiva, notória na forma como [necessita] de chamar a atenção e de como [necessita] de estímulos e reforços positivos para melhorar o seu comportamento, saber-estar e saber-ser” (PCT, p.7). É importante ainda referir que tendo em conta o que foi observado pela estagiária, esta era uma turma motivada para novas aprendizagens, cumpridora das regras impostas na sala de aula, respeitadora e com uma boa relação entre todos.

Segundo a professora titular, no que diz respeito ao domínio socioeconómico, “a maioria dos alunos pertence a famílias com poder económico médio-baixo” (PCT, p. 6). Existindo treze alunos que beneficiavam da Ação Social Escolar. Havia ainda “um pequeno número de alunos proveniente de famílias que desvalorizam um pouco o trabalho e revelam pouco interesse pelas atividades escolares e culturais” (PCT, p. 6) Tendo em conta as características destas famílias, o trabalho pedido aos alunos, para ser realizado em casa, costumava a ser de carácter autónomo (Entrevista à professora titular e PCT).

- *Descrição da turma tendo em conta a autoestima*

De uma forma geral, podemos considerar que a turma não possuía elevada autoestima. Como já foi referido, a maioria provém de famílias de meio socioeconómico médio-baixo, onde o suporte nas tarefas escolares, segundo a professora titular, era reduzido (PCT). Connel, Spencer e Aber (1994, referido por Peixoto, 2004) realizaram um estudo onde obtiveram “resultados que indicam que o suporte emocional e social fornecido pelos pais está positivamente associado com a percepção de competência, as relações com os pares e a motivação escolar” (p.235). Não podemos inferir que não haja um suporte por parte dos pais destas crianças, visto que não foi possível observar as relações familiares dos alunos. Realmente, “as dinâmicas estabelecidas no seio da família parecem [...] associar-se com a auto-estima (Bishop & Inderbitzen, 1995; Harter, 1990, 1993, 1996, 1999; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994, referido por Peixoto, 2004, p.236).

Para além disto, este era um grupo com um elevado número de retenções, pois dos 18 alunos que realizavam o programa do 4.º ano, sete já tinham sido retidos (+40%). Para alguns autores (Formosinho & Alves Pinto, 1986; Senos, 1996; Espinar, 1982; Jordan, 1981, referido por Gomes, 2007) o sucesso académico e a autoestima estão diretamente relacionados, existindo “uma correlação positiva entre auto-estima e o sucesso” (Gomes, 2007, p. 25). Alguns destes autores (Formosinho & Pinto, 1986, referido por Gomes, 2007), afirmam ainda “que a auto-estima varia no sentido do rendimento escolar, ou seja, quanto maior for a auto-estima, maior será o sucesso académico e vice-versa” (p.25).

No entanto, parece-nos relevante concordar com Senos e Diniz (1998, referido por Gomes), quando nos alertam para o facto de a autoestima não se correlacionar diretamente com os resultados escolares mas sim com o autoconceito académico<sup>1</sup>.

Segundo Senos (1992, referido por Gomes, 2007), perante o insucesso académico podem decorrer duas situações; ou o aluno “reconhece a sua incapacidade escolar e assume-a, tendo como consequência a diminuição dos níveis de auto-estima e a posterior manutenção desses níveis baixos” ou “o aluno não aceita e não reconhece a sua incapacidade mantendo a sua auto-estima em valores aceitáveis. Os alunos com

---

<sup>1</sup> “Entenda-se por auto-conceito académico, aquilo que o aluno pensa de si próprio, sobre o seu desempenho e rendimento escolar e que lhe é fornecido pelas notas que tem e pela atitude que os professores, pais e colegas adoptam em relação a ele” (Senos & Diniz, 1998, p. 268).

resultados escolares baixos lutam para manter uma alta auto-estima” (p. 25). Nesta última situação, os alunos, de forma a proteger a sua autoestima, poderão recorrer à indisciplina (Senos e Diniz, 1998, referido por Gomes, 2007).

Para Morgado (2001), este insucesso académico tende a que a criança proteja a sua autoestima percecionando-se competente em outras áreas. Segundo o autor, alguns alunos mobilizam «comportamentos “competentes” em áreas não valorizadas pela cultura escolar, como comportamentos não cooperantes referidos como “indisciplina”, mas que sendo valorizados por alguns dos seus pares, podem reequilibrar a forma como se autopercecionam» (p. 33). No caso da turma onde se realizou o estágio, a maioria dos alunos, tal como já foi referido, não apresentava comportamentos regulares de indisciplina. Coloca-se assim a questão: Será que a maioria dos alunos, desta turma, com rendimentos escolares inferiores ao desejado, reconheceu a sua incapacidade académica, ocorrendo a primeira situação descrita por Senos (1992)? De facto, a descrença nas suas capacidades e conhecimentos, exibida por estes alunos, poderá ser um indicador de tal situação.

Tal como já foi referido, apesar da aparente descrença nas suas capacidades, esta era uma turma motivada para as aprendizagens académicas. Temos, ainda assim, a salientar, que esta era uma motivação aparentemente extrínseca, ou seja, muitas das vezes, os alunos necessitavam regularmente de reforços positivos por parte dos adultos. Gouveia (2003) realiza na sua obra “A auto-estima em alunos com dificuldades de aprendizagem” uma elucidação, sobre a possível relação desta motivação com a perceção de competência, que nos parece relevante citar:

“Se o indivíduo se percepcionar como competente, terá uma motivação mais intrínseca para realizar as tarefas de modo independente, tendo menos ansiedade na sua realização. Em consequência disso, tirará um maior prazer intrínseco na realização da tarefa. Por outro lado, se o indivíduo se percepciona como pouco competente, a sua motivação para a realização de tarefas é extrínseca, sendo estas realizadas de forma mais ansiosa” (p.70)

A par desta constante necessidade de reforços positivos, o grupo exigia também um grande apoio nas atividades, tendo, tal como já foi referido, uma autonomia muito reduzida. Segundo Harter (1992, referido por Gouveia, 2003) estas crianças que se percecionam como pouco competentes são menos autónomas e optam por tarefas que consideram mais fáceis.

Como na caracterização do grupo do Pré-escolar, quando as colegas de núcleo e a professora cooperante foram questionadas em relação ao nível de autoestima da turma, a opinião das três foi consonante. Todas referiram que esta turma, de uma forma geral, não tinha uma autoestima elevada.

“Quase todos têm uma autoestima baixa [...] a maioria acha que está condenada ao insucesso social e académico e económico e até familiar”

“De uma forma geral, as crianças têm uma autoestima baixa. Há uma grande quantidade de crianças que pela sua estrutura familiar, que têm alguns problemas socioculturais e económicos”

“De uma forma geral, considero que não é uma turma com grande autoestima e isso está intimamente relacionado com [...] os fracos resultados que eles demonstram, que eles apresentam e considero também que esteja um pouco relacionado com o meio familiar de algumas das crianças”

Como podemos constatar foi dada ênfase à estrutura familiar dos alunos na justificação desta caracterização. Para além desta questão, foi pedido que destacassem as crianças com alta autoestima e as com baixa autoestima (ver anexo IX). Tal como no Pré-escolar houve unanimidade em relação à autoestima de algumas crianças. Neste contexto não houve crianças com uma dupla avaliação, ou seja, uma criança caracterizada com baixa autoestima por uma entrevistada e por outra como tendo alta. As crianças que se destacaram por terem uma alta autoestima, segundo as entrevistadas, foram a C9 e o C21.

«São líderes [...] em todas as áreas, lá fora, cá dentro, com adultos, com pares, em qualquer contexto eles são líderes [...] Eles sabem que são capazes de fazer qualquer coisa que lhes seja exigida, não têm medo e mesmo que falhem [dizem] “Eu sou bom em tantas outras coisas que não faz mal se falhar só nesta”»

Tal como decorreu no Pré-escolar, centramo-nos mais nos alunos que poderão ter uma baixa autoestima. Segundo Gouveia (2003) a “baixa auto-estima está mais associada ao insucesso escolar, do que a alta auto-estima se encontra associada ao sucesso escolar” (p. 24). É de notar que das oito crianças referidas pelas entrevistadas como tendo baixa autoestima, três já tinham sido retidas, tendo uma delas apoio educativo, duas tinham educação especial e outras duas tinham apoio educativo, existindo apenas uma sem nenhum destes condicionalismos.

Durante a segunda intervenção da estagiária realizou-se uma atividade (ver anexo X) adaptada do livro “És especial e único” de Paulo Moreira. Para além de esta

atividade desenvolver o autoconhecimento, permitiu observar algumas das percepções dos alunos e, conseqüentemente, auxiliar nesta caracterização. Com a atividade tentou-se abordar três grandes áreas: social (relações familiares, relações com os colegas), desempenho (desempenho escolar) e física (aparência e capacidades atléticas). Todos os alunos consideraram que a família gostava das coisas que faziam e que esta gostava deles. Na relação com os colegas todos referiram que os amigos gostavam deles, exceto o C17 e a C2. No plano físico todos referiram gostar do seu corpo e da sua cara, exceto o C17 e o C20. Já nas capacidades atléticas, novamente, a C2 referiu gostar mais de ver os outros a brincar, considerar que não pratica tão bem os vários desportos como os amigos e considerar não ser boa num desporto. A área relacionada com o desempenho escolar foi a que evidenciou percepções menos positivas. Alguns alunos não se consideravam tão espertos como os outros ou não se recordavam de feitos positivos seus anteriores. Houve ainda um pequeno grupo de alunos que não realizou esta atividade, o que dificultou a sua caracterização quanto à autoestima, sendo estes o C4 e a C1.

Com base nos dados desta atividade, das percepções das entrevistadas e de algumas características próprias das crianças julgamos relevante destacar algumas das crianças que poderão indiciar uma baixa autoestima. No caso da C2, que não foi evidenciada pelas entrevistadas como tendo atualmente uma baixa autoestima, parece-nos importante acompanhar esta aluna dado que apresentou percepções mais negativas nas três áreas já referidas. O melhoramento das suas percepções possivelmente protegerá a sua autoestima. Curiosamente, esta aluna não apresenta resultados insatisfatórios como muitos dos colegas, o que vai ao encontro do que já foi referido, não é o insucesso que se relaciona com a autoestima mas sim o autoconceito académico.

Os alunos C11, C5, C13, C20 foram todos referidos pelo menos por uma entrevistada como tendo baixa autoestima. No caso destes alunos estes evidenciam algumas percepções negativas das suas capacidades, o que poderá indicar uma necessidade de trabalhar o sentimento de competência. No entanto, a estagiária acredita que estes casos representam as percepções padrão da turma e que os casos mais “alarmantes” e que provavelmente necessitam de mais “atenção” são o do aluno C17 e C8. Curiosamente estes dois alunos apresentam dificuldades de aprendizagem.

No caso do C17, tal como os colegas, as percepções da sua relação familiar são positivas. Ainda a nível social, este refere ter amigos e gostar de estar com eles e de os ajudar. Apesar disto, considera que por vezes os outros são melhores que ele. É um

aluno que refere gostar da escola e interessar-se pelos estudos, mas é descrito por uma estagiária da seguinte forma:

«O C17 [...] demonstra [...] aquela necessidade de mostrar o que fez bem e nota-se que a criança precisa muito que lhe digam “olha o texto está muito bom, está muito bonito”»

Parece-nos então que a motivação deste aluno poderá ser, maioritariamente, de base extrínseca.

Ainda, segundo a professora cooperante:

“A probabilidade de ele [C17] vir a aprender a ler e a escrever era muito [...] baixa, ele tinha barreiras enormes e atualmente ele conseguiu derrubar essas barreiras [o] que é muito bom e elevou a autoestima dele aqui na sala de aula”

Crê-se assim que a sua autoestima global poderá ser baixa pelo facto de a nível físico este referir que gostava de ter um corpo e uma maneira de ser diferente e de afirmar ter vergonha de si. A nível social por achar que os outros, geralmente, não gostam dele.

No que diz respeito ao C8, este é um aluno com algum insucesso escolar e que recebe apoio de uma terapeuta da fala. Segundo Plummer (2012) crianças com problemas específicos, como desordens na fala e na linguagem, ao terem de lidar com estes problemas podem sofrer um decréscimo na sua autoestima. Segundo o autor “ até problemas menores de comunicação podem ter efeitos devastadores na autoestima, nas relações interpessoais e no desempenho escolar” (p. 19). Para as três entrevistadas este aluno destacava-se pela sua autoestima reduzida.

“Temos o C8, com muita baixa autoestima, também derivada aos seus problemas de articulação de fala [...] O C8 [...] evita falar, evita opinar, evita ser chamado, quando estamos a falar ele frequentemente olha para a mesa, quando estamos a chamar, quando estamos a nomear quem vai responder o C8 finge que está ocupado”

“O C8 é uma criança que tem muitos problemas, esconde-se muito nele e tem dificuldade em mostrar os seus sentimentos, as suas emoções, fica sempre muito no seu lugar e quando nós falamos com ele sente-se que a criança está muito envergonhada [...] Tem muitas dificuldades na fala também e isso faz com que ele [...] fique mais envergonhado de se expor”

”O C8, por ser uma criança com dificuldades na fala, o que lhe impede de falar, de interagir, acho que as dificuldades da fala fazem com ele se feixe muito em si próprio e que não tenha a perceção de “sou capaz, eu consigo”, tem muito medo de participar, medo de falhar e sente vergonha por não ser capaz de pronunciar

as palavras tão bem como os colegas [...] A dificuldade na terapia da fala também não lhe ajuda nas disciplinas, na área académica”

Este aluno quando questionado se considerava os outros melhores que ele referia que considerava serem melhores que ele “quase sempre”, o que nos poderá indicar um sentimento de inferioridade. É importante referir que, tal como no Pré-escolar, estas são apenas perceções da estagiária em relação à turma, baseadas nas leituras sobre a temática da autoestima e que não substituem as avaliações realizadas por especialistas. O ideal seria realizar uma grelha de observações de comportamentos dos alunos, de modo a que esta caracterização não se baseasse apenas nas perceções dos adultos e das próprias crianças. Outras limitações desta caracterização foram o facto de se ter utilizado dois instrumentos (ver anexo XI) para levantar algumas das perceções dos próprios alunos e de não se ter realizado uma análise sistemática da informação. Ainda assim acredita-se que esta caracterização elucidou a estagiária para possíveis rumos a tomar durante a sua prática, com este grupo (desenvolver o sentimento de competência e a autonomia).

## **CAPÍTULO II**

### **Formação inicial do professor**

## Formação Inicial do Professor

Segundo o relatório Delors et al. (1996) entregue à UNESCO, a educação deve estruturar-se em quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. A consideração, na formação de professores e educadores, destas dimensões tem conduzido à necessidade de se redefinir esta profissionalização (Leitão & Alarcão, 2006, p. 64).

Atualmente, ensinar pressupõe não só a aquisição de conhecimentos técnicos e destrezas, como também implica um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias acções e nas instituições em que se trabalha” (Flores, 2010, p. 183), inclusivamente ao nível da investigação. Para além deste processo, é necessário, tendo em conta as características da sociedade atual, que a formação profissional, de cada indivíduo, seja um “ processo de desenvolvimento que se opera a partir da sua actividade, da reflexão sobre [esta] e da resolução de problemas que a mesma suscita num contexto de práticas” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 68).

Vários autores (Shorrock, 1997; Hauge, 2000; Flores, 2001; Day, 2006, referido por Flores, 2010) afirmam que se tornar professor é um processo complexo, pessoal e multidimensional. Remetendo para os quatro pilares da educação, já referidos, acreditamos que se queremos desenvolver estes aspetos nos alunos temos também de os cravar nas aprendizagens realizadas pelos professores. Para tal, o percurso feito pelos professores, e que decorre durante toda a vida profissional (Zeichner, 1993), deverá implicar vários aspetos: 1) “aprender a ensinar”, 2) socialização profissional e 3) construção da identidade profissional (Piconez, 2008). Este último aspeto centra-se no modo como as características de cada pessoa influenciam a formação do professor. Ou seja, as suas experiências, dentro e fora das escolas, as suas crenças e valores, no que significa ser professor, e o tipo de professor que gostaria de ser, influenciarão esta construção (Sachs, 2001, referido por Piconez, 2008). Por exemplo, segundo Flores (2010), a observação que o indivíduo realizou da profissão antes do início da sua profissionalização irá influenciar estes valores e crenças. De facto, a formação profissional não provem apenas da formação académica.

As competências que nos são exigidas derivam de vários domínios como o escolar, o pedagógico, o social e o cultural (Arends, 1999). O desenvolvimento destas competências educativas, durante a profissionalização, permitirá uma prática

pedagógica mais consciente dos fatores que a afetam. A formação do professor tendo por base o desenvolvimento destas competências, se realizada com sucesso, levará a que este seja capaz de refletir e de resolver problemas existentes nas suas práticas pedagógicas e de conseguir mobilizar estratégias adequadas a cada situação (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1998, referido por Leitão & Alarcão, 2006). A questão central com que nos deparamos atualmente não é apenas a de nos perguntarmos *Quais as competências profissionais que devemos desenvolver nos futuros educadores?*, mas também a de saber *Como desenvolver estas competências durante a fase de formação?*.

### **O Estágio na Formação do Professor**

Acreditamos que o momento de estágio, quando bem fundamentado, estruturado e orientado, parece ter um especial contributo para o desenvolvimento das competências referidas no ponto anterior. O estágio, em qualquer área de formação, “proporcionará complementação de ensino/aprendizagem, constituindo-se em instrumento de integração, sob a forma de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico científico, cultural e de relacionamento humano” (Secretaria da Educação Superior, 1990, p. 12). No entanto, no caso dos profissionais de educação, o estágio tem de ser visto como um espaço de reflexão, de resolução de problemas ou até mesmo de investigação. No que diz respeito ao estágio na formação de professores, no caso da estagiária, a frequência nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II permitiu uma aproximação mais real à prática profissional e, conseqüentemente, a uma aquisição de “saber fazer” e de um “saber julgar” (Freire, 2009). Ou seja, a estagiária conseguiu, através das ações pedagógicas desenvolvidas no quotidiano, observar as conseqüências das mesmas. Não podemos, ainda, considerar que este foi o único objetivo do estágio.

Piconez (2008) e Pimenta (2001, referido por Felício & Oliveira, 2008) alertam-nos para a falta, por vezes, de fundamentos teóricos que alicerces as práticas em determinado contexto. Para Felício e Oliveira (2008) “a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 217).

É necessário encontrar uma relação, baseada na discussão e diálogo, entre a teoria e a prática pedagógica. Podemos pensar nesta relação como uma “amizade”,

através da teoria podemos planificar a nossa intervenção mas também ter uma postura crítica sobre esta. Esta postura crítica baseada na teoria trará novos conhecimentos, para a estagiária, e auxiliará em intervenções futuras. Assim sendo, com o auxílio da teoria construímos a nossa prática e com esta prática temos a oportunidade de desvendar, para a estagiária, novos conhecimentos que afetarão a qualidade de práticas futuras, e assim sucessivamente. Este processo evoca-nos a construção de uma elipse, onde o campo que ocupa vai aumentando. A realização deste relatório é um exemplo desta relação, onde a análise da prática e da temática da autoestima propiciará novas aprendizagens, para a formanda, que poderão ser mobilizados futuramente.

Ao realizarmos planificações fundamentando a nossa ação e ao participarmos, em simultâneo do estágio, em disciplinas que tinham como objetivo principal apoiar os momentos de prática educativa, tentávamos, ainda que exigisse grande disponibilidade e esforço, combinar os fundamentos teóricos com a prática. Tal como Piconez (2008) defende, é fulcral que haja uma relação bidirecional e não apenas sobrepostas ou mesmo dissociadas. Podemos então considerar que a Prática Educativa Supervisionada não deve ser vista como uma componente desligada das outras aprendizagens realizadas na universidade ou na vida pessoal, mas sim como uma oportunidade de integrar vários saberes na resolução de situações concretas na escola, dentro e fora da sala de aula e na comunidade (Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2007).

Outro procedimento adotado por nós durante o estágio foi o de realizarmos a avaliação e reflexão das mesmas, em forma de documento formal e entregue ao orientador de estágio. Também realizámos estas avaliações e reflexões, de forma informal, nas reuniões com o orientador de estágio, os professores cooperantes e os colegas de diversos núcleos. Através destas ações promoveu-se também o pensamento crítico que, tal como Freire (2009) sustenta, é primário para que o estagiário tenha consciência dos possíveis efeitos das suas ações no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Para além disto, ao realizarmos estas reuniões tínhamos a oportunidade de partilhar ideias, estratégias e procurar soluções para problemas comuns. Também nos permitiu desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, hoje em dia, muito importante no perfil do professor.

De modo a clarificar a forma como o estágio prosseguiu, segue-se uma pequena descrição das diferentes etapas deste. Primeiramente, é relevante recordar que o estágio repartiu-se em dois momentos, a Prática Educativa Supervisionada I, que decorreu em

contexto Pré-Escolar, entre os meses de fevereiro e maio de 2012; e a Prática Educativa Supervisionada II, que decorreu em contexto de 1º Ciclo, entre os meses de outubro e dezembro de 2012. Apesar de distintos, seguiram de uma forma geral as mesmas etapas. Nas primeiras duas semanas, mantivemos contato com a organização e projetos das escolas e realizámos a observação das práticas da Educadora/Professora Cooperante. Nesta fase pudemos observar e recolher dados sobre os alunos, para posterior utilização nas nossas sequências didáticas. Uma boa parte destes dados foram avançados anteriormente aquando da descrição dos contextos do estágio. Ainda na última semana de observação realizámos atividades com ambos os grupos. Tal possibilidade foi de extrema importância, durante as duas práticas, dado que permitiu que a estagiária tivesse a possibilidade de “testar” as suas capacidades com apoio das restantes colegas de núcleo e sem a “preocupação” de estar a ser avaliada. O facto de a entrada nas rotinas dos grupos ter sido realizada gradualmente ajudou também a desenvolver um sentimento de empatia antes mesmo das intervenções completamente autónomas. Como se afirmou, este também foi um momento de exploração da escola, de conhecer as professoras e os auxiliares da instituição, de forma informal.

A nossa intervenção ocorria de três em três semanas e era preparada com base nos dados recolhidos durante as observações iniciais e as observações realizadas à intervenção dos nossos colegas de núcleo, nos objetivos estabelecidos pela professora/educadora cooperante e nos objetivos propostos pela estagiária, considerando os programas de ensino e as necessidades das crianças.

Finalmente, numa última fase, realizávamos a avaliação da nossa prática e das aprendizagens das crianças. Durante todas as semanas tínhamos reuniões, uma com a educadora/professora cooperante e colegas de núcleo e outra com o orientador de estágio da Universidade e com os três núcleos orientados por ele. Como já foi exposto, estes momentos eram utilizados para discutir sobre as ações passadas e sobre as propostas de intervenção. Este também era um espaço para reflexão sobre os documentos já realizados.

A reflexão destes dois momentos, PES I e PES II, será aprofundada, por separado, no Capítulo III.

## **A Reflexão no Percorso Profissional**

Ao longo de todo o estágio é exigido aos futuros professores/educadores a capacidade de refletir sobre as suas práticas. Este é um processo fulcral e que irá acompanhar-nos durante toda a nossa vida profissional. Podemos até afirmar, tal como Hypolitto (1999), que para conseguirmos alunos críticos é essencial termos professores críticos da sua ação e que desejam progredir.

Para Dewey (referido por Zeichner, 1993) não podemos considerar a reflexão como um agregado de procedimentos ou passos a serem seguidos pelos professores, mas sim como uma “maneira” de ser professor. Este autor elenca algumas das características deste tipo de professores. Primeira, estão constantemente a questionar-se sobre o que fazem em contexto profissional. Segunda, têm uma atitude de responsabilidade e por isso ponderam cuidadosamente as consequências das suas ações.

Segundo Zeichner (1993, p. 18) esta atitude implica refletir sobre “três tipos de consequências [esperadas e inesperadas] do seu ensino: consequências pessoais – os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos; consequências académicas – os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências sociais e políticas – os efeitos do seu ensino na vida dos alunos”. Apesar de o autor remeter apenas as consequências sociais para a vida dos alunos, podemos considerar que os outros dois tipos de consequências relacionam-se com a vida dos alunos. Por fim, a última atitude necessária à reflexão é a abertura de espírito para novas aprendizagens e para manter-se responsável pela sua própria aprendizagem (idem).

A reflexão que realizámos antes, durante e depois das intervenções, como estagiários, não só permitiu a compreensão e melhoria do nosso ensino, como também permitiu compreender que o processo de formação profissional não passa só pelas experiências de outrem, mas sim por uma experiência pessoal e única.

### **Planificar**

Podemos inferir que o processo de reflexão, antes comentado, é iniciado já no momento de planificação. Segundo Vaz (2011) a planificação deve ser considerada como um ponto essencial para um bom desempenho do professor visto que o auxilia na clarificação dos fatores que influenciam o processo de ensino aprendizagem. Com a planificação há a oportunidade de se controlar mais esses fatores e de se desenvolver diferentes estratégias, que poderão proporcionar experiências de aprendizagem

integradoras e significativas, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças em questão. Este autor refere ainda que “ao planificar, o professor prepara a sua prática e toma decisões, atribuindo um sentido ao processo, na sua organização, objectivos e metas a atingir” (p. 16).

No caso da estagiária, a planificação permitiu satisfazer algumas necessidades pessoais, por exemplo, reduzir a incerteza e a ansiedade, criando uma sensação de segurança e confiança; permitiu determinar quais os objetivos a alcançar e a sua pertinência (o porquê destes objetivos) e também como estes poderiam ser desenvolvidos, que estratégias e atividades adotar e como organizar a turma.

Segundo Zabalza (1994), em todo este processo podemos constatar a existência de:

- “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide;
- um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir;
- uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo.” (p.2)

Durante o estágio foi-nos requerida a construção de duas planificações a médio prazo, o Projeto Formativo do Pré-Escolar e o Projeto Formativo do 1.º Ciclo; e de planificações a curto prazo, Sequências Didáticas no Pré-Escolar e Sequências Didáticas no 1.º Ciclo. De seguida, exploraremos aspetos de cada uma destas planificações em específico.

### *O projeto formativo*

Segundo Zabalza (1994) e Pacheco (2001) as planificações podem ser de longo, médio ou curto prazo. Tendo em conta o contexto do estágio, podemos considerar o Projeto Educativo de Escola, Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma/Grupo como documentos a longo prazo. Enquanto uns podem estender-se por alguns anos, outros são delimitados no início do ano letivo. Nestes documentos estão, idealmente, todos os aspetos relacionados “com o ensino aprendizagem a fim de que o professor possa ter uma visão de conjunto sobre tudo o que vai passar-se ao longo do ano lectivo” (Zabalza, 1994, p.7). No nosso estágio, estes documentos foram traçados pelas escolas, anteriormente à nossa entrada nestas. No entanto, visto que são de grande utilidade para a nossa prática, foram mobilizados para a construção de um plano a médio prazo, o denominado projeto formativo/PF do estagiário.

Em ambas as Práticas este foi um documento requerido por ter como principal objetivo nortear a nossa ação. Apesar de existirem pontos centrais a respeitar na sua construção, a forma como eram dispostos ficava à deliberação de nós estagiários, respeitando assim o processo pessoal de planificação de cada estagiário. Tanto no Projeto Formativo do Pré-Escolar como no do 1.º Ciclo, foi apresentada a descrição dos aspetos considerados importantes para a prática da estagiária, nomeadamente: a caracterização do meio, da instituição, da sala e da turma, bem como a análise do projeto educativo de escola e do projeto curricular de turma, o que permitiu delinear de forma fundamentada os objetivos e intenções da sua ação. Além disto, neste documento constaram os métodos a utilizar, as estratégias a adotar, uma proposta de calendarização para a implementação do projeto e por fim uma proposta de avaliação da implementação do mesmo.

Tendo em conta as características essenciais, anteriormente apresentadas por Zabalza (1994), para a realização de uma planificação, podemos listar algumas questões fundamentais e apresentadas pelo mesmo autor. O que se pretende atingir? À base de quê? Como atingir? Para quem? Através de quê? Onde? Quando? Qual foi o efeito das ações?

Em ambos os projetos formativos foram apresentados os objetivos, sendo alguns direcionados para as aprendizagens dos alunos e outros para as aprendizagens da estagiária.

