



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **A influência do elogio na construção da autoestima e nas relações entre pares na Educação Pré-Escolar**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

2025, Carina Isabel Fonseca Silva



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Carina Isabel Fonseca Silva

A influência do elogio na construção da autoestima e nas relações entre pares na Educação  
Pré-Escolar

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,  
apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior  
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Mestre e Especialista Susana Maria Mendes Silveira

Arguente: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Orientadora: Professora Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

Março de 2025

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, irmão e cunhada por terem me apoiado sempre.

Um agradecimento especial à minha mãe, que sempre me deu força para continuar, ouviu as minhas frustrações e celebrou comigo as minhas conquistas.

As amigas que fui encontrando ao longo deste percurso de 5 anos, Marta, Catarina e Tatianas, sem elas esta jornada não teria sido tão especial.

À Cecília que mesmo longe continuou a estar sempre presente, apoiou-me e ouviu-me sempre que precisei.

À Joana, a minha colega de estágio e amiga, por me ter apoiado neste estágio que foi tão complicado para as duas.

A todas as educadoras e professoras que tive o privilégio de trabalhar e aprender.

À orientadora, Professora Joana Chélinho pela orientação ao longo deste trabalho.

E por último, a todas as crianças que estiveram presentes neste percurso, sem elas nada disto teria sido possível.

A todos um enorme obrigada.

## A influência do elogio na construção da autoestima e nas relações entre pares na Educação Pré-Escolar

Resumo: O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, e teve como principal objetivo o aprofundamento de conhecimentos e competências na implementação de estratégias de desenvolvimentos socioemocional, desenvolvendo um projeto de investigação em contexto de Educação Pré-Escolar, que visou compreender como o elogio pode ser um potenciador da autoestima e das relações entre pares.

O projeto incidiu no planeamento de ações contextualizadas no quotidiano concreto do grupo e na realização de diferentes intervenções e propostas integradas, utilizando distintas técnicas e instrumentos para a recolha e sistematização de dados, como a observação direta participante e as notas de campo, o *Focus Group*, o *Role Play* e as produções das crianças. Todas as evidências serviram para a análise do estudo.

Tendo em conta os objetivos definidos, o estudo de natureza qualitativa, incidiu na metodologia de investigação-ação, com um grupo heterogéneo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. No final da investigação, conclui-se que as crianças através das intervenções multinível dinamizadas, tendo como fator crítico o elogio e atitudes de encorajamento, estreitaram as suas relações, fortaleceram a sua autoestima e o ambiente educativo tornou-se mais acolhedor.

**Palavras-chave:** Elogio, Autoestima, Relações entre Pares, Ambiente

## The Influence of Praise on the Development of Self-Esteem and Peer Relationships in Preschool Education

Summary: This Final Report was prepared as part of the Educacional Practice course of the Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the Coimbra School of Education, and its main objective was to deepen knowledge and skills in the implementation of socio-emotional development strategies, developing a research project in the context of Pre-School Education, which aimed to understand how praise can be an enhancer of self-esteem and peer relationships.

The project focused on planning contextualized actions in the group's daily life and carrying out different interventions and integrated proposals, using different techniques and instruments to collect and systematize data, such as direct participant observation and field notes, Focus Group, Role Play and the children's graphic productions. All the evidence was used to analyze the study.

Taking into account the objectives set, the qualitative study focused on the action research methodology, with a heterogeneous group of children aged between 4 and 6. At the end of the research, it was concluded that through the multilevel interventions, with praise and encouraging attitudes as the critical factor, the children strengthened their relationships, strengthened their self-esteem and the educational environment became more welcoming.

**Keywords:** Praise, Self-esteem, Peer relations, Environment

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>4</b>
Elogio, a sua definição .....	5
O elogio nas diferentes teorias de aprendizagem .....	7
Debates em torno das potencialidades e cuidados na prática do elogio .....	11
A importância do elogio no desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança .....	13
O espaço físico influenciador do “espaço emocional” .....	15
<b>PARTE II – CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DO CONTEXTO DE PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
Caracterização geral do contexto da pesquisa .....	18
Caracterização e organização dos espaços .....	18
Caracterização do grupo e do ambiente educativo .....	19
A mudança do contexto educativo .....	21
<b>PARTE III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>24</b>
Motivação e objetivos de estudo .....	25
Fundamentação metodológica .....	25
Percurso de pesquisa .....	26
Métodos de recolha de dados .....	27
Observação direta participante .....	28
<i>Focus Group</i> .....	28
<i>Role Play</i> .....	29
Produções das crianças.....	30
Compromissos e procedimentos éticos da investigação .....	30
<b>PARTE IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO DE CAMPO .....</b>	<b>32</b>
Apresentação e análise das intervenções.....	33
Etapa I - <i>Focus Group</i> I – Levantamento das concepções das crianças .....	33
Etapa II – Intervenções Focalizadas .....	35
Etapa III – <i>Focus Group</i> II – Momento de retrospectiva.....	42
Considerações finais e Limitações do Projeto de Investigação.....	45
<b>PARTE V – CONCLUSÃO .....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>56</b>

Apêndice 1 – Etapas do projeto “Mudar para brincar” .....	57
Apêndice 2 - Consentimento informado.....	59
Apêndice 3 – Guião do <i>Focus Group</i> I .....	60
Apêndice 4 – Tabela de análise do <i>Focus Group</i> I.....	61
Apêndice 5 - Transcrição do <i>Focus Group</i> I.....	67
Apêndice 6 – Registos fotográficos da intervenção “Corrente dos elogios” .....	77
Apêndice 7 – Tratamento das notas de campo da intervenção “Corrente dos elogios” .....	78
Apêndice 8 – Desenhos realizados na intervenção 2 sobre o livro “Um ponto” de Peter H. Reynolds” .....	79
Apêndice 9 - Guião do <i>Focus Group</i> II.....	82
Apêndice 10 – Tabela de análise do <i>Focus Group</i> II.....	83
Apêndice 11 – Transcrição do <i>Focus Group</i> II .....	89

## Índice de esquemas

Esquema 1 - Pirâmide Anos Incríveis – fonte: Webster-Stratton, C., 2008.....	5
Esquema 2 - Modelo Bioecológico elaborado pela autora .....	10
Esquema 3 - Representação circular dos elogios realizados na corrente dos elogios .....	37

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Número de crianças que participaram na investigação .....	26
Tabela 2 - Percurso das Intervenções.....	27
Tabela 3 - Categorização dos elogios ( <i>Focus Group</i> I) .....	34
Tabela 4 - Elogios realizados no <i>Role Play</i> ( <i>Focus Group</i> I).....	34
Tabela 5 - Registo do número de elogios realizados por cada criança.....	37
Tabela 6 - Respostas referentes à observação e análise do baú dos elogios ( <i>Focus Group</i> II) ...	42
Tabela 7 - Identificação dos sentimentos ( <i>Focus Group</i> II).....	43
Tabela 8 - Identificação dos momentos da história "O ponto" sentimentos ( <i>Focus Group</i> II) ...	43
Tabela 9 - Respostas referentes à questão "Afinal, o que é o elogio?" ( <i>Focus Group</i> II) .....	44
Tabela 10 - Análise do <i>Focus Group</i> I .....	61
Tabela 11 - Análise do <i>Role Play</i> .....	65
Tabela 12 - Análise do <i>Focus Group</i> II .....	83

## Índice de figuras

Figura 1 - Visão geral da sala (antes da mudança) .....	19
Figura 2 - Área da reunião (antes da mudança) .....	19
Figura 3 - Área do faz de conta (antes da mudança).....	19
Figura 4 - Área da biblioteca (antes da mudança).....	19
Figura 5 - Área do faz de conta (depois da mudança).....	22
Figura 6 - Visão geral da sala (depois da mudança) .....	22
Figura 7 - Área da biblioteca (depois da mudança).....	23

Figura 8 - Área dos trabalhos (depois da mudança).....	23
Figura 9 - Decoração do baú.....	36
Figura 10 - Corrente dos elogios .....	36
Figura 11 - Desenho realizado por MA (4 anos) .....	39
Figura 12 - Desenho realizado por T (6 anos).....	39
Figura 13 - Exposição na 1.ª Semana.....	41
Figura 14 - Exposição na 2.ª Semana.....	41
Figura 15 - Construções de lego presentes na Exposição de Arte.....	41
Figura 16 - Desenho relativo à frase “O que mais gosto de fazer na escola...” .....	57
Figura 17 - Desenho relativo à frase “O que mais gosto de fazer na escola...” .....	57
Figura 18 - Desenho relativo à frase “O que menos gosto de fazer na escola...” .....	57
Figura 19 - Desenho relativo à frase “O que menos gosto de fazer na escola...” .....	57
Figura 20 - Momentos do registo por parte do A (4 anos).....	57
Figura 21 - Conjunto de registos fotográficos captados pelo grupo de crianças .....	58
Figura 22 - Seleção das fotografias para a manta mágica .....	58
Figura 23 - Realização da manta mágica .....	58
Figura 24 - Manta mágica finalizada .....	58
Figura 25 - Decoração da missanga por parte da AY (4 anos) .....	77
Figura 26 - Resultado final da missanga da MB (6 anos) .....	77
Figura 27 - Colocação da missanga na corrente dos elogios .....	778
Figura 28 - Decoração do baú .....	78
Figura 29 - Corrente dos elogios .....	778
Figura 30 - Resultado final do baú dos elogios.....	778
Figura 31 - Desenho realizado por CAM (5 anos).....	79
Figura 32 - Desenho realizado por LU (5 anos) .....	79
Figura 33 - Desenho realizado por AY (4 anos) .....	80
Figura 34 - Desenho realizado por AY (4 anos) .....	80
Figura 35 - Desenho realizado por AF (4 anos).....	80
Figura 36 - Desenho realizado por JO (6 anos).....	80
Figura 37 - Desenho realizado por ES (5 anos).....	80
Figura 38 - Desenho realizado por ELL (6 anos) .....	80
Figura 39 - Desenho realizado por C (4 anos).....	81
Figura 40 - Desenho realizado por L (5 anos) .....	81
Figura 41 - Desenho realizado por D (6 anos) .....	81
Figura 42 - Desenho realizado por MJ (5 anos) .....	81
Figura 43 - Desenho realizado por H (6 anos) .....	81
Figura 44 - Desenho realizado por EN (4 anos) .....	81
Figura 45 - Desenho realizado por MB (6 anos) .....	82
Figura 46 - Desenho realizado por VP (5 anos) .....	82
Figura 47 - Desenho realizado por VL (6 anos).....	82
Figura 48 - Desenho realizado por MC (5 anos) .....	82

# **INTRODUÇÃO**

## Introdução

O presente Relatório Final intitulado “A influência do elogio na construção da autoestima e nas relações entre pares na Educação Pré-Escolar”, foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, no ano letivo 2022/2023.

A escolha da temática partiu de um interesse pessoal, amplificado por vivências e algumas com observações realizadas ao longo do estágio curricular. À chegada ao contexto que foi apresentado, foram constatando-se algumas tensões, que levantaram a preocupação de o ambiente educativo não ser o mais acolhedor, sentindo-se a necessidade de transformar o espaço e implementar diversas propostas com o intuito de fomentar as relações entre os pares, promover a autoestima e dar a oportunidade das crianças se sentirem num ambiente agradável e afetuoso. Deste modo, o projeto de investigação teve como objetivos: compreender o conceito do elogio e as suas implicações pedagógicas; desenvolver intervenções com o grupo com estratégias associadas ao elogio; compreender e analisar as perspetivas das crianças sobre elogio e tornar o ambiente educativo mais favorável para as relações entre pares.