Quadro 1-Exemplos de objetivos presentes nos Projetos Formativos

Exemplo:	Objetivo centrado nos alunos	Objetivo centrado na estagiária
PF Pré-Escolar	Na área de conhecimento do mundo, desenvolver a curiosidade natural das crianças, o desejo de saber e de compreender o mundo.	Lidar com a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos ( <i>Como posso desenvolver competências através de atividades em grande grupo sem descurar a individualidade/características de cada criança?</i> )
PF 1,º Ciclo	Desenvolver o gosto pela leitura, aliada à compreensão e interpretação do que se lê. Resolver situações e exercícios ligados ao conhecimento explícito da língua (um aspeto em que os alunos demonstram mais dificuldades)	Desenvolver capacidades de adaptação e de integração, como por exemplo, como resolver problemas relacionados com diferentes níveis de ensino na mesma turma de forma eficaz?

Estes objetivos e os restantes foram traçados através da análise das planificações de longo prazo, já aludidas, e das observações realizadas. Através desta análise foi possível caracterizar, num primeiro momento, ambos os grupos (informação apresentada no Capítulo I).

“É de grande importância tentar conhecer/compreender o grupo com quem irei intervir pelo facto de esta caracterização poder ajudar-me a adequar as minhas estratégias às crianças, a perceber o funcionamento do grupo e consequentemente auxiliar a minha inserção na dinâmica do mesmo.” (*In Projeto Formativo Pré-escolar, p. 6*)

Com a caracterização do grupo, do espaço físico – sala, instituição, meio envolvente e com os objetivos traçados, foi possível estruturar quais os métodos e estratégias mais adequadas e os conteúdos necessários explorar para atingir os objetivos propostos. A seguir apresentam-se exemplos da caracterização do espaço físico.

Quadro 2 – Exemplos de caracterizações dos espaços físicos, presentes nos Projetos Formativos

Sala	Instituição	Meio Envolve
Em princípio, não pretendo realizar nenhuma alteração na organização da sala, visto que os alunos já estão familiarizados com esta dinâmica e por esta facilitar momentos de trabalho de grupo. Será tida em conta a existência de dois computadores, que poderão ser utilizados para pesquisas simples ou para projeção de material multimédia com o apoio do projetor.	Conhecer a instituição em que a intervenção educativa vai ser realizada é essencial, visto que só assim a estagiária tem a oportunidade de descobrir as potencialidades e limitações desta para a sua prática. A escola está a ser utilizada por alunos de duas freguesias, o que tem provocado uma grande utilização de todos os recintos. Apesar disto, a estagiária pretende rentabilizar ao máximo os recursos físicos disponíveis. Mesmo ao lado da sala do 4º ano existe uma pequena área exterior que poderá ser utilizada para atividades de cariz motor/físico.	Conhecer a cultura e os costumes desta freguesia auxilia a estagiária na escolha dos conteúdos a abordar. Por exemplo, a comunidade é maioritariamente católica e mostra ainda ter certos hábitos como, por exemplo, pedir “pão por Deus”. Tal facto irá levar a estagiária a escolher esta temática numa das suas intervenções.

Sendo este um documento flexível, uma das opções da estagiária foi apresentar, na calendarização do PF do Pré-Escolar, as competências foco em vez de conteúdos. Visto que esta opção teve um efeito benéfico nas intervenções da estagiária, foi novamente adotada no 1.º Ciclo, como se mostra no excerto a seguir:

Observando as competências foco que propus trabalhar, nas intervenções já realizadas e presentes, no ponto “Calendarização” do PF, creio que consegui produzir atividades que proporcionaram o desenvolvimento das mesmas. O facto de ter adotado a estratégia de colocar, em vez das actividades e conteúdos, competências na calendarização mostrou ser uma mais-valia, porque permitiu uma clarificação do que era realmente prioritário e uma maior flexibilização das minhas propostas educativas. Auxiliou-me também na escolha de como essa flexibilização e adaptação das propostas deveria ser feita (por exemplo: ao saber que competências pretendia desenvolver na semana intensiva consegui saber quais as actividades essenciais para o desenvolvimento destas competências e quais as actividades que poderiam ser abandonadas). (*In Avaliação do Projeto Formativo*)

### Calendarização

Datas	Competências foco
5 de março	- Utilizar a curiosidade natural e o desejo de saber e conhecer para compreender novas situações da realidade circundante.
6 de março	- Mobilizar informação sobre as propriedades e características dos objetos na resolução de situações que apelam à noção de número e ao raciocínio lógico.

Figura 1 – Exemplo de calendarização, retirado de um Projeto Formativo

Como estamos perante um processo ativo de aprendizagem, no PF do 1º Ciclo, optou-se por apresentar as competências foco e os conteúdos a serem abordados. Seguindo ainda as questões apresentadas por Zabalza (1994), o momento final do PF, avaliação das ações realizadas, foi realizado por meio de avaliações intermédias e finais dos PF. Ao cruzarmos a informação destes últimos documentos com os documentos iniciais dos PF podemos constatar que houve coerência, que as propostas eram adequadas e claras e que as maiores dificuldades incidiram no grau de concretização das propostas de trabalho (algumas propostas não foram realizadas) e na continuidade das mesmas (por vezes não existia ligação entre as propostas para as diferentes intervenções).

### *Sequências didáticas*

Como já foi referido, o estágio dividiu-se em dois momentos PES I e PES II. No primeiro caso houve duas intervenções de dois dias (segunda e terça-feira) e uma intervenção intermédia alargada (uma semana inteira). No segundo momento ocorreram duas intervenções de três dias (segunda, terça e quarta-feira de manhã), havendo no final uma semana intensiva, tal como na PES I. Para todas as intervenções foi-nos pedida a realização de uma planificação, a Sequência Didática. Para Pacheco (2001) este documento tem como finalidade “a organização de estratégias de ensino, a disposição da turma, a especificação das actividades a partir do conhecimento concreto dos alunos” (p. 109). Mas este não é o seu único propósito, tal como Libâneo (1994) afirma, a planificação deve servir não só para delimitar as ações do professor como também para permitir posteriores revisões e melhoramentos das práticas. A estes aspetos podemos acrescentar, como propósitos, a delimitação dos objetivos e a previsão das ações dos alunos. Podemos então compreender a utilização da terminologia “Sequência Didática”,

visto que esta não é mais que uma sequência de passos fortemente interligados. Num primeiro passo temos a construção do documento que perspectiva o que irá ocorrer, nele o professor “pode prever e preparar o que irá fazer ou dizer e a ordem em que o fará” (Perrenoud, 1993, p. 39) com base no grupo de alunos e dos objetivos propostos. Após a execução do que planeou o estagiário tem a oportunidade de realizar, numa segunda etapa, a avaliação da sua atuação e a avaliação dos alunos. Com estes dados recolhidos, através, por exemplo, da observação espontânea ou da correção de fichas, parte para o terceiro passo, em que utiliza toda a informação recolhida para construir e melhorar a próxima sequência didática, e conseqüentemente, a próxima intervenção. Apresentamos de seguida exemplos desta etapa:

Através do trabalho realizado, anteriormente, dentro da sala de aula, pude não só observar as dificuldades mais flagrantes dos alunos como também as suas maiores facilidades. A avaliação da última intervenção foi, também, uma excelente ajuda na escolha das estratégias e na projeção das atividades (*In Sequências Didáticas*)

Aproveitou-se a área de Estudo do Meio para associar a Expressão Dramática. Segundo Sousa (2003), “alguns professores procuram, através de jogos dramáticos, proporcionar aos seus alunos situações (...) que reforcem as suas lições expositivas” (p.32). Os alunos terão assim a oportunidade de aprender a História de Portugal de uma forma mais ativa e mais significativa. “As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (Ministério da Educação, 2004, p. 23). Esta atividade adveio também da reflexão realizada na avaliação, onde se concluiu que a estagiária deveria apostar em atividades mais ativas e com mais recursos, na área de Estudo do Meio (*In Sequências Didáticas*)

No primeiro caso a estagiária alerta para a utilização das reflexões realizadas na avaliação da sequência anterior e para a tentativa de melhorar a seguinte intervenção. No segundo excerto é dado um exemplo concreto, onde a estagiária utiliza as aprendizagens que realizou anteriormente como forma de melhorar as suas práticas futuras. Todo este processo vai ao encontro da definição de planificação de Pires (2001), como sendo “o fruto duma reflexão cuidada, uma previsão do que vai ser a prática pedagógica e será a escada que, progressivamente, conduz a um ensino com criatividade porque obriga o professor a prever situações, resultados e a recriar soluções cada vez mais apropriadas e ajustadas” (p. 171).

Também é possível observar numa das sequências didáticas a tentativa de explicitar a relação entre a planificação a curto prazo e a de médio prazo – Projeto Formativo:

Tal como já foi referido, no projeto formativo da estagiária, um dos objetivos principais é desenvolver a autonomia os alunos (*In Sequências Didáticas*)

De facto, podemos afirmar que as Sequências Didáticas articulam-se com o Projeto Formativo, dado que estas visam o alcance do sucesso deste.

Em ambas as Práticas, a Sequência Didática era constituída pelos seguintes pontos: Fundamentação das Opções Didático-Pedagógicas; a Grelha da Sequência Didática e a Descrição das Atividades. No caso do 1.º Ciclo, foi ainda pedido um Glossário, onde eram apresentados todos os conceitos explorados na intervenção. A necessidade de um glossário vai ao encontro de o professor “dominar” os conhecimentos que irá abordar com os alunos. Para Leitão e Alarcão (2006) este conhecimento é importante mas deve ser articulado com outros factores.

“Para além de um sólido conhecimento dos conteúdos e o do modo de os mobilizar e reestruturar em termos pedagógicos, em função das características do aprendente e dos seus contextos, a profissionalidade docente estabelece uma relação directa com o conhecimento do currículo e pressupõe a compreensão dos fins, objectivos e valores educacionais” (p. 66).

Na “Fundamentação das Opções Didático-Pedagógicas” eram elencados os objetivos principais a serem explorados e o porquê, com a devida fundamentação. Estes objetivos tinham por base não só as características do grupo e do meio envolvente, como também as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, o Programa do 1.º Ciclo, o Currículo Regional de Educação Básica, as Metas de Aprendizagem e todos os documentos disponibilizados pela escola (PCT, PEE, PCE, PAA). Foi nesta fase que se efetuou uma relação mais intensa entre as aprendizagens teóricas, realizadas ao longo dos anos do curso, e os contextos reais por nós vividos. Para além disto, visto que não aprendemos tudo no percurso académico e que um dos objetivos finais desta formação é, tal como acreditamos, tornar-nos “autodidatas crónicos”, pudemos alargar os nossos conhecimentos através da pesquisa e do desenvolvimento da capacidade de seleccionar a informação mais adequada para determinado objetivo.

Outro ponto principal da planificação é a Grelha da Sequência Didática, onde são esquematizadas as competências foco e associadas, os conteúdos, os descritores de desempenho, as experiências de aprendizagem (atividades), os recursos essenciais e o

tempo (momento em que se realizará). A construção destas grelhas mostrou ser um desafio para a estagiária. No entanto, com a experiência a articulação de todos os pontos tornou-se mais clara. Apesar de este ser um instrumento que poderia auxiliar a resumir a intervenção, infelizmente, não foi muito utilizado posteriormente pela estagiária. O ponto da planificação que realmente auxiliou na preparação prévia dos passos necessários em contexto de sala de aula (organização da sala, ordem de atividades...) foi o ponto “Descrição das atividades”. Para Pacheco (2001) esta organização do professor, na ausência dos alunos, implica uma maior racionalidade, facilitando assim a reflexão sobre a exequibilidade e potencial das nossas propostas e a sua possível eficácia. É na “Descrição de Atividades” que se realiza uma previsão do que poderá decorrer. É de referir que a execução deste ponto, ao longo das diferentes Sequências Didáticas, foi cada vez mais realista e com base nas características das crianças. É importante ainda mencionar que este “guião” tinha como objetivo orientar e não restringir de forma rígida a ação da estagiária. Ao executar as propostas foi necessário adaptar a ação às especificidades das circunstâncias e realizar uma reflexão, no momento da ação, de forma a executar as adaptações necessárias a cada momento.

## **CAPÍTULO III**

### **A ação pedagógica no estágio**

## A ação pedagógica

Visto que este relatório se centra na reflexão das práticas de estágio e seus diferentes momentos, consideramos pertinente fazer uma abordagem, de uma forma geral, à estruturação desses momentos. De seguida, é apresentada essa estruturação, em conjunto com a sua fundamentação, para cada uma das práticas educativas supervisionadas.

### A Prática Pedagógica em Contexto Pré-Escolar

Na educação de infância existem diversos modelos curriculares e numa sala de atividades, durante um ano letivo, podem-se trabalhar aspetos de diversos modelos. No entanto, durante a PSE I, focamo-nos maioritariamente em aspetos do modelo *High-Scope*. “O currículo *High-Scope* situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância” (Formosinho, Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 1998, p.56). Dentro desta perspetiva o apoio ao desenvolvimento da criança é a finalidade da educação e para tal é necessário torná-la o centro do processo educativo.

A estrutura curricular do *High-Scope* organiza-se em 3 grandes pontos: a organização do espaço e materiais de trabalho, a rotina diária e por fim a interação adulto-criança.

Em relação à organização do espaço e materiais de trabalho, a sala onde realizámos a prática já estava dividida em diferentes áreas: da biblioteca, da expressão plástica, da casinha das bonecas, da garagem, dos jogos, do quadro preto, do tapete e do computador, e tinha a maioria dos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados. “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Formosinho, Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 1998, p. 67).

Na área da biblioteca existia uma pequena estante com livros e fantoches e um pequeno tapete onde as crianças se podiam sentar e explorar o material. No entanto, este local pareceu-nos ser muito reduzido, cerca de dois metros quadrados de área, e muito próximo de uma zona de brincadeira, o que parecia provocar distração. Na área da expressão plástica existiam duas mesas, uma destinada às atividades de desenho, recorte e colagem e outra destinada à modelagem. Ainda nesta área encontrava-se um cavalete para pintura. Na área da casinha das bonecas e da garagem existiam brinquedos e jogos

de construção associados às duas áreas e que permitiam às crianças a exploração do jogo simbólico. Faziam parte da área de jogos: uma mesa e um armário com um ábaco; colares de contas; jogos de encaixe, de associação de ideias, de sequências lógicas, de enfiamento, de identificação e de memória. Ao lado desta área estava ainda um quadro preto onde as crianças desenhavam com giz de várias cores. Por fim, na área do computador encontrámos uma secretária com um computador onde as crianças tinham a oportunidade de explorar alguns jogos informáticos de natureza didática. O tapete grande era utilizado para realizar as atividades de grande grupo como por exemplo o acolhimento.

A sala tinha por volta de cinquenta metros quadrados de área e, apesar de parecer um pouco reduzida para o número de crianças no grupo (dezanove), encontrava-se apetrechada com diversos materiais, devidamente organizados, etiquetados e de fácil obtenção para as crianças (aparelhagem de som, folhas, colas, tesouras, tintas...) e o ambiente era animado, visto estar decorado com cores alegres. Nas paredes havia ainda placares, trabalhos individuais, cartazes realizados em grupo, um quadro de aniversários, quadro do tempo, de presenças, de comportamento e por fim um quadro de escolha das atividades livres.

No entanto a abundância de materiais, por si só, não garante resultados efetivos. A gestão dos recursos é fundamental e o modelo *High-Scope* poderá ajudar na sua exploração, ao valorizar a rotina diária, as atividades de escolha livre e a interação adulto-criança.

Ao manter uma *rotina diária* teve-se como principais objetivos: proporcionar condições para a criança ser independente, ativa e autónoma e “ (...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Formosinho, Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 1998, p. 71). Este tempo tinha como intuito permitir que houvesse interações diferenciadas (criança-criança; adulto-criança; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo individual). Coube assim à estagiária: a) gerir o período diário em que as crianças estão em situações de jogo com os outros (em pequeno e grande grupo), com os pares, com os adultos e sozinhas; b) realizar atividades em ambientes diversificados (sala de atividades, recreio, saídas para a comunidade envolvente...).

Durante a rotina houve diversos momentos como o de acolhimento, de relaxamento, de atividades livres nas diferentes áreas da sala, de recreio e de atividades dirigidas de pequeno grupo, grande grupo e individuais. O quadro presente na página

seguinte apresenta a rotina adotada pela estagiária, na grande maioria dos dias, das suas intervenções.

**Quadro 3 – Rotina adotada no Pré-escolar**

Rotina	
<b>9:00/9:45</b>	Acolhimento – conversa sobre atividades do dia anterior ou do fim-de-semana, apresentação do dia, escolha dos 2 chefes do dia, marcação de presenças com canção de Bom-Dia, marcação do estado do tempo num quadro pelos chefes.
<b>9:45/10:00</b>	Momento do leite
<b>10:00/10:30</b>	Recreio – dinamização do recreio, através de jogos, para as crianças que quisessem participar.
<b>10:30/11:30</b>	Atividades dirigidas
<b>11:30/12:00</b>	Cada aluno escolhia a área que queria ir e assinalava num quadro qual tinha escolhido, tendo que respeitar o número máximo de crianças existente em cada área. No final do tempo de atividade livre, quando chamados para o tapete, através de uma canção, arrumavam a sala. Por fim, os alunos realizavam um comboio utilizando a canção “Se eu fosse um peixinho”.
<b>12:00/13:45</b>	Higiene/Almoço/Higiene/Recreio
<b>13:45/14:00</b>	Momento de retorno à calma
<b>14:00/15:00</b>	Atividades dirigidas; conversa final sobre o dia; marcação de comportamento no quadro de comportamento, realização de um comboio para ida ao lanche.
<b>15:00/15:15</b>	Lanche

Esta rotina era alterada em dias de aulas de Educação Física ou de atividades fora da instituição. Um exemplo prático desta alteração foi a visita ao Lar Luís Soares de Sousa.

Em relação ao acolhimento, foi neste momento, mas não só, que a estagiária teve a oportunidade de conhecer as crianças, os seus interesses, ideias, opiniões, sentimentos e emoções. Durante o acolhimento “a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (Ministério da Educação, 1997, p.35). Com esta inserção e valorização, o aluno sente-se mais seguro e assim mais envolvido no processo de ensino. Este foi também um momento essencial para o desenvolvimento de competências relacionadas com a formação pessoal e com a linguagem oral das crianças, visto que cada uma das crianças tinha a oportunidade de comunicar livremente, sem grandes restrições.

Os momentos de retorno à calma ou relaxamento visaram, por um lado, atenuar alguma tensão nervosa e muscular, proveniente dos momentos de recreio, favorecendo uma melhor descontração e, por outro, permitir que cada criança aprendesse a controlar os seus gestos, a fixar a sua atenção e a concentrar-se sobre uma dada atividade.

As atividades de escolha livre, nas diferentes áreas da sala, permitiram que a criança vivenciasse papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação que constituem a textura social básica. “Ao desempenhar um papel ao fingir ser “pai”, por exemplo, a criança está a experimentar aquilo que o papel poderá ser. Está a aprender a autoidentidade através da imitação e da experiência” (Peterson & Felton-Collins, 1986, p.50). “Montessori (1949) descreve aquilo que poderemos designar por “brincar” como sendo uma atividade plena de sentido por parte da criança: é a sua aprendizagem do mundo e constitui a base do seu desenvolvimento enquanto criança” (idem, p.49).

Estes momentos livres permitiam que a criança se envolvesse “no desenvolvimento da linguagem oral, no aperfeiçoamento da audição, em tarefas sociais, nos conceitos de relações espaciais, da conservação, classificação, seriação, preparação matemática, etc” (idem, p.51). Ainda que estes momentos fossem livres, a estagiária procurou manter um ambiente democrático e aberto à interação entre criança-adulto, desenvolvendo assim algumas competências como: “participar democraticamente na vida de grupo cumprindo regras elaboradas e negociadas entre todos”; “desenvolver tarefas de forma autónoma para que seja capaz de realizar tarefas do dia-a-dia” e “desenvolver a consciência de si e do outro, criando a sua identidade de uma forma construtiva”. Para além de um acompanhamento durante os momentos livres, a estagiária tentou manter o trabalho realizado pela educadora cooperante e propiciar as condições essenciais para o bom funcionamento destes momentos de atividades livres, ou seja, tal como Formosinho (1998) afirma, (...) a atividade do professor é anterior à atividade da criança, preparando espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter atividade autoiniciada. Uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar ” (p. 60).

Em relação ao recreio, este foi um espaço de brincadeiras livres propiciadoras de momentos de socialização, de estabelecimento de relações e de exploração de desejos e curiosidades. Ao correr, saltar, jogar e brincar no recreio a criança estava a construir e a transformar a sua experiência em valores que irão contribuir para os outros e para si. Devido à idade das crianças e ao facto de algumas, no momento que decorreu o estágio, ainda necessitarem do apoio de um adulto para a organização dos jogos feitos em grupo, optou-se por realizar durante os recreios da manhã alguns jogos motores de origem tradicional, o que permitiu um desenvolvimento do repertório motor e uma melhoria da motricidade global. Para além disto, a estagiária preparou apenas uma das três aulas de

Educação Física o que a auxiliou a obter mais conhecimentos sobre atividades físicas para crianças nesta faixa etária.

No que se refere à *interação adulto-criança*, de uma forma geral,

“o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento activo e individual com a situação ou com o problema. É este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Formosinho et al., 1998, p.73).

Em seguimento do trabalho já realizado com o grupo, tentámos adotar algumas das estratégias observadas na prática da educadora titular, nomeadamente: No tempo livre, prestar muita atenção às crianças enquanto brincam e exploram espaços e materiais; ajustar as ações e respostas às indicações e ideias das crianças; envolver-nos numa comunicação de dar e receber com as crianças; apoiar as interações das crianças com os pares; incentivar a criança a terminar a tarefa que escolheu; e encorajar as crianças a arrumarem os materiais depois do tempo de escolha livre. No tempo de grupo, construir materiais e “oferecê-los” às crianças; respeitar as escolhas e as ideias das crianças sobre o desenrolar das atividades e a utilização dos materiais; permitir que as crianças participem diretamente na vida do grupo através dos quadros das presenças, do tempo, dos aniversários e da distribuição de tarefas, e fazer sempre que possível uma avaliação do dia.

É de salientar que, apesar de nos orientarmos em aspetos do modelo *High-Scope* é impossível explorar no reduzido tempo de estágio todos os pressupostos nele inscrito.

Uma tentativa constante, durante o estágio, foi também integrar todas as áreas do processo de ensino-aprendizagem. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, é necessário existir uma “ (...) construção articulada do saber - o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (Ministério da Educação, 1997, p.14). Foi, portanto, nossa preocupação explorar as diversas áreas e domínios de ensino de uma forma coesa e interligada. Esta exploração, com o decorrer das intervenções, tornou-se mais clara para a estagiária.

De modo geral, na área de conhecimento do mundo pretendia-se essencialmente estimular a curiosidade natural das crianças, o seu desejo de saber e de compreender o mundo, e de as sensibilizar para as ciências, como por exemplo para a biologia. Na área

de expressão e comunicação, no que se refere à expressão motora, pretendia-se auxiliar o progressivo desenvolvimento da motricidade global e fina. Na expressão dramática, explorou-se o jogo simbólico e dramático, de forma a existir uma descoberta de si e do outro. Na expressão plástica proporcionaram-se momentos de manuseamento de diferentes materiais, como forma de desenvolver a motricidade fina e estimular a criatividade. Na expressão musical pretendeu-se auxiliar o desenvolvimento das capacidades de saber escutar, cantar, dançar e tocar.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita tínhamos como objetivo proporcionar momentos de contacto livre e direto com diferentes tipos de códigos simbólicos, explorando, com carácter lúdico, imagens, gravuras e textos, para que a criança sentisse interesse e prazer pela leitura e escrita e, conseqüentemente, houvesse uma emergência da escrita, comunicação verbal e não-verbal. Ainda dentro desta área, para finalizar, no domínio da matemática pretendeu-se proporcionar experiências diversificadas, espontâneas e lúdicas, e apoiar a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitissem ir construindo noções matemáticas.

E por fim na área de formação pessoal e social, que é uma área transversal a todas as outras, visou-se auxiliar a criança no conhecimento de si, do outro e na relação com os outros, através da criação de um ambiente em que era acompanhada e valorizada durante o seu dia-a-dia.

É de referir que todas estas áreas foram vistas de forma articulada, “ (...) visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” (Ministério da Educação, 1997, p.48).

Tendo em conta que a reflexão de todas as atividades práticas tornar-se-ia fastidiosa, de seguida, apresentamos um quadro resumo com todas as atividades realizadas, as motivações para a execução das mesmas e algumas notas gerais sobre a sua execução. A reflexão mais aprofundada de algumas práticas da estagiária será realizada no capítulo seguinte – Capítulo IV.

**Quadro 4 – Resumo de todas as atividades no Pré-escolar**

	<b>Temática</b>	<b>Atividade</b>	<b>Motivos para realização das atividades</b>	<b>Apontamentos relevantes</b>
<b>1ª Intervenção</b>	Formas Geométricas	“As formas Geométricas”	A temática foi proposta pela educadora cooperante;  Envolver os pais no processo de ensino;  Estimular a curiosidade natural e o desejo de saber, através da procura de formas geométricas na instituição e nos lares;	Na atividade “as formas geométricas” utilizaram-se fantoches em formas geométricas para as crianças manipularem e uma canção para a introdução da temática. Elas aderiram à atividade mas como era a primeira atividade dirigida da estagiária, esta estava nervosa e deveria ter permitido mais interação entre os fantoches e as crianças. Em relação à canção utilizada, o grupo teve a oportunidade de escolher os gestos da canção, o que mostrou ser uma boa estratégia visto que houve propostas de movimentos muito criativas, como por exemplo, a abertura das pernas de forma a ficar com o formato de um triângulo.
		“À procura das formas – Realizada em Casa”	Ir ao encontro das necessidades e desejos dos alunos, com a entrega das tiras com nomes	A adesão dos pais à atividade foi muito elevada (90% por cento das crianças referiram ter procurado em casa objetos com as formas geométricas e trouxeram a ficha de T.P.C feita). Na apresentação das descobertas as crianças estavam muito desejosas de partilhar as suas descobertas. Um dos alunos chegou a trazer um livro de casa sobre as formas geométricas, tendo sido aproveitado pela estagiária para se fazer a sua exploração no momento de acolhimento.
		“À procura das formas – Infantário”		Com a procura das formas no Infantário os alunos puderam compreender que as aprendizagens realizadas não estavam dissociadas da vida quotidiana. A oportunidade de fotografar as descobertas foi muito motivador para os alunos. Aqui a estagiária teve como principal papel não o de transmitir conhecimentos mas o de auxiliar/orientar nas descobertas, principalmente dos alunos mais novos ou dependentes
		Execução de cartazes sobre as formas geométricas/ introdução de tiras com nomes		Nesta atividade, as crianças foram divididas em pequenos grupos rotativos. Esta foi uma atividade exigente para a estagiária, visto que tinha de acompanhar os alunos que realizavam os cartazes e os alunos que estavam em momento livre. Crê-se que era necessário mais tempo nesta atividade de forma a apoiar mais os alunos. Apesar disto a utilização das fotografias tiradas no dia anterior nos cartazes foi muito apreciada pelo grupo.
	Dia do Pai	Início de construção de ofertas do dia do Pai	Foi pedido, pela educadora cooperante, que, se houvesse tempo, se iniciasse a realização das ofertas do dia do Pai.	Atividade não realizada

	Temática	Atividade	Motivos para realização das atividades	Apontamentos relevantes
2ª Intervenção	Crescimento das Plantas	História “João e o Pé de Feijão” e reconto, para introduzir o crescimento das Plantas	A observação do interesse e curiosidade do grupo pelo meio envolvente, por exemplo durante os recreios (P8 veio mostrar-nos uma goiaba que encontrou no jardim);	Foi possível constatar o interesse pela história e pelo reconto e a utilização de objetos durante a narração teve um efeito muito positivo. Em relação ao jogo “constrói a tua planta”, uma das imagens utilizada no baralho de cartas provocou alguma confusão nos alunos, o que levou a estagiária a refletir sobre a adequação deste recurso.
		Jogo “Constrói a tua planta”	Na 1.ª intervenção o grupo conseguiu com sucesso classificar objetos, com o jogo “constrói a tua planta” tinham de realizar o mesmo mas com um grau de dificuldade maior;	
		“Plantação dos Feijoeiros da sala”		
Páscoa	Construção de recordações	Realizar atividades significativas	Auxiliar algumas crianças a melhorarem a sua motricidade fina como o P12, P14, P9 e P10, que mostraram dificuldades em recortar na primeira intervenção.	Como o grupo já tinha mostrado muito interesse em cozinhar, a produção e decoração das bolinhas de cocô foi bem aceite. Nesta atividade tiveram ainda oportunidade de realizar medições com base numa receita, trabalhando novamente a matemática com base em experiências do dia-a-dia. A construção da caixa para os doces demorou mais do que estava planificado, o que leva a estagiária a crer que deveria ter realizado algo mais simples e que desenvolvesse as mesmas competências.
		Experiências com ovos: “A extraordinária força de um ovo” e “Truque do ovo na garrafa” (ver anexo XII)	Partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático;  Mostrar a utilidade da matemática no dia-a-dia;	Puderam refletir sobre o mundo envolvente, observar ovos de pata e descobrir diferenças entre estes e os de galinha, questionar o que é dado por verdade infalível, neste caso que os ovos são muito frágeis e desenvolver noções matemáticas, como por exemplo noção de pesado e leve, comparação (peso dos livros com o peso de algumas crianças), contagem (contaram em conjunto 61 livros), familiarização com objetos de medição do dia-a-dia (balança) e arredondamento. A experiência “O ovo que foge” permitiu familiarizar o grupo com materiais de laboratório, advertir para os benefícios e perigos do uso do álcool, desenvolver a capacidade de resolução de problemas (como metemos o ovo? Como tiramos o ovo?), consciencializar para a existência do ar, que este ocupa espaço e que quando é aquecido expande.