O elogio, de acordo com Carolyn Webster-Stratton (2018), pode e deve estar presente nas mais simples ações, dado que tem a capacidade de reforçar inúmeras competências entre as quais “a capacidade de concentração, a persistência, a capacidade de resolução de problemas, a criatividade, a expressão de sentimentos, a cooperação, a motivação e a autoconfiança” (p.31). Além disso, “crianças habituadas a receber elogios dos pais desenvolvem a sua autoestima e tendem a elogiar os outros com muita frequência, o que pode vir a ter consideráveis efeitos a longo prazo.” (p.40), visto que a criança que está acostumada a receber mensagens positivas é mais provável que utilize elogios na sua relação com os outros, construindo relações positivas, bem como, consigo mesma, desenvolvendo a sua autoconfiança, permitindo que mude e melhore o seu comportamento.

O educador, para que o elogio seja potenciador da autoestima e das relações entre pares, tem o papel fundamental de adaptar as suas estratégias a cada criança, tendo em conta as diferentes idades e ajustar outros múltiplos fatores que afetam os seus comportamentos, como por exemplo o ambiente. Neste sentido, o educador deve apoiar e ajudar as crianças a desenvolver “atitudes pessoais, valores, competências interpessoais que sirvam, então, de sustentáculo para os papéis que elas irão ter que assumir: serem estudantes, colegas, amigos, membros de uma comunidade, pais.” (Vale, 2009, p. 130). Deverá criar, assim, um ambiente

educativo seguro onde se possa crescer, desenvolver-se, estabelecer relações de forma saudável, tendo em vista o equilíbrio da autoestima e do bem-estar.

Um ambiente educativo seguro e agradável, será um bom ponto de partida para o estabelecimento de relações de confiança, onde a criança sente-se amada e respeitada, o que por sua vez, irá levar a que esta também ame e se respeite, a si mesma e aos outros. Nesta perspectiva, o elogio consistente e significativo é uma ferramenta que permite a construção da autoestima, e contribui para o “estabelecimento de relações de confiança e de apoio” (Webster-Stratton, 2018, p. 81).

No que diz respeito à organização do presente relatório, este é composto por cinco partes. Na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico, que sustenta o estudo, tendo em foco o elogio, o seu conceito, a sua presença nas diferentes teorias de aprendizagens, as potencialidades e cuidados na prática do mesmo e a sua importância para o desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança. Ainda, nesta primeira parte, é destacado o espaço físico como influenciador do “espaço emocional”. A segunda parte compreende a caracterização e análise reflexiva do contexto de pesquisa, e apresenta a mudança do contexto educativo realizada. A terceira parte corresponde ao estudo empírico, com o enquadramento metodológico, onde serão descritas e apresentadas as opções tomadas, serão delineados os objetivos e descritos os métodos de pesquisa utilizados. Na quarta parte está presente a apresentação e análise do estudo de campo, na qual serão descritas todas as propostas e abordagens implementadas, analisados os dados e serão referidas as considerações finais e limitações do projeto de investigação. A quinta parte, refere-se à conclusão, que servirá para a reflexão sobre o estudo. Ainda no Relatório Final, está presente a bibliografia dos autores referenciados e os apêndices que o sustentam.

# **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

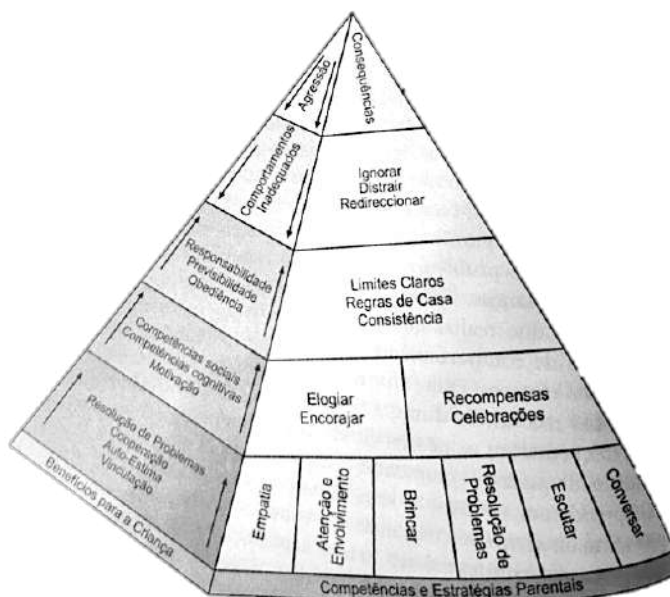
## Elogio, a sua definição

O termo elogio tem a sua origem etimológica, do grego “eu” (boa, bela) “logos” (linguagem) e no latim – “*elogium*” - significa conjunto de palavras em favor de alguém ou de algo (Priberam, 2023). Ao receber ou dar um elogio, o ser humano experimenta uma sensação de bem-estar e reconhecimento, pelo facto de gostar de ser valorizado e ter as suas qualidades reconhecidas, o que irá contribuir para aumentar a sua confiança.

Inúmeros programas de prevenção de saúde mental e desenvolvimento emocional incluem nas suas abordagens estratégias associadas ao uso dos elogios e incentivos para encorajar comportamentos e reações positivas. Para a etapa da Educação de Infância é reconhecido o Programa “Anos Incríveis”, e o elogio é uma estratégia significativa que está presente. Este programa foi desenvolvido por Carolyn Webster-Stratton com início em 1990, e integra diversas abordagens emocionais, cognitivas e comportamentais com o objetivo de fortalecer as relações entre pais e filhos (Webster-Stratton, 2018). Na obra “Anos Incríveis” (Webster-Stratton, 2018) é apresentada uma pirâmide (p.22), que organiza de forma hierárquica as competências e estratégias para a regulação e promoção de competências socioemocionais nas crianças.

**Esquema 1**

*Pirâmide Anos Incríveis – fonte: Webster-Stratton, C., 2008*



Nota. Copyright 2008 by Webster-Stratton

Na base encontram-se as atitudes primordiais, como a empatia, a atenção e envolvimento e o brincar. Estes são os elementos que representam os alicerces para a construção de uma relação segura. Nos patamares seguintes encontram-se estratégias mais específicas que reforçam e orientam os comportamentos das crianças, nomeadamente, o

*Elogiar.* Neste seguimento, ao longo da obra a autora reforça como o elogio é essencial para que as crianças estejam motivadas para os novos desafios que surgem ao longo do caminho, além disso “trata-se de uma competência que ajudará a construir relações positivas com as outras crianças” (p. Webster-Stratton, 2008, p. 47). No topo da pirâmide estão presentes as estratégias de correção e disciplina como as consequências. Tendo uma base segura de carinho, atenção e o uso do elogio irá formar-se uma relação sólida, de confiança, o que levará a criança aceitar as orientações e limites estabelecidos pelos pais. No caso da relação pedagógica, a criança irá aceitar as orientações e limites definidos com o educador.

Como vimos, o elogio é essencial para um desenvolvimento pessoal e social saudável. Este comportamento, dependendo da sua autenticidade e frequência, pode influenciar disposições e emoções entre indivíduos, e responder a diversas necessidades do ser humano. Considerando a perspectiva de Maslow, e mesmo admitindo as críticas que se lhe dirigem quanto à hierarquização e perspectivas culturais implícitas, o autor elenca as necessidades humanas abrangendo um espectro amplo e apresenta uma pirâmide hierárquica com diversos níveis, estando na base presentes as necessidades fisiológicas, que são as necessidades mais básicas e no topo as necessidades de autorrealização (Maslow, 1991). No que corresponde às necessidades fisiológicas o elogio pode não corresponder diretamente às necessidades, porém, pode melhorar o bem-estar psicológico e por sua vez, o bem-estar fisiológico. No segundo nível, a necessidade de segurança, o elogio pode levar a um ambiente seguro, visto que quando uma pessoa é elogiada sente-se mais valorizada e segura. No que corresponde às necessidades sociais, o elogio pode fortalecer as relações sociais. De seguida, a necessidade de estima, é o nível no qual o elogio se destaca, dado que contribui para o sentimento de valorização e reconhecimento, permitindo assim desenvolver a autoconfiança. Por fim, a necessidade de autorrealização, o elogio pode ajudar a motivar a pessoa para atingir todos os seus objetivos. Em suma, esta teoria permite observar o elogio como um fator que tem a capacidade de contribuir para as diferentes necessidades. Nesta perspectiva, o elogio não é apenas um conjunto simples de palavras, dado que estas mesmas palavras podem afetar o bem-estar e autoestima de qualquer pessoa, seja pelo lado positivo ou negativo.

No dia a dia das crianças o elogio pode e deve estar presente nas mais simples ações. Esta atitude tem a capacidade de reforçar as bases emocionais que estão em formação na infância e inúmeras competências do domínio cognitivo e comunicacional/relacional, entre as quais “a capacidade de concentração, a persistências, a capacidade de resolução de problemas, a criatividade, a expressão de sentimentos, a cooperação, a motivação e a autoconfiança” (Webster-Stratton, 2018, p.31). O elogio pode ser marcante a ajudar as crianças a dominar as suas novas aprendizagens, construindo uma autoimagem positiva fomentando a sua motivação

para qualquer tarefa, e quando reforçam o esforço e dedicação contribuem para que a criança aprenda a valorizar o processo de aprendizagem e das suas conquistas e a persistir diante dos desafios. Além disso, de acordo com Seligman (2004), provocar nas crianças emoções positivas como por exemplo, os sentimentos de segurança ou de valorização, leva a que estas pensem de forma distinta, transformando o seu pensamento criativo e amplo e as suas ações mais desafiantes gratificando-as e tornando-as mais felizes.

## **O elogio nas diferentes teorias de aprendizagem**

Na educação existem diversas teorias de aprendizagens, no qual cada uma apresenta ideias, objetivos e crenças distintas. No entanto, todas têm o mesmo intuito, melhorar as práticas, fornecer ferramentas e estratégias tendo em conta as necessidades das crianças e os seus contextos. Uma teoria, de acordo com Saracho (2021), é uma estrutura que permite interpretar e consolidar dados de modo a promover o melhor para as crianças. Neste sentido, uma determinada teoria, analisa o comportamento e desenvolvimento da mesma, bem como, o ambiente que a rodeia.

Existem diversas perspetivas, com diferentes visões de como o educador deve agir e como o próprio elogio deve ou não estar presente. A perspetiva behaviorista, a perspetiva cognitivo-construtivista, a perspetiva socio-construtivista e a perspetiva ecológica são algumas das que vão ser abordadas abaixo.

### Perspetiva behaviorista

A perspetiva behaviorista afirma que os conhecimentos das crianças são adquiridos através de experiências e do ambiente, sendo o seu processo de aprendizagem apenas guiado por um adulto (Kaur, 2016). Neste caso, o professor será “considerado o transmissor de informação e conhecimento ao aluno e deverá programar e estruturar as condições de transmissão desse conteúdo. Deverá definir o processo de aprendizagem, os objetivos de percurso e os objetivos finais da aprendizagem.” (Tavares et al, 2020, p.114). Ou seja, é considerado o responsável pela aprendizagem do aluno, pelo desenvolvimento ou não de um comportamento adequado. Nesta perspetiva a abordagem presente é o estímulo-resposta, no que corresponde ao ensino-aprendizagem os comportamentos dos alunos são conseguidos e mantidos por condicionamentos, reforços e consequências negativas (Tavares et al, 2020). Neste sentido, quando ocorre um comportamento desejável a criança é reforçada, tendo uma recompensa, por outro lado, existe consequência negativa quando sucede um comportamento indesejável, não significando uma punição, mas sim a eliminação de um estímulo desagradável (Saracho, 2021).