	Temática	Atividade	Motivos para realização das atividades	Apontamentos relevantes
2ª Intervenção		Jogo de mimica	Auxiliar algumas crianças mais tímidas como a P5 e a P17;	A utilização de adereços durante as dramatizações poderá ter auxiliado na desinibição de alunos. As alunas P5 e P17, apesar de efetuarem poucos movimentos e de necessitarem de apoio, mostraram interesse em realizar as atividades. O aluno Rodrigo mostrou desagrado neste tipo de atividade.
		Dramatização “Coelhinho Guloso”	Que o grupo em geral utilize o corpo como instrumento da sua criatividade; Auxiliar crianças menos maduras, como o P14 e o P12, a melhorar o seu desempenho motor, a sua capacidade de escutar, de estar atento e a conhecer o seu esquema corporal; Ser o dia do Teatro.	
		História “Um presente de Páscoa”	Suscitar o desejo de aprender a ler.	Novamente o P1 não mostrou qualquer interesse em ouvir histórias. Com a história houve a oportunidade de explorar ideias relacionadas com a Páscoa.
		Canção “Eu sou o coelhinho”	Recetividade do grupo a atividades de expressão musical.	Esta atividade mostrou como é importante conhecer bem o histórico escolar do grupo. Esta música já era conhecida pela maioria o que poderá, na opinião da estagiária, ter afetado a motivação dos alunos.
		Decoração de cascas de ovos	Desenvolver a criatividade.	Atividade não realizada
		Carta do Coelhinho da Páscoa	Fomentar a imaginação do grupo; Suscitar o desejo de aprender a ler através da descodificação de códigos;	Apesar de o recurso utilizado ter sido numa dimensão um pouco menor do que o conveniente, deveria ter sido em tamanho A3 em vez de A4, os alunos estavam interessados em descodificar a informação existente na carta.
	Adivinhas	Momento de adivinhas	Desafiar crianças com um desenvolvimento global elevado, como a P18, o P8 e a P4.	Apesar de ser uma atividade com intuito de desafiar algumas crianças, todos tiveram a oportunidade de participar e foi possível observar que crianças que não estavam no grupo a desafiar tiveram um desempenho igual ou melhor às deste grupo.

	Temática	Atividade	Motivos para realização das atividades	Apontamentos relevantes
3ª Intervenção	Ciclo da vida humana	Diálogo com suporte a imagens	Articular a segunda intervenção com a terceira; Explorar a situação da P4 que na intervenção anterior referiu ter uma avó num lar de idosos.	O ideal seria, se houvesse tempo, explorar mais as experiências das crianças e os seus conhecimentos prévios.
	Construção de cestas para bebés	Escolha de grupos, postais e dedicatória	Estabelecer uma relação entre família e escola; Partir de vivências realizadas fora da escola; Desenvolver o trabalho de equipa e o sentimento de prazer pela realização de trabalho que não é para si; Desenvolver o gosto por histórias do P1. Desenvolver a memorização e concentração do P14 e o P12.	A P17 e a P5, novamente, mostraram alguma inibição em grande grupo. No entanto foi interessante observar que durante atividades de pequeno grupo, como por exemplo a construção de histórias, ambas mostraram-se muito ativas e participativas. O grupo, em geral, tem já bem inculcida a ideia de democracia, não existindo dificuldade em tomar decisões em grupo (na escolha dos postais todos compreenderam que o escolhido era o que tinha a maioria), isto também evidenciou o respeito mútuo existente entre eles. O ideal para este tipo de trabalho seria explorar as atividades de uma forma mais calma, durante mais tempo, por exemplo uma semana. Poder-se-ia convidar um artesão para mostrar a construção das cestas, explorar a educação afetivo-sexual, com a pesquisa das características do sexo feminino e masculino, e também convidar os pais para irem receber as cestas, etc.
		Pintura de almofadas		
		Construção de histórias		
		Gravação da canção “Boa noite, Vítinho”		
	Jogo com fotografias	Auxiliar o P2 no desenvolvimento do seu raciocínio lógico.	Atividade não realizada	
Educação Física	Jogo dos abraços	Desenvolver a autoestima através de jogos cooperativos; Ajudar alunos como o P16 e P3 a jogar cooperativamente.	Mais uma vez nesta atividade foi possível observar a boa relação entre os diversos alunos.	
	Jogo das tartarugas			
	Jogo das estátuas			

**Quadro 4 – Resumo de todas as atividades realizadas no Pré-escolar**

Através da observação do Quadro 4 podemos realizar algumas inferências sobre a prática em contexto Pré-escolar. A gestão do tempo foi uma dificuldade constante, pois durante todas as intervenções houve atividades que estavam previstas e não foram realizadas. De facto, tal como já foi referido, a planificação não é um documento inflexível. Por exemplo, tal como será inevitável numa realidade profissional futura, foi necessário alterar e ajustar a sequência didática. Na segunda-feira de tarde da segunda intervenção, realizou-se uma visita ao lar Luís Soares de Sousa. Nesta visita houve a possibilidade de o grupo observar um idoso a plantar uma pequena árvore, o que foi ao encontro da temática abordada nesse dia – crescimento das plantas. Também permitiu alguma interação entre as diferentes gerações e perspetivar, após conversas informais com algumas crianças que mostraram interesse em falar sobre os seus avôs, parte da temática da intervenção seguinte – Ciclo da Vida Humana.

No que diz respeito aos motivos para a escolha de determinadas atividades, ao longo das intervenções, estes vão-se relacionando cada vez mais com as observações e avaliações realizadas pela estagiária. Na primeira intervenção tentou-se respeitar a temática indicada pela educadora cooperante ao mesmo tempo que se procurou dar sentido às aprendizagens associadas à temática, tendo em conta o contexto. A tentativa de se relacionar as aprendizagens com a vida diária das crianças e a sua cultura foi explorada durante as diversas intervenções, como por exemplo com as atividades: à procura das formas geométricas no Infantário e em casa; com as experiências com ovos: “A extraordinária força de um ovo” e “Truque do ovo na garrafa”; e também com a construção de cestas para bebés. Podemos concluir que as motivações da estagiária para a realização das atividades demonstram alguma preocupação em efetuar atividades em que os conteúdos são integrados em aprendizagens pertinentes, ligadas à vida quotidiana das crianças e contextualizadas.

## A Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo

A Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo decorreu, tal como já foi enunciado, numa turma do 4.º ano. O quadro seguinte representa o horário utilizado pela professora cooperante e adotado pela estagiária.

Quadro 5 – Horário adotado no 1º Ciclo

<i>Horário</i>	<i>2ªfeira</i>	<i>3ªfeira</i>	<i>4ªfeira</i>	<i>5ªfeira</i>	<i>6ªfeira</i>
9h – 9h45min	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
9h45min – 10h30min	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
10h30min – 11h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h – 11h45min	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Ed. Física	Matemática
11h45min – 12h30min	Língua Portuguesa	Matemática	Expressão Dramática	Matemática	Cidadania
12h30m – 13h30m	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h30min – 14h15min	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio/Cidadania
14h15min – 15h	Inglês	Expressão Plástica	Inglês	Expressão Musical	Estudo do Meio
15h – 15h45min	Ed. Física		Ed. Física		

Os blocos de Inglês e Educação Física estavam a cargo de outros professores, não incidindo a nossa prática nestas áreas. Ainda que este fosse o horário da turma, foi-nos dada a liberdade, por parte da professora cooperante, de alterar com aviso prévio os diferentes blocos, o que nos auxiliou na integração das diferentes áreas.

Tendo como base as características da turma, referidas no Capítulo I, a estagiária considerou necessário adotar um ensino amplo. “Ensinar, no sentido amplo, consiste em ajudar outra pessoa a aprender. Implica múltiplas e variadas actividades: aconselhar, demonstrar, dar lições, explicar, compreender os problemas de quem aprende, etc.” (Pinheiro & Ramos, 1998, p. 19). Passamos a citar alguns métodos utilizados com o intuito de abranger os diferentes tipos de alunos existentes na turma em questão. Um dos métodos usado foi o expositivo. Este método de transmissão oral fornece “um quadro de referências, no qual os formandos se possam situar em relação ao que sabem e em relação ao que se propõem aprender, o que lhes vai servir” (idem, p. 28). A sua aplicação teve como objetivo ajudar os alunos que necessitavam de mais apoio e segurança antes de iniciarem um trabalho mais independente. Como forma de complementar esta exposição, por vezes, adotou-se o questionamento pelo professor ou mesmo pelos alunos.

Os métodos demonstrativos também foram utilizados. Ao dar a conhecer como se realiza determinada tarefa o aluno aprende e ganha confiança para atividades futuras. “Estes métodos adequam-se, sobretudo, ao desenvolvimento de capacidades psicomotoras, apesar de permitirem a transmissão de conhecimento teóricos articulados com a aprendizagem das tarefas” (idem, p.33).

A estagiária teve também o intuito de desenvolver aprendizagens ativas. Para uma aprendizagem ativa convém que a tarefa permita o contato com o concreto, com o que a criança observa, manipula, joga e cria. Estes princípios têm em conta as atividades dos alunos e as suas experiências com o meio envolvente, associando-se facilmente ao trabalho de grupo. É de referir que para a operacionalização dos trabalhos de grupo foi aproveitada a disposição da sala de aula. Passamos a relatar algumas das características da sala que considerámos pertinentes para a boa execução das práticas.

Os alunos, na sala, estavam divididos em quatro grupos de mesas. Existindo dois quadros, uma mesa, no fundo da sala, com dois computadores, armários com material, nomeadamente livros, dossiês, dicionários, colas, lápis de cor, a que os alunos têm acesso facilmente. As paredes da sala estavam ainda divididas por áreas de ensino, parede das Expressões, parede do Estudo do Meio... Estas áreas foram utilizadas numerosas vezes, como por exemplo em momentos expositivos e de apresentação de trabalhos realizados pelos alunos ou mesmo pela estagiária. Não foram realizadas alterações na organização da sala, visto que os alunos já estavam familiarizados com esta dinâmica e por esta ter facilitado os momentos de trabalho de grupo. No entanto, em momentos pontuais foi necessário reorganizar a sala, como por exemplo para a realização de dramatizações. Apesar de existirem na sala dois computadores, estes nunca foram mobilizados pela estagiária nem pelos alunos. Sempre que era necessário realizar projeções de material multimédia com o apoio do projetor foi utilizado um computador portátil da estagiária. O facto de os computadores da escola não terem internet, e com isto ter-se utilizado outras fontes de informação para a realização de alguns trabalhos de grupo, permitiu que a concluíssemos que, por vezes, em contexto real, os professores necessitam de superar as limitações existentes nos meios escolares em que estão inseridos.

Ainda que não se tenham utilizado as visitas de estudo como estratégia de ensino, foi importante conhecer minimamente a comunidade envolvente. Conhecer a cultura e os costumes da freguesia de São Roque auxiliou a estagiária na escolha dos conteúdos a abordar. Por exemplo, a comunidade é maioritariamente católica e mostra

ainda ter certos hábitos como, por exemplo, pedir “pão por Deus”. Tal facto levou a estagiária a abordar esta temática numa das suas intervenções.

É de referir que existe, na freguesia de São Roque, segundo o Projeto Educativo de Escola consultado, uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias. O mesmo projeto salienta-se a existência de graves problemas de alcoolismo, comportamentos desviantes, desemprego, droga e instabilidade familiar, de forma transversal. Tanto é que existe um número bastante significativo de alunos que beneficia apoio social. Devido à localização geográfica desta escola (perto da cidade de Ponta Delgada), existe fácil acesso a grande diversidade de recursos (várias instituições e entidades locais) de carácter cultural, desportivo, de saúde, de assistência social, administrativo, político, etc. No entanto, é referido no mesmo documento que tem existido uma significativa demissão dos pais no processo educativo dos filhos, remetendo para a escola toda a responsabilidade de estruturar, implementar e desenvolver ações de carácter educativo e social (PEE). Tendo em conta estas características, teria sido interessante incentivar a participação da família no processo educativo dos alunos, com atividades de carácter prático ou sessões informativas. Ainda com base nestas características sociais a estagiária optou por não impor trabalho de casa muito exigente em que fosse necessário a presença de um adulto para a sua execução.

Seguindo as orientações existentes no Projeto Curricular de Escola a estagiária tentou, sempre que possível, adotar métodos que propiciassem a integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais. A existência de dois alunos com NEE acentuadas, com diferente currículo, levou-nos a concluir que, para além de desenvolver as competências propostas para estes alunos, era necessário, principalmente, manter e fortalecer a integração destas crianças. Tentou-se assim aproximar, sempre que possível, as aprendizagens destes às aprendizagens do restante grupo. Foi realizado um trabalho individualizado com estas crianças sem, no entanto, se descurar as aprendizagens sociais realizadas na escola junto com os colegas (trabalhos de grupo, aprendizagem das regras de boas maneiras ou do quotidiano, etc.). Apesar disto consideramos que o ideal seria realizar com o aluno em questão mais atividades que desenvolvessem capacidades essenciais para a vida quotidiana e que, apesar de se ter tentado integrar a C16, teria sido muito enriquecedor se a estagiária tivesse realizado atividades de cariz motor com a permissão da terapeuta desta aluna.

Para além destes alunos tínhamos o C17 e o C8 sinalizados para apoio de educação especial. No caso do último não se realizou trabalho diferenciado dos

restantes colegas de turma, visto que este acompanhava o programa do 4.º ano. Já no caso do C17, nas áreas do português e da matemática, estava no nível dos programas do 2.º e do 3.º ano, foi necessário diferenciar o trabalho realizado. Inicialmente esta tarefa mostrou-se ser um grande desafio para a estagiária.

Remetendo para a turma em geral, a necessidade de explorar em grande grupo os conteúdos e atividades e depois ter de apoiar individualmente os mesmos alunos tornou-se gradualmente mais fácil. Ao longo das intervenções foi possível compreender que uma exploração mais aprofundada em grande grupo facilitava, de seguida, a execução das atividades e assim “libertava” a estagiária para os alunos com mais dificuldades, como o caso do C17. A integração do trabalho deste aluno foi também gradualmente mais fácil. Compreendeu-se que para facilitar o trabalho da estagiária era necessário existir um equilíbrio entre o que a turma em geral estava a aprender e o que o C17 estava a realizar. Ou seja, a melhor forma que a estagiária encontrou de atuar em paralelo com os diferentes níveis foi, quando estava a introduzir conteúdos novos à turma, em geral, o C17 poderia realizar exercícios de consolidação e quando a turma estava a realizar exercícios de consolidação, poder-se-iam introduzir conteúdos novos a este aluno. É importante referir que, sempre que era possível, o trabalho deste aluno era igual ou similar ao da restante turma.

Educar no sentido mais abrangente, pressupõe uma aprendizagem de todo um conjunto de atividades, tendo em vista a inclusão da criança e do jovem nos diversos contextos da sociedade. Essa inclusão traduz-se na dotação de competências, que permitem generalizar e operacionalizar situações do quotidiano (PCE).

Fazendo uma retrospectiva das metodologias e estratégias adotadas pensa-se que com a utilização de diferentes métodos e estratégias (diálogo, apresentação de trabalhos, jogos, utilização das novas tecnologias, guiões, adoção de rotinas, resolução de problemas matemáticos, atividades plásticas, dramáticas, musicais...) a estagiária conseguiu aproximar-se dos diferentes alunos, das suas diferentes motivações e propiciar diferentes aprendizagens. Foram exemplos da diversificação destas estratégias, a realização de atividades práticas: o trabalho de grupo, a pesquisa, a utilização de jogos e o manuseamento de materiais... Na turma em questão foi possível observar, de forma naturalista e durante diversas intervenções, estas diferentes motivações. Alunos como o C4, o C6 e o C7 mostraram interesse quando utilizadas estratégias que apelavam mais à visualização do que à audição; crianças como a C15, a C13, a C1, a C2 e a C5 pareciam aprovar estratégias mais expositivas, existindo ainda alunos como o C20, a C3, a C9, o

C21, a C14 e o C19 que reagem muito bem a estratégias com base em atividades mais práticas, como trabalhos de grupo, de *saber-fazer* ... No que concerne a estas estratégias mais ativas, “o professor deve permitir que os alunos interajam muito mais uns com os outros, que aprendam uns com os outros, que sejam participantes em todos os domínios do fenómeno educativo” (Serrazina & Matos, 1996, p. 8). Barreira e Moreira (2000, p. 19) reforçam esta ideia ao referirem que “o aluno, em cooperação com os seus colegas e professores, realiza a aprendizagem, colocando os seus conhecimentos em interação com os novos conhecimentos a aprender (aluno criador dos conhecimentos) ”.

A par destas metodologias a estagiária tentou adotar estratégias que desenvolvam a comunicação oral das crianças mais tímidas e das que mais cometem erros na linguagem oral (diálogo, apresentação de trabalhos...); estimular as crianças que mostravam menos interesse em exercícios académicos ou que sentiam dificuldades em áreas específicas (jogos, utilização das novas tecnologias...); ajudar a turma a superar as dificuldades de raciocínio, compreensão e interpretação (guiões, resolução de rotinas, problemas matemáticos...); realizar atividades que estimulem a criatividade e a expressão pessoal (atividades plásticas, dramáticas, musicais...).

Para além das referidas estratégias, foram adotadas outras, pela professora titular, transversais a todas as áreas de ensino-aprendizagem e que auxiliaram na resolução da problemática central da turma, referida anteriormente: valorizar a cooperação; incentivar a pesquisa; promover a diferenciação pedagógica a nível de conteúdos; estimular o valor pedagógico do erro; diversificar para atender aos diferentes estilos de aprendizagem e tipos de inteligência; desenvolver a capacidade de resolução de problemas; desenvolver a capacidade de raciocínio e memória; promover a aquisição de técnicas elementares de pesquisa e organização de dados; incentivar e desenvolver a cooperação com os outros, a autonomia, o espírito crítico e a responsabilidade; promover o espírito de iniciativa e a participação dos alunos na vida escolar; fomentar a cooperação e a reflexão; desenvolver alternativas para que os alunos com dificuldades possam acompanhar o percurso regular; continuar a investir no desenvolvimento da criatividade.

O desafio que se coloca, agora, é o de explorar ao máximo estes métodos e estratégias, para que cada vez mais haja um maior e melhor domínio destes, por parte da estagiária.

A estagiária tentou não descurar as características da turma e focou a sua atenção no desenvolvimento da comunicação escrita e oral e no desenvolvimento da autonomia

dos alunos. Ao longo de todas as intervenções realizaram-se atividades que auxiliaram o desenvolvimento da comunicação escrita e oral, como por exemplo, a apresentação de trabalhos para a turma, a produção de texto, a realização de exercícios ortográficos e de sintaxe...Em relação ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, este objetivo foi explorado de forma transversal e com atividades com esta capacidade como objetivo principal. No entanto, a estagiária acredita, que para o desenvolvimento desta capacidade, a exploração desta temática deveria ser mais intensiva e mais sistemática. O ideal seria realizar um trabalho contínuo ao longo de todo o ano.

Ainda que se tenham atingido os objetivos centrais, houve, tal como no estágio no Pré-Escolar, alterações inerentes à prática. Alguns conteúdos da última intervenção foram alterados visto que pareceu importante manter um fio condutor entre as diferentes intervenções (de todas as estagiárias com o trabalho da professora). Novamente, a gestão do tempo foi uma dificuldade constante da estagiária. Apesar disto, teve-se sempre em atenção quais os objetivos centrais a serem mantidos.

De uma forma geral, acredita-se que houve um desenvolvimento das capacidades da estagiária e uma conscientização não só dos aspetos positivos a serem mantidos, como dos aspetos menos positivos a serem trabalhados.

## **CAPÍTULO IV**

### **Autoestima em contexto escolar**

## **Autoestima em contexto escolar**

Tal como já foi referido, a par da realização do estágio e consequentemente deste Relatório, foi-nos dada a oportunidade de explorar uma temática que considerássemos relevante/pertinente para o nosso processo de formação. No caso da estagiária em questão, tentámos perceber mais aprofundadamente a importância da autoestima e a sua promoção no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. Para tal, foi realizada uma revisão bibliográfica, de forma a conhecer melhor este tema – Autoestima. Esta revisão bibliográfica permitiu ainda, primeiro, efetuar uma reflexão, fundamentada, de algumas práticas realizadas no estágio com o intuito de promover a autoestima nas crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo, e em segundo, compreender as perceções das estagiárias e professoras entrevistadas sobre este tema.

### **O conceito de autoestima**

Antes de se explorar o conceito de autoestima é importante esclarecer a relação entre este e o autoconceito, uma vez que ambos se encontram estreitamente relacionados.

Para Carapeta e colaboradores (2001, citado por Gomes, 2007), o autoconceito é a ideia que cada sujeito faz acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes áreas existenciais: física, social e moral. “O auto-conceito postula a ideia do eu como objeto de conhecimento em si mesmo e atualmente tende a ser concebido como uma noção pluridimensional, que engloba representações sobre diferentes aspetos da pessoa (aparência e habilidades físicas, capacidades e características psicológicas adversas, capacidades de relação interpessoal e social, características morais...)” (Coll, Marchesi, Palacios, & colaboradores, 2004a, p. 210).

O autoconceito é, tal como refere Lawrence (2006), a soma total das perceções das características, mentais e físicas de um indivíduo e a avaliação que este faz das mesmas. Este autor refere ainda que o autoconceito engloba três aspetos: cognitivo (reflexão); afetivo (sentimentos) e comportamental (ação).

Podemos então dizer que o autoconceito está intimamente relacionado com a autoestima, uma vez que esta “... traduz o valor que cada um dá à percepção de si, isto é, às suas características, às suas limitações e aos seus potenciais atributos. A autoestima relaciona-se, assim, com o autoconceito constituindo-se como uma das suas

facetas” (Gouveia, 2003, p. 16). Para além da autoestima, temos como facetas do autoconceito: o autoconhecimento e o ego ideal (Duclos, 2006; Lawrence, 2006).

O autoconhecimento é a consciência que o indivíduo tem das suas características, físicas e mentais. Esta consciência inicia-se com o *feedback* dado pela família, de forma verbal ou não verbal (Duclos, 2006; Lawrence, 2006).

O *ego ideal* representa aquilo em que a criança gostava de se tornar, tendo em conta certas características que lhe são próprias. Este tem um papel relevante para construção da autoestima (Duclos, 2006; Plummer, 2012). A seguinte imagem ilustra a relação entre as três facetas enumeradas:

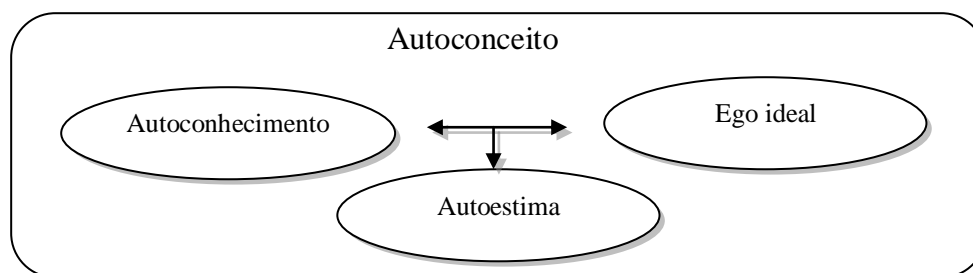


Figura 2 – Relação entre as três facetas do autoconceito (Duclos, 2006, p. 36)

Segundo Duclos (2006) a autoestima é influenciada pela divergência entre o autoconhecimento e o ego ideal/eu ideal. Esta é um produto psicológico que é acompanhado por um sinal positivo ou negativo. Quando a distância entre os dados da realidade e as nossas aspirações e desejos é curta ou inexistente, o sinal é positivo; ao contrário, quando percebemos que o que conseguimos ou o que somos capazes de fazer está distante de nossas metas e anseios (ego ideal), o sinal tem um valor negativo (Coll, Marchesi, Palacios, & colaboradores, 2004b; Duclos, 2006; Lawrence, 2006; Bee, 2003; Plummer, 2012). A diferença entre o autoconhecimento e o ego ideal dá-nos uma ideia dos níveis de autoestima.

Plummer (2012) acrescenta ainda que a autoestima está intrinsecamente ligada às experiências da vida na infância e à importância de pessoas influentes nesta. Todas estas experiências vão afetar a formação do nosso *eu ideal* (pessoa que gostaríamos ser ou que julgamos que deveríamos ser). Estas experiências, que provêm do contacto com a sociedade, a família, os pares e os professores, “moldam” o nosso eu ideal e conseqüentemente influenciam a autoestima (Fleith, 2007). Escobar (2009) complementa Plummer (2012) ao referir que o conceito que temos de nós mesmos não é algo herdado, mas sim aprendido ao nosso redor, mediante a valorização que fazemos do nosso comportamento e da assimilação e interiorização da opinião dos outros em

relação a nós. A influência destas experiências exteriores será aprofundada futuramente no ponto – Influência das experiências na autoestima.

Centrando-nos no conceito de autoestima os autores Brown e Marshall (2006) consideram que muitas das confusões relacionadas com esta área provêm da falta de consenso na definição do conceito. Segundo estes, o termo autoestima está a ser utilizado em três diferentes formas. Parece-nos relevante realizar um resumo destas, de modo a esclarecer-nos e a auxiliar-nos na compreensão desta área.

A **autoestima global** é considerada um traço da personalidade que representa a forma como as pessoas normalmente se sentem. Ness, Sedikides e Srevenson (2002, referido por Brown & Marshall, 2006) acreditam que esta é estável durante a vida adulta e com uma provável componente genética.

No respeitante à **autoestima** enquanto **estado**, corresponde a uma resposta psicológica a situações geradoras de sentimentos “ameaçadores” ou “ampliadores” do valor que cada um dá à percepção de si. Por exemplo, se a estagiária tiver uma boa nota no Relatório a sua autoestima, no momento em que recebe os resultados, irá subir exponencialmente e o oposto acontecerá se tiver uma nota não satisfatória. Podemos concluir então que a autoestima de estado caracteriza-se por sentimentos de autoestima provocados pela autoavaliação realizada com base nas emoções provocadas por determinado acontecimento. A diferença principal entre a autoestima global e os sentimentos de autoestima é que a primeira persiste no tempo enquanto a segunda é momentânea.

Por fim, a **autoestima específica**, segundo Brown & Marshall (2006), corresponde ao valor que cada um atribui à percepção de si em áreas específicas. Os mesmos autores referem ainda que, embora sejam conceitualmente distintos, estes constructos estão altamente correlacionados. Esta relação será aprofundada no ponto – Da autoestima global à específica.

Concentrando-nos na autoestima global, podemos, de uma forma genérica, considerar a autoestima como a valorização que o indivíduo faz em relação à ideia que tem de si mesmo. Segundo Rosenberg (1965, referido por Sbicigo, Bandeira, & Dell'Aglio, 2010), é um conjunto de pensamentos e sentimentos sobre o seu próprio valor, competência e adequação, que se reflete numa atitude positiva ou negativa em relação a si mesmo. É assim, tal como Coopersmith (1989, referido por Janeiro, 2008) afirma, o ponto fundamental da autoestima o seu aspeto valorativo. É este valor dado pelo indivíduo às suas habilidades, competências, capacidades e relacionamentos sociais

que irá influenciar a forma como se aceita, elege as suas metas, valoriza os outros e estabelece expectativas e projetos (Bandeira, 2009).

É importante realçar que “a autoestima não se reduz a um simples conhecimento das suas forças, qualidades e talentos. Pressupõe também uma justa percepção das suas dificuldades e limites” (Duclos, 2006, p. 214). Laporte e Sévigny (2006) reforçam esta ideia ao afirmarem que:

“ter uma boa auto-estima não é dar mostras de gentileza. É antes ter consciência das capacidades e fraquezas e aceitar-se no que se tem de mais pessoal. Isso significa assumir responsabilidades, afirmar-se, saber suprir as próprias necessidades, ter objectivos e fazer o que tem de ser feito para os atingir. Ter uma boa auto-estima é respeitar-se a si próprio tendo os outros em consideração.” (p.15)

Sabemos que cada pessoa tem uma imagem de si, cada qual forja uma ideia daquilo que é. Esta imagem, que se constrói com o passar dos anos, nunca está definitivamente adquirida (Laporte & Sévigny, 2006; Bee, 2003). São as experiências ao longo da vida que auxiliam a construção da imagem que cada um tem de si e esta imagem varia/altera-se consideravelmente ao longo de toda a vida. “Pesquisas recentes demonstraram que esse auto-retrato muda ao longo de toda a vida e que continua a modificar-se mesmo depois dos 80 anos” (Laporte & Sévigny, 2006, p. 13). Assim, com a variação da imagem que cada um tem de si, a avaliação que fazemos de nós poderá alterar-se e conseqüentemente alterar a nossa autoestima. Apesar disto, tal como já foi referido, a definição de autoestima pode ser conceptualizada como um traço estável da personalidade ou como um estado. Ou seja, se o indivíduo tem uma alta autoestima hoje, provavelmente terá uma alta autoestima amanhã. Segundo esta perspectiva, a autoestima é estável porque é construída lentamente ao longo do tempo em função das experiências pessoais, como por exemplo, ter repetidamente sucesso em várias tarefas ou ser continuamente valorizado pelos outros (Heatherton & Wyland, 2003). Block e Robins (1993, referido por Bandeira, 2009) acrescentam ainda que a autoestima tende a ser mais estável com o passar do tempo.

Segundo alguns autores (Greenwald & Banaji, 1995; Zeigler-Hill, 2006) podemos ainda dividir a autoestima em explícita e implícita. No primeiro caso, a autoestima define-se como os sentimentos conscientes que proveem de um processo cognitivo racional, deliberado e consciente (Zeigler-Hill, 2006). É neste campo que definições como a de Roseberg (1965, referido por Zeigler-Hill, 2006), já apresentada,

se centram. No caso da autoestima implícita, corresponde ao aspeto automático e inconsciente da autoestima (Baccus, Baldwin & Packer, 2004). “Implicit self-esteem can be thought of as an automatic attitude toward the self, which influences subsequent evaluations of the self and of self-relevant objects in the environment” (idem, p. 498). Este último campo da autoestima será retomado no ponto – O professor como “avaliador”.

### **Desenvolvimento da autoestima na criança**

O desenvolvimento pessoal, que engloba o autoconhecimento e a autoestima, ocorre em fases e é “moldado” pelas experiências. O primeiro passo para este desenvolvimento é o crescimento da noção de confiança proveniente do contacto com as pessoas mais importantes da criança (Erikson, 1982, referido por Duclos, 2006). Antes de a criança confiar em si mesma, ela tem de aprender a confiar nos outros. Ainda na fase em que começa a gatinhar e a andar, ela precisa de ter um ambiente onde se sinta segura e apoiada. É assim que terá confiança para explorar o meio envolvente de forma independente (Duclos, 2006). Ao fazer isto a criança não necessitará do apoio constante dos adultos e duvidará menos das suas habilidades, o que irá já nesta fase influenciar a sua autoestima (DeBord, 2000).

Em bebé, a criança aprende gradualmente que possui uma existência separada das pessoas – pais e objetos (Feldman, Papalia & Olds, 2001). Aos 18 meses, ocorre o primeiro reconhecimento de si, por exemplo, quando se olha para o espelho (Feldman, Papalia & Olds, 2001; Bee, 2003) e começam assim as tentativas de auto-descrição e autoavaliação. Ao mexer, correr, examinar, escolher, decidir... desenvolve a capacidade de se afirmar e de dizer, por exemplo, “Eu sou capaz” (Duclos, 2006). Tudo isto fará com que construa um sentimento interior de importância e de ser “capaz” (Feldman, Papalia & Olds, 2001). Também, ao começar a desenvolver a linguagem, começa a ver-se como um ser independente dos pais, começa a utilizar expressões como “eu”, “meu” e a ver-se como centro do mundo (DeBord, 2000). Este sentimento mantém-se até por volta dos 7 anos. A par disto, a necessidade de autonomia aumenta (Laporte & Sévigny, 2006; Plummer, 2006) e a autoestima da criança “passa pela capacidade dos pais em reconhecê-la como indivíduo diferente, que também tem uma palavra a dizer. A sua forma de exercer disciplina, de escutá-l[a] e de encorajá-l[a], contribui para lhe fornecer uma imagem de si um pouco mais completa” (Laporte & Sévigny, 2006, p. 14).

Já aos 3/4 anos, a necessidade de ser valorizada e reconhecida aumenta (Laporte & Sévigny, 2006). Nesta fase, as palavras dos pais e a forma como disciplinam a criança (repreendem muito, utilizam castigos físicos, não serem assertivos) irá ter influência sobre esta (Laporte & Sévigny, 2006; Coopersmith, 1967, referido por Gobitta & Guzzo, 2002). Os julgamentos sobre si começam a ser mais realistas, mais compreensivos e mais equilibrados. Começa a mostrar que possui uma percepção do seu valor próprio (Feldman, Papalia, & Olds, 2001). No entanto, as crianças, até aos 7 anos, por não possuírem as competências cognitivas e sociais para se compararem corretamente com os outros, tendem, geralmente, a sobrestimar as suas capacidades (Feldman, Papalia & Olds, 2001). Segundo Burhans e Dweck (1995, referido por Feldman, Papalia & Olds, 2001) a autoestima tende a ser muito dependente da opinião dos adultos mais importantes.

Apenas aos 7/8 anos é que as descrições de si são mais equilibradas, consegue verbalizar melhor o seu autoconceito e refletir sobre os diferentes aspetos que o constituem (Feldman, Papalia, & Olds, 2001). Já consegue, por exemplo, hierarquizar, tendo por base os seus valores, componentes do seu autoconceito - “As minhas notas e a minha aparência são mais importantes”). A criança também já é capaz de comparar o seu autoconhecimento com o seu “eu ideal” e avaliar-se segundo critérios sociais (Feldman, Papalia & Olds, 2001). É também nesta fase que a criança começa a se autoavaliar de forma mais global (Bod, Muris, Mulkens & Schaalma, 2006). Isto ocorre por volta desta idade porque, tal como Jean Piaget demonstrou, com o seu trabalho sobre o desenvolvimento da inteligência, o acesso ao pensamento operatório concreto e a um juízo lógico ocorre apenas por volta dos 8 anos (referido por Peterson & Felton-Collins, 1989). Segundo a autora Susana Harter (1983, referido por Duclos, 2006), o pensamento lógico é um requisito para o desenvolvimento de uma verdadeira autoestima.

A par de todo este desenvolvimento a escola tem um papel muito relevante na formação da autoestima da criança (Laporte & Sévigny, 2006). É na escola que, quando professores e pais destacam as capacidades reais da criança o nível de interesse por aprendizagens mais intelectuais se acentua. É com este salientar das capacidades, mas não só, que a criança desenvolve um sentimento inerente de competência (Laporte & Sévigny, 2006). Podemos ainda considerar que o sentimento de eficácia, que se define como a interiorização e a “conservação das lembranças das suas experiências de eficácia e de êxitos pessoais obtidos com o atingir desses objetivos” (Duclos, 2006, p. 148), se

relaciona com este sentimento de competência. Com a entrada na escola as crianças começam a ser alvo das exigências não só dos pais como da própria escola e da sociedade. Começam assim a ser sujeitas às expectativas e pressões de outros elementos, como professores e pais. Para além disso, estão também mais sujeitas às exigências impostas pelo sistema de ensino.

Ao longo do desenvolvimento da criança, a autoestima pode evoluir de diferentes formas, é por isso importante compreender o que define uma autoestima alta e uma baixa e quais os comportamentos associados a cada nível. Só assim educadores, professores e pais poderão detetar casos problemáticos e planear estratégias adequadas para proteção e desenvolvimento da autoestima e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

### **Níveis de autoestima**

A autoestima varia de criança para criança e isto ocorre devido à personalidade em formação e às experiências vividas por cada uma destas. Colocando numa escala de avaliação, no fundo teríamos a baixa autoestima e no topo a alta autoestima. Retomando a Figura 2, presente na página 57, podemos considerar que a autoestima é mais alta, quanto maior for a semelhança entre o “eu ideal” e o autoconhecimento da criança. No oposto, quanto maior for a diferença entre o autoconhecimento do “eu ideal”, menor será a autoestima. No primeiro caso, de alta autoestima, a criança sente-se bem consigo mesma, sente que tem controlo sobre sua vida e aceita e enfrenta os desafios que esta apresenta. É flexível, engenhosa e sente-se poderosa e criativa (Escobar, 2009, p. 19). As crianças com alta autoestima encontram-se bem consigo mesmas, aceitam-se como são, fazem as tarefas com otimismo, aceitam os seus sucessos e erros (Ruiz, 2008, p. 6) e estão mais seguras das suas capacidades e mais determinadas a perseguir os seus objetivos (Duclos, 2006).

Ao contrário, geralmente uma criança com baixa autoestima tem uma opinião negativa de si e por isso tem tendência a procurar informações que confirmem essa opinião, para isso poderá até ‘moldar’ o que os outros dizem e fazem de forma a manter o seu autoconceito negativo, o que irá afetar a sua autoestima (Plummer, 2012, p. 11).

Segundo Plummer (2012), algumas destas crianças, com baixa autoestima, têm dificuldades em resolver problemas e em fixar objetivos. Desistem facilmente e por vezes mesmo antes de tentarem. Na sua maioria, têm um desempenho inferior às suas capacidades sociais e académicas. O mesmo autor refere ainda que, para além disto,

muitas parecem atribuir muito pouco valor às suas capacidades e, em muitas ocasiões, negam os seus sucessos. Outro caso é o das crianças que têm sucesso académico mas que têm constantemente medo de falhar, estas usualmente sentem necessidade de procurar a perfeição, prejudicando assim a criatividade e a experimentação. “Tais crianças podem fixar objetivos pessoais irrealisticamente elevados, confirmando, dessa forma, que ‘não prestam’ de cada vez que passam por um revés” (Plummer, 2012, p. 16).

- **Será que existe autoestima a mais?**

Para Plummer (2012) a noção de alta autoestima tem sido, por vezes, utilizada erroneamente. A ideia de “uma autoestima elevada”, tendo em consideração perspetivas familiares e culturais, tem sido vista como “o sentimento de nos sentirmos bem conosco próprio, muitas vezes em detrimento de terceiros” (Plummer, 2012, p. 9). Pozo (s.d) vai ao encontro desta ideia ao referir que “conviene hacer unas precisiones respecto a la autoestima. Ésta, sin duda, es deseable pero dentro de unos limites, sin idealizarla, no creyendo que cuanta más se tenga mejor” (p. 20).

Neste caso a autoestima está a ser interpretada como o simples sentir-se bem consigo próprio em vez de ser considerada como “um equilíbrio dinâmico e por vezes flutuante entre o sobrestimar-se e o subestimar-se” (Duclos, 2006, p. 33).

Segundo Lawrence (2006), algumas crianças com comportamento disruptivo na sala de aula, consideradas extremamente confiantes e, ao mesmo tempo, parecem indiferentes ao efeito dos seus comportamentos, são referidas como crianças com autoestima a mais. No entanto, o mesmo autor afirma que uma avaliação mais aprofundada geralmente revela o oposto – baixa autoestima e pouca confiança em si próprias. O que ocorre nestes casos é que estas, por terem sentimentos de inadequação, tentam “mascarar” exteriorizando comportamentos de confiança. Este acontecimento é comumente chamado de “pseudo autoestima”. “Pseudo self-esteem has its source in external factor such as praise and admiration. If the external sources disappear their self-esteem drops” (Lawrence, 2006, p. 22). Comportamentos associados com a arrogância, onipotência, sentimentos de grandeza e egocentrismo são também, erroneamente, utilizados para descrever crianças com “autoestima a mais” (Duclos, 2006; Plummer, 2012). Mas tal como Plummer (2012) afirma, muitas dessas crianças têm, efetivamente,

uma baixa autoestima e, por isso, exageram nas suas tentativas de se sentirem bem consigo próprias.

Outro caso, mas raro de acontecer, é o das crianças que desenvolveram uma imagem de si e do seu “eu ideal” complemente irrealista. Segundo Lowen (2004, referido por Lawrence, 2006), crianças narcisistas “has a grandise view of themselves as being superior and unique” (p.22) e isto não deve ser confundido com autoestima.

### Da autoestima global à específica

Como já foi referido, “a auto-estima refere-se à avaliação afetiva que fazemos de nosso autoconceito em seus diferentes componentes, ou seja, como a pessoa se valoriza e se sente em relação às características que se auto-atribui” (Coll & Marchesi & Palacios, & colaboradores, 2004a, p.211). Tendo em conta que esta avaliação afetiva é feita em diferentes componentes (por exemplo, uma criança pode achar que é incompetente em Matemática mas que é muito boa a jogar futebol) (DeBord, 2000; Duclos; 2006; Lawrence, 2006; Plummer; 2012) “a auto-estima tem um caráter essencialmente multidimensional, sendo formada por um conjunto de facetas que mostram muita independência entre si” (Coll & Marchesi & Palacios & colaboradores 2004b, p.187). A relevância dessas dimensões vai mudando com a idade da criança, tal como acontece com o autoconceito, e encontra-se na dependência de uma dimensão geral, que se caracteriza por maior estabilidade, sobretudo na vida adulta (Ness, Sedikides & Srevenson 2002, referido por Bronwn & Marshall, 2006).

Vários são os autores que procuram clarificar a multidimensionalidade da autoestima. Na Figura 3 podemos observar a hierarquia apresentada por Shavelson e Bolus (1982, referido por Lawrence, 2006).

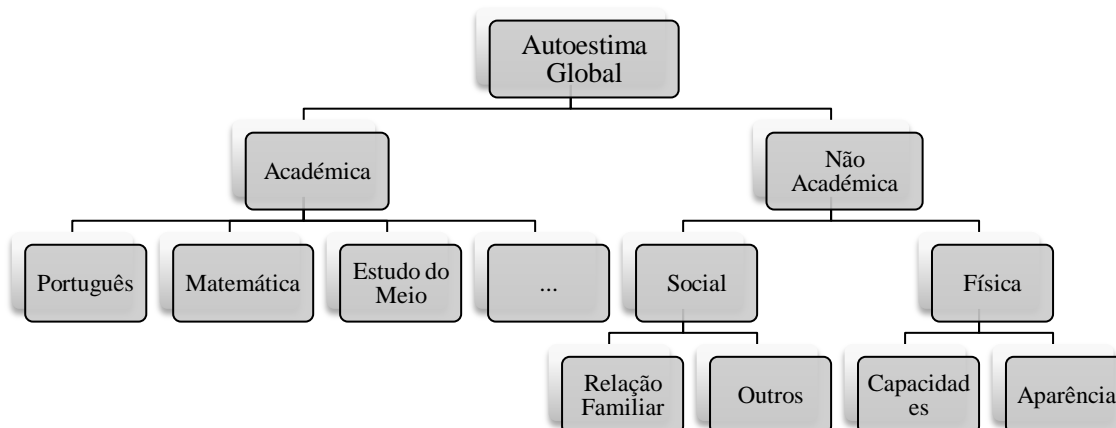


Figura 3 – Hierarquia da autoestima de Shavelson e Bolus (1982, referido por Lawrence, 2006)

Harter (1999; 2003, referido por Bod, Muris, Mulkens, & Schaalma, 2006) usa uma nomenclatura próxima à apresentada na Figura 3, falando em competência escolar, que podemos considerar a acadêmica; em competência atlética, que pode corresponder às capacidades físicas; simpatia dos pares, que pode equivaler ao domínio social; aparência física, que se harmoniza com aparência, e comportamento, este último não surge na hierarquia da Figura 3.

Outra divisão é a apresentada por Heatherton e Polivy (1991, referido por Heatherton & Wyland, 2003), onde existem três grandes domínios: “desempenho”; “social” e “física”, que se podem dividir em subdomínios. A autoestima de desempenho refere-se à sensação geral de competência e inclui as habilidades intelectuais, desempenho escolar, capacidade de autoregulação, autoconfiança e eficácia. Por exemplo, uma pessoa que acredita que é inteligente e capaz terá uma autoestima específica alta neste domínio. A autoestima social refere-se à forma como a pessoa acredita que os outros a “veem”.

“Note that it is perception rather than reality that is most critical. If people believe that others, especially significant others, value and respect them, they will experience high social self-esteem. This occurs even if others truly hold them in contempt. People who are low in social self-esteem often experience social anxiety and are high in public selfconsciousness. They are highly attentive to their image and they worry about how others view them” (Heatherton & Wyland, 2003, p. 224).

Por fim, a autoestima física refere-se à forma como a pessoa vê a sua aparência física, as suas capacidades atléticas, a sua imagem corporal, atratividade física, bem como algumas das suas características físicas próprias - raça e etnia.

A autoestima global, embora mais resistente à mudança, também é afetada pela forma como autoavaliamos e nos sentimos nos diferentes domínios. A importância que damos a cada um desses domínios na nossa vida também irá influenciá-la (Duclos, 2006; Plummer, 2012).

A fórmula que define a autoestima como o produto entre os sucessos/êxitos conseguidos e as aspirações/preensões (William James, 1980, referido por Alpay, 2000; Duclos, 2006) mostra que esta é muito influenciada pelas nossas aspirações e pelas nossas preensões. Remetendo a um exemplo prático da estagiária, em determinado dia esta foi jogar *bowling* com um grupo de colegas. Como era a primeira vez e a título de curiosidade, a expectativa não era elevada e as preensões eram reduzidas. O êxito foi muito reduzido (a pontuação foi a mais baixa de todos os jogadores) e no momento, o

sentimento poderá ter sido de um leve desagrado. Mas como esta não era uma atividade valorizada em muito pela estagiária provavelmente a sua autoestima global não foi abalada. Assim, quanto mais se dá importância e se valoriza um domínio e quantos mais êxitos se obtém nessa área, maior será a autoestima específica desse domínio e mais este influenciará a autoestima global.

### Os alicerces da autoestima

Remetendo para o trabalho realizado por Maslow (1972), a autoestima aparece em quarta posição na hierarquia das necessidades. De acordo com este autor, as necessidades dos seres humanos encontram-se hierarquizadas em cinco patamares e podem ser representadas numa pirâmide (ver Figura 4), onde na base estão as necessidades mais baixas (necessidades fisiológicas) e no cimo estão as necessidades mais elevadas (necessidades de realização pessoal). Para Maslow, no momento em que o sujeito realiza uma necessidade, surge outra em seu lugar. Esta teoria pressupõe que os desejos mais altos da pirâmide só serão realizados quando os que estão mais abaixo estiverem na sua maioria mais ou menos satisfeitos, uma suposição nem sempre aplicável.



Figura 4 - Pirâmide de Maslow

No primeiro patamar temos as necessidades fisiológicas onde encontramos as necessidades vitais de sobrevivência: alimentação, sono, repouso, abrigo, etc. No segundo patamar temos as necessidades de segurança: a busca de proteção contra a ameaça, a privação, a fuga e o perigo. No terceiro patamar temos as necessidades sociais: a necessidade de associação, de participação, de aceitação por parte dos companheiros, de troca de amizade, de afeto e amor. No quarto patamar temos a necessidade de estima: a autoestima, a autoconfiança, a necessidade de aprovação social e de respeito, de *status*, prestígio e consideração, de confiança perante o mundo,

independência e autonomia. No patamar final temos as necessidades de realização pessoal, estas são as mais elevadas e centram-se na realização do potencial de cada pessoa e de auto desenvolver-se continuamente.

Ora se queremos então ajudar uma criança a satisfazer necessidades de estima, e de acordo com Maslow (1972), devemos primeiramente satisfazer as suas necessidades vitais, como por exemplo, alimentação, alojamento, vestuário e ter o cuidado de velar pela sua segurança, tanto física como psicológica, desenvolvendo a sua confiança, em si e nos outros. No que concerne ao terceiro patamar, e tendo em conta que este é constituído pelas relações de vinculação e de amor estáveis, é essencial compreender se a criança integra um sistema familiar e social que possa desenvolver um sentimento de pertença.

“ Só quando estes três níveis de necessidades estão colmatados, pelo menos em grande parte, a pessoa está em posição de desenvolver a auto-estima. Toda a tentativa para desenvolver este sentimento sem que esteja adequadamente preenchidas as necessidades fundamentais (...) só pode concluir a um resultado precário ou revelar-se simplesmente ineficaz” (Duclos, 2006, p. 53).

Os autores Duclos (2006) e Plummer (2012) exploram também os “pré-requisitos” da autoestima ao dividirem em componentes os elementos que formam os alicerces da autoestima. Plummer (2012) distingue sete elementos: autoconhecimento; eu e os outros; autoaceitação; autossuficiência; autoexpressão; autoconfiança e autoconsciência. Duclos (2006) fala apenas quatro componentes: sentimento de segurança e confiança (autoconfiança); autoconhecimento (autoconhecimento, autoaceitação, autoconsciência); sentimento de pertença (eu e os outros, autoexpressão) e sentimento de competência (autossuficiência). A relevância de cada um destes componentes altera-se conforme o estágio de desenvolvimento do ser humano e a relação entre estes componentes e a autoestima é recíproca.

Este último autor dá ênfase ao sentimento de segurança e confiança por considerar que a “atitude de confiança se estabelece na 1ª infância e [...] permanece activa durante toda a vida” (Duclos, 2006, p. 82). A segurança, tanto física como psicológica – segundo patamar da Pirâmide de Maslow - está relacionada com a vinculação entre a criança e os adultos que preenchem as suas necessidades. Esta vinculação deve basear-se numa relação calorosa e estável. É assim que o sentimento de segurança, proveniente dos adultos, é progressivamente interiorizado e se torna numa segurança “interior”, um sentimento de confiança – face aos outros e a si mesma (Duclos, 2006).

Outro pré-requisito, já explorado no ponto – O conceito de autoestima, é o autoconhecimento. É graças às experiências que a criança se conhece, isto é, toma consciência das suas características, das suas necessidades, dos seus sentimentos, das suas capacidades físicas, intelectuais e sociais. Este processo, de desenvolvimento do autoconhecimento, dura a vida inteira e permite que a pessoa consiga interiorizar o sentimento de valor pessoal (Duclos, 2006).

O sentimento de competência é também um alicerce da autoestima dos sujeitos e “define-se como interiorização e conservação das lembranças das suas experiências de eficácia e de êxitos pessoais obtidos com o atingir desses objetivos” (Duclos, 2006, p. 148), sendo geralmente acompanhado por uma motivação interior de adquirir diferentes conhecimentos e de perseguir seus objetivos. Este sentimento de competência – acreditar nas suas capacidades, está também relacionado com o sentimento de eficácia – consciência que o resultado não foi obtido por “magia” mas sim pela sua ação (idem).

Por fim, o ser humano sente a necessidade de ser reconhecido pelos outros como ser pertencente a um grupo e como indivíduo único. A dualidade existente nesta necessidade - urgência de estar em conformidade com a sociedade e pela necessidade de ver a sua identidade única confirmada, deve afluir num equilíbrio entre o individualismo e a socialização. É por isto, mas não só, que o favorecimento do sentimento de pertença se torna pré-requisito para a autoestima (idem).

Dada a importância destes componentes para a autoestima, os mesmos devem ser tidos em conta na planificação e construção de estratégias para a promoção e manutenção da autoestima.

### **Promoção e manutenção da autoestima na criança**

Como já foi evidenciado no ponto – Níveis de autoestima – uma autoestima alta trará benefícios para a criança e uma baixa trará o inverso. Torna-se assim importante que todos os adultos participantes na vida da criança tenham o cuidado de promover e manter esta faceta do autoconceito. Esta promoção deverá ser baseada, primeiramente, no preenchimento das necessidades humanas mais básicas e depois partir para os quatro componentes/alicerces da autoestima, explorados no ponto – Os alicerces da autoestima. Por exemplo, é necessário conhecer como funcionamos, quais os nossos aspetos mais positivos, as nossas forças e claro, as nossas limitações e, a partir deste autoconhecimento, decidir quais os aspetos que desejamos melhorar e quais os que

queremos reforçar. Só assim teremos a capacidade de aceitar e conviver com as nossas características e tirar partido dos seus aspetos positivos (Escobar, 2009)

Por outro lado, ao promovermos a autoestima, tal como Alcántara (2005, referido por Méndez, Muñoz, Sánchez, & Castelblanco, 2011) afirma, estamos a fazer com que a criança aprenda a superar as dificuldades pessoais, os fracassos e os problemas que encontra ao longo da vida. Para além disto, o mesmo autor considera que a promoção da autoestima apoia a criatividade, fomenta a responsabilidade, desenvolve a autonomia pessoal, possibilita uma relação social saudável e auxilia o desenvolvimento da personalidade.

Plummer (2012) e DeBord (2000) apresentam algumas formas de os adultos favorecerem a autoestima da criança, como por exemplo, mostrarem-se disponíveis, responder às questões colocadas pelas crianças, passar tempo de qualidade em conjunto, partilhar histórias, realizar elogios, fazer pedidos positivos (definindo comportamento adequado), escutar, descrever ações (não rotular), ter expectativas realistas, dar tempo, expor o seu afeto, aceitar, encorajar amizades, reparar em pequenas vitórias, reconhecer sentimentos, brincar, respeitar, celebrar objetivos alcançados, modelar comportamentos adequados, conceder responsabilidades adequadas, recompensar, negociar, criar empatia, partilhar a resolução de problemas e definir fronteiras adequadas.

É importante referir que a promoção da autoestima não se baseia apenas em ajudar a criança a sentir-se bem consigo própria, este tema será aprofundado no ponto – O professor como promotor da autoestima.

### **Influência das experiências na autoestima**

Tal como já foi referido no ponto – O conceito de autoestima – as experiências têm um papel muito relevante e até indispensável para o desenvolvimento da autoestima. Entende-se por experiências todas as interações realizadas entre a criança e o meio envolvente (sociedade, família, pais, pares, escola, professores).

“A auto-estima é uma variável estrutural que interfere em todos os domínios do funcionamento humano. É uma variável complexa que influencia o desenvolvimento do ser humano e é influenciada pelas experiências do indivíduo e da sua interação com o que o rodeia” (Moreira, 2010, p. 3)

Para este autor, a autoestima é influenciada pelas características e pela qualidade das interações que os indivíduos vão tendo com o meio e com os outros.

Estas experiências não podem ser controladas pela criança, nem o *feedback* proveniente dessas situações (Lawrence, 2006). Torna-se assim importante que a criança não dependa apenas de fontes externas. É claro que durante toda a vida somos alvo de avaliações dos outros. O importante será, então, sermos capazes de nos autoavaliar de uma forma eficaz, de interiorizar sentimentos de autoestima e, conseqüentemente, dependermos cada vez menos da confirmação e aprovação dos outros (Plummer, 2012, p. 11).

Por vezes, ocorrem experiências falhadas, como por exemplo no processo de aprendizagem. No entanto, o falhanço é algo inevitável na vida e não pode ser encarado como um problema, visto que existe sempre alguém que é mais competente que nós. Aqui o problema não é falhar, mas sim a atitude perante o falhanço. A realidade é que o processo de experimentação e erro, onde a criança aprende fazendo erros e falhando, apresenta grande importância no processo de desenvolvimento/aprendizagem (Lawrence, 2006; Morgado, 2001). A forma como as experiências falhadas vão afetar a criança depende não só das críticas dos outros como também da autoavaliação que a criança faz das mesmas (Lawrence, 2006). É assim necessário que o adulto não transmita a ideia que falhar é algo “mau” e que a criança compreenda que este é um processo inerente à sua evolução.

A Figura seguinte, de Plummer (2012), esquematiza a relação entre as experiências e a autoestima.