O elogio, na perspectiva behaviorista, é visto como motivador extrínseco e está presente nas recompensas utilizadas, além do elogio podem ser utilizadas recompensas físicas como brinquedos (Saracho, 2021). Estas recompensas resultam de uma solução rápida num curto espaço de tempo (Kaur, 2016). De acordo com Gartrell (2004), o elogio pode ser utilizado como uma recompensa e motivar a criança. Porém, pode baixar a sua autoestima, visto que vai sempre depender do adulto para que esta sinta aprovação, inibindo assim a sua motivação interna (citado por Kaur, 2016, p.15). Por todos estes motivos, o elogio para ser eficaz deve ser seletivo e específico de modo a promover um feedback positivo à criança promovendo-lhe uma autoestima positiva (Kaur, 2016).

#### Perspetiva cognitivo-construtivista

A perspectiva cognitivo-construtivista centra-se na criança como um ser individual e construtor do seu próprio conhecimento, onde o adulto é apenas o guia. (Wen, 2007 citado por Kaur, 2016, p.15). Nesta perspectiva a aprendizagem entende-se como um processo de construção individual (Tavares et al., 2020), onde o adulto é modelo para as crianças. Desta forma, o educador tem o papel de criar um ambiente propício à aprendizagem, com materiais adequados, para que seja possível proporcionar às crianças experiências enriquecedoras (Saracho, 2021). Além disso, de acordo com Bruner (1960) o educador deve apresentar às crianças tarefas desafiantes que se baseiem nas suas competências, pois acredita que a criança pode aprender qualquer tópico desde que seja apoiada de modo adequado (citado por Saracho, 2021, p.21).

Nesta perspectiva, o educador facilita as aprendizagens auxiliando as crianças a resolverem os seus problemas, abordando o mau comportamento como um comportamento errado, tendo a visão que esta está num estado de desenvolvimento e no início da sua aprendizagem (Kaur, 2016). No que toca ao comportamento adequado é um processo natural que requer motivação interna e intervenção mínima do professor (Miller, 2004 citado por Kaur, 2016, p.16). Desta maneira, se as necessidades básicas das crianças forem satisfeitas, a criança desenvolverá competências sociais e controlo corporal para se comportar corretamente sem ser necessário a intervenção de um adulto (Kaur, 2016). Por isso, o educador deve criar um ambiente estimulante, rico em aprendizagens e experiências, de modo a proporcionar às crianças um ambiente calmo e criativo (Rosenow, 2015 citado por Kaur, 2016, p.16).

No que diz respeito ao elogio, nesta perspectiva, pode estar presente, de forma estratégica com o objetivo de influenciar e motivar as crianças no seu desenvolvimento cognitivo, a equilibrar os processos de assimilação e acomodação, incentivando-as a ajustar as suas estratégias de resolução de problemas, mesmo que não tenha sido sucesso, reforçando a

sua disposição para experimentar e aprender. Está intrinsecamente ligado à capacidade de construir um ambiente mais propício para a construção ativa da aprendizagem, isto é, deve ser utilizado para encorajar a reflexão e a autonomia.

#### Perspetiva socio-construtivista

Relativamente a abordagem socio-construtivista, a criança é vista com agência no qual participa em todas as suas experiências e procura construir relações (Kaur, 2016). Vygotsky (1978) destaca as funções cognitivas e o papel das interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem, apresentando o conceito da zona proximal de desenvolvimento no qual avalia o que a criança é capaz de realizar autonomamente e o que pode realizar com ajuda (citado por Saracho, 2021, p. 20).

Nesta teoria a aprendizagem e desenvolvimento são colaborativos, uma vez que a crianças constrói a sua aprendizagem enquanto interage com o meio social e cultural, sendo a escola e o professor essenciais neste processo (Boiko & Zamberlan, 2021). O professor tem o papel de observar, planear e promover estímulos que desenvolvam nas crianças diversas capacidades (Boiko & Zamberlan, 2021).

Quanto aos comportamentos, a abordagem socio-construtivista valoriza os comportamentos adequados através da exposição de palavras, conceitos, competências e responsabilidades. O professor ajuda a criança a perceber se o comportamento é adequado e as razões por de trás dele, assim esta interioriza o comportamento e as razões a ele associadas, orientando assim o seu comportamento (Kaur, 2016). Por outro lado, quando ocorre comportamento inadequado o professor só deve abordar a criança quando esta estiver calma, pois esta teoria afirma que os momentos de conflito não são apropriados para a criança aprender (Kaur, 2016).

O uso do elogio pode ser uma estratégia dentro desta abordagem, dado que incentiva, encoraja, orienta o comportamento da criança. Todavia é necessário ter em atenção a sua utilização visto que, um elogio não é apenas uma ferramenta superficial e pode moldar a identidade e os comportamentos da criança, sendo que a má utilização pode afetar a sua autoestima, a sua aprendizagem e as suas relações.

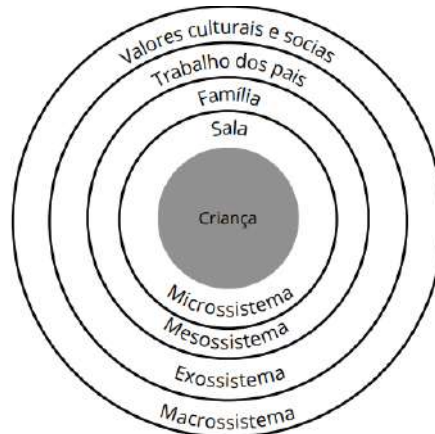
#### Perspetiva ecológica

De acordo com Urie Bronfenbrenner a perspetiva ecológica tem por objetivo conhecer a forma como os indivíduos interagem com o meio ambiente e como este os influencia (citado por Saracho, 2021, p. 27). Diferentes ambientes, levam a distintas experiências o que por sua

vez, afeta o crescimento e o desenvolvimento cognitivo, moral e relacional do ser humano (Saracho, 2021).

O modelo Bioecológico é uma estrutura que analisa o desenvolvimento humano em múltiplos níveis de interação (Martins & Szymanski, 2004).

**Esquema 2**  
*Modelo Bioecológico elaborado pela autora*



No esquema presente acima, observamos que o nível mais específico, o microsistema, este é o que exerce maior influência na criança em idade Pré-Escolar (Figueiredo, 2021). Neste nível, está presente o que a criança contacta de imediato, como por exemplo, a sala do Jardim de Infância (JI). De seguida o mesossistema, este já engloba as interações entre diferentes partes do microsistema (Martins & Szymanski, 2004), neste caso envolve a interação da escola e a família. No que toca ao próximo nível, o exossistema, abrange ambientes nos quais o indivíduo não está envolvido diretamente, mas afetam indiretamente a sua vida, como por exemplo, o trabalho dos pais (Martins & Szymanski, 2004). Por último, o nível mais abrangente, o macrossistema, este influencia todos os outros níveis e é o que orienta os comportamentos da criança, no que corresponde aos seus valores culturais e sociais (Reis, 2022).

Neste sentido, após analisarmos o esquema temos presente como todos os níveis são essenciais para que ocorra um impacto positivo no desenvolvimento da criança, desde a sala do JI até ao ambiente familiar (Saracho, 2021). O educador tem assim o papel de criar ambientes enriquecedores, tendo em conta a sala, os materiais disponíveis, mas também as relações que estabelece com as crianças e como estas podem afetá-las.

Relativamente ao elogio, nesta perspetiva está presente em todos os níveis e pode ser sinérgico (dado que quando diferentes contextos se conectam, amplificam o seu impacto), uma vez que como componente de interação social tem a capacidade de fortalecer as relações sociais em cada nível. No microsistema, dentro da sala repercute-se diretamente a autoestima quando uma criança elogia outra. Já no mesossistema nas relações com a família, sente-se uma

continuidade de apoio e harmonia dos propósitos educativos. No que toca ao exossistema, no momento em que o elogio pode emergir do trabalho dos pais, no qual os pais elogiados podem levar um ambiente positivo para casa. Por fim, no macrosistema o elogio pode surgir como valor cultural (individual e coletivo) promotor de encorajamento na sociedade.

Depois de apresentar estas abordagens, é fundamental destacar que, em todas elas, o educador deve, acima de tudo, adaptar as estratégias a cada criança, proporcionando uma resposta individualizada que considere as diferentes idades e outros múltiplos fatores que afetam o comportamento das crianças, mobilizando o elogio como estratégia de conexão socioemocional e suporte à aprendizagem e desenvolvimento integral.

### **Debates em torno das potencialidades e cuidados na prática do elogio**

A utilização do elogio, as suas potencialidades e cuidados inerentes, são muito discutidos por diversos autores, existindo diferentes visões de como o elogio pode afetar a criança, seja positivamente ou negativamente.

Segundo a obra *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças* (2018), escrita por Carolyn Webster-Stratton, “crianças habituadas a receber elogios dos pais desenvolvem a sua autoestima e tendem a elogiar os outros com muita frequência, o que pode vir a ter consideráveis efeitos a longo prazo.” (p.40). Se a criança está acostumada a receber mensagens positivas, reforça as suas ligações com os cuidadores e com outros indivíduos, sendo mais provável que utilize elogios na sua relação com os outros, construindo relações significativas, bem como consigo mesma, desenvolvendo crenças favoráveis sobre si, fortalecendo a sua autoconfiança, permitindo que mude e melhore o seu comportamento.

Existem autores que consideram a autoestima como uma consequência natural do elogio, correspondendo “à estima e à valorização que cada pessoa tem de si própria” (Silva, 2014, p.4), tudo isto depende das experiências que rodeiam a vida de cada uma das crianças. Deste modo, quando transmitido afeto, através de mensagens positivas enfatizando as conquistas da criança “desenvolverá uma autoestima positiva, que lhe dará confiança em si mesma e bases emocionais para enfrentar problemas” (Silva, 2014, p.6). Por outro lado, segundo Alcântara (2000) a autoestima é vista como uma atitude para a própria criança, na medida em que é a sua forma habitual de pensar, amar, confiar, sentir e comportar-se consigo mesmo, é a disposição permanente com a qual se confronta com ela própria. Para este autor a autoestima é vista como algo não inato, que é adquirido e ocorre como resultado “de uma longa e permanente sequência de ações e paixões” (p.17). Neste sentido, o ato de elogiar potencia uma boa autoestima, visto que “pessoas elogiadas crescem na confiança em si mesmas”

(Alcântara, 2000, p. 63), permitindo que a criança tenha percepções pessoais de competência e valorização, e seja capaz de enfrentar os seus problemas, as suas frustrações que ocorrem ao longo do dia.

No entanto, no artigo de Mojdeh Bayat (2011), são apresentadas questões relativas à utilização do elogio, onde está presente um debate entre dois grupos. Um grupo acredita na eficácia do elogio, veem-no como um poderoso reforço social, um reforço positivo tal como o “dá cá mais cinco” (Bayat, 2011), que aumenta a crença nas suas próprias habilidades e fortalece uma identidade robusta e assertiva. Reconhecem que os elogios e outros reforços positivos diminuem comportamentos inadequados e aumentam comportamentos apreciados, e por sua vez desenvolvem as capacidades cognitivas e motoras (Bayat, 2011). Em contraste, o outro grupo afirma que o elogio tem inerente constrangimentos, para a aprendizagem e motivação das crianças (Bayat, 2011). Nesta visão, elogiar uma criança pode implicar manipulá-la para que elas cumpram o que o adulto quer, ou usar termos comparativos que pode expô-las a expectativas irrealistas, desenvolvendo crianças emocionalmente dependentes e viciadas em elogios, que confiam apenas na validação do adulto, roubando-lhes o prazer e o orgulho próprio ao dizer-lhes como se devem sentir, reduzindo o seu interesse autêntico, empenho e motivação (Bayat, 2011). Os elogios demasiados recorrentes e genéricos, podem tornar-se superficiais e banalizar ou esvaziar o significado específico com que devem assumir-se.