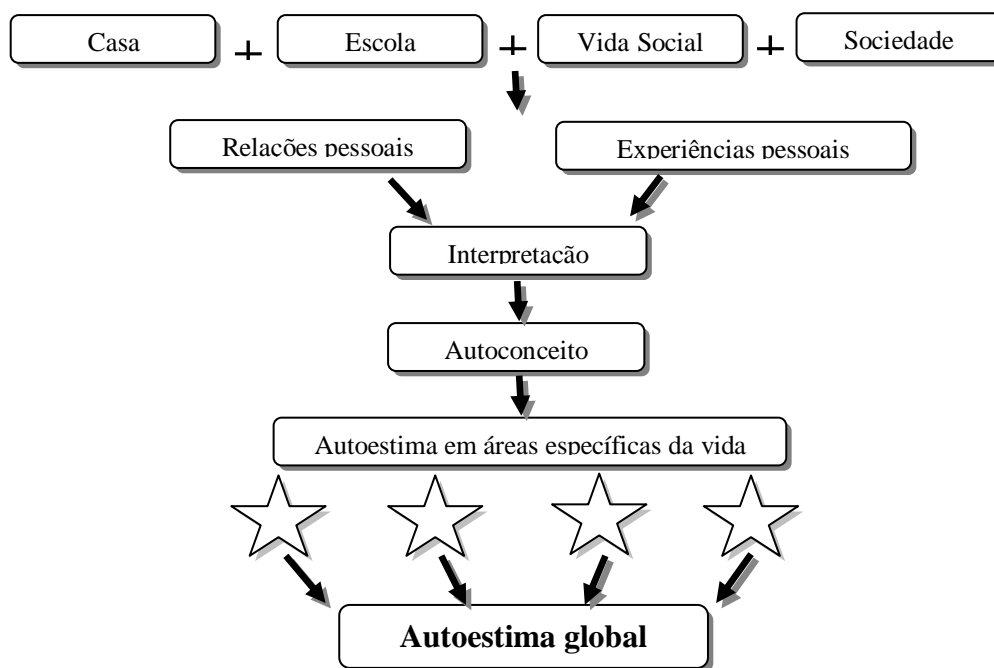


Figura 5 – Relação entre a autoestima e as experiências (Plummer, 2012, p. 186)

Como podemos observar na Figura 5, é através da interação da criança com a sociedade (costumes, regras da sociedade, crenças, tradições, valores), vida social (pares), escola (professores, amigos, desempenho escolar) e casa (família, pais) que esta desenvolve as suas relações e experiências pessoais. A interpretação, como “vemos” e avaliamos estas experiências, irá influenciar o autoconceito – o que pensa que é, o que acha que os outros pensam dela e o que gostaria de ser (ego ideal). A autoestima é uma faceta do autoconceito e por isso também será influenciada por estas interpretações. A influência que cada autoestima específica tem na global já foi aprofundada no ponto – Da autoestima global à específica.

Remetendo para o contexto escolar, tal como Moreira (2009) defende, é fundamental, neste contexto, trabalhar a autoestima, sem a considerar como algo acessório:

“Se é tarefa da escola dotar os indivíduos de capacidades que lhes permitam mover-se adaptativamente na sociedade e contribuir para o seu desenvolvimento, então a escola não estará a cumprir uma das suas importantes funções, se não tornar intencional o desenvolvimento da autoestima nas crianças” (p.3).

Visto parecer-nos pertinente, será seguidamente aprofundada a influência e importância dos professores (profissionais do pré-escolar e 1.º Ciclo) na avaliação e promoção/manutenção da autoestima.

### **O professor como “avaliador”**

Os professores, junto com os pais ou adultos mais significativos, devem estar despertos para a avaliação da autoestima da criança. Através da caracterização dos alunos o professor tem a oportunidade de adaptar e desenvolver atividades promotoras da autoestima. Como a criança não tem ainda a capacidade de fazer uma reflexão tão sistemática da sua autoestima, na literatura específica existem inúmeros instrumentos para avaliar a autoestima, sendo a maioria de aplicação por especialistas da área, não voltados, por isso, para o uso por professores (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965; Fitts, 1964; Janis & Field, 1959, referido por Heatherton & Wyland, 2003). Existem, no entanto, alguns livros (Plummer, 2012; Duclos, 2006; Lawrence, 2006; Miranda, 2004) que apresentam listas de observação de comportamentos ou questionários orientados para pais e professores realizarem aos alunos. No entanto, o processo de categorizar uma criança quanto à autoestima é muito difícil. “It is important to acknowledge that

self-esteem cannot be observed directly but has to be inferred. A child's self-esteem can be inferred either from a self-report or from observation by the teacher" (Lawrence, 2006).

Outro aspeto já explorado no ponto – O conceito de autoestima – que dificulta a avaliação é denominada autoestima implícita. A autoestima implícita caracteriza-se como a forma inconsciente da autoestima que se baseia em processos de autoavaliação automáticos (Dijksterhuis, 2004, Greenwald & Banaji, 1995, referido por Bod, Muris, Mulkens, & Schaalma, 2006). Como se caracteriza por uma atitude automática perante o “eu” e que influencia as autoavaliações (Baccus, Baldwin, & Packer, 2004; Greenwald & Farnham, 2000, referido por Bod, Muris, Mulkens, & Schaalma, 2006) não é medida nos instrumentos de avaliação já referidos.

Idealmente, de forma a tornar a avaliação o mais correta possível, seria vantajoso cruzar informações de observações com “testes”. Lawrence (2006) apresenta quatro comportamentos da criança que o professor pode observar durante as suas aulas e que podem indicar uma baixa autoestima. Sendo estas: 1) evitamento (neste caso, alunos com baixa autoestima e um temperamento introvertido tendem a não querer realizar as atividades para não falharem); 2) compensação (alunos com um temperamento extrovertido podem exibir um comportamento prepotente e arrogante de forma a encobrir algum complexo de inferioridade subjacente); 3) desmotivação (embora a discrepância entre o autoconhecimento e o ego ideal possa agir como um motivador para o desenvolvimento pessoal, se um aluno considera uma tarefa particular como não relevante para o seu autoconceito pode apresentar pouca motivação); 4) resistência (neste caso o aluno vai tentar manter o autoconceito e resistir à mudança, de forma a minimizar o risco, mesmo se isso possa ser do seu interesse e benefício).

Plummer (2012) dá-nos também pistas para a avaliação, ao comparar a baixa autoestima com um iceberg. O autor faz esta comparação porque existem alguns indicadores de baixa autoestima que podem ser ouvidos e observados e que podem ser considerados como “a ponta do iceberg”, os restantes indicadores, como estão abaixo da sua consciência – autoestima implícita, ou que não são evidentes para as outras pessoas, são a parte submersa do iceberg (ver anexo XIII). “Obviamente, muitos dos aspetos encobertos de uma dificuldade serão exibidos abertamente, embora não necessariamente da forma que seria esperada” (Plummer, 2012, p. 184).

Através de uma correta avaliação poder-se-á iniciar, de seguida, a promoção da autoestima através de atividades específicas e contextualizadas.

## **O professor como promotor da autoestima**

É fundamental que os professores/educadores encarem e promovam uma autoestima positiva com a mesma intencionalidade com que promovem o desenvolvimento de outros conteúdos curriculares (Moreira, 2010, p. 3). É importante que os educadores/professores avaliem as suas linhas de atuação tendo em vista o efeito que possam ter sobre a autoestima dos alunos, de modo que, se aquela for negativa, contribuam para a sua modificação (Coll, Marchesi, Palacios & colaboradores, 2004a, pp. 180, 181). Para isto, para além de realizarem um trabalho durante toda a sua prática (por exemplo, que propicie uma interação positiva na sala de aula), os educadores/professores poderão promover atividades que passem por experiências no plano comportamental, cognitivo e emocional. Estas experiências devem propiciar uma sensação de competência, de êxito, de domínio das circunstâncias que nos rodeiam... É importante que a criança se conheça, que dê valor ao que sente, pensa, deseja, que aprenda a aceitar as suas limitações, que descubra formas de solucionar situações problemáticas e que seja capaz de ser um agente ativo em situações/atividades agradáveis (Ferreira, Lage, & Madeira, 2009).

Os educadores/professores têm assim uma posição de especial relevo no que diz respeito à autoestima das crianças (Escobar, 2009; Lawrence, 2006; Duclos; 2004). A relação entre professor e crianças é imprescindível ao sucesso de qualquer ação que vise a promoção da autoestima das últimas. Esta deve ser pautada por um ambiente de aceitação constante, que só é possível se o professor possuir boas qualidades empáticas (Lawrence, 2006).

Podemos considerar que este profissional tem a oportunidade de promover a autoestima de três formas, que se podem relacionar: através de atividades sistemáticas em grande ou pequeno grupo, por determinado tempo; através de programas individuais ou através de um ambiente positivo na sala de aula (Lawrence, 2006). Esta última forma é, provavelmente, a que é mais utilizada de modo intuitivo. A própria autoestima do professor (Burns, 1982, referido por Lawrence, 2006), a sua capacidade de comunicação (Lawrence, 2006) e estilo educativo (Escobar, 2009) influenciam a autoestima dos alunos.

Nesta última forma, para além das atitudes já apresentadas no ponto – Promoção e manutenção da autoestima na criança – o professor poderá adotar algumas sugestões de Escobar (2009):

- Devolver uma imagem positiva e ajustada do aluno;
- Motivar para investigar e procurar conhecer o que o rodeia com criatividade e interesse;
- Reconhecer as realizações do aluno, relativizando os erros;
- Dar oportunidade para que a criança resolva os seus conflitos autonomamente;
- Criticar os atos e não a pessoa, por exemplo, dizer: “não podes bater nos colegas”, em vez de “és muito agressivo”;
- Assegurar carinho e afeto;
- Não utilizar castigos;
- Facilitar uma saída dos conflitos de uma forma pacífica, mas que respeite as normas;
- Permitir a expressão dos sentimentos e emoções das crianças;
- Reconhecer as habilidades dos alunos, para fortalecê-los e ajudá-los a reconhecer o que têm de especial e único.

O estilo educativo liga-se ao modo como o professor planifica e realiza atividades individuais, como atividades sistemáticas de grande e pequeno grupo.

A planificação de programas individuais exige um conhecimento mais profundo das crianças, especialmente na área de autoconceito. Harter (1999, referido por Bod, Muris, Mulken & Schaalma, 2006) dá algumas sugestões que poderão auxiliar o trabalho dos professores na execução destes programas. Harter (1999; 2003, referido por Bod, Muris, Mulken & Schaalma, 2006) dá especial importância a dois fatores na manutenção e promoção da autoestima: a perceção de competência em áreas de importância e a experiência de apoio social. De forma a trabalhar estes dois fatores, o autor sugere que as intervenções “should be directed at its cognitive and social determinants” (Harter, 1999; 2003, referido por Bod, Muris, Mulken & Schaalma, 2006, p. 9). Segue-se uma tabela resumo das estratégias de Harter que podemos adotar na planificação de programas individuais:

**Quadro 6 – Resumo das estratégias de Harter**

<b>Determinantes</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Cognitivo</b>	Diminuir a discrepância entre aspirações e a perceção de competência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar capacidades em áreas que existam grandes discrepâncias;</li> <li>• Destacar a importância das áreas que a criança é hábil e relativizar aquelas em que não é bem-sucedida</li> </ul>

	Incentivar autoavaliações mais precisas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar a percepção das competências</li> </ul>
	Apostar na prevenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar atividades adaptadas para momentos de risco, como divórcio dos pais, mudança de escola...</li> </ul>
	Prestar atenção às próprias teorias da criança sobre a razão da sua baixa autoestima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformular cognitivamente as atribuições das falhas e sucessos das crianças, por exemplo, com uma criança que considera que os erros são sempre culpa sua pode-se trabalhar esta percepção</li> </ul>
<b>Social</b>	Tentar aumentar o suporte/apoio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervir em conjunto com a família</li> <li>• Se a criança tiver uma ideia irrealista de suporte, desenvolver uma apreciação mais realista</li> </ul>
	Centrar-se na assimilação das opiniões positivas dos outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliar as crianças a estabelecerem os seus próprios ideais, que querem lutar (em vez de lutarem pelos ideais dos outros);</li> <li>• Sublinhar a importância do papel que a criança teve na produção de algo positivo</li> <li>• Enfatizar que esta deve-se sentir orgulhosa pelo que fez</li> </ul>

No que diz respeito às atividades sistemáticas de grande e pequeno grupo, pode-se propiciar atividades que desenvolvam os quatro componentes, apresentados por Duclos (2006): autoconhecimento; sentimento de segurança e confiança; sentimento de pertença e sentimento de competência (Quadro 7).

Quadro 7 – Resumo de estratégias para atividades sistemáticas (Miranda, 2004; Duclos, 2006; Moreira, 2010; Plummer, 2012)

Componentes	Estratégias
Autoconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir momentos lúdicos livres</li> <li>• Atividades de conhecimento do seu corpo e das suas características psicológicas,</li> <li>• Atividades de autocaracterização;</li> </ul>
Sentimento de segurança e confiança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de gestão de <i>stress</i> – massagens</li> <li>• Criar algumas rotinas</li> <li>• Atividades que incluam família/ meio</li> </ul>
Sentimento de pertença	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos de grupo;</li> <li>• Jogos cooperativos;</li> <li>• Atividades que promovam competências sociais;</li> <li>• Atividades cívicas/solidariedade;</li> <li>• Atividades que promovam a amizade</li> </ul>
Sentimento de competência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de problemas;</li> <li>• Atividades que explorem a criatividade da criança;</li> <li>• Atividades que exigem autonomia e/ou responsabilidades (tendo em conta as características dos alunos)</li> </ul>

Estas propostas devem ser refletidas e adaptadas ao grupo em questão. Deve-se ter em atenção que uma estratégia não significa que se desenvolve apenas determinado componente. Todos eles estão relacionados.

## **A Autoestima e o Desempenho escolar**

Existem diversos estudos que sustentam a ideia de que existe uma relação recíproca entre a autoestima e o desempenho escolar (Burns, 1989, referido por Alpay 2007; Coopersmith, 1967, referido por Mann, Hosman, Schaalma, & Vries, 2004). “Formosinho e Pinto (1986) num estudo cujo objectivo era verificar as relações entre auto-estima, autoconceito académico, alienação e sucesso escolar concluíram que quanto mais elevada é a auto-estima maior é o autoconceito académico. Corroboraram ainda que baixos níveis de auto-estima coincidiram com valores baixos de autoconceito académico” (Gouveia, 2003, p.25).

Como já foi constado anteriormente, a autoestima engloba o valor que o sujeito atribui a si próprio. “Assim, se esta é positiva contribui para um bom desempenho escolar, visto que este é condicionado pelas atitudes do aluno” (Gomes, 2007, p.38).

Segundo Alpay (2001), a autoestima, as expectativas da pessoa, o nível de ansiedade ou apatia, a resistência ou evitamento e a presença de níveis elevados de confiança exercem influência no desempenho de tarefas específicas, considerando que para que o indivíduo tenha disponibilidade para aprender ou para ter um bom desempenho numa dada tarefa, há que existir um nível ótimo de autoestima, nível este que é diferenciado de pessoa para pessoa (englobando experiências prévias e características da personalidade) e de tarefa para tarefa (idem)

Características como empatia e autenticidade e a presença de uma aceitação incondicional quando manifestadas pelos pais e professores atuam de maneira positiva na autoestima das crianças (Carl Rogers, 1961, referido por Alpay, 2001), dando lugar a um clima de confiança e comunicação, que favorece o desenvolvimento e facilita a aprendizagem (Alpay, 2001).

## **Reflexão sobre atividades realizadas em contexto de estágio para a promoção da autoestima**

### **Prática Educativa Supervisionada I- Pré-Escolar**

Durante o estágio realizado em contexto Pré-Escolar realizaram-se atividades em grande grupo destinadas à promoção e manutenção da autoestima das crianças cuja caracterização foi apresentada no Capítulo I. Estas atividades realizaram-se ao longo das três intervenções, nos momentos de retorno à calma ou de relaxamento. Na última intervenção também foi um trabalho mais dedicado a esta temática. Para além destas atividades tentou-se criar um ambiente positivo na sala, seguindo alguns dos pressupostos referidos no ponto – O professor como promotor da autoestima. Visto que não se torna viável explorar todas as atividades concretizadas, de seguida, realizar-se-á apenas a reflexão das práticas durante os momentos de retorno à calma/relaxamento. Esta reflexão terá por base os registos realizados pela estagiária – Diário de Bordo – aquando do decurso dessas atividades (ver anexo XIV).

É importante referir que, para além de promoverem a autoestima, todos estes momentos tiveram como objetivo primordial “aprender a canalizar as tensões, o nervosismo e a hiperatividade das crianças” (Guillaud, 2006, p. 6). No quadro seguinte estão apresentados os momentos de retorno à calma/relaxamento realizados e a intenção principal para a realização de cada um deles.

**Quadro 8 – Resumo de atividades de relaxamento/ retorno à calma**

<b>Atividade</b>	<b>Intenção pedagógica principal</b>
“A Semente”	<b>Desenvolvimento do Autoconhecimento</b>
“O Senhor Polegar”	
“Mosquitos”	
“O Comboio”	<b>Desenvolvimento do Sentimento de Pertença</b>
“A Rede da Amizade”	
“A Caixinha Mágica”	<b>Desenvolvimento do Sentimento de Competência</b>
“Em que criança estou a pensar?”	
“As Massagens”	<b>Desenvolvimento do Sentimento de Segurança e de Confiança</b>

## *Atividades de Desenvolvimento do Autoconhecimento*

- **A Semente**

Data de realização: 5 de março de 2012

Descrição da atividade: Nesta atividade a estagiária pede para os alunos a imitarem. Encolhendo-se e dizendo: - *Tal como a semente, vamos tornar-nos muito pequeninos. Estamos escondidos na terra, muito quentinhos. Não nos mexemos, não falamos, respiramos “muito devagarinho”, ninguém sabe que estamos ali. A primavera chega, o tempo começa a aquecer. A semente cresce só um bocadinho e a planta começa a sair da terra.* (começa-se a levantar a cabeça); - *A planta cresce...ela cresce cada vez mais.* (as mãos soltam-se); - *um pouco mais alto, ainda mais alto, cada vez mais alto.* (começa-se a levantar o resto do corpo); - *As folhas da planta crescem.* (estica-se os dedos); - *Quando a planta fica madura transforma-se numa mãe, nascem as flores e depois os frutos até caírem outras sementes.* (corpo o mais esticado possível); - *No fim a planta começa a murchar* (realiza-se o processo oposto até ficarem com o corpo encolhido).

- **“O Senhor Polegar”**

Data de realização: 6 de março de 2012

Descrição da atividade: A estagiária mostra a sua mão, com todos os dedos esticados e com um pequeno rosto desenhado no dedo polegar. Pede às crianças para estarem atentas e fazarem os mesmos gestos que ela. De seguida, falando suavemente e com momentos de silêncio entre cada frase, diz: -*Shiuuu, o Senhor Polegar tem sono. Vou-o deitar* (dobra o polegar sobre a palma da mão). - *Está muito barulho, é melhor fechar a porta da cozinha* (dobra o dedo indicador), - *E a porta da sala de jantar* (dobra o dedo médio), - *A porta da casa de banho também* (dobra o anelar), - *Ah! E sem esquecer a porta do quarto* (dobra o mindinho). Com o punho fechado sussurra: -*Senhor Polegar, está aqui?* - *Chiu! Estou a dormir!* (tom de voz grave), - *Senhor polegar, estás aqui?* - *Já vou sair!* (bocejando e desdobrando o polegar), - *E digo bom dia a ti, indicador.* (desdobra o indicador), - *Bom dia a ti, médio!* (desdobra médio), - *Bom dia a ti, anelar.* (desdobra anelar), - *Bom dia a ti, mindinho!* (desdobra mindinho), - *E para acabar bom*

*dia a toda a gente!* (sacudindo mãos). No final da atividade a estagiária pergunta se ainda se lembram do nome de cada dedo, lembrando-os caso não saibam.

- **“Mosquitos”**

Data de realização: 27 de março de 2012

Descrição da atividade: Esta atividade é do mesmo género que a “O Senhor Polegar” , onde os alunos devem imitar os gestos e sons da estagiário. Esta prossegue da seguinte forma: “ *Bzzzz... O que é que os mosquitos fazem?* (com a mão fazemos um mosquito a voar) *Picam* (fingimos uma picadela na mão) ...*auuuu...o que é que nós fazemos?* *Coçamos...* (som de coçar e movimento) ...*Não!* (dizer com dedo não) *Pomos pomada!* (som e gesto de abrir pomada e depois som de por pomada na mão) *Ahhh* (som de alívio) *Vamos fazer agora sem dizer nada?*” Repete-se tudo sem falar, só com gestos e sons. “*Mas também existem mosquitos muito pequeninoos. Vamos fazer?*” Repete-se tudo só que com gestos menos amplos e sons de menor intensidade. “*Mas também existem mosquitos muito grandees*” Repete-se tudo novamente mas com sons e gestos bem grandes.

**Perceções da estagiária:** Como podemos constatar através do Quadro 8, presente na página 78, o desenvolvimento do autoconhecimento foi um dos componentes que se tentou explorar mais nos momentos de retorno à calma/relaxamento. Para tal optou-se por realizar pequenas atividades de expressão dramática com o intuito de dar às crianças a oportunidade de se expressarem e comunicarem com o seu próprio corpo e voz. Segundo Couto (2008, referido por Silva, 2010) o jogo dramático favorece a exploração harmoniosa do corpo e voz, o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança e auxilia a desinibir, resultando na construção do aluno e no seu autoconhecimento. Este autoconhecimento desperta a confiança dos alunos ao mesmo tempo que aumenta a sua autoestima (Pereira, 2012).

Uma das razões para se ter realizado o desenvolvimento do autoconhecimento através deste tipo de atividade foi também o facto de algumas crianças que, como o P16, foram destacadas, pelas entrevistadas, por terem uma baixa autoestima na área da expressão dramática. Para tal, teve-se em conta as características dos alunos e tentou-se apresentar atividades que as crianças fossem capazes de fazer mas que não deixassem de ser aliciantes e desafiadoras. “Resolver bien los pequeños y grandes retos vitales supone éxitos, el aumento de éxito implica aumento de competencia y vice-versa, y por

este motivo se aumenta la autoestima” (Pozo, s.d, p. 30). Com isto não queremos dizer que as atividades dramáticas deverão resumir-se a estas pequenas atividades. O objetivo será que com estas a criança ganhe confiança e, conseqüentemente, autoestima, para gradualmente conseguir realizar atividades mais complexas.

“Com esta atividade consegui que alunos mais tímidos (P5, P17) também realizassem estas pequenas dramatizações. O facto de a atenção não estar “virada” para eles e todos estarem a fazer a atividade ao mesmo tempo levou-me a pensar que isto poderá ter ajudado na desinibição dos mesmos” (*In* Diário de Bordo)

Neste excerto do Diário de Bordo, referente à atividade “O Senhor Polegar”, podemos presumir como estes pequenos momentos foram, aparentemente, aceites pelas crianças mais tímidas.

Apesar disto, na atividade “A Sementinha” o P1 não participou como era desejado.

“No entanto, o aluno P1 foi o único que não realizava qualquer movimento, estando sempre na mesma posição. Tal situação fez com que diversas vezes, durante a atividade, eu interrompesse o que estava a fazer/dizer para incentivar o aluno a participar. Neste momento compreendo que, apesar de querer incentivá-lo, estava apenas a dar-lhe ordens, como por exemplo: “Encolhe-te P1”; “Finge que és uma semente pequena na terra”; “Estica os braços”. Mas tais interrupções não serviram de incentivo e apenas atraíram a atenção para o aluno em questão” (*In* Diário de Bordo)

O facto de ter sido o primeiro momento realizado pela estagiária poderá ter influenciado a falta de versatilidade da mesma.

“Neste momento, penso que poderia ter pedido aos alunos para sugerirem alguns gestos para a atividade. Sair do zona de conforto, do que estava planificado, parece ainda ser território a evitar. Fica o desejo de conseguir no momento da prática desprender-me do que planifiquei e conseguir ver o que poderei realizar para melhorar a minha prática” (*In* Diário de Bordo)

Apesar desta reflexão realizada pela estagiária no Diário de Bordo, ao longo dos apontamentos sobre as três atividades, nota-se que houve uma tentativa de ir para “além” da planificação e aproveitar as “dicas” que a prática propiciou. Seguem-se alguns dos casos referidos:

“Decidi realizá-la novamente, visto que reparei que algumas crianças tinham apenas observado o que eu tinha feito e não tinham realizado todos os movimentos. Nesta segunda vez, não realizei interrupções e consegui “fugir” mais da mimica estudada em casa e incluí outros movimentos, como vento a

bater na planta, o nascimento de frutos, o seu cheiro, a vinda de uma tempestade e do bom tempo (Sol) depois” (*In Diário de Bordo*)

“Nesse momento decidi com a mão que realizei a mimica fazer coegas à criança ao meu lado, que era o P1, o que criou um momento de risos entre todos os alunos. Durante a mimica, anterior às coegas, todos estavam muito interessados e até pareciam hipnotizados. Estavam todos tão atentos com a atividade que não realizavam qualquer dos gestos pedidos, limitavam-se a observar. No final decidi que precisava repetir a atividade e esclarecer que todos deveriam tentar realizar os gestos e sons comigo e que se fosse muito difícil controlar os dedos poderiam utilizar a outra mão para auxiliar” (*In Diário de Bordo*)

“Ainda repetimos mais uma vez e de seguida o P14 sugeriu que fizéssemos as abelhas, a ideia pareceu-me muito interessante e por isso todos fizeram as abelhas” (*In Diário de Bordo*)

Através destas afirmações podemos ainda constatar que houve uma preparação prévia, em casa, da estagiária, o que poderá ter auxiliado na adesão das crianças, visto que a segurança da estagiária poderá ter sido transmitida para o grupo. De facto, durante as anotações é possível ler outras observações como

“A dramatização decorreu tal como tinha realizado em casa e todos estavam atentos, [...]”; “Este tipo de atividade geralmente é do meu gosto e por isso consegui realizar naturalmente e da forma como tinha treinado em casa” e “Os nervos durante esta atividade não existiram e por isso não tentei apressá-la. Era sem dúvida uma atividade em que me sentia confortável” (*In Diário de Bordo*)

Não podemos considerar que o objetivo destas atividades fosse apenas o desenvolvimento do autoconhecimento. O exemplo dado pelo aluno P14, em que este partiu de uma atividade que se centrava em mosquitos e imaginou a mesma mas com base em abelhas, mostra-nos como este tipo de atividade explora a imaginação e a criatividade das crianças.

Tal como referimos no ponto – O professor como promotor da autoestima – um ambiente positivo e afetivo, onde há espaço, por exemplo, para risos, cócegas, troca de ideias e brincadeiras propicia sentimentos de segurança e confiança.

“Parecia que todos estavam a gostar, principalmente de fazer gestos excessivos e sons muito altos. Realmente a oportunidade de dizer o mais alto possível “Ahhh!” (som de alívio) numa sala não é muito comum” (*In Diário de Bordo*)

Não se trata assim apenas de satisfazer as necessidades das crianças, mas também de o fazer num ambiente afetivo que permita uma vinculação recíproca (Erikson, 1982, referido por Duclos, 2006).

É ainda importante referir como as observações realizadas antes e durante as intervenções tiveram a sua utilidade. Com as observações antes das suas intervenções a estagiária pôde compreender as rotinas, as características do grupo e como o espaço físico poderia influenciar as práticas. Seguem-se alguns exemplos, extraídos dos Diário de Bordo e sintetizados no Quadro 9, para melhor compreendermos o exposto.

**Quadro 9 – Registos dos Diário de Bordo relativos às observações**

Observações prévias às intervenções (durante semanas exclusivas de observação)	Observações durante intervenções anteriores da estagiária	Observações durante a própria intervenção
<p>“Depois de terminar o intervalo foi pedido que os alunos fizessem uma fila, o que ocorreu normalmente visto que os alunos já estavam familiarizados com este pedido, feito todos os dias pela educadora cooperante”</p> <p>“O grupo já estava familiarizado com os momentos de retorno à calma (também eram realizados pela educadora cooperante)”</p> <p>“Tal como já tinha sido constatado nas observações, confirmou-se que era um grupo muito participativo e interessado”</p>	<p>“Esta pequena dramatização é do mesmo estilo que “O Senhor Polegar” e por isso quando a escolhi pensei que seria do agrado das crianças”</p> <p>“Desta vez, ao contrário do Senhor Polegar decidi que deveria exemplificar primeiro, dar a oportunidade que todos observassem”</p>	<p>“Neste momento foi observado como o facto de a sala ser pequena dificultava a procura de espaço livre para todos os alunos. Foi necessário orientar algumas crianças na sua posição visto terem ficado inertes ao pedido (ex.: P6, P12., P1., P9)”</p> <p>“Durante este momento a educadora cooperante e as colegas decidiram fechar as cortinas, o que imediatamente me alertou para a relevância destes pormenores”</p>

Através do Quadro 9 podemos concluir que as observações prévias facilitaram a planificação das atividades, ou seja, a forma como estas poderiam ser realizadas. Por outro lado, as observações realizadas durante as intervenções anteriores deram-nos indicações de como melhorar as nossas intervenções futuras. Por fim ainda, apresentam-se algumas observações que ocorreram durante a própria intervenção e que poderão servir para a tomada de decisões futuras. Nesta última coluna os dois exemplos dados prenderam-se a aspetos físicos – dimensões da sala e luminosidade. Apesar de a estagiária ter informações prévias sobre estes aspetos, não as soube mobilizar atempadamente.