Noutra pesquisa realizada por Mueller e Dweck (1998, citado por Bayat, 2011) descobriram que elogiar a inteligência da criança associada ao resultado, após o sucesso, como por exemplo “Tiveste uma boa nota! Deves ser inteligente!”, tem efeitos negativos nos comportamentos da criança, uma vez que quando esta é elogiada pelo resultado da sua inteligência começa a resolver apenas problemas em que sabe que será bem-sucedida, evitando tarefas desafiantes e efeitos infrutíferos, estando assim menos motivada para o seu processo de aprendizagem (Bayat, 2011). Quando esta criança falha associa o seu fracasso à sua falta de inteligência, ficando muito desapontada quando não tem um bom desempenho. Este elogio relacionado à inteligência e ao resultado é o elogio pessoal (Bayat, 2011). Por outro lado, quando a criança é elogiada pela dedicação e pelo seu trabalho, “Trabalhaste muito bem!”, o elogio pode ser benéfico, pois neste caso, a criança ficou motivada para escolher problemas que aumentassem o seu desafio e irá atribuir o seu fracasso ao seu esforço e não à sua inteligência (Bayat, 2011). O elogio aqui associado é o elogio processual que se centra no compromisso e ação da criança e a encoraja a aumentar os seus desafios, confrontando com os seus pontos fracos e corrigindo-os (Bayat, 2011). Este tipo de elogio fornece feedback construtivo à criança, ajuda a criar uma ligação com os cuidadores, visto que quando estes a elogiam individualmente,

acerca de um acontecimento marcante enfatizam e investem na construção da relação de ambos (Bayat, 2011).

Assim sendo, é importante perceber como o elogio pessoal e processual são distintos e como a sua ação pode afetar o desenvolvimento da criança. Como refere Schunk (2012) o elogio pode e deve ser utilizado tendo como intuito incentivar a aprendizagem e desenvolvimento da criança, porém é necessário que este seja específico e adequado, tendo em conta a criança e as suas características, pois embora o elogio tenha muitos benefícios, é um recurso a mobilizar com cuidado, dado que o seu uso inadequado pode ter efeitos indesejados.

### **A importância do elogio no desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança**

O desenvolvimento pessoal e social na Educação Pré-Escolar tem por base a forma como a criança se relaciona consigo própria e interage com o meio e com os outros. Será nestes contextos sociais em que vive, que a criança irá “tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e aprendiz, o que está certo e o que está errado” (Silva et al., 2016, p.33), entre outros aspetos. Neste sentido, existe uma relação estreita entre o desenvolvimento pessoal e social com o desenvolvimento da personalidade e, por sua vez, com o desenvolvimento das capacidades da criança (Zabalza, 2001).

O relatório para a UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir” refere como a educação deve ter em consideração o desenvolvimento integral da criança (1996). Para isso, foram apresentados os quatro pilares da educação, em que se deve alicerçar o desenvolvimento humano e social, para enfrentar os desafios do mundo em transformação. O primeiro pilar destacado foi *aprender a conhecer*, ou seja, este tipo de aprendizagem visa não só aquisição de saberes, como também tem em consideração o conhecimento como um meio benéfico para as oportunidades ao longo da vida, afirmando a capacidade de aprender continuamente, para compreender, explorar e questionar o mundo (Delors et al., 1996). O segundo pilar, *aprender a fazer*, é referente as competências práticas e de ação, que tornam o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações perante o meio envolvente (Delors et al., 1996). O terceiro pilar, *aprender a viver juntos, aprender a conviver*, refere a importância do respeito mútuo, da empatia e da cooperação entre os indivíduos e culturas, para conhecer e respeitar os outros (Delors et al., 1996). Por último, *aprender a ser*, é o pilar do desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos emocionais, éticos, culturais e espirituais, numa perspetiva de desenvolver a autonomia, responsabilidade e personalidade, num equilíbrio entre autodeterminação pessoal e compromisso social (Delors et al., 1996). Revelados os quatro pilares é possível perceber como o desenvolvimento pessoal e social está presente em todos

eles, uma vez que o desenvolvimento humano “é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro.” (Delors et al., 1996, p. 101). Nesta perspectiva, o educador é quem tem o papel de apoiar, estimular o desenvolvimento ajudando as crianças a desenvolver “atitudes pessoais, valores, competências interpessoais que sirvam, então, de sustentáculo para os papéis que elas irão ter que assumir: serem estudantes, colegas, amigos, membros de uma comunidade, pais.” (Vale, 2009, p. 130). Criando um ambiente educativo seguro onde as crianças possam crescer, desenvolver-se, estabelecer relações de forma saudável, tendo em vista o desenvolvimento da autoestima e do bem-estar.

Além do desenvolvimento pessoal e social, existem autores que acrescentam ao desenvolvimento pessoal e social, a dimensão emocional, como é o caso do livro *Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage* (DCSF, 2008). Nesta obra, é destacada a importância da dimensão pessoal, social e emocional no desenvolvimento da criança, e de facto como uma criança, que se sente confiante e segura, é capaz de explorar mais as suas emoções, desenvolver estratégias para lidar com situações novas, desafiantes ou stressantes (DCSF, 2008). O adulto é novamente destacado como o responsável a assegurar à criança apoio, bem-estar emocional, proporcionando experiências estimuladoras com o objetivo de a ajudar a desenvolver relações de respeito pelos outros e uma disposição positiva para aprender (DCSF, 2008).

O elogio pode ser um componente facilitador nas interações do educador-criança, e entre as crianças, uma vez que o elogio encoraja, promove a cooperação e entretida e reforça a agência da criança. Neste sentido, pode considerar-se também um fator positivo e presente no desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança. Dado que as crianças veem o educador como uma referência, este deve ser o exemplo de atos positivos. O educador quando elogia algo que uma criança realizou ou a forma como esta se comportou, faz com que esta perceba que fez algo bom, provocando sentimentos de felicidade e orgulho, querendo ser de novo elogiada e elogiar os outros para que estes também se sintam felizes. Ou seja, como se fosse formada uma rede. Todas estas ações levarão à criação de relações seguras e de confiança, onde a criança sente-se amada e respeitada, o que por sua vez, irá levar a que esta também se ame e se respeite. Como cita Webster-Stratton “Os elogios e os estímulos consistentes e significativos vindos do educador constroem a autoestima das crianças e contribuem para o estabelecimento de relações de confiança e apoio.” (2018, p. 81).

## **O espaço físico influenciador do “espaço emocional”**

O espaço físico reflete os valores e prioridades da comunidade educativa, moldando as relações interpessoais. O ambiente educativo exerce um papel crucial no processo ensino-aprendizagem das crianças, podendo ser facilitador ou limitador, dado que é uma estrutura de oportunidades que poderá favorecer ou dificultar “o crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades” (Zabalza, 2001, p. 120). Deste modo, para que o ambiente seja facilitador é crucial que o educador, observe e analise o seu grupo de crianças, e corresponda às suas necessidades e individualidades, organizando um ambiente educativo que potencialize o desenvolvimento das crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a organização do ambiente educativo, seja do espaço, do tempo e do grupo, são “determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p.24). Assim, o ambiente deve incluir diversos elementos desde os materiais disponíveis, as oportunidades fornecidas de brincadeira e exploração envolvendo as interações entre educador-criança e criança-criança.

O espaço educativo não é apenas físico, mas também simbólico, podendo estar impregnado de intenções e mensagens que ativamente influenciam o comportamento, as interações e o bem-estar emocional das crianças no pré-escolar. A abordagem Reggio Emilia considera o espaço como terceiro educador (Edwards et al., 2016), dado que este tem a capacidade de influenciar processos educativos juntamente com os professores/educadores. Nesta abordagem, o ambiente físico e relacional também é considerado um facilitador no processo educativo. Neste sentido, é importante que o espaço acompanhe o desenvolvimento das crianças, para isso é necessário que este seja adaptável e flexível, que a disposição do mobiliário, a existência de áreas abertas e a inclusão de espaços para brincadeiras em grupo favoreçam o desenvolvimento de habilidades como a cooperação e a partilha. Considerando as escolhas e especificidades das crianças, cabe aos adultos conceber um espaço bem projetado e intencionalmente organizado que crie oportunidades para a comunicação entre as crianças, pais e professores (Edwards et al., 2016).

No que toca à organização do espaço da sala, deve ser segura e flexível, com materiais diversificados e desafiantes, que estejam aliados às necessidades e individualidades de cada criança, pois as salas devem “permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades” (Cardona, 1999, p.133). Richard Arends (2008) afirma o espaço como um recurso importante que deve ser planificado pelos educadores, tendo em conta como este pode influenciar o ambiente da sala, o diálogo e a comunicação entre as crianças, e consequentemente impactar os aspetos emocionais e cognitivos.

O meio que rodeia as crianças possui as suas próprias estruturas que facilitam, limitam e orientam os seus comportamentos. As relações que se estabelecem nesse meio dizem, “respeito à forma como as crianças utilizam o espaço bem como a participação do educador e as atividades que as crianças realizam” (Borges, 2019, p.39). Neste contexto, deve oferecer-se meios onde as crianças possam explorar, aprender, criando um ambiente amistoso onde todos se sintam confortáveis, desde as famílias, crianças e educadores. É ainda salientar, que incluir materiais culturais e ter ambientes decorados de forma personalizada e referenciada ao grupo e suas vivências, cria um sentido de identidade e pertença, o que contribui para a formação de laços afetivos.

O bom funcionamento da Educação Pré-Escolar depende de todos os fatores anteriormente referidos e da sua interação. Neste sentido, podemos afirmar como o ambiente educativo não depende apenas da organização espacial da sala, como de sistemas relacionais mais amplos, como por exemplo a família das crianças que acaba por influenciá-las (Figueiredo, 2021), isto numa perspetiva ecológica.

Por fim, o educador deve ser capaz de criar um ambiente de convivência empática e inclusiva, para que cada criança seja valorizada e escutada na sua singularidade, contribuindo por sua vez, para o seu bem-estar e segurança (física e emocional) (Silva et al., 2016, p.33). Permitindo sempre modificações no espaço ao longo do tempo, as condições físicas devem oferecer às crianças oportunidades para reunirem, trocarem ideias e se expressarem, fortalecendo laços sociais e afetivos em relações enriquecedoras, explorando o mundo que as rodeia.

**PARTE II – CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE  
REFLEXIVA DO CONTEXTO DE PESQUISA**

## **Caracterização geral do contexto da pesquisa**

O presente estudo foi realizado num Jardim de Infância, situado na cidade de Coimbra. O Jardim de Infância pertence a um Centro Escolar público, que engloba dois níveis de ensino: o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Agrupamento desta Instituição, tal como refere no Projeto Educativo do Agrupamento, tem como missão apresentar uma escola de qualidade e inclusiva, garantindo a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, tendo presente as suas individualidades e personalidades.