## *Atividades de Desenvolvimento do Sentimento de Pertença*

- **“O Comboio”**

Data de realização: 7 de maio de 2012

Descrição da atividade: O comboio é uma atividade de trabalho de equipa, no momento em que as crianças vão para o recreio fazem uma fila. Algumas destas serão o motor do comboio (fazem som de motores), outras são as rodas (fazem gestos com os braços de rodas a movimentarem-se), outras são o motorista (conduz na frente), outras são os apitos (fazem som de apito) e por fim outras são as chaminés (som de fumo a sair). Os meninos que são os apitos e chaminés emitem o som apenas quando for indicado pelo motorista.

- **“A rede da amizade”**

Data de realização: 8 de maio de 2012

Descrição da atividade: Nesta atividade, um rolo de lã vai passando pelas crianças que têm de fazer um elogio sobre o colega a que passam o rolo de lã, no final teremos uma teia de amizade.

**Perceções da estagiária:** O grupo em geral apresentava um sentimento de pertença bem vincado, isto talvez por estarem juntos, na sua maioria, desde os 14 meses de idade. O acompanhamento deste grupo, sempre realizado pela educadora cooperante, também poderá contribuir para o desenvolvimento de um sentimento de segurança. No entanto, por ser um grupo com elevadas capacidades académicas, muitas crianças apresentavam um alto sentido de competição. Na maioria dos casos estas crianças sabiam “lidar” com o sucesso dos colegas ou com as suas dificuldades, existindo apenas o caso do P16 que não demonstrava esta capacidade.

Assim para manter este sentimento de pertença e para auxiliar a criança anteriormente referida optou-se por realizar jogos cooperativos com o grupo. Tal como Bossle (2008) refere, no jogo cooperativo, aprende-se a considerar o outro que joga como um parceiro, um solidário, e não como um medonho adversário. A criança quando joga aprende a colocar-se no lugar do outro, dando assim prioridade ao bem coletivo. São jogos para aproximar pessoas e fortalecer a confiança em si mesmo e nos outros

que jogam. “Os jogos cooperativos resultam numa vontade de continuar jogando, e aceitar todos como são verdadeiramente, pois as pessoas estão mais livres para se divertirem [...] Jogar cooperativamente é reaprender a conviver consigo mesmo e com as outras pessoas” (Soler, 2002).

É importante referir que o destaque dado a este tipo de jogos não significa ignorar os jogos competitivos. Consideramos que ambos se complementam e que, trabalhando ambos os tipos, o P16 poderia ganhar mais confiança, tirar mais prazer dos mesmos e aprender a relativizar a importância de ganhar ou perder. Assim a autoestima relaciona-se com os jogos cooperativos na medida em que “todas as pessoas têm uma necessidade fundamental de socializar, de viver um sentimento de pertença a um grupo [sentimento este desenvolvido nos jogos cooperativos] ” (Duclos, 2006, p. 141).

Para além dos jogos cooperativos realizados durante a aula de Educação Física (ver anexo XV), a atividade “O Comboio”, praticada nos momentos de retorno à calma/relaxamento, tinha como objetivo desenvolver este sentimento de pertença.

Com base nos registos da estagiária podemos constatar que os maiores problemas desta atividade foram a nível de organização e não de motivação.

“Quando todos já estavam na fila pedi para que ficassem dois a dois, o que causou alguma agitação. Expliquei que iríamos fazer um comboio especial para irmos para o recreio e que nesse comboio cada um ia ter um papel muito importante, que uns iam ser as rodas, outros o motor... Durante esta explicação, no fundo da fila, alguns já não prestavam atenção e por isso tive de repetir. Nesse momento arrependi-me de os ter levantado e formado a fila. A explicação e distribuição dos papéis de cada um ainda no tapete ter-me-ia facilitado a vida em muito! A verdade é que a falta de tempo apressou a atividade” (in Diário de Bordo)

Neste excerto podemos constatar como a gestão do tempo influenciou o sucesso da atividade, a preocupação maior da estagiária era não sair do tempo previsto. A estagiária realiza neste momento também uma avaliação da estratégia adotada para a explicação da atividade. Embora não tenha sido a mais adequada, a estagiária não realizou no momento qualquer alteração. Apesar disto, as dificuldades encontradas e as observações realizadas durante este momento serviram para, mais uma vez, elencar possíveis melhoramentos da atividade:

“Testámos o nosso comboio ainda dentro da sala mas parados, teria sido interessante ter andando pela sala... Os motores que estavam ao fundo eram os menos ativos, penso que era o som mais difícil de produzir e como estavam no fundo tinham de ser mais incentivados. Os motoristas trabalharam bem e os apitos e chaminés trabalhavam sempre que um motorista fazia o seu gesto

correspondente. No entanto, às vezes era necessário referir o que os motoristas tinham mandado fazer. Teria sido interessante se os motoristas tivessem placas, ora para as chaminés, ora para os apitos. Sempre que levantassem uma delas os colegas já saberiam, talvez para uma próxima... Percorremos o corredor e fomos até ao pátio, no final era visível o orgulho de algumas das crianças no seu comboio, mas noutras nem tanto..." (In Diário de Bordo)

Na última frase da citação anterior podemos ver como as dificuldades sentidas pela estagiária poderão ter influenciado a adesão dos alunos. Pensa-se que seria necessário realizar esta atividade mais vezes e com os ajustes necessários de forma a aumentar o seu sucesso.

A atividade "A Rede da Amizade", realizada para estimular o sentimento de pertença, permitia que os alunos se identificassem como pertencentes ao grupo. "A autoestima social, ou o valor que uma pessoa atribui a si própria no plano social, desenvolve-se através da socialização e concretiza-se mediante a pertença a um grupo" (Duclos, 2006, p. 141). Este momento permitiu também que se desenvolvesse o autoconhecimento dos alunos visto que segundo Lawrence (2006) a capacidade de elogiar os outros transporta também a capacidade de pensar mais positivamente sobre si mesmo. Com isto pretendia-se que desenvolvessem sentimentos de valorização e de aceitação de si mesmos, através do elogio.

Seguem-se alguns excertos do diário de bordo da estagiária que nos permitem tecer alguns comentários:

"Sendo já no último dia, em casa não perspetivei qual o possível seguimento que a atividade poderia ter" (In Diário de Bordo)

Este comportamento por parte da estagiária pode ser um indicador da segurança que foi desenvolvendo ao longo do estágio na sua prática e nas atividades que preparou.

"Inicialmente esta atividade tinha como nome rede da amizade. Mas no momento, quando vi o quão excitado estava o grupo para tocar e puxar o fio deduzi que estarem a passar uns aos outros de um lado para o outro não iria ser viável e a confusão iria instalar-se novamente. A solução que encontrei, na circunstância, foi a de que os alunos iam passando ao colega do lado e assim formava-se o nosso círculo da amizade" (In Diário de Bordo)

Aqui podemos ver já uma consequência da estagiária não ter perspetivado o seguimento da atividade em casa. Também notamos a capacidade de adaptação tendo em conta o que esta observou e se deparou no momento da atividade.

"Referi que para passarem ao colega do lado tinham de fazer um elogio, dizer algo bonito, simpático, mas verdadeiro sobre aquela pessoa. Optei por não dar exemplos. Neste momento a educadora cooperante interveio e questionou os

meninos se ainda se lembravam do arquipélago “Eulândia” que visitaram. Este arquipélago tinha várias ilhas e num dia as crianças “visitaram” uma ilha, a dos elogios. Este projeto tinha estado na posse da estagiária e tinha sido folheado. Logo no momento compreendi como a ligação entre as aprendizagens realizadas com as novas é essencial e também desejei ter aquela capacidade de mobilização da informação, tal como a educadora cooperante. Talvez a experiência auxilie...” (In Diário de Bordo)

A opção de não dar exemplos ocorreu pelo facto de não se querer influenciar as crianças. Apesar de a estagiária ainda ter dificuldades em mobilizar aprendizagens anteriores, parece ter consciência da importância desta capacidade.

“Penso que foi uma atividade interessante, mas alguns alunos repetiam outros elogios. Inicialmente, fui deixando passar, no entanto, com o passar dos alunos, aos poucos ia dizendo que era repetido e que deveriam pensar noutros elogios. A verdade é que com estas crianças tinha de dar vários exemplos e eles escolhiam um. Na ocasião pareceu-me uma boa opção, mas a realidade é que o elogio estava a ser dado por mim, no fim de contas, e não pela criança. Mas como eu própria não tinha estado totalmente satisfeita com o elogio que tinha feito inicialmente consegui compreender a dificuldade que esta atividade trazia para crianças tão pequenas” (In Diário de Bordo)

Embora seja referido que os elogios eram realizados pela estagiária, pensamos que a estratégia utilizada ajudou e ensinou algumas crianças a dar elogios. Tal como Lawrence (2006) defende, dar comentários positivos aos outros aumenta os pensamentos positivos que a criança tem acerca de si.

Na sua maioria, os elogios, ao contrário do que se estava à espera, eram muito concretos e baseados em situações do dia-a-dia, como por exemplo: jogas bem futebol, sabes pintar muito bem, gosto de brincar contigo, sabes cantar muito bem, és bom a matemática... Havendo também alguns que referiram: és meu amigo(a) és bonito(a).

No final, acreditamos que os objetivos principais da atividade foram atingidos.

### *Atividades de Desenvolvimento do Sentimento de Competência*

- **“A Caixinha Mágica”**

Data de realização: 7 de maio de 2012

Descrição da atividade: Esta é uma atividade para desenvolver a criatividade. No tapete, começa-se por dizer que temos uma caixinha mágica invisível (que só funciona com silêncio) finge-se abrir a caixa e tira-se de lá o que se quiser, por exemplo, quando se abre a caixa dizemos que tem lá dentro borboletas e faz-se o gesto de borboletas (as

crianças têm de fazer o mesmo gesto). Quando se finge que se fechou a caixa todos têm de parar os gestos imediatamente. Passa-se a caixa a uma criança que faz o mesmo mas “sai” da caixa o que ela quiser e assim sucessivamente.

- **“Em que criança estou a pensar?”**

Data de realização: 29 de março de 2012

Descrição da atividade: Nesta atividade as crianças deverão descobrir em que criança a estagiária está a pensar. Para descobrirem recebem algumas pistas por parte da estagiária.

**Perceções da estagiária:** O desenvolvimento do sentimento de competência foi, nos momentos de retorno à calma/relaxamento, explorado nas atividades acima descritas. No caso “A caixa mágica”, “ao dotar as crianças de mecanismos capazes de acolher o uso criativo da sua imaginação, podemos ajudá-las a construir um sentido unificado dos seus mundos interiores e exteriores” (Plummer, 2012, p. 8).

Segundo Duclos (2006) antes do aparecimento do sentimento de competência a criança desenvolve através de experiências de sucesso o sentimento de êxito. Este sentimento de êxito antes dos 7/8 anos centra-se, principalmente, no prazer de agir e nos resultados obtidos através da exploração. Com a atividade “Em que criança estou a pensar?”, pretendia-se desenvolver este sentimento de êxito. Para tal teve-se em conta as motivações do grupo, como a sua motivação para atividades desafiantes e relacionadas com o mistério e a sua curiosidade natural. O objetivo proposto às crianças era o de descobrirem em que criança a estagiária estava a pensar. Durante a execução foi necessário ter em conta os pré-requisitos e as capacidades necessárias para terem êxito e como também o doseamento da dificuldade, ou seja, tentou-se que a atividade fosse realizável mas ao mesmo tempo estimulante. Segue-se um exemplo, retirado do diário de bordo, onde é explicitado esta tentativa de equilíbrio.

“Apesar de não estar especulado na planificação, optei, numa fase final, por permitir que os alunos pensassem numa criança e formassem as pistas. O grau de dificuldade era superior e nem todos os alunos tiveram a oportunidade de realizar esta tarefa. Algumas crianças que a realizaram tiveram de ter apoio, por exemplo quando não sabiam uma pista eu dava um exemplo de pista e perguntava se estava certa. Por exemplo: *Esse menino que estás a pensar está*

*de calças de ganga?*; a criança respondia se sim ou não e isso ajudava os colegas. Talvez com a realização dessa atividade mais uma vez os alunos realizariam as pistas de forma mais autónoma” (In Diário de Bordo)

Com este excerto compreendemos ainda que a estagiária ao aumentar a dificuldade da atividade realizou um trabalho de apoio, auxiliando as crianças a obterem êxito. Através desta atividade podemos ainda aferir que constituíram uma oportunidade para novas explicações por parte da estagiária aos alunos.

“Na primeira criança que pensei, logo após ter dito uma pista (É uma rapariga) todos apressaram-se para dizer: *Eu sei!!* Ora aí estava a consequência de não ter dito na explicação que deveriam esperar por várias pistas para terem a certeza de quem era a criança. Só quando fui confrontada com esta situação é que as esclareci sobre este facto. Realmente, ao longo da atividade as regras foram sendo explicitadas em vez de terem sido todas apresentadas inicialmente” (In Diário de Bordo)

Com a prática observou-se como é importante esclarecer todas as regras antes de se iniciar a ação para que esta decorra da forma mais natural possível e sem interrupções desnecessárias.

Passamos a citar outras duas situações que podem ser alvos de reflexão neste instante:

“Nesse momento uma criança perguntou: o que são pistas? O significado desta palavra pareceu-me tão evidente que a melhor maneira que encontrei para explicar foi através de um exemplo. Talvez deveria ter explicado primeiro o significado para de seguida dar o exemplo...Apesar disto a criança pareceu compreender e conseguiu participar na atividade normalmente” (In Diário de Bordo)

“Nos primeiros exemplos as crianças participavam livremente, quem sabia respondia...Mas com o passar do tempo fui-me apercebendo que eram sempre as mesmas crianças que participavam, por exemplo, P8, P7, P18, P11, P3, P4, P14, P13. Tentando inverter a situação, primeiramente, decidi que quem achava que sabia deveria levantar o dedo, caso dissesse sem ter o dedo levantado perdia. Esta técnica auxiliou-me muito na observação de quem queria participar e quem não participava e a controlar os mais agitados com a atividade. Numa segunda fase, ao ver que existia um grupo que necessitava de ser incentivado, decidi escolher a criança que deveria descobrir. Crianças que por vontade própria não participavam, como o P1, o P6, o P19, a P5, quando questionados sabiam responder. De todo o grupo quem mostrou mais dificuldades foi o P2 e o P12.” (In Diário de Bordo)

Na primeira situação compreendemos que existe diferença entre o conhecimento do adulto e o da criança e por isso a transposição dos conteúdos, por vezes, pode apresentar-se como um desafio. A utilização de um exemplo, nesta faixa etária, parece-

nos importante visto que as aprendizagens são baseadas no concreto. No entanto, parece-nos útil que estas aprendizagens não se reduzam aos exemplos, pois uma definição acompanhada de um exemplo facilita a integração entre o abstrato e o concreto. Para além disto, também é importante que a criança seja ativa e neste caso esta atividade proporcionava esta oportunidade. Uma forma de avaliar se o que tinha sido exposto pela estagiária tinha sido compreendido foi através da observação da criança, se esta tinha conseguido mobilizar a informação para a realização da atividade.

Na segunda situação compreendeu-se que os alunos que participavam eram sempre os mesmos e por isso foi necessário adotar estratégias diferentes conforme a situação. Como o objetivo desta atividade era desenvolver o sentimento de competência, a atividade foi adaptada de forma a tornar-se mais exigente e apelativa para aqueles que não tiveram muita dificuldade. Foi possível ainda observar que crianças que não respondiam por opção ao serem questionadas sabiam as respostas.

Tal como em atividades apresentadas anteriormente concluímos que a capacidade de adaptação do que foi planificado para o que é necessário no contexto real é essencial.

Por fim na atividade “A Caixinha Mágica” explorámos a criatividade e imaginação das crianças. “Ao dotar as crianças de mecanismos capazes de acolher o uso criativo da sua imaginação, podemos ajudá-las a construir um sentido unificado dos seus mundos interiores e exteriores” (Plummer, 2012, p. 8).

Todos os alunos participaram e houve alunos que quiseram repetir como por exemplo; o P13, o P14, o P8, a P18, o P12 e o P15. “[...] Ao que parece estavam cheios de ideias. Durante a atividade saíram borboletas, aviões, carros, motas, tratores, sapos, leões... da nossa caixa mágica. Foi muito bom ver o P1 entusiasmado e a tirar da caixa motos e carros”.

Um facto interessante foi o de que algumas crianças não queriam “fechar” a caixa mágica e quando a estagiária dizia para passarem a outro colega referiam: “Mas ainda não fechei a caixa!”. Outro facto curioso foi o de terem perguntado se tinha mesmo ali um caixa invisível.

“Ouvir isso foi muito compensador, ver que tinham mergulhado na fantasia. Claro que afirmei até ao fim estar ali uma caixa!” (In Diário de Bordo)

A adesão a esta atividade e a grande criatividade do grupo pode ser considerado um indicador da alta autoestima do grupo em geral.

É necessário ainda referir que o desenvolvimento do sentimento de competência esteve presente nas restantes atividades, visto que ao ter sucesso a criança vai-se sentir, provavelmente, mais competente em determinada área.

#### *Atividade de Desenvolvimento do Sentimento de Segurança e de Confiança*

- **“As Massagens”**

Data de realização: 30 de março de 2012

Descrição da atividade: As crianças, em pares, fazem massagens umas às outras, seguindo as indicações da estagiária. A educadora mostra às crianças a maneira como se deslocam diversos animais, por exemplo, o elefante, a serpente, a formiga e muitos outros. As crianças dispõem-se livremente no tapete, em pares, uma deitada e a outra a fazer as massagens e vice-versa. A criança que realiza as massagens pressiona com as mãos nas costas do seu companheiro simulando as pegadas que deixariam os animais ao deslocar-se: por exemplo, o elefante faz-se de punhos fechados; a formiga com a pontinha dos dedos; a rã com movimentos descontínuos, como se saltitasse; a serpente com um movimento contínuo. Este exercício de relaxamento tem por objetivo sensibilizar zonas distintas das costas e responder a uma reação tátil (Atividade disponibilizada por colega de núcleo).

**Perceções da estagiária:** É possível constatar através da visualização do Quadro 8, existente na página 78, que o “Desenvolvimento do Sentimento de Segurança e de Confiança” foi o menos explorado nos momentos de retorno à calma/relaxamento. Isto ocorreu por duas razões que passamos a citar. Primeiro, como estes sentimentos estão fortemente relacionados com a relação das crianças com os seus familiares e com os adultos mais próximos, como os educadores, foram desenvolvidos, na sala de aula, de uma forma mais eficaz, através de um ambiente positivo e afetuoso. Segundo, as características do grupo em questão, já explicitadas no Capítulo I, levaram-nos a crer que, por exemplo, a possível estabilidade socioeconómica dos pais e a sua constante disponibilidade poderão ser indicadores de um ambiente positivo não só dentro como fora da escola. Este ambiente estável permite desenvolver nas crianças um sentimento psicológico e físico de segurança. É esta segurança exterior que posteriormente se irá

progressivamente transformar em segurança interior e com o tempo, numa atitude de confiança face aos outros e a si próprio. “Graças à regularidade dos cuidados que lhe são prodigalizados e à presença estável de adultos à sua volta, a criança consegue pouco a pouco sentir segurança psicológica que se transformará gradualmente numa atitude de confiança em si própria” (Duclos, 2006, p. 66).

Duclos (2006) elenca algumas atitudes que educadores e pais devem adotar como forma de expandir estes sentimentos. Alguns exemplos são: garantir a estabilidade como por exemplo, com rotinas; desenvolver o autocontrolo, através da aprendizagem da regulação e adaptação dos seus comportamentos em função das situações e do meio; aplicar uma disciplina incitante onde há reconhecimento do trabalho das crianças e onde estas têm a oportunidade de reparar e remediar os seus erros; e usar regras claras, concretas, constantes, coerentes e consequentes. Por fim, outra atitude apresentada é a de ajudar a criança a gerir o *stress*. Sabemos que o *stress* existe durante toda a vida e por isso é importante que as crianças tenham resiliência ao mesmo.

“Even though they might be temporarily overwhelmed, and start to forget things or lose the ability to pay attention, if they have established a healthy stress response in infancy, they are likely to be able to get back to normal quickly” (Gerhardt, 2009, p. 86).

A atividade “Massagens”, anteriormente descrita, centrou-se neste último pressuposto. O programa Misp (Massage in Schools Programme) iniciado no Reino Unido, em 2001, demonstrou, através de estudos, que a utilização de massagens nas escolas de forma continuada tem tido diversos benefícios. Entre eles, redução da agressividade, aumento do conhecimento do corpo e dos sinais de *stress* e ansiedade, aumento da habilidade para trabalhar em grupo e independentemente, desenvolvimento de uma atitude mais positiva perante as aprendizagens, aumento da concentração e da calma, melhoramento das capacidades sociais e aumento da autoconfiança e da autoestima (MISA, s.d, citando diversos autores: Trower, 2001; Pearson-Shaul, 2006; Rodgers, 2007; Boyd, 2008; Marsh, 2009; Davis, 2010; Simons, 2011, referido por MISA). Apesar de esta atividade não ter sido realizada de forma sistemática, foi realizada durante as intervenções das três estagiárias do núcleo. Segundo Plummer (2012), a realização de massagens pelas crianças, umas às outras, “liberta oxitocina no cérebro. Esta é a hormona que auxilia o processo de criação de vínculos afetivos após o parto e está associada à regulação do cortisol, que produz um efeito calmante e relaxante” (p. 10).

Mais uma vez a atividade foi muito bem aceite pelo grupo, a disponibilidade e interesse foram constantes. Apenas o aluno P14 é que não queria realizar as massagens e que tinha de ser constantemente chamado à atenção. Este facto poderá nos levar a crer que o egocentrismo seja uma característica ainda bem presente nesta criança que é das mais novas, visto que queria receber as massagens mas não queria realizar aos colegas. Muitas das crianças referiam qual o movimento de que gostavam mais, demonstrando assim os seus gostos e desejos.

Para além de esta atividade proporcionar ferramentas para gerir o *stress* também permitiu desenvolver outros componentes da autoestima, explicitados por Duclos (2006) e já citados, como por exemplo, um sentimento de pertença, de autoconhecimento – o que gosta e não gosta, e de competência, sentir-se capaz de realizar massagens propiciadoras de prazer nos outros.

O P16, que anteriormente, na mesma atividade durante a intervenção de outra estagiária, tinha recusado participar, realizou-a, talvez por esta ser já do seu conhecimento e assim sentir-se mais seguro e confiante.

### **Prática Educativa Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Durante o estágio em contexto do 1.º Ciclo realizaram-se atividades em grande grupo que promovessem o desenvolvimento e manutenção da autoestima das crianças da turma caracterizada no Capítulo I. Tal como no contexto Pré-escolar estas atividades decorreram ao longo das três intervenções, havendo uma maior incidência na última intervenção – semana intensiva.

Para além destas atividades tentou-se criar um ambiente positivo na sala, seguindo alguns dos pressupostos referidos no ponto – O professor como promotor da autoestima. Visto que não se torna viável explorar todas estas atividades, de seguida, realizar-se-á apenas a reflexão de duas práticas efetuadas na última intervenção. A primeira reflexão apoiar-se-á em produções dos alunos e registos feitos pela estagiária. A segunda reflexão terá por base a transcrição de um vídeo com parte da atividade

### *Atividade “Caixas de correio”*

Data de realização: Durante toda a semana intensiva.

Descrição: Cada aluno teve uma caixa de correio (ver anexo XVI) exposta na parede, com o intuito de receber mensagens positivas dos companheiros. Durante toda a semana os alunos tiveram a oportunidade de escrever aos colegas da sala estas mensagens. No final da semana cada aluno levou a sua caixa de correio para casa com as suas mensagens. Para que todos recebessem recados, os alunos não podiam repetir os destinatários, por exemplo, se na segunda-feira uma criança enviava uma mensagem a outra, na terça-feira já não podia enviar para esta novamente. Os recados eram entregues à estagiária de forma a esta poder averiguar se as mensagens tinham algum conteúdo impróprio.

**Perceções da estagiária:** Quando a atividade foi apresentada no início da semana a turma mostrou grande curiosidade. Como esta já tinha realizado na intervenção anterior a atividade “Amigo Secreto”, os alunos já estavam familiarizados com o pedido de escreverem mensagens positivas aos colegas. Nesta atividade “Amigo Secreto” cada aluno teve que retirar um papel com o nome de um colega da turma e, após construir um *origami* com o formato de um coração, teve que escrever uma mensagem para depois ser entregue ao colega. No caso da caixa de correio, como já foi referido, os alunos tinham a liberdade de escolher a quem enviar o recado. Devido a isto observou-se uma maior facilidade na execução das mensagens nesta segunda atividade. Tal como no Pré-escolar, na atividade “Rede da Amizade”, as crianças tinham a oportunidade de desenvolver sentimentos de valorização e aceitação de si, através do elogio. Ao realizarem comentários positivos aos outros aumentam também os pensamentos positivos que têm sobre si. Segundo Ruiz (2008), o professor, durante as suas práticas, deverá “fomentar el refuerzo por parte de los outros niños y niñas” (p. 44), o que vai ao encontro da atividade realizada ao permitir a troca de mensagens acerca de aspetos que tornam cada criança especial.

Inicialmente alguns alunos referiam que não sabiam o que dizer, pelo que foi necessário ajudá-los. Na maioria dos casos em que as crianças pediam auxílio à estagiária, esta perguntava quem era o destinatário da mensagem e colocava questões como, por exemplo, “Porque gostas do ...?”, “O que gostavas de lhe dizer?”; “O que gostas nele?”; “Ele já te fez alguma coisa que tenhas gostado?”, “Já te ajudou, em que

foi?”, “O que achas que ele é bom a fazer?”. Penso que estas questões poderão ter auxiliado as crianças e ao longo da semana a necessidade de apoio tornou-se menor e as mensagens mais variadas. De forma a perceber se o objetivo pretendido pela estagiária foi compreendido pela turma, registaram-se alguns dos recados enviados (ver anexo XVII). No total foram 17 mensagens enviadas na segunda-feira. Quem neste dia não realizou mensagens foi a C2, o C8 e o C17. Apesar disto, durante a semana estes alunos tiveram a oportunidade de enviar mensagens para os colegas. Como já foi referido as experiências têm influência na autoestima e nesta idade é dada grande importância às experiências com os pares e às suas opiniões. Tal como Morgado (2001) afirma, a proteção da autoestima “pode passar pela filiação em grupos em que a sua competência, cultura e experiência [...] é valorizada” (p. 34). Assim, podemos inferir que a criança ao perceber, através destas mensagens, que é valorizada e acarinhada pelos pares poderá desenvolver uma perceção mais realista e positiva das suas capacidades, do seu aspeto e do seu valor perante os outros.

Tal como foi exposto no ponto – Da Autoestima Global à Específica, podemos dividir a autoestima em três grandes domínios: “desempenho”; “social” e “física” (Heatheron & Polivy, 1991, referido por Heatheron & Wyland, 2003). Tendo por base estes domínios realizou-se uma divisão das 17 mensagens referidas anteriormente. O gráfico 1 ilustra esta divisão:

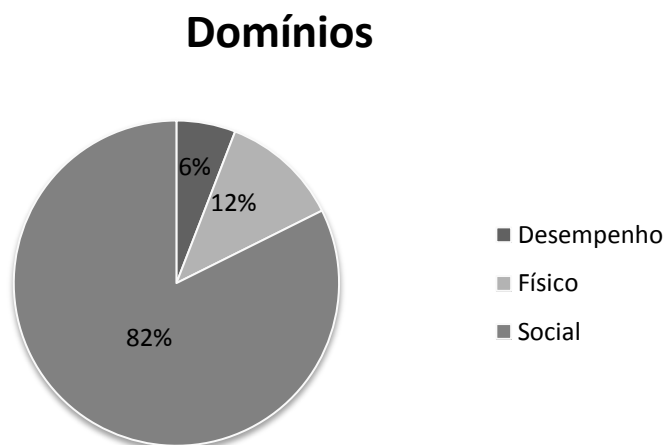


Gráfico 1 – Divisão das mensagens por domínios da autoestima

Constatamos que a grande maioria do conteúdo dos comentários se centrava no domínio social; 14 dos comentários remetiam-se exclusivamente para esta área, 1 dos recados recaía para o desempenho e 2 reportavam-se para o domínio físico, para a aparência. Pensamos que os alunos se centraram mais em razões ligadas ao convívio e

aos afetos e não nas suas capacidades físicas e académicas. Estes alunos remeteram-se para a relação fora do contexto de sala de aula, como por exemplo a relação no recreio e fora da escola.