O Jardim de Infância foi inaugurado em 2020, após a requalificação do Centro Escolar, de modo a criar melhores condições para os alunos e dar resposta também ao nível de Pré-Escolar. Relativamente à organização do espaço, o Jardim de Infância tem duas salas que acolhem as crianças com idades heterogéneas e uma sala comum aos dois grupos, que corresponde à sala das Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar.

## **Caracterização e organização dos espaços**

Relativamente ao espaço da sala onde foi realizado o projeto de investigação, estava organizada por diversas áreas: a área da faz de conta, a área do tapete para construção e jogos de chão, a área da biblioteca, a área da reunião e a área das mesas, onde eram realizados os trabalhos individuais. Apesar da sala ser ampla, as áreas estavam desequilibradas visto que se destacava a área das mesas no centro da sala, que fazia lembrar uma sala de 1.ºCiclo de Ensino Básico. Por este motivo, todas as outras áreas ficavam reduzidas ou obstruídas, com pouco espaço para as crianças brincarem e explorarem nelas.

Quanto aos materiais disponíveis, existia uma grande variedade, desde puzzles, jogos da memória, peças de construção como legos, plasticina, livros, entre outros. A área da faz de conta era composta por diversos elementos, desde fogão, máquina de lavar, ferro, micro-ondas, entre outros. A área da biblioteca tinha alguns livros, sendo que muitos eram da Educadora Cooperante, visto que os que eram fornecidos pela Instituição já se encontravam muito danificados. Os materiais de desenho estavam sempre à disposição de cada criança, dado que cada uma tinha a sua caixa com o seu material, com canetas, lápis de carvão, lápis de cor, tesoura e afiadeira. Os restantes materiais, como tintas, pincéis e colas, estavam num armário, onde podiam ser solicitados à Educadora ou à Auxiliar da Ação Educativa.

No que diz respeito ao espaço exterior do Jardim de Infância, era constituído por duas áreas. A área do parque infantil, composta por mesas, escorrega, uma mini-escalada, uma barra e o jogo do galo. Esta área apenas podia ser usufruída quando os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico estavam no intervalo, uma vez que, as suas salas se localizavam no andar de cima e o barulho podia incomodar o decorrer das aulas. A outra área situava-se na parte de trás da Instituição, era uma área mais ampla com espaço verde, tendo também uma mesa de pedra e uma caixa de areia.

**Figura 2**

*Visão geral da sala (antes da mudança)*



**Figura 1**

*Área do faz de conta (antes da mudança)*



**Figura 3**

*Área da reunião (antes da mudança)*



**Figura 4**

*Área da biblioteca (antes da mudança)*



## **Caracterização do grupo e do ambiente educativo**

O grupo de crianças era composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, catorze crianças do sexo feminino e onze crianças do sexo masculino. De acordo com os dados fornecidos pela Educadora Cooperante, no que corresponde à frequência da instituição, apenas quatro crianças transitaram do ano letivo anterior, sendo que as restantes foi a primeira vez que frequentaram um Jardim de Infância. A Educadora destacou ainda uma criança referenciada com Necessidades Educativas Específicas, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista de grau leve.

Relativamente às nacionalidades e culturas, verifica-se uma variedade assinalável de nacionalidades e culturas: quatro crianças brasileiras, uma criança holandesa, uma criança venezuelana, uma criança angolana e uma criança portuguesa de etnia cigana. Todas estas diversidades de idades, nacionalidades e culturas tornam o grupo bastante heterogéneo. A diversidade pode ser entendida como uma oportunidade de educação intercultural, onde “as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo”, dando assim sentido “à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas.” (Silva et al., 2016, p.39).

No que corresponde às capacidades do grupo, o Projeto Curricular refere que o grupo revela competências relativas às suas idades, seguindo os domínios presentes nas OCEPE (Silva et al., 2016). Através da minha observação foi possível verificar que o grupo é bastante desenvolvido na escrita, uma vez que as estratégias da Educadora passavam por atividades orientadas com o objetivo de preparar o grupo para o nível do 1.ºCiclo do Ensino Básico. No entanto, todas essas atividades orientadas ocupavam a maior parte do tempo, limitando as crianças no brincar livre e exploração das áreas da sala e do espaço exterior. Nesse sentido, o grupo revelava muita necessidade de brincar, de explorar os espaços, pedindo sempre que possível à Educadora Cooperante para terem essas oportunidades, porém o brincar ficava sempre em segundo plano após todas as outras atividades. O brincar é sem dúvida uma necessidade para o desenvolvimento da criança pois, como refere Carlos Neto (2020) “Quando as crianças brincam, estão a receber fontes de informações enormes (intrínsecas e extrínsecas) para aperfeiçoar as suas ações lúdicas com imaginação, curiosidade e fantasia.” (p. 47). Deste modo, posso afirmar que no ato de brincar a criança estabelece relações, define a sua personalidade, a sua autonomia e desenvolve inúmeras aprendizagens.

Relativamente às relações e interações das crianças, durante os momentos de exploração livre eram muito positivas. Contudo, durante as atividades orientadas e os momentos das refeições, as relações e interações eram muito reduzidas, uma vez que o individualismo estava muito presente. Dentro da sala, cada criança tinha o seu lugar com o seu material, limitando-as de interagir com outras crianças e até mesmo partilhar o material. No que diz respeito aos momentos das refeições, tanto o lanche como o almoço, estes deviam ser realizados em silêncio, não pela tranquilidade das crianças, mas porque as Auxiliares da Ação Educativa impunham o silêncio através de diferentes estratégias, desde gritos e apitos. No meu ponto de vista, os momentos das refeições devem ser um momento de partilha e de interação, na nossa cultura temos muito esse costume de que as refeições são um momento de convívio. Deste modo, posso concluir que o diálogo e a comunicação são assim impedidos e não fomentados, as OCEPE (Silva et al., 2016) referem essa importância de como a Educação Pré-

Escolar deve fornecer ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns, de forma a desenvolver a linguagem oral.

Quanto ao ambiente educativo, na minha visão era incómodo visto que, as estratégias utilizadas não só nos momentos da refeição, como no quotidiano, não eram as mais corretas na minha perceção. No que toca à relação entre a equipa educativa e as educadoras não era a mais favorável para as crianças, uma vez que era recorrente as discussões em frente às crianças, tornando o ambiente desconfortável para as crianças. No entanto, considero que as crianças reconheciam como figuras de referência e de autoridade a Educadora e as Auxiliares de Ação Educativa, e que apesar de tudo havia momentos em que eram apoiadas e ajudadas por elas. Neste sentido, considero que havia, globalmente, uma relação positiva entre as crianças com a equipa educativa e com a Educadora Cooperante.

Apesar de todos os pontos referidos, o grupo no geral era recetivo, ativo, alegre, curioso e autónomo na sua rotina. No entanto era um grupo muito carente que necessitava de muita atenção e carinho, talvez pelo facto da comunicação não ser instruída e do individualismo estar bastante presente. Neste sentido, durante a investigação permiti-me ouvir e observar o grupo, dando a oportunidade às crianças de participarem ou não das intervenções, uma vez que lhe era reservada a escolha de quando queriam participar.

### **A mudança do contexto educativo**

*“(...) o pré-requisito de uma sala bem configurada é que faça com que as crianças se sintam bem.” (Zabalza, 2001, p. 132)*

De acordo com Zabalza (2001), o espaço na educação constitui-se numa estrutura de oportunidades, no entanto um espaço acolhedor implica fatores internos e externos. Internos no que diz respeito às relações interpessoais e externos correspondem ao próprio espaço e sua organização (Zabalza, 2001). No que corresponde ao contexto educativo apresentado, não era um ambiente caloroso e entusiasta que promovia o bem-estar das crianças, uma vez que estas não tinham oportunidade para brincar. Os espaços eram muito reduzidos e as estratégias implementadas, sendo muito diretivas e estruturadas, não iam ao encontro das necessidades e especificidades de cada criança. Tendo em vista essa preocupação em conjunto com a minha colega de estágio, pensámos que mudança podia ser realizada e como poderíamos fazer a diferença naquela Instituição, nesse sentido decidimos implementar um projeto que denominámos *Mudar para Brincar*.

O projeto *Mudar para Brincar* surgiu com a necessidade de mudarmos a organização do espaço da sala, ou seja, uma mudança no fator externo, para que este fosse correspondesse às necessidades do grupo, para que existisse de facto mais espaço, mas acima de tudo que todas as crianças tivessem a oportunidade de escolher aquilo que queriam brincar e explorar, através da exploração mais livre e deliberada pelas crianças. Será através destas brincadeiras de acordo com os seus gostos, onde são ouvidas, que a criança irá perceber o mundo o que por sua vez irá apoiar o seu desenvolvimento intelectual e emocional (Bilbao, 2016).

A alteração do espaço ocorreu tendo por base a Abordagem de Mosaico. A Abordagem de Mosaico é uma metodologia criada por Alison Clark e Peter Moss, que se consistiu na participação ativa das crianças, privilegiando os seus interesses e preferências, influenciando a tomada de decisões pela consideração efetiva dos seus contributos, tal como refere Girão “Ouvir as crianças e as suas perspetivas, levam o adulto a perceber os significados que elas próprias constroem, o que possibilita e proporciona a ambas as partes, um enriquecimento dos momentos de aprendizagem” (2021, p.13). Assim sendo, o papel do adulto deve ser de encorajar e promover a autonomia das crianças. Este método permite, sem dúvida, que o adulto e a criança estejam em constante comunicação.

O projeto (apêndice 1) teve diversos momentos, o primeiro consistiu na observação das crianças e da sua apropriação do espaço e qual o papel que este ocupa no dia a dia da criança, o segundo momento na escuta dos interesses das crianças, através de diversos instrumentos como desenhos, registos fotográficos, entre outros, no terceiro momento a elaboração da manta mágica que teve como objetivo reunir todos os materiais já realizados. E por último, a análise da manta mágica e mudança da sala. A mudança da sala consistiu principalmente na redução da quantidade de mesas, ampliar as diversas áreas da sala, retirar brinquedos não desejados e colocar à vista outros pouco utilizados até ao momento.

**Figura 6**  
*Área do faz de conta (depois da mudança)*



**Figura 5**  
*Visão geral da sala (depois da mudança)*



**Figura 8**

*Área da biblioteca (depois da mudança)*



**Figura 7**

*Área dos trabalhos (depois da mudança)*



Após esta mudança as crianças ficaram entusiasmadas, foi possível observar como o espaço amplo resultou numa maior interação e como as crianças se sentiram mais livres na exploração do espaço, resultando assim num melhor ambiente educativo. O ambiente educativo como já referi é importante para o desenvolvimento das competências das crianças, para que se sintam bem fisicamente e psicologicamente. Neste ponto de vista, a mudança do espaço fez com que o ambiente fosse mais confortável e propício para o estabelecimento de relações colaborativas, seguras e de confiança, dando assim início ao projeto de investigação.

## **PARTE III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## **Motivação e objetivos de estudo**

O elogio sempre foi um tópico pessoal de interesse para o aprofundamento científico e como ferramenta pedagógica na prática profissional, uma vez que tem a capacidade de reforçar diversas competências, a criatividade, a motivação e até a autoconfiança. Além disso, pode ser fator crucial no favorecimento das relações entre pares, promovendo a comunicação e a entreaajuda.

Após observar o contexto educativo e perceber as características e necessidades do grupo, antevi que era necessário além de transformar o próprio espaço, investir em algumas intervenções com o objetivo de fomentar as relações entre os pares e dar a oportunidade das crianças se sentirem num ambiente acolhedor e afetuosos. Neste sentido, a temática do elogio foi ainda mais oportuna no contexto em que me encontrava.

Considerando estes motivos, o presente estudo teve como intuito perceber como o elogio influencia a construção da autoestima e as relações entre pares e, por sua vez, tornar o ambiente educativo mais favorável. Nesta perspectiva, formularam-se um conjunto de objetivos específicos que passam por:

- Compreender o conceito do elogio e as suas implicações pedagógicas;
- Desenvolver intervenções com o grupo com estratégias associadas ao elogio;
- Compreender e analisar as perspectivas das crianças sobre elogio;
- Tornar o ambiente educativo mais favorável para as relações entre pares.

## **Fundamentação metodológica**

De acordo com os objetivos formulados, o presente estudo incidiu na metodologia Investigação-Ação, de natureza qualitativa, tendo como métodos/instrumentos de recolha de dados, a observação direta participante, notas de campo, registos fotográficos e de áudio, *Focus Group*, *Role Play* e as produções das crianças.

A metodologia Investigação-Ação, de acordo com Elliot (1991, citado por Cardoso & Rego, 2017, p.23) pode ser definida como um “estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Nesse sentido revelou-se adequada às nossas intenções, pois segundo os referidos autores, distingue-se “pelo seu carácter prático e situacional (...), tendo em vista a mudança pretendida pelos intervenientes envolvidos na situação em que atuam, revelando, além disso, a necessidade de avaliar, não só o processo como as próprias mudanças ocasionadas pela referida intervenção” (Cardoso & Rego, 2017, p.22-23). Pode ser considerada uma das metodologias mais utilizadas em contexto da educação, visto que pode promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem desenrolando-

se num processo cíclico e dinâmico com diversas etapas: a planificação, onde se planeia, se define uma ideia prévia sobre a melhoria, quais os participantes e os objetivos a estudar; a ação, esta etapa corresponde à implementação do plano, neste caso das intervenções; a observação, que diz respeito à recolha sistemática de informações, com vista à melhoria; e a última etapa, a reflexão e avaliação da informação recolhida (Cardoso & Rego, 2017).

Quanto ao papel do investigador, nesta metodologia, este envolve-se ativamente na investigação dado que não se limita a uma observação, mas sim a uma observação direta participante no qual interage com os participantes ao longo de toda a investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Por este motivo denomina-se Investigação-Ação, no qual ocorre simultaneamente a Ação, ou seja, as intervenções, e a Investigação, que se refere à análise crítica e reflexiva de todo o processo.

Em suma, esta metodologia “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292), tendo sempre presente a necessidade de um trabalho reflexivo por parte do investigador antes e após cada intervenção.

### **Percurso de pesquisa**

No que toca ao percurso de pesquisa, este englobou as diversas fases da metodologia Investigação-Ação.

A primeira fase, o planeamento englobou a análise dos participantes, do ambiente educativo, o reconhecimento das suas necessidades, a identificação do que poderia ser melhorado, e por fim o planeamento das intervenções. Considerou também o levantamento inicial das crianças que desejavam colaborar especificamente no estudo, que se foi mantendo ao longo de todo o projeto preservando a escolha das crianças em cada uma das etapas. Na tabela seguinte apresenta-se o número de crianças participantes.

**Tabela 1**  
*Número de crianças que participaram na investigação*

	<b>Nº de crianças que participaram</b>
<b>Etapa I</b>	18
<b>Etapa II</b>	
- 1º Intervenção	12
- 2º Intervenção	19
- 3º Intervenção	23
<b>Etapa III</b>	16

A segunda fase, a ação, correspondeu às intervenções. Estas foram definidas em três etapas. A primeira etapa dirigiu-se ao levantamento das concepções das crianças sobre o elogio através das estratégias combinadas de *Focus Group* e *Role Play*. A segunda etapa correspondeu à realização das intervenções focalizadas: a primeira intervenção destinou-se à corrente dos elogios que teve duração de três semanas; a segunda intervenção à leitura e debate do livro “O ponto” de Peter H. Reynolds, e análise dos desenhos gráficos; a terceira intervenção à Exposição de Arte tendo como duração duas semanas. A última etapa, o momento de retrospectiva, através da execução do *Focus Group II*.

**Tabela 2**  
*Percurso das Intervenções*

	Março	Abril	Maio
<b>Etapa I</b>	22 e 23 de março		
<b>Etapa II</b>			
- 1ª Intervenção		20 de abril a 11 de maio	
- 2ª Intervenção		27 de abril	
- 3ª Intervenção		27 de abril a 11 de maio	
<b>Etapa III</b>			11 de maio

A terceira fase, a observação ocorreu ao longo de todo o percurso, onde se procedeu à recolha dos dados.

A quarta fase, teve como intuito refletir acerca de todo o processo, tendo por base os dados recolhidos.

### **Métodos de recolha de dados**

No presente relatório foram ensaiadas estratégias em contexto de Educação Pré-Escolar, que permitissem refletir como o elogio pode ser um fator influenciador nas relações entre as crianças e na confiança em si mesma e nos outros. Este estudo incidiu na observação direta participante, durante as intervenções, bem como, no dia a dia das crianças observando os seus comportamentos. Além disso, foram dinamizados o *Focus Group* para aceder aos entendimentos das crianças sobre o assunto e o *Role Play* tendo em vista sensibilizá-las e motivá-las para as propostas. Estas estratégias tiveram um papel crucial no início do estudo. No processo assumiram ainda relevância as produções das crianças. Além dos métodos e instrumentos de recolha de dados são também apresentados os compromissos e procedimentos éticos presentes nesta investigação.

## **Observação direta participante**

*“A observação é a melhor forma de perceber os comportamentos nos seus contextos.”*

*(Rebolo et al, 2021, p.89)*

A observação direta é uma das formas essenciais na recolha de dados no ensino, uma vez que permite “descrever e categorizar os comportamentos de indivíduos ou de grupos nas suas interações em contextos definidos” (Rebolo et al, 2021, p.89). Este é um método que está quase sempre presente em qualquer estudo e é essencial para a observação de situações reais no dia a dia do grupo de crianças em estudo, levando assim a uma melhor perceção das atitudes das crianças perante atividades propostas ou brincadeiras livres.

Visto que, a observação foi realizada durante vários dias, no decorrer da implementação das propostas, e ocorria na vida quotidiana do grupo, assumiu assim um carácter de observação participante, interagindo com as crianças, facilitando assim a observação e a recolha de dados (Rebolo et al, 2021).

### Instrumentos de recolha de dados

Os registos da observação foram escritos num caderno de notas de campo, ao longo das semanas, uma vez que as propostas implementadas, se prolongavam durante vários dias e era necessário observar e anotar os diversos acontecimentos que tinham relevância para o estudo. De acordo com Bogdan e Bilken (1994) estas anotações são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (p.150).

Além disso, com o objetivo de apoiar a observação procedeu-se ao registo fotográfico ao longo das intervenções realizadas, pois as fotografias são um meio “de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

### **Focus Group**

O *Focus Group* é uma técnica de recolha de dados que consiste em envolver um grupo na discussão sobre um determinado tema (Amado, 2022). Neste sentido, esta técnica baseia-se na interação dos diversos elementos do grupo, entre si, e além disso com o entrevistador, neste caso o educador é quem tem o papel de mediador. Além disso, é um método que permite estudar diversos objetivos como “captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações ao mesmo tempo que se compreende as perspetivas de cada pessoa.” (Oliveira, 2017, p.54).

Durante o *Focus Group* o educador deve guiar o grupo fazendo interações, onde deverá questionar e ouvir, respeitando o que cada criança diz, não a desmerecendo. Dando a oportunidade a cada uma que fale, pois neste espaço não haverá respostas certas ou erradas. Por outro lado, o educador também deve ter em atenção “a forma de colocar as questões e a ordem destas” pois pode “influenciar as respostas dos participantes” (Gauthier, 2003, p. 323), neste caso das crianças.

Na fase de planeamento da entrevista é essencial que o investigador defina o tema e as questões que irá realizar. Deve-se respeitar na formulação de questões a adequação do vocabulário ao nível de entendimento das crianças, manter a clareza e a simplicidade das perguntas, pois é crucial que os participantes as compreendam (Gauthier, 2003). O tipo de questões presentes neste estudo foram as questões semiabertas, o que permitiu à criança um maior espaço para responder. Além disso, foram estabelecidos pequenos grupos, tendo em conta o desenvolvimento de cada criança.

No projeto de investigação realizado, o *Focus Group* serviu de ponto de partida, introduzindo a temática com o objetivo de perceber as conceções que o grupo tinha e de que forma o resto do estudo podia prosseguir. Além de ponto inicial, o *Focus Group* foi a última etapa proporcionando novamente a discussão acerca do tema, recapitulando tudo o que ocorreu durante as diversas intervenções e finalizando o estudo, percebendo assim se, de facto, as diversas intervenções tiveram algum impacto reconhecidos pelas próprias crianças.

Em suma, o *Focus Group* é um método de investigação dirigido à recolha de dados, que localiza na discussão de grupo uma forma de obter insights, reconhecendo o papel ativo do investigador na dinamização dos participantes do grupo (Silva, et al, 2014).

#### Instrumentos de recolha de dados

Para que a recolha de dados, durante o *Focus Group* fosse rigorosa e eficiente, no decorrer das entrevistas houve captação de áudio, com a devida autorização dos pais e das crianças (apêndice 2). Segundo Fonseca (2012), as gravações permitem “captar a interação verbal e registar as conversas de um modo detalhado” (p.26).”

#### **Role Play**

A utilização da estratégia *Role Play* teve como objetivo tornar mais claro e simplificar a temática do elogio durante o *Focus Group I*. Esta estratégia passa por uma prática onde as crianças representam um papel (sejam elas próprias ou uma personagem) numa determinada situação, assumindo imaginariamente esse papel numa “brincadeira” (Ladousse, 1987). Esta é uma estratégia que pode surgir associada ao *Focus Group* com crianças, pois ao incorporar

brincadeiras, representações, desenhos ou jogos como parte da discussão, pode facilitar-se a expressão das crianças.

No caso deste estudo, o *Role Play* tinha como situação específica elogiar um colega presente no grupo, seja relativamente à sua personalidade ou à sua roupa. Esta estratégia permitiu que as crianças se envolvessem ativamente na dinâmica, como se estivessem a brincar normalmente, não ocorrendo nenhum risco para que se sintam constrangidas, já que estão apenas a realizar um pequeno jogo (Ladousse, 1987). Para mais, esta estratégia potencia as capacidades comunicativas (Cardoso, 2009) e as vivências concretas e empáticas das crianças.

### **Produções das crianças**

As produções das crianças, durante o estudo, foram realizadas durante duas intervenções na etapa II. As produções passaram por construções de lego e desenhos.

Os desenhos, de acordo com Bombonato e Farago (2016), permitem que a criança se expresse livremente, mesmo quando ainda não fala, uma vez que esta simbolicamente “representa no papel tudo aquilo que ainda não consegue com outras linguagens (fala e escrita).” (p.177). Nesta perspetiva é uma forma de expressarem os seus sentimentos e emoções sendo uma “ferramenta de comunicação” que permite interpretar o “desenvolvimento cognitivo, emocional e social” da criança (Ferreira, 2021, p. 41 e 42).

Neste estudo, os desenhos tiveram a dupla intencionalidade de analisar se as crianças compreenderam a mensagem retratada na história “O ponto” e foram pretexto para perceber como se sentiram perante a exposição e apreciação pública das suas produções gráficas, no decorrer da realização da Exposição de Arte.

### **Compromissos e procedimentos éticos da investigação**

Ao longo de um projeto de investigação com crianças, os procedimentos éticos desempenham um papel essencial para garantir o respeito pelos participantes.