“Gosto muito de brincar contigo no recreio e quando vais para a minha casa e a gente anda de patins e brinca à bola lá fora. E gosto muito de ti <3” – De C9 para C13.

“Oh! C18, eu gosto muito de brincar contigo, quando tu vais para São Roque. Eu gosto de ir brincar contigo e ir para a tua casa jogar” – De C10 para C18.

Compreender que se é uma pessoa querida e valorizada pelos outros é realmente uma boa forma de desenvolver a autoestima. No caso desta turma, onde existem algumas crianças que apresentam carências de cariz familiar<sup>2</sup>, a relação positiva dos pares e professor poderá ser, por si só, um potenciador da autoestima. Apesar destes casos, existem ainda crianças com uma estrutura familiar estável onde a baixa autoestima estava mais associada ao domínio “Desempenho” e ao sentimento de competência.

Dos 17 recados escritos é de notar que não houve nenhuma criança que tenha recebido um grande número de recados em comparação com os colegas, pois das 17 mensagens, 11 foram para diferentes crianças, como se observa no Quadro 2.

Alunos	C11	C7	C1	C9	C6	C18	C10	C21	C3	C13	C14
Nº Mensagens	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2

Quadro 10 – Divisão das mensagens por destinatários

Este poderá ser um indicador de relações diversificadas entre as crianças desta turma, onde aparentemente todos são amigos e se aceitam uns aos outros. Bishop e Inderbitzen (1995, referido por Peixoto, 2003) concluíram que a autoestima difere tendo em conta a existência ou inexistência de amizades recíprocas<sup>3</sup>, ou seja, “aqueles que possuem pelo menos um amigo recíproco apresentam níveis de auto-estima superiores aos daqueles que revelam não possuir amigos recíprocos” (Peixoto, 2003, p. 117).

Tal como foi referido, o grupo, de uma forma geral, é considerado como tendo uma baixa autoestima. Pensamos que isto está relacionado com o sentimento de competência dos alunos e consequentemente com o domínio “Desempenho”.

<sup>2</sup> Foi reportado à equipa multidisciplinar da escola dois casos em que as crianças não tinham garantidas as necessidades básicas (alimentação, afeto e vestuário) (PCT)

<sup>3</sup> “Implica que quando um indivíduo indique outro como amigo, seja por este também indicado na mesma qualidade” (Peixoto, 2003, p.117)

Novamente, como já foi explicitado no Capítulo I, este é um grupo com um sucesso académico baixo. Na sua maioria, a turma mostra alguma insegurança quando enfrenta atividades mais difíceis, diferentes ou que requerem algum trabalho de raciocínio. A maioria destes alunos parece apresentar uma falta de confiança nas suas capacidades. Parece-nos, portanto, relevante, tal como Ruiz (2008) defende, que o professor promova o auto-reforço, por parte dos alunos, de forma a que estes, mediante uma tarefa ou atividade bem realizada, sintam satisfação consigo mesmos. Visto que o erro, tal como já foi referido no ponto – Influência das experiências na autoestima, é inevitável, Ruiz (2008) apresenta ainda outra estratégia que poderá ser adotada pelo professor e que poderá prevenir perceções negativas por parte dos alunos quando confrontados com uma limitação, aspeto negativo ou erro: “Corregir lo negativo sin humillar ni ridiculizar, centrándose en la conducta concreta y ayudándoles a pensar en conductas adecuadas alternativas” (Ruiz, 2008, p. 44).

Para além de realizarmos atividades para desenvolver a autonomia dos alunos, e consequentemente o sentimento de competência, como por exemplo, a da “reta da história de Portugal” (ver anexo XVIII), procurámos realçar aspetos positivos relacionados com o desempenho dos alunos. Segundo Redondo (2008) existe “una relación importante entre autovaloración y percepción de la autonomía que sus maestros dan en el trabajo escolar” (p. 6).

Dada a importância dos reforços positivos por parte dos professores, foi referido, pela estagiária, que as colegas de núcleo e a professora titular poderiam participar na atividade e enviar mensagens para as crianças, sugestão que foi aceite por duas destas. Para além desta contribuição, a própria estagiária realizou recados para todos os alunos (ver anexo XVII). Tal como foi efetuado para as mensagens enviadas pelos alunos, agrupou-se o conteúdo destas mensagens em três domínios: “Social”, “Físico” e “Desempenho”, conforme se apresenta no Gráfico 2.

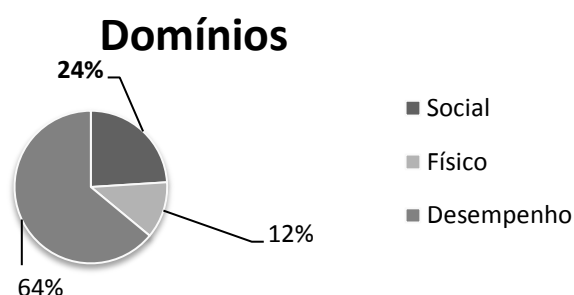


Gráfico 2 – Divisão das mensagens, da estagiária, por domínios da autoestima

Como podemos constatar o conteúdo das mensagens escritas pela estagiária foram predominantemente do domínio “Desempenho”, o que parece ir ao encontro das necessidades do grupo. Somente três comentários incidiram no domínio físico, dois deles relacionados com a aparência física e outro com as capacidades físicas. As mensagens que incidiam na área “Social” foram apenas 6. Nestas a estagiária tentou, maioritariamente, enfatizar o bom relacionamento entre si e a criança.

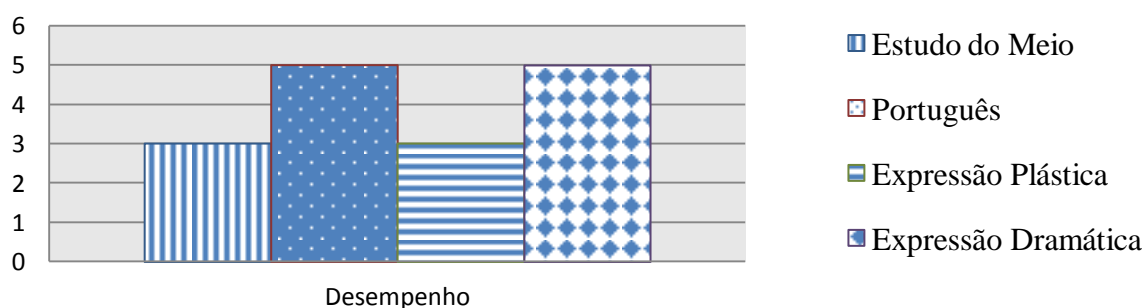
“Gostei de ser tua professora e da tua mensagem também. Beijinhos” – Para C17

“Li a tua carta e prometo nunca te esquecer! És inesquecível ☺ Um exemplo de aluna” – Para C14

Tal como é referido no ponto – O professor como promotor da autoestima – uma das formas de promover a autoestima é através de um ambiente positivo na sala de aula. Satir (1972, referido por Plummer, 2012) alerta-nos para o facto de os sentimentos de autoestima só se desenvolverem se houver uma atmosfera onde as diferenças são valorizadas, a comunicação é aberta, os erros são tolerados, ou seja, o tipo de atmosfera existente numa família carinhosa. Para Duclos (2006) uma atitude calorosa, por parte dos educadores, é essencial para o desenvolvimento da autoestima.

Dado que a maioria dos recados caía no domínio “Desempenho”, construiu-se um gráfico onde podemos desvendar em que subdomínios estes incidiam.

### Área de Desempenho



**Gráfico 3 – Divisão das mensagens correspondentes ao domínio “Desempenho” por subdomínios**

Os comentários relacionados com a Expressão Dramática e com Português foram os mais utilizados, tendo sido cinco de cada. Esta última área era visivelmente onde a maioria dos alunos sentia dificuldades, tal como é referido na caracterização da turma no Capítulo I, e parecia sentir-se menos competente. A Expressão Dramática foi

uma área explorada, dado que está intimamente relacionada com a de Português e se relacionou com a competência de comunicar oralmente de forma correta e adequada. Procurou-se também adaptar ao máximo estes recados à criança em questão de modo a que fossem realistas e que produzissem um impacto positivo. Podemos dar como exemplo o caso do C8 que tem dificuldades na comunicação oral e é acompanhado por uma terapeuta da fala. Este realizou uma dramatização ao mesmo nível que os outros colegas e num papel de destaque, no qual obteve sucesso.

“Gostei de te ver como Marquês de Pombal! Boa dramatização” – C8

Se este trabalho de reconhecer os sucessos deste aluno, nesta área que é aparentemente do seu interesse (mostrou vontade em participar na atividade e, apesar dos nervos, sorriu constantemente), se mantiver poderemos auxiliar o aluno a melhorar as suas perceções relacionadas com o seu desempenho neste subdomínio. Temos a registar que não foram realizados recados relacionados com a área de matemática, na qual muitos alunos têm dificuldades e parecem duvidar das suas capacidades.

A entrega das caixas foi realizada na sexta-feira, no fim do dia. É de relatar que todos os alunos receberam mensagens dos colegas. Os alunos pareciam interessados em recebê-las, visto que estavam sempre a questionar a estagiária de quando iam receber a caixa e também pelos agradecimentos gerados no final. Pensamos que teria sido interessante se tivesse havido um momento de agradecimentos, com abraços por exemplo, com toda a turma. Nesta atividade foi agradável ver como a C16 com síndrome de *Rett* e o C7 receberam também mensagens.

#### *Atividade “As Coroas”*

Data de realização: 22 e 23 de novembro

Descrição: No primeiro dia realizaram a construção de coroas com diferentes materiais e com total liberdade. No dia seguinte realizámos a entrega das coroas e a aprendizagem de uma dança típica do século XVIII. No momento da coroação o aluno, que era chamado pela estagiária, tinha de percorrer um corredor, existente no centro da sala, e no fim (junto ao quadro) tinha de proferir uma razão real que evidenciasse merecer o título de rei. Após essa era “coroadado” e voltava ao seu “trono” (cadeira) com a coroa. Esta atividade foi uma adaptação da atividade “Círculo” de Andrés (2005).

Regras:

- Apenas falar na sua vez;

- Ser amigável quando uma pessoa está falando e escutá-la;
- Usar palavras suas, não repetindo o que já foi dito;
- Não gozar ou rir das verbalizações ou comentários dos colegas (Lawrence, 2006).

**Perceções da estagiária:** Os objetivos da primeira etapa, construção das coroas, eram essencialmente para desenvolver o sentimento de competência através da realização de trabalho autónomo e para desenvolver a criatividade dos alunos.

“A autonomia inscreve-se na finalidade da educação [...] A sobreproteção mantém a criança na dependência e afecta a sua auto-estima; pois ao fazermos alguma coisa no seu lugar, transmitimos a mensagem de que não consegue fazê-la sozinha. Trata-se de um juízo de incompetência relativamente a ela” (Duclos, 2006, pp. 165,166).

Segundo Ruiz (2008), as escolas que, para além de favorecerem a autonomia e a iniciativa por parte dos alunos, desenvolvem a autoexpressão e a criatividade dos alunos, facilitam um melhor clima escolar e conseqüentemente a promoção da autoestima dos seus alunos.

Os da segunda etapa eram: promover a reflexão sobre si mesmo e promover o desenvolvimento do sentimento de ser uma pessoa digna e especial. Por fim, numa última fase tentou-se reconhecer o trabalho realizado pelos alunos através da utilização das coroas durante a aprendizagem da dança *Bourrée*.

Neste momento, visto que dispomos apenas da transcrição do vídeo da segunda etapa (ver anexo XIX), iremos refletir unicamente sobre esta. Durante esta reflexão tentaremos orientarmo-nos por quatro grandes áreas: o conteúdo das declarações dos alunos; os seus comportamentos; os comportamentos e as intervenções orais da estagiária e a influência do espaço e de outros adultos na sala. Serão ainda apresentadas algumas sugestões para quando, futuramente, se aplicar esta atividade.

Com base nas declarações dos alunos (ver anexo XX), retiradas da transcrição, podemos constatar que a maioria se centrou nas suas relações familiares. Isto poderá indicar a importância que dão a estas e ao seu papel nelas.

“Porque eu gosto muito de ajudar a minha avó. Porque bato o recorde a ajudar minha avó” – C18

“Porque gosto de ajudar meu irmão” – C13

Alguns ainda se remeteram às suas relações com os pares, como o C17 e a C5.

“Porque quando os amigos separam-se eu tento...a ser outra vez amigos”

“Porque gosto dos meus amigos”

Poucas crianças referiram-se às suas capacidades e quando mencionavam alguma esta não era relacionada com as áreas principais da vida académica. Por exemplo:

“Porque eu sei jogar Playstation” C12

“Porque eu sou boa a jogar computador” C9

“Porque sou artista e quero uma coroa artista” C4

Apenas um aluno se centrou na sua aparência física, o C21, sendo considerado por todas as estagiárias e professora cooperante como uma criança com alta autoestima.

“Porque eu sou muito lindo e sou muito bom” C21

Houve ainda dois alunos que referiram:

“Porque gosto muito de Portugal” C19

“Gosto de Portugal e gosto dessas pessoas que aqui vivem” C14

Acreditamos que o facto de estarmos, naquela semana, a aprender a História de Portugal poderá ter feito com que estes últimos dois alunos tivessem relacionado a atividade com as aprendizagens de Estudo do Meio.

Como podemos constatar nenhuma criança destacou qualquer capacidade académica das áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, o que vai ao encontro do referido em momentos anteriores, ou seja, que os alunos poderão acreditar pouco nas suas capacidades escolares. O facto de ser uma turma que aparentemente tem vontade de aprender (que dá importância à escola) mas que, no entanto, não obtém os resultados desejados leva-nos a crer que a sua autoestima global poderá ser influenciada por este domínio específico relativo ao “Desempenho”.

Podemos então aferir que um comportamento, por parte da estagiária, que não foi adotado, mas que certamente enriqueceria a atividade e o alcance dos objetivos propostos, seria o de tentar incentivar os alunos a referirem feitos ou capacidades académicas que estes tinham. No entanto, para tal, previamente esta deveria preparar-se e elencar algumas destas capacidades dos alunos. Assim, no caso de algum aluno não conseguir por si só referir uma competência académica, a estagiária poderia auxiliar a criança e prevenir que esta ficasse sem saber alguma capacidade académica que tinha. Para Duclos (2006), relembrar os êxitos passados da criança é uma forma de desenvolver um sentimento de competência. No entanto, esta não é o único modo de desenvolver este sentimento. Para o autor é essencial:

“conhecer as capacidades e o nível de desenvolvimentos da criança [...] propor-lhe actividades estimulantes que são fonte de prazer [...] propor-lhe objectivos realistas ou conformes às suas capacidades [...] favorecer a sua autonomia; encorajar o seu sentido de responsabilidade [...] favorecer a sua criatividade [...] estimular o desenvolvimento do seu pensamento...” (pp. 183, 184)

Através destas atitudes, idealmente, desenvolver-se-á o sentimento de competência e possivelmente melhorar as percepções respeitantes ao domínio ligado ao “Desempenho”.

Uma atitude que podemos inferir de alguns comportamentos como, por exemplo, olhar para o relógio, por parte da estagiária, foi a de realizar esta segunda etapa de forma rápida. As conversas por parte desta eram rápidas e geralmente incidiam na questão “Porque mereces ser rei/rainha?” ou em reforços positivos do que diziam. Apesar disto é evidenciado, na transcrição, um ambiente descontraído, onde os alunos acompanhavam o que a estagiária e os colegas faziam e havia espaço para risos (não de troça). Uma característica importante para o sucesso deste tipo de atividades, tal como Lawrence (2006) defende, é a de não ridicularizar ou rir dos comentários de quem quer que seja. Os alunos foram alertados para esta e as restantes regras da “coroação”. Através da transcrição podemos constatar que não houve alunos a ter este tipo de comportamentos. Há um exemplo, em que este comportamento está prestes a ocorrer e a estagiária eficazmente evita-o.

Curiosamente, um dos adultos presentes é que realiza um comentário que poderá transmitir descrédito pela criança. Neste caso a criança refere “porque gosto de aprender” e o adulto responde dizendo “Era bom C11”. A reação da estagiária foi a de confirmar o que o aluno disse, afirmando “Ele gosta”. O adulto concordou. Uma das regras em que houve alguma inconsistência no seu cumprimento foi a de não repetir o que tinha sido dito. Na maioria dos casos a estagiária chamava a atenção, mas com uma das crianças não pediu para esta reformular o seu discurso, podendo ser omissão consequência da estagiária da preocupação em gerir o tempo.

Alguns comportamentos dos alunos, como ajudarem com a entrega das coroas ou a desviarem as mesas, mostraram que algumas crianças estavam motivadas para ajudar tanto a estagiária como os colegas. Em relação ao espaço este teve de ser reorganizado para uma boa participação da aluna C16 que utiliza uma cadeira de rodas. O grupo pareceu mostrar, ainda, gosto em integrar os colegas C7 e C16, através de gestos afetivos, de aplausos pelas suas participações... Com esta atividade pudemos ainda observar que alunos estavam mais à vontade em participar na dinâmica de grande

grupo (C21, C19, C18, C10) e os que estavam mais “nervosos” (C8, C6, C13, C17, C5, C2).

Como já foi constatado, muitos dos alunos centraram o conteúdo das suas declarações na sua relação familiar. Para além da explicação já evidenciada, podemos colocar outra questão “será que os alunos se centraram nas relações familiares por influência uns dos outros?”. Neste momento não é possível responder a esta questão, mas, futuramente, de forma a evitar a mesma, podemos adotar outra estratégia na execução da atividade. Os alunos antes de iniciarem a “coroação” escrevem num papel qual a razão para merecem ser reis. Assim evitava-se qualquer influência dos pares e a estagiária poderia auxiliar a própria produção escrita. Outra opção, que poderia enriquecer a atividade e aumentar o diálogo, seria dar a oportunidade que a turma dissesse uma qualidade de cada aluno durante cada “coroação”. No final das três etapas os alunos tiveram a oportunidade de levar a sua coroa para casa. Neste momento foi muito compensador ver os alunos no recreio a irem para casa com as suas coroas ainda na cabeça.

Pensamos que para maximizar o efeito da atividade era necessário ter havido uma maior orientação da estagiária. Realmente, gostar de ajudar o pai, a mãe, o irmão, os colegas... são sentimentos que devem deixar os alunos orgulhosos, mas seria também interessante orientar os alunos para as suas capacidades, visto ser uma área mais carenciada. O esclarecimento do que se pretendia durante vários momentos desta etapa poderia ter conduzido a melhores resultados. Contudo, acredita-se que a atividade, de uma forma geral, teve um efeito positivo.

## **Reflexão geral das atividades**

Primeiramente, em relação às atividades realizadas no Pré-escolar, podemos ver que estas são de cariz geral e que englobam diversas áreas. Como já foi referido é um grupo, de uma forma geral, com uma autoestima alta e tentou-se ir ao encontro das dificuldades de alunos específicos, como o P16.

No caso do 1.º Ciclo, uma das dificuldades foi a integração de atividades com o objetivo de promover a autoestima. Apesar disso, as atividades apresentadas anteriormente permitiram a exploração desta temática.

Na turma do 1.º Ciclo, as crianças eram consideradas, de forma geral, como tendo baixa autoestima e por isso seria desejável realizar um trabalho mais contínuo com elas. Apesar disto, realizaram atividades transversais onde viram o seu esforço e sucesso reconhecido ganhando assim motivação e confiança. Tinha-se a esperança que se poderiam tornar mais seguros, autónomos e “abertos” para realizarem as aprendizagens. Tem-se noção que este processo é moroso e exige um trabalho contínuo, possivelmente alargado a diferentes momentos e situações das suas vidas, como referido na literatura da área, e que não se pode reduzir às atividades promovidas durante o estágio. Ainda assim, acredita-se que as atividades realizadas, nesta temática, poderão ser um passo para um melhoramento de algumas perceções dos alunos.

Em ambos os contextos de estágio, houve crianças que se destacaram com uma baixa autoestima, nomeadamente o P16 e o C8. Tal como foi já referido no ponto – O professor como promotor da autoestima, o professor poderá realizar um trabalho individual mais intenso com as crianças que ache necessário. Teria sido, por isso, interessante fazer este tipo de trabalho com estes dois alunos.

## **Reflexão sobre as concepções dos professores/educadores e dos futuros educadores/professores envolvidos no estágio, no que concerne à temática da autoestima**

Tal como já foi referido no Capítulo I, um dos intuitos deste relatório era o de refletir sobre as concepções dos professores/educadores e dos futuros educadores/professores envolvidos no estágio, no que concerne à temática da autoestima. Para atingir este objetivo foram adotados determinados procedimentos que já foram explicitados no ponto – Procedimentos de recolha e tratamento de informações. De forma a relembrar tais procedimentos, passamos a explicá-los resumidamente. Com base na revisão de literatura foi elaborado um guião de entrevistas que, posteriormente, deu lugar a quatro conversas, gravadas em áudio, com quatro pessoas envolvidas no estágio. Após a transcrição das entrevistas e a sua leitura flutuante, criou-se um sistema de categorias (ver anexo IV) de modo a organizar a informação existente. A aplicação do sistema de categorias teve por base o número de ocorrências de determinada ideia ou tema e constituiu a matriz da nossa análise das informações recolhidas. Os seus resultados foram cruzados com literatura específica da temática, o que permitiu realizar uma interpretação e reflexão das concepções já mencionadas. No ponto seguinte, apresentamos e discutimos esta informação.

### **Apresentação e discussão dos resultados das entrevistas**

Ainda que não tenha sido diretamente pedido às entrevistadas que definissem o conceito de autoestima, ao longo das transcrições é possível retirar dados que nos levam a inferir algumas das concepções das entrevistadas. Todas as entrevistadas centraram-se numa visão global global. Neste sentido, “self-esteem is the emotional response that people experience as they contemplate and evaluate different things about themselves” (Heatherton & Wyland, 2003, p. 220). Tanto a Prof P (cooperante) como a EA (estagiária) referiram que a autoestima estava relacionada com o gostar de si, conhecer-se e aceitar as suas potencialidades. No entanto, apenas a última explicitou que a autoestima também é aceitar as suas limitações e fracassos “às vezes as pessoas pensam que a autoestima é só ter consciência do que se faz bem, mas para mim, a autoestima também é [... ter] consciência dos seus limites, [...] saber viver com eles e não ficar triste” EA. De uma forma mais indireta a Prof P vai ao encontro desta ideia, ao referir

que “as próprias crianças começam a avaliar essas coisas menos conseguidas como uma coisa que vai melhorar um dia”. Para estas entrevistadas a autoestima não é apenas gostar de si e conhecer as suas capacidades é também reconhecer as suas limitações e saber viver com elas sem permitir que estas controlem ou retraiam futuras ações. Para Duclos (2006) é essencial não só conhecer as suas qualidades e capacidades como, também, ter uma justa perceção dos seus limites e dificuldades. Nenhuma das entrevistadas explicitou a existência de autoestima específica, ou uma relação desta última com a autoestima global. Segundo Coll, Marchesi, Palacios e colaboradores (2004b) a autoestima é formada por diferentes facetas que mostram alguma independência entre si, tendo esta um carácter multidimensional. Ainda assim, como poderemos ver futuramente, a entrevistada EB (estagiária) referiu que era importante diversificar as áreas curriculares de intervenção e a ProfC (cooperante) referiu ser necessário valorizar áreas não curriculares, o que poderá mostrar alguma sensibilização para as diferentes áreas relacionadas com a autoestima.

Algumas das entrevistadas, como ProfC e EA, mostraram ainda o conhecimento de que a autoestima se altera e se desenvolve ao longo de toda a vida, sendo relatado ainda pela Prof P que a autoestima “é importante desde que se nasce até que se morre”. Todas referiram que o desenvolvimento da autoestima era importante e que o professor tinha um papel essencial no seu desenvolvimento. Para duas das entrevistadas (Prof P e EA) o papel do professor não era apenas o de desenvolver a autoestima mas também o de a reduzir, quando necessário, um aspeto que é discutível por poder confundir-se com “pseudo autoestima”, arrogância ou sentimentos de grandeza e egocentrismo, conforme avançado na revisão de literatura. Para estas entrevistadas a autoestima é sinónimo de nos sentirmos bem, em detrimento dos outros, enquanto deveria ser entendida como um equilíbrio entre subestimar-se e sobrestimar-se (Duclos, 2006). Neste caso, o conceito de autoestima é visto como algo positivo ou negativo, consoante o seu nível baixo ou alto. Segundo todas as entrevistadas, durante a sua formação profissional, não abordaram a temática da autoestima, assim podemos inferir que para as entrevistadas toda a informação disponibilizada, durante as entrevistas, resultou de um processo de aprendizagem autónomo.

No Quadro 11 apresentamos os fatores que influenciam a autoestima, referidos pelas entrevistadas, e o respetivo número de ocorrências.

Quadro 11 – Fatores que influenciam a autoestima, segundo as entrevistadas

Fatores que influenciam a autoestima	Prof P	Prof C	EA	EB	Totais
Características individuais	-	-	2	-	2
Sociedade em geral	-	1	1	-	2
Família	-	1	3	1	5
Escola	-	2	1	2	5
Pares	-	4	2	4	10
<b>Totais</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>24</b>

Se contabilizarmos o número de vezes que as inquiridas aludiram a experiências de uma forma geral (sociedade) e, de forma mais específica, à família, contexto escolar e pares como aspetos externos condicionadores da autoestima, obtemos vinte e duas ocorrências que se contrapõem às alusões a características individuais, apenas duas. Podemos então constatar que foi dada maior ênfase aos fatores externos do que aos internos. Realizando uma leitura vertical apuramos que a Prof P não referiu nenhum dos fatores supramencionados. Durante a resposta à questão direcionada a esta categoria, a entrevistada remeteu-se para estratégias promotoras da autoestima. O facto de a entrevistadora não ter esclarecido posteriormente a questão demonstra a inexperiência da mesma, na realização de entrevistas.

Podemos ainda observar que, dentro dos fatores externos, o discurso apontou os pares como tendo maior influência. Ainda assim, as estagiárias verbalizaram que no pré-escolar a família e os professores (escola) são os que mais influenciam, enquanto no 1.º ciclo são os pares. “The development of self-esteem during childhood and adolescence depends on a wide variety of intra-individual and social factors. Approval and support, especially from parents and peers, and selfperceived competence in domains of importance are the main determinants of self-esteem” (Mann, Hosman, Schaalma, & Vries, 2004, p. 359)

No que diz respeito ao contexto escolar (escola), as entrevistadas centraram-se nas experiências de sucesso e insucesso, por parte dos alunos, e do papel do professor. Em relação às características individuais, apenas a entrevistada EA explicitou que a personalidade era um fator que influenciava. Apesar de a ProfP não referir que as perceções da própria ação influenciam a autoestima, ao afirmar “que as próprias crianças começam a avaliar [as] coisas menos conseguidas como uma coisa que vai melhorar um dia”, mostra que as crianças realizam avaliações sobre o seu desempenho.

Ao longo do discurso das entrevistadas encontramos ainda diversos efeitos associados à baixa e à alta autoestima, sendo, por vezes, referidos efeitos mais gerais e,

outras vezes, efeitos relacionados com comportamentos e atitudes. Nos dois quadros seguintes (12 e 13), que emergem do volume do discurso das inquiridas no referente à alta e à baixa autoestima, respetivamente.

**Quadro 12 – Efeitos associados à alta autoestima, segundo as entrevistadas**

<b>Efeitos associados à alta autoestima</b>	<b>Prof P</b>	<b>Prof C</b>	<b>EA</b>	<b>EB</b>	<b>Totais</b>
Sucesso em geral	2	1	1	1	5
Sucesso académico	-	1	-	3	4
Sucesso social	-	2	-	2	4
Dificuldades ultrapassadas com maior facilidade	-	1	-	1	2
Aceita-se aquilo que não se sabe	-	-	1	-	1
Sentimento de segurança e equilíbrio emocional	-	-	-	2	2
Há menos vergonha de si	-	1	-	-	1
Confiança em si, nas próprias capacidades e saber	5	1	3	3	12
Adotam-se comportamentos cooperativos	-	-	-	1	1
Mais Participativos/mais autónomos nesta participação	-	-	-	1	1
Manifesta-se maior autonomia	-	-	-	1	1
Maior participação na Escola e na Sociedade	-	-	2	2	4
<b>Totais</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>37</b>

Neste Quadro os quatro primeiros itens remetem os efeitos da alta autoestima para o êxito das ações do sujeito e gestão dos processos que o asseguram, num total de 15 incidências) os últimos três para a adoção de comportamentos desejáveis (total de 6 ocorrências) e os restantes para perceções ligas à própria imagem (total de 16 incidências). Como podemos constatar o sucesso académico e social, segundo as entrevistadas está relacionado com a autoestima, visto que todas o referiram. Observamos, ainda, que o ponto “confiança em si, nas próprias capacidades e no que sabe” é referido por todas, sendo a ProfP a que, no seu discurso, se foca mais neste aspeto. Centrando-nos nos comportamentos desejáveis, apresentados no Quadro 12, observamos que apenas as estagiárias referem que os alunos adotam comportamentos cooperativos e que estes são mais participativos. A EB acrescenta que esta participação vai além da escola e existe também na sociedade. Constatamos ainda que esta entrevistada destaca-se pelo número de ocorrências nesta categoria e por ter exposto diversos efeitos associados à alta autoestima.