O consentimento informado foi o primeiro passo a ser realizado, dado que consiste numa “espécie de negociação estabelecida entre o investigador e os participantes sobre o que é esperado de ambas as partes durante o processo” (Amado, 2022, p. 407). Como os participantes são crianças, o documento foi enviado aos pais (apêndice 2), informando a pertinência do estudo, garantindo a opção de consentir ou recusar a participação do seu educando no projeto e assegurando que todos os dados recolhidos seriam usados com fins académicos e tratados com toda a confidencialidade. Neste caso, todos os pais concordaram com a participação dos filhos, autorizando o registo fotográfico, áudio e de vídeo. O sigilo foi realizado através da codificação dos nomes, preservando assim o anonimato.

Outro compromisso ético a destacar foi o respeito contínuo pela participação e autonomia de todos os participantes, pela voz e pela liberdade de escolha em participar durante o processo. Assim, antes de todas as intervenções era questionada cada uma das crianças, mesmo aquelas que tinham referido que não queriam participar no *Focus Group I*, se queriam participar em cada uma das dinâmicas. Esta abordagem de respeito e escuta reflete “a primazia do respeito do investigador” pelas crianças enquanto princípio ético. O respeito implica a necessidade de o investigador ter em conta as experiências de vida de cada criança, o reconhecimento do direito de exprimirem as suas opiniões, decisões e razões, ou seja, o direito “de terem uma voz” (Amado, 2022, p. 409). Este compromisso ético promove um ambiente acolhedor, uma vez que protege os interesses das crianças e fortalece a confiança no processo de investigação.

Em qualquer investigação com crianças exige-se uma abordagem ética cuidadosa e reflexiva, que vai além dos documentos e da sua formalidade. Neste sentido, o investigador deve encontrar um equilíbrio entre “asseverar que a criança decide em liberdade” e “garantir aos pais que a segurança e o bem-estar da criança não serão postos em causa” (Pedro & Costa, 2012, p. 5-6). Deste modo, tem o papel de proporcionar a liberdade e segurança da criança, garantindo que a sua participação seja resultado de uma escolha autónoma e livre de imposições, respeitando a sua voz.

## **PARTE IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO DE CAMPO**

Neste capítulo irão ser apresentadas as intervenções que foram realizadas ao longo da investigação e as considerações e limitações do projeto de investigação.

Num primeiro momento, as intervenções serão apresentadas tendo em conta as três etapas definidas. Na primeira etapa será descrito, o *Focus Group*, e analisados os dados recolhidos através das estratégias *Focus Group* e *Role Play*. De seguida, serão descritas as intervenções focalizadas e analisados os dados, tendo em conta as observações, as notas de campo e as produções das crianças. Na última etapa do estudo, serão analisados os dados do segundo *Focus Group*, que irá refletir retrospectivamente todo este processo.

No fim neste capítulo, estão presentes as considerações finais do projeto de investigação e limitações que sucederam ao longo deste percurso.

## **Apresentação e análise das intervenções**

### **Etapa I - *Focus Group* I – Levantamento das conceções das crianças**

A primeira etapa teve como objetivo perceber as conceções das crianças quanto ao elogio, qual a importância que lhes atribuíam e como estaria presente nas suas vidas. Nesse sentido, foi realizado um *Focus Group*, tendo por base algumas questões orientadoras (apêndice 3).

Antes de iniciar as entrevistas, informei as crianças e expliquei o quanto a sua participação seria importante, pois como lhes disse “Eu também ando na escola a aprender e vossa participação é fundamental para eu aprender ainda mais no meu estudo”. Este diálogo inicial permitiu explicar às crianças a pertinência da entrevista e demonstrou como a sua participação e a sua opinião serão tidas em conta ao longo de todo o projeto de investigação. Deste modo, cumpri um dos compromissos éticos estabelecidos garantindo que todas as crianças compreendessem a importância da sua participação para o estudo.

Após este diálogo iniciaram-se as questões, mas visto que era uma entrevista semiestruturada iam surgindo outras novas questões, e sempre respeitando e não desvalorizando a resposta de cada criança encaminhei a conversação seguindo os objetivos definidos. Optei por realizar as entrevistas no espaço exterior, sempre com um grupo de crianças reduzido (de três a quatro elementos), para que as mesmas se sentissem mais seguras e calmas para responderem às questões.

Analisando os dados recolhidos (apêndice 4 e 5), na questão relativa ao reconhecimento do elogio, onze crianças apresentaram dificuldades em descrever o elogio. Sete crianças reconheceram o conceito de elogio, expressando-se de forma simples, três delas identificaram o elogio como um gesto afetivo, ou seja, como se o elogio fosse um ação que impacta nas

relações interpessoais e provoca bem-estar a quem o recebe. As restantes quatro definiram o elogio como palavras de apreço, isto é, o elogio é visto como reconhecimento verbal que destaca qualidades numa pessoa ou afirmam os sentimentos que têm por alguém.

**Tabela 3**  
*Categorização dos elogios (Focus Group I)*

<b>Elogio como um gesto afetivo</b>	<b>Elogio como palavras de apreço</b>
A (5 anos): “Eu sei o que é o elogio, beijos, abraços.”	MJ*(5 anos): “Gosto muito de ti. Isto é um elogio.”
MC (4 anos): “Sim, é dar amor a uma pessoa.”	EM (4 anos): “Eu gosto de ti”
ES (5 anos): “Eu sei. Um elogio é alguma coisa que alguém está precisando de ajuda para fazer as coisas.”	CA (4 anos): “E eu gosto de ti.”
	MJ* (5 anos): “Tens os olhos muito bonitos.”
	MC (4 anos): “Elogio. É falar para a pessoa que gosta dela e que a roupa dela é bonita, e ela está bonita.”

De modo a facilitar o reconhecimento do elogio por parte das crianças que tiveram dificuldades, utilizei a expressão “palavras bonitas”. Após esta explicação o grupo apresentou uma maior facilidade em identificar os momentos que o elogio está presente na sua vida e quais os sentimentos que este lhes causa, seja quando recebem ou dão. Os sentimentos identificados foram a felicidade, o amor e a calma. Além desta explicação, a realização da estratégia *do Role Play* foi essencial para tornar mais dinâmica a entrevista, e por outro lado facilitar a perceção do elogio, visto que quando as crianças realizam o ato de elogiar os seus colegas ou recebem o elogio por parte da investigadora ou dos colegas, têm uma perceção experiencial o que fortalece a sua compreensão. Nesta dinâmica, optei por utilizar exemplos de elogios mais ligados à aparência para que fosse mais perceptível para as crianças. No entanto, após uma análise reflexiva posterior concluí que a mensagem “do que é o elogio” poderia também estar ligada a comportamentos e atitudes, ampliando os aspetos a valorizar, não dando ênfase apenas a características físicas.

**Tabela 4**  
*Elogios realizados no Role Play (Focus Group I)*

<b>Elogios realizados no Role Play</b>	
<u>Elogios à aparência</u>	<u>Elogios como palavras de apreço</u>
VL (6 anos): “Tens um penteado muito bonito.”	MB (6 anos): “Tu és muito fofo.”
ELL (6 anos): “Olhos bonitos.”	J (4 anos): “Eu dou. Amor.”
MJ (5 anos): “As tuas calças são muito bonitas.”	C (6 anos): “Gosto muito de ti.”
CA (4 anos): “Tens um colar muito bonito.”	ES (5 anos): “Feliz, amores.”

<p>A (6 anos): “A EL, tá muito linda você.”</p> <p>EN (4 anos): “O vestido é bonito.”</p> <p>MJ** (5 anos): “A tua bandolete é muito bonita.”</p> <p>MJ** (5 anos): “A tua camisola é muito bonita.”</p>	<p>H (6 anos): “Amor para sempre.”</p>
--	--

A última questão dizia respeito à aceitação do desafio de participação na “Missão do elogio”, ou seja, integrar as restantes propostas e dinâmicas intencionalmente planeadas para incentivar e experienciar o elogio noutras vivências em intervenções que iriam decorrer. Catorze crianças disseram que sim e três que não. Uma das crianças quis participar diversas vezes no *Focus Group*, o que já me auxiliava na explicação aos colegas.

Posso concluir que esta etapa foi bem-sucedida, que o grupo ficou curioso, motivado para o que viria a seguir e para mim, enquanto investigadora também ficou mais evidente a pertinência da proposta. Porém, neste momento após analisar a entrevista, sinto que, por inexperiência investigativa poderei ter assumido ao longo da entrevista uma abordagem demasiado diretiva, que encerrava algumas expectativas e desejabilidade e poderá ter limitado os tempos de resposta e os próprios conteúdos, influenciando a oportunidade das crianças se expressarem genuinamente, uma vez que mudava a direção da questão para que chegassem ao meu objetivo o mais rapidamente.

## **Etapa II – Intervenções Focalizadas**

A segunda etapa teve como objetivo realizar diversas intervenções planeadas tendo por base, os dados recolhidos da etapa I. Todas as intervenções tiveram como foco o diálogo, para que fosse possível fomentar as relações entre pares tornando assim o ambiente mais positivo.

### Intervenção 1 - A corrente dos elogios

A primeira intervenção iniciou com a apresentação do baú dos elogios, em grande grupo. Para isso, o baú foi colocado no meio da área de reunião para que as crianças tivessem a curiosidade de perguntar o que era e o porquê de estar ali, porém nenhuma questionou. Por este motivo, peguei no baú e expliquei qual seria o seu papel na sala e como iria funcionar. O baú continha a corrente dos elogios e essa era a parte principal da dinâmica, no qual era necessária a participação das crianças.

A dinâmica da corrente funcionou da seguinte forma, cada vez que uma criança elogiava outra, fosse um elogio referente à sua aparência, alguma atitude ou outro motivo, partilharia comigo essa informação e em conjunto, para celebrar e consciencializar essa atitude,

colocaríamos uma missanga no fio de lã, para progressivamente construirmos a corrente dos elogios. A criança que elogiou tinha a oportunidade de colocar uma missanga com a letra inicial do seu nome. A corrente era formada por missangas de madeira e um fio de lã, escolhi as missangas de madeira de forma a facilitar a decoração de cada uma. Com o intuito de englobar ainda mais o grupo, através de uma votação foi escolhida a cor roxa para o fio da corrente.

Após a explicação da corrente, foi importante esclarecer o que era o elogio, como este deve ser sincero e genuíno, recordando que antes de decidir um elogio deve pensar-se no porquê do elogio àquela pessoa, como nos estamos a sentir e como fará sentir a pessoa que o recebeu.

No primeiro dia da dinâmica, surgiram 3 elogios. Um deles, a criança veio dizer-me que tinha elogiado o amigo, outro ouvi a criança a elogiar o colega e perguntei se queria participar na corrente e o último elogio a criança que recebeu o elogio informou-me do que tinha ocorrido.

No segundo dia, de forma a tornar o baú mais apelativo, e com mais significado para o grupo, decidi perguntar quem queria decorar o baú. No momento seguinte, fui chamando aos poucos quem queria, e enquanto decoravam aproveitava para lembrar a intenção da corrente e como ela seria importante. Neste dia, surgiram 5 elogios. Dois deles disseram-me, e logo referiram que agora queriam pôr a sua missanga na corrente. Duas das crianças viram as outras a fazer, e quiseram participar, e assim recordei que tinham de ser sinceros. Neste sentido, fizeram os seus elogios. O último elogio do dia, ouvi “uau está tão bonita” (L (5 anos)), como foi de uma forma tão genuína eu própria perguntei se queria colocar a sua missanga.

**Figura 10**  
*Decoração do baú*



**Figura 9**  
*Corrente dos elogios*



Estes dois primeiros dias foram importantes para perceber como a dinâmica estava a decorrer. Com o passar das semanas, os elogios foram-me transmitidos através das crianças que recebiam os elogios e não das crianças que os realizavam, pois vinham dizer-me para que os seus amigos fizessem parte da corrente.

Esta intervenção teve a duração de três semanas e ocorreu nos diversos momentos do dia, mesmo no decorrer de outras atividades. O baú estava sempre exposto na sala, durante

este processo, porém, a corrente estava oculta no baú e as crianças só conseguiam vê-la quando contribuíam diretamente para ela. Este fator fez com que simbolicamente, para as crianças fosse uma missão secreta, tornando-a intimista, para que os elogios não se banalizassem e transformassem em algo vago, que é dito sem qualquer intenção, mas sim com grande importância como se fosse um tesouro. De forma, a não perder qualquer registo dos elogios que eram realizados e colocados na corrente, fui realizando notas de campo no meu caderno. As notas de campo além dos registos dos elogios (apêndice 7), permitiram analisar os contextos no qual os elogios foram realizados, sendo espontâneos ou elogios realizados após a observação de outra criança a realizar.

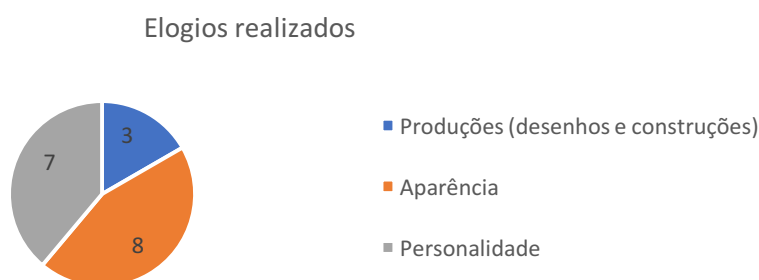
Quanto aos resultados, ao longo da intervenção foram realizados 18 elogios, dados por 11 crianças. Seis crianças deram um elogio cada, três fizeram dois elogios e duas crianças deram três elogios.

**Tabela 5**  
Registo do número de elogios realizados por cada criança

Crianças	Nº de elogios realizados por cada criança
H (6 anos); VP (5 anos); MC (5 anos); L (5 anos); C (6 anos); MR (4 anos)	1
VL (6 anos); A (6 anos); ES (5 anos)	2
MJ (5 anos); MB (6 anos)	3
	18 elogios realizados no total

Analisando e categorizando os elogios dados (apêndice 7), existiram elogios relacionados com a realização de produções como construções e desenhos (“A torre do JO (6 Anos) está bonita.” (VL (6 Anos))), elogios relativos à aparência (“Gosto muito do teu vestido.” (MJ (5 anos))), ou seja, focados em aspetos físicos e vestuário, e por fim elogios que dizem respeito à personalidade da pessoa (“Ela é muito fofa, porque ela gosta muito de brincar comigo.” (MB (6 anos))) onde reconhece as qualidades do outro.

**Esquema 3**  
Representação circular dos elogios realizados na corrente dos elogios



Após analisar os dados, ficou claro que a corrente dos elogios foi uma dinâmica que permitiu que as crianças se sentissem seguras, livres, capazes de elogiar os seus colegas, de forma sincera e genuína. Neste sentido, possibilitou que as crianças interagissem de forma mais próxima, fortalecendo as suas relações através da comunicação. Além disso, o facto de terem a autonomia para expressar os elogios proporcionou o desenvolvimento da capacidade de tomar as suas próprias decisões, estimulando também o espírito crítico em relação a si mesmas e aos outros. Esta troca de reconhecimento e valorização tendo por base o elogio, teve assim um impacto positivo na qualidade das relações entre os pares. As crianças começaram a observar os seus colegas com mais empatia e respeito, observando e reconhecendo as suas qualidades. Por outro lado, as crianças elogiadas olharam para si, desenvolveram a sua autoestima e apresentaram também o desejo de valorizar as qualidades dos outros, elogiando-o, criando por sua vez, um ambiente acolhedor.

#### Intervenção 2 - Livro “Um ponto” de Peter H. Reynolds

A segunda intervenção teve como indutor o livro “Um ponto” de Peter H. Reynolds, que aborda a temática da autoestima e como o elogio e a confiança de uma pessoa pode mudar o rumo de tudo. Iniciei esta intervenção com a apresentação da capa do livro e o título. De seguida comecei a leitura do mesmo. No geral, as crianças estavam atentas durante a história, enquanto outras apenas ouviam e nem olhavam para o livro.

Após a leitura, fiz algumas questões. Na questão “Qual será o final da história?”, visto que a personagem principal pede ao menino para apenas assinar o desenho que ele fez e a história termina assim, o grupo de crianças referiu que a Vera (personagem principal) ia colocar o desenho do menino também numa moldura. Neste sentido, conseguiram prever um final tendo por base o que tinha acontecido na história. Na questão seguinte, “Como é que a Vera estava a sentir-se antes e depois da professora colocar o seu desenho na moldura?” reforcei ao máximo o termo do orgulho, como a personagem principal ficou orgulhosa e feliz de ver o seu desenho exposto, as crianças conseguiram reconhecer que o primeiro sentimento da Vera foi a tristeza, mas depois ficou muito feliz. No que diz respeito, à questão, “A Vera esteve numa exposição, vocês sabem o que é?” muitas das crianças já sabiam o que era uma exposição de arte. Deste modo, expliquei que a arte tem diversas formas, desde música, escultura, pintura, entre outras. Coloquei a última questão “Gostavam de fazer uma Exposição de Arte?”, e com a adesão das crianças, apresentei já a sugestão que tinha para a próxima intervenção (intervenção 3) e como iria funcionar a exposição.

No momento seguinte, foi pedido a cada criança que desenhasse sobre uma situação pela qual se tenha sentido como a Vera, tanto num momento de desânimo como num momento de apoio e de elogiar outra pessoa. Contudo, não consegui obter o resultado que queria, uma vez que o grupo todo desenhou algo ilustrativo de uma passagem da história, representando a personagem e os momentos mais relevantes. Penso que isto poderá ter ocorrido porque a proposta foi um pouco distinta das do seu quotidiano, requerendo criatividade e um processo de relacionar os sentimentos da Vera com a sua vida. No dia a dia, quando ocorriam os momentos de leitura, a atividade de desenho que se sucedia solicitava regularmente apenas a representação da personagem e réplica do que tinham observado nas ilustrações do livro, mobilizando pouco a dimensão interpretativa criativa.

Após questionar, o que estavam a desenhar percebi que a mensagem da obra foi transmitida e conseguiram captar os sentimentos da Vera ao longo da história. De modo a facilitar a minha percepção, registei em cada um dos desenhos o que significa cada elemento à medida da explicação da criança.

Analisando as produções gráficas (apêndice 8), o grupo utilizou diferentes cores, focou-se principalmente na moldura dourada, a exposição da Vera com os pontos e os seus sentimentos ao longo da história.

**Figura 12**  
Desenho realizado por MA (4 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: MA (4 anos): “A menina está feliz e a menina está triste.”

**Figura 11**  
Desenho realizado por T (6 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: T (6 anos): “É a parte da menina que estava a fazer o círculo grande.”

Esta intervenção teve como intuito não apenas abordar o elogio, mas também destacar a importância da autoestima e da confiança no próprio trabalho. A intervenção foi planeada tendo por base uma obra que permitisse ao grupo desenvolver os diferentes domínios das OCEPE (Silva et al., 2016), o Domínio das Artes Visuais e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A abordagem integrada dos diferentes domínios, contribui para desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Os desenhos produzidos foram uma

produção gráfica que possibilitou a análise dos sentimentos e os pensamentos das crianças perante a obra. Neste sentido, foi possível perceber a sua percepção perante o sentimento da personagem principal e qual o momento que mais impactou.

Em suma, a presente intervenção não só visou a importância do elogio, da autoestima, como também possibilitou o desenvolvimento integral de diversas competências, promovendo assim um desenvolvimento holístico das crianças, onde puderam explorar e expressar as suas emoções e pensamentos de maneira criativa.

### Intervenção 3 - Exposição de arte

A intervenção 3 foi planeada a partir da história “Um ponto” de Peter H. Reynolds contada na intervenção anterior, dado que a obra literária falava de uma exposição de arte e como esta foi importante para o desenvolvimento da autoestima da personagem principal.

Durante a intervenção 2, a última pergunta realizada já questionava o grupo se gostaria de fazer uma exposição, à qual responderam afirmamente. Nesta sequência, foi negociado com o grupo como iria funcionar a exposição. A exposição não tinha apenas o objetivo de expor os desenhos das crianças como habitualmente eram expostos nas paredes da sala, o intuito era dar oportunidade de as crianças terem a escolha de quais desenhos e construções gostariam de colocar na exposição, ou seja, incentivá-las a reconhecer as suas produções, sentirem-se orgulhosas, competentes e seguras das suas qualidades, reforçando assim, a sua autoestima.

Após a realização dos desenhos da intervenção anterior, muitas das crianças já pediram para colocar os seus desenhos na exposição, porque se sentiam orgulhosas e felizes por terem feito o seu desenho.

A Exposição de Arte ocorreu durante duas semanas, período no qual as crianças tiveram a liberdade de retirar as suas produções quando queriam, substituir por outras, informando-me sempre, para que pudesse anotar, questionar as razões e colocar na exposição. No final da mostra, contavam-se entre as produções expostas construções de legos e desenhos. Os desenhos foram o elemento principal da exposição, porque eram mais acessíveis e desejados pelas crianças, e assim procurei também ter cuidado estético na sua apresentação, e, de modo a destacá-los, optei pela afixação na janela para que os mesmos estivessem expostos como num vitral. As construções de lego, estavam expostas junto aos desenhos num móvel. Algumas das construções apresentadas foram um cão de guarda, uma loja e um poste de eletricidade.

**Figura 13**  
*Exposição na 1.ª Semana*



*Nota.* Os desenhos apresentados são relativos à história “O ponto”.

**Figura 14**  
*Exposição na 2.ª Semana*



*Nota.* Desenhos apresentados são relativos à história “O ponto” e desenhos de outras atividades dinamizadas, como a construção de um dinossauro.

**Figura 15**  
*Construções de lego presentes na Exposição de Arte*



Esta intervenção proporcionou às crianças a oportunidade de fortalecerem a sua autoestima, na medida em que reconheciam e valorizavam as suas produções, mas também se sentiam orgulhosas e capazes de tomar decisões de quais produções queriam colocar na exposição. Este processo de escolha contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e criativo da criança. Por fim, a dinâmica da Exposição de Arte teve um papel crucial ao transformar o ambiente num espaço onde as crianças puderam expressar-se livremente e sentir pertença.

### **Etapa III – Focus Group II – Momento de retrospectiva**

A etapa III correspondeu ao momento de retrospectiva, visto que ao longo do *Focus Group II* foram dinamizadas várias perguntas relativas às intervenções anteriores (apêndice 9). Esta entrevista teve por objetivo perceber se as propostas realizadas foram bem conseguidas e se o tema do elogio teve algum impacto.

Durante todas as entrevistas levei o baú, pois este era essencial para a primeira questão, acerca do que o baú continha e simbolizava. As crianças ao terem presente o baú conseguiram facilmente identificar o que era e o que este continha. Quando o abri as crianças surpreenderam-me e referiram como estava grande