Quadro 13 – Efeitos associados à baixa autoestima, segundo as entrevistadas

<b>Efeitos associados à baixa autoestima</b>	<b>Prof P</b>	<b>Prof C</b>	<b>EA</b>	<b>EB</b>	<b>Totais</b>
Insucesso em geral	-	-	1	-	<b>1</b>
Insucesso acadêmico	-	2	3	1	<b>6</b>
Insucesso social	-	-	1	-	<b>1</b>
Falta de confiança em si e nas próprias capacidades	2	-	2	3	<b>7</b>
Menor motivação para aprender	-	-	1	1	<b>2</b>
Menor motivação para estar com os outros	-	-	2	-	<b>2</b>
Timidez	-	-	1	-	<b>1</b>
Aparentarem estar tristes	-	-	-	1	<b>1</b>
Tentar passar “despercebido”	-	-	3	-	<b>3</b>
Recusa/ Não participa	2	-	-	2	<b>4</b>
Evitar falar	-	1	1	1	<b>3</b>
Dificuldades de interação/Isolamento	-	4	-	5	<b>9</b>
Medo de falhar	3	-	-	-	<b>3</b>
Dificuldade em se exprimir	-	2	-	-	<b>2</b>
Dificuldade em exprimir sentimentos	-	1	-	-	<b>1</b>
Dificuldade em exprimir opiniões	-	1	-	-	<b>1</b>
Dificuldade em se exprimir de forma independente	-	4	-	-	<b>4</b>
<b>Totais</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>51</b>

No caso do Quadro 13, muitos dos efeitos apresentados são os opostos dos efeitos de uma alta autoestima. Observa-se que o volume do discurso das entrevistadas acentua efeitos dirigidos à falta de sucesso (total de 8 incidências), à recusa em adotar determinados comportamentos ou à sua manifestação associada a dificuldades, os últimos seis itens (num total de 21 ocorrências) e às percepções da própria imagem, motivação e gestão das emoções, os restantes itens (num total de 22 ocorrências). A falta de motivação aparece para as duas estagiárias como um possível efeito da baixa autoestima. Em contraste, nenhuma das professoras refere o mesmo. Para Duclos (2006) existe uma relação cíclica entre a autoestima e a motivação. Para o autor, quando a criança tem uma alta autoestima vai, provavelmente, sentir-se motivada. Esta motivação originará empenho e perseverança nas atividades. Com este empenho e perseverança o aluno resistirá mais às dificuldades e assim terá mais sucesso. Consequentemente, este sucesso aumentará o sentimento de eficácia e de orgulho, aumentando a autoestima. O insucesso é também referido, em geral ou em específico, por três das entrevistadas. Através do Quadro concluímos que o insucesso acadêmico é o mais referido, sendo relatado por três entrevistadas. Para Plummer (2012) a autoestima de crianças que têm de lidar com problemas específicos é mais facilmente afetada. Ainda para o autor, a

questão dos efeitos académicos e a sua relação com a autoestima é largamente estudada, considerando que estes dois aspetos estão interligados e que a sua relação é recíproca.

Realizando uma leitura vertical, na coluna da ProfP realça-se o “medo de falhar”, na coluna da ProfC realça-se a “dificuldade de se exprimir de forma independente”, na coluna da EA destaca-se o “tentar passar despercebido” e “insucesso académico” e na coluna da EB destacam-se as “dificuldades de interação/isolamento”. Podemos assim concluir que não houve um efeito mais destacado do que outro por todas as entrevistadas.

Constatamos que o volume do discurso sobre os efeitos associados à baixa autoestima é maior (51 ocorrências) que os associados à alta autoestima (37 ocorrências). Podemos justificar isto pelo facto de na entrevista termos questionado sobre “quais os comportamentos que o professor deve ter em atenção para detetar uma baixa autoestima” e não termos questionado “quais os comportamentos a ter em atenção para detetar uma alta autoestima”. Como já mencionada antes, para Gouveia (2003), a “baixa auto-estima está mais associada ao insucesso escolar, do que a alta auto-estima se encontra associada ao sucesso escolar” (p. 24), o que nos leva a acreditar que a deteção de uma baixa autoestima é mais útil que detetar uma alta. Ao realizarmos uma leitura vertical, notamos ainda, nesta categoria, que o número de ocorrências é muito similar para três das entrevistadas, sendo a ProfP quem se destaca por ter metade das ocorrências encontradas nas colegas.

Durante o discurso das entrevistadas foram ainda apresentados alguns procedimentos que o professor poderá adotar, de modo a realizar a caracterização dos seus alunos, em relação à autoestima. A ProfP e a EA referiram que era necessário observar o aluno em dinâmica de grande grupo, tendo a primeira inquirida dito que era necessário observar o comportamento individual das crianças. Outra forma de proceder a essa caracterização, para a EA, passa por analisar o conteúdo da comunicação da criança tanto com o adulto como com as outras crianças. Por fim, para a ProfP e EA, parece importante que se distinga o que é normal do que é diferente, aquando da caracterização.

Em seguida, no Quadro 14, apresentamos as estratégias promotoras da autoestima referidas pelas entrevistadas.

Quadro 14 – Estratégias promotoras da autoestima, segundo as entrevistadas

<b>Estratégias promotoras da autoestima</b>	<b>ProfP</b>	<b>ProfC</b>	<b>EA</b>	<b>EB</b>	<b>Totais</b>
Extinção	6	-	-	-	6
Reforço (valorizar capacidades e sucessos do aluno)	4	4	2	2	12
Destacar em grande grupo capacidades do aluno	2	1	2	-	5
Tratar todos da mesma forma	-	-	-	1	1
Pedir tarefas com êxito garantido	3	-	-	-	3
Insistir na produção de comportamentos desejáveis (participação)	-	-	1	1	2
Mostrar que acredita na criança (conversando, colocando desafios...)	1	-	3	9	13
Diversificar as áreas curriculares de intervenção	-	-	-	1	1
Atribuir responsabilidades e papéis (principal ou secundário)	-	-	1	1	2
Empatia/ disponibilizar-se para ouvir e apoiar	6	4	5	10	25
<b>Totais</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>25</b>	<b>70</b>

Apontemos que as primeiras cinco estratégias estão mais orientadas para uma intervenção de natureza behaviorista, enquanto as outras para ações de cariz tendencialmente socio-construtivista, sendo a última típica da corrente humanista. O discurso mais centrado numa perspetiva comportamental, onde os comportamentos positivos são reforçados e os negativos são extintos é o da ProfP, enquanto o discurso da EB acentua uma perspetiva mais socio-construtivista ao reforçar a importância de colocar desafios aos alunos. Neste caso o aluno tem um papel central no desenvolvimento da sua autoestima. Com a superação dos desafios, não é outrem que diz que ele é capaz mas sim ele próprio que descobre isso ao ver as suas conquistas.

Todas as entrevistadas referiram ser importante reforçar, destacar e valorizar as capacidades e os sucessos dos alunos e que o professor deverá disponibilizar-se, apoiar, estimular e estar atento aos seus alunos, sendo a EB quem mais reforça esta ideia. O conversar com o aluno, o dizer que se acredita, que este é capaz, parece ser outra estratégia essencial. O desenvolvimento da empatia com as crianças e o disponibilizar-se para as ouvir e apoiar foi o ponto mais presente no discurso nesta categoria. Para Plummer (2012) tanto com “um sorriso na altura certa, algumas palavras de apoio ou um curso completo de autoestima, podemos realmente fazer a diferença” (p. 23). Outra estratégia que parece ser relevante, para as estagiárias, é o de se destacar e valorizar o trabalho dos alunos em grande grupo. Observamos ainda uma aparente discrepância entre duas estratégias apresentadas, enquanto a EB refere ser importante colocar desafios, a ProfP adverte para se realizar atividades com sucesso garantido. Para a

última, “é pedir [às crianças] só tarefas que a gente sabe que ela vai conseguir fazer”. Já a EB referiu que “é muito importante as crianças serem desafiadas, nunca limitarmos a pequenos exercícios fáceis, mas a desafios que os façam perceber que são capazes, mais capazes”. Podemos então considerar que o professor deve conhecer bem as crianças em questão e saber conciliar ambas as condições, atividades que sejam capazes de fazer mas que por isso não deixem de ser aliciantes e desafiadoras. Tal como já foi referido, ter sucesso, ao resolver pequenos e grandes desafios, poderá aumentar a autoestima das crianças (Pozo, s.d).

Apesar de, anteriormente, terem referido que a família influenciava a autoestima das crianças, nenhuma das inquiridas referiu ser necessário realizar um trabalho em conjunto com os pais. Para uma abordagem verdadeiramente eficaz é necessário desenvolver um ambiente onde haja o envolvimento de todos, o que deve incluir os pais (Plummer, 2012). Também já foi evidenciado que todas as inquiridas consideravam importante a promoção da autoestima, no entanto, nenhuma dá prioridade em se realizar atividades com a finalidade principal de a desenvolver. Através das estratégias apresentadas podemos constatar que estas são de cariz geral, relacionando-se em muito com o ambiente na sala de aula.

“It is clear from all the research that teachers are in a powerful position to influence children’s self-esteem and in turn influence their achievements and behavior. Perhaps most teachers are already aware of this, and probably already enhance children’s self-esteem intuitively. However, a knowledge of the research, together with familiarity with self-concept theory would provide teachers with a proper rationale so that they are in a position to know how to go about enhancing self-esteem systematically” (Lawrence, 2006, p. 16)

Como sabemos, o professor poderá não só promover a autoestima como também ser um inibidor do seu aumento. No Quadro 15, são apresentadas algumas situações, diretamente relacionadas com o professor, que poderão inibir o desenvolvimento da autoestima.

Quadro 15 – Situações inibidoras da autoestima, segundo as entrevistadas

Situações inibidoras da autoestima	Pro f P	Pro f C	E A	E B	Totai s
Advertências verbais agressivas	-	2	1	-	3
Inexistência de reforços positivos	-	-	1	1	2
Repreender em público	-	2	-	-	2
Não explorar as causas de determinados comportamentos	-	1	-	-	1
Excluir /perseguir a criança	-	-	-	2	2
Ignorar a criança	-	-	-	1	1
Salientar muito os erros ou apenas aspetos negativos	-	-	1	6	7
Confrontar de forma direta/violenta a criança em situação vulnerável	-	-	2	-	2
Obrigar a exibir comportamentos desejáveis	-	-	6	-	6
<b>Totais</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>26</b>

Novamente, a inexperiência da entrevistadora limitou a recolha de informação. No Quadro 15 visualizamos como a ProfP não expôs qualquer situação inibidora. Observamos ainda que o discurso das duas estagiárias revela mais situações inibidoras (11 e 10 ocorrências) do que a ProfC (5 ocorrências). Há ainda destaque relativamente ao “obrigar a exibir comportamentos desejáveis” pela EA e ao “salientar muito os erros ou apenas aspetos negativos” pela EB. Ter consciência destes aspetos inibidores certamente será o primeiro passo para os evitar.

#### Nota final sobre as conceções de professores e estagiários acerca da autoestima

Durante todo o processo houve várias limitações e dificuldades. Primeiramente, a falta de experiência da entrevistadora, na realização das entrevistas, evidenciou-se na não flexibilização, durante a execução das mesmas. Visto que a análise de dados foi qualitativa, houve alguma dificuldade na organização de todas as informações. No entanto, conseguiu-se sistematizar os dados e existiu a tentativa de chegar à informação implícita. Por outro lado, a entrevista estava dividida a dois objetivos, o de conhecer as conceções dos inquiridos em relação à temática da autoestima e o de recolher informação que auxiliasse a caracterização, quanto à autoestima, dos alunos implicados nas práticas supervisionadas. A informação apresentada e discutida na secção anterior deu resposta apenas ao primeiro objetivo. No entanto, as informações obtidas no outro objetivo poderiam ser mobilizadas para a compreensão das perceções dos inquiridos, envolvidos neste objetivo, visto que ao caracterizarem determinada criança estavam implicitamente a dizer-nos quais os comportamentos que consideram estar relacionados

com a alta e a baixa autoestima. A decisão de não utilizar esta informação deveu-se à falta de tempo nesta fase final de conclusão do presente relatório.

As nossas conclusões apontam para uma série de competências que o professor poderá desenvolver ao nível da promoção da autoestima, por exemplo, ser capaz de detetar comportamentos característicos de uma baixa autoestima, realizar atividades promotoras da autoestima, evidenciar comportamentos positivos face aos alunos e evitar comportamentos inibidores do desenvolvimento da mesma. Nenhuma das entrevistadas foi alvo de uma observação sistemática, de forma a averiguar a existência destas competências. No entanto, com as entrevistas foi possível compreender em que medida estas tinham, ou não, consciência de alguns aspetos da autoestima e das suas funções na promoção da mesma.

Por fim, a recolha e reflexão desta informação permite-nos, ao mostrar as semelhanças e diferenças das perceções das inquiridas, fazer com que outros professores e futuros professores reflitam sobre as suas práticas. Foram realizadas apenas quatro entrevistas e por isso não se retiraram conclusões generalizáveis. Ainda que não sejam retiradas conclusões suscetíveis de generalização e fosse possível aprofundar os dados em termos de uma sólida investigação qualitativa, parece-nos interessante a utilização deste tipo de procedimento com outros objetivos e outras situações, como por exemplo, na realização de formações sobre a temática a profissionais ou a pais. Ao realizarmos um levantamento das conceções de determinado grupo, podemos conferir quais as áreas que necessitam de maior esclarecimento e quais as ideias que deverão ser melhor exploradas, confrontadas e/ou reequacionadas.

No caso das entrevistadas, parece-nos que poder-se-ia tentar conscientizar para a importância de se adotarem estratégias que englobem a participação dos familiares ou que contemplem o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade das crianças. Visto que foram apresentadas estratégias promotoras da autoestima de cariz maioritariamente geral, seria interessante explicitar algumas estratégias mais específicas, como as apresentadas no ponto – O professor como promotor da autoestima. O facto de nenhuma inquirida ter referido realizar atividades com o objetivo principal de desenvolver a autoestima leva-nos a crer que seria também benéfico apresentar algumas atividades de forma a darem resposta a este objetivo.

## Conclusão

Com o final deste relatório podemos tecer algumas conclusões. De um modo geral, constatamos que este longo caminho proporcionou, à estagiária, aprendizagens relacionadas com a prática profissional e com a temática da autoestima. A possibilidade de refletir sobre as suas práticas pedagógicas possibilitou a aquisição de novas “ferramentas” que se espera virem a ser utilizadas ao longo de toda a vida profissional e pessoal. Ter consciência do que se realizou, do porquê e dos efeitos associados a esta prática cria condições para compreender o que é necessário melhorar. Não pensemos que com o final deste relatório terminamos a nossa formação profissional. Estas foram apenas as bases para um trabalho contínuo. Temos agora a obrigação de, com as competências que ganhámos ao longo destes anos, percorrer novos desafios.

A nível pessoal, fica o desejo de continuar a desenvolver um espírito crítico, que tanto necessitamos, continuar a trabalhar em equipa, de modo a melhorarmos as nossas práticas e as dos nossos colegas de profissão, tornando, conseqüentemente, o ensino mais coerente e coeso, manter contatos e trabalho com os familiares das crianças e/ou comunidade envolvente e permitir um desenvolvimento integral dos alunos, através de um ensino de qualidade, com exigência e diversidade. Poderíamos continuar a elencar quais os desejos da estagiária, relativos à sua prática profissional, no entanto, a questão principal e mais difícil que se coloca, para a estagiária, não é o que se deseja desenvolver nos nossos futuros alunos, mas sim, como podemos desenvolver de forma completa os nossos futuros alunos. Acreditamos que esta questão pautou toda a prática, durante o estágio, e que nos irá acompanhar durante toda a vida.

Uma forma bem patente, neste relatório, da preocupação em desenvolver o aluno de modo integral, foi a de querermos promover a autoestima dos nossos alunos. Para Gurney (1988, referido por Plummer, 20012) a autoestima tem um papel central para a aprendizagem, sendo esta o principal objetivo da educação. Com a reflexão sobre as atividades concretizadas neste domínio, constatamos que, apesar de não se ter realizado um trabalho sistemático nesta temática com as crianças, se procurou ter um ambiente positivo durante o decorrer do estágio e realizar atividades que desenvolvessem a sua autonomia, criatividade, sentimento de pertença, de competência e de eficácia, e que melhorassem algumas das suas autoperceções.

Após a revisão de literatura e a reflexão das atividades, resta-nos fazer uma pequena reflexão. Acreditamos que a realização de atividades com o objetivo central de

desenvolver a autoestima poderá trazer benefícios para as crianças, no entanto, temos consciência que, tal como não há “receitas” na melhor forma de educar, também não existem atividades milagrosas e que obrigatoriamente irão desenvolver a autoestima dos alunos. Temos de ter a noção de que para promover a autoestima é necessário ir para além da sala de aula. Tal como Franco (2009) afirma, esta desenvolve-se através das relações que o aluno mantém com o mundo e, por isso mesmo, não se pode restringir à sala de aula, nem ao trabalho do professor. Todo o contexto familiar e social irá influenciar a autoestima e, por isso, devemos considerar como prioridade para o desenvolvimento da autoestima, tal como já foi explorado na tabela de Maslow, o melhoramento das condições sociais e familiares.

Uma criança que vive numa sociedade democrática, onde existe um sentimento de pertença e se sente em segurança, onde tem os seus direitos e deveres respeitados, terá sem dúvida melhores condições para vivenciar experiências mais positivas e, conseqüentemente, desenvolver avaliações mais positivas sobre o que a rodeia e de si própria. Podemos então concluir que o professor ao propiciar um ensino de qualidade está já a criar condições para uma melhor sociedade; também, ao desenvolver o sentido crítico está a auxiliar os seus alunos a realizarem autoavaliações mais realistas. A escola é assim um local de construção da identidade, tendo em conta aspetos cognitivos, afetivos e éticos (Franco, 2009). Com a educação não queremos apenas que os alunos compreendam o mundo, mas que também consigam superar e alterar a realidade (idem).

Com a reflexão sobre os dados recolhidos mediante entrevistas, conseguimos ainda compreender que importância é dada à temática da autoestima, em contexto escolar, às entrevistadas, e com isso perspetivar formas de auxiliar futuros colegas de trabalho a compreenderem esta temática. No caso das entrevistadas compreendemos que é dada relevância a esta temática, sendo, no entanto, pouco visível a transposição desta importância em atividades específicas para a promoção da autoestima. Existe ainda uma centralização do discurso numa promoção centrada no ambiente dentro da sala de aula e em estratégias transversais a todo o ensino.

Consideramos ainda que o maior desafio que encontramos, numa educação para a autoestima, será o de conseguir desenvolver em cada criança uma autoestima que dependa do valor intrínseco de cada um e que a leve “a dizer que tem valor, independentemente da sua aparência ou dos seus êxitos, simplesmente por ser um ser humano” (Duclos, 2006, p. 28). Acreditamos, assim, que o simples facto de termos consciência deste objetivo poderá ser o primeiro passo para a sua realização.

## Referências bibliográficas

- Alpay, E. (2000). *Self-concept and self-esteem*. London: Educational Psychology Interactive: Readings in Educational.
- Andrés, V. (2005). Self-esteem in the Classroom or the Metamorphosis of Butterflies. In J. Arnold, *Affect In Language Learning* (pp. 87-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alonso et al. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Secretaria Regional da Educação e Formação e Direcção Regional da Educação e Formação.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Baccus, J., Baldwin, M., & Packer, D. (2004). Increasing Implicit Self-Esteem Through Classical Conditioning. *American Psychological Society V. 15 N.º 7*, pp. 498-502.
- Bandeira, C. (2009). *Bullying: Auto-estima e diferenças de género*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal Rio Grande do Sul.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2000). *Pedagogia das Competências da teoria à prática*. Porto: Edições ASA.
- Bee, H. (2003). *A criança em Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bod, A., Muris, P., Mulken, S., & Schaalma, H. (2006). Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions. *Netherlands Journal of Psychology*, 62, 26-33.
- Bossle, F. (2008). *O "eu do nós": o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Brown, J., & Marshall, M. (2006). The three faces of self-esteem. In M. Kernis, *Self-esteem: Issues and answers* (pp. 4-9). New York: Psychology Press.

Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J., & colaboradores. (2004a). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. São Paulo: Arimed.

Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J., & colaboradores. (2004b). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da evolutiva*. São Paulo: Arimed.

DeBord, K. (2000). *Self-esteem in children*. North Carolina: North Carolina Cooperative Extension.

Decreto- Lei n.º 74/ 2006, de 22 de março.

Decreto - Lei n.º 43/ 2007, de 22 de fevereiro.

Delors, J. et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.

Duclos, G. (2006). *A auto-estima, um passaporte para a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

Emídio, M., Fernandes, G., & Alçada, I. (1992). *Desenvolvimento Curricular: Desenvolvimento dos Sistemas Educativos*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.

Escobar, V. (2009). La autoestima en los niños/as. *Transversalidad Educativa*, 22 , pp. 14-20.

Esteves, P. (2006). *Guia de investigação*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Feldman, R., Papalia, D., & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Felício, H. M., & Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar, Curitiba*, N.º 32 , pp. 215-232.

Ferreira, R., Lage, S., & Madeira, T. (Junho de 2009). *Trabalho de Projecto: Auto-Estima*. Obtido em 12 de Fevereiro de 2012, de Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos: <http://www.cfaematosinhos.eu/AEC%20AutoEstima.pdf>

Fleith, D. (2007). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial.

- Flores, M. A. (set./dez. de 2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação, Porto Alegre*, V. 33, N.º 3, pp. 182-188.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora Lda.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a educação da infância*. Porto: Porto Editora.
- Franco, A. (Julho/Dezembro de 2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 13 N.º 2.
- Freire, A. (2009). *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Lisboa: Departamento de Educação - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Gerhardt, S. (2009). Why Love Matters: How Affection Shapes a Baby's Brain. *Quality of Childhood Group in the European Parliament* (pp. 80-97). Brussels: MEP Evelyn Regner.
- Gobitta, M., & Guzzo, R. (2002). Estudo inicial do inventário de Auto-Estima (SEI): Forma A. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol. 15, N.º 1, 143-150.
- Gomes, M. (2007). *Auto-conceito/Auto-estima e Rendimento Escolar em Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. Lisboa: Universidades Aberta.
- Pozo, M. J. *La autoestima: Teoría y Práctica*. Espanha: Grupo Albor-Cohs.
- Gouveia, L. (2003). *A auto-estima em alunos com dificuldades de aprendizagem*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física.
- Greenwald, A., & Banaji, M. (1995). Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-Esteem, and Stereotypes. *Psychological Review by the American Psychological Association, Inc*, Vol. 102, N.º 1, 4-27.
- Guillaud, M. (2006). *Relaxar as Crianças no Jardim-de-Infância: Como descontrair com atividades simples e eficazes*. Porto: Porto Editora.

Heatheron, T., & Wyland, C. (2003). Assessing Self-Esteem. In S. Lopez, & R. Snyder, *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219-233). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Hypolitto, D. (1999). O Professor como Profissional Reflexivo. *Integração*, N.º 18 , pp. 204-205.

Janeiro, I. (2008). Inventário de Auto-Estima de Coopersmith: Características psicométricas da versão portuguesa. *Actas da XIII Conferência Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.

Laporte, D., & Sévigny, L. (2006). *A auto-estima dos 6 aos 12 anos*. Lisboa: Climepsi Editores.

Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-esteem in the Classroom*. Los Angeles: SAGE Publications.

Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação* , pp. 51-84.

Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Mann, M., Hosman, C., Schaalma, H., & Vries, N. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research - Theory & Practice* Vol. 19 N.º 4 , pp. 357-372.

Méndez, J., Muñoz, Á., Sánchez, B., & Castelblanco, P. (Julio-Diciembre de 2011). Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psychologia: avances de la disciplina*, Vol. 5, N.º 2, ISSN 1900-2386 , pp. 155-162.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. (2007). Política de Formação de Professores em Portugal. *Desenvolvimento Profissional de*

*Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida.* Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Miranda, S. d. (2004). *Um voo possível: O sucesso escolar nas asas da auto-estima.* Lisboa: Edições ASA.

MISA. (s.d.). *MISP Research* . Obtido em 26 de Fevereiro de 2013, de Massage In Schools Association, England, Wales and Northern Ireland: <http://www.misa.org.uk/download.php?f=20a0cfb571875065745b6da5ff93d917>

Moreira, P. (2010). *Eu sou único e especial! Autoconceito e auto-estima.* Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2001). *A relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão.* Lisboa: Editorial Presença.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis.* Porto: Porto Editora.

Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar - Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade.* Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica* Vol. 22 N.º 1 , pp. 235-244.

Pereira, B. (2012). *A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico - Conceções e práticas de Professores.* Lisboa: Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, Especialidade em Educação Artística - Teatro na Educação.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspetivas Sociológicas.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Peterson, R., & Felton-Collins, V. (1989). *Manual de Piaget para professores e pais.* Lisboa: Instituto Piaget.

- Piconez, S. (2008). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionamento: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In S. P. (coord.), *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado* (pp. 15-38). São Paulo: Papyrus Editora.
- Pinheiro, J., & Ramos, L. (1998). *Métodos Pedagógicos*. Lisboa: Instituto do emprego e formação profissional.
- Pires, M. (2001). Sonha e Constrói...Com os Outros. In M. P. (org), *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 169-176). Porto: Porto Editora.
- Plummer, D. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças: Guia prático para educadores, psicólogos e pais*. Porto: Porto Editora.
- Redondo, J. M. (Diciembre de 2008). El autoconcepto y la autoestima, factores decisivos en ele aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas ISSN 1988-6047 N.º 13*.
- Roldão, M. d. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ruiz, F. D. (2008). *La autoestima*. Espanha: La Mirada Publicidad, S. L.
- Sant'Anna, I. M., & Menegolla, M. (1991). *Didática: Aprender a ensinar*. São Paulo: Edições Loyola.
- Sbicigo, J., Bandeira, D., & Dell'Aglio, D. (set./ dez. de 2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF, Vol. 15, N.º 3*, pp. 395-403.
- Secretaria da Educação Superior. (1990). *Manual do Estagiário*. Brasil: MEC Secretaria da Educação Superior.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, pp. 267-276.
- Serrazina, L., & Matos, J. (1996). *O geoplano na sala de aula*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Silva, A. M. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In A. F. Moreira, & E. F. Macedo, *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 119-137). Porto: Porto Editora.

Silva, V. (2010). *A importância do jogo dramático nas aulas de língua*. Porto: Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românico Da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Soler, R. (2002). *O que são jogos cooperativos? Para quem são?* Obtido em 12 de Fevereiro de 2012, de Teia Cooperativa: [https://docs.google.com/a/aluno.uac.pt/document/d/161h1H0TQcIMSRi1CSRHVPHf8jPeAnFr0oMxP\\_I7Rm-k/preview](https://docs.google.com/a/aluno.uac.pt/document/d/161h1H0TQcIMSRi1CSRHVPHf8jPeAnFr0oMxP_I7Rm-k/preview)

Vala, J. (1987). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vaz, M. (2011). *Concepções de Futuros Professores acerca da Planificação do Processo de Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Liboa - Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Vilela, A. (2010). *Referencial: Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular Não Disciplinar da Cidadania*. Açores: Direção Regional da Educação e Formação.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideias chave: Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Imprimeix.

Zabalza, M. (1994). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. *Teoria e Desenvolvimento Curricular - A Escola como cenário de Operações Didacticas*. Porto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Zeigler-Hill, V. (2006). Discrepancies Between Implicit and Explicit Self-Esteem: Implications for Narcissism and Self-Esteem Instability. *Journal of Personality* 74:1, pp. 119-144.

**Webgrafia:**

[http://www.google.com/imgres?imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f7/Hierarquia das necessidades de Maslow.png&imgrefurl](http://www.google.com/imgres?imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f7/Hierarquia_das_necessidades_de_Maslow.png&imgrefurl) (acedido a 06-01-2013)

<http://georuyluisgomes.no.sapo.pt/doc/maslow.pdf> (acedido a 06-01-2013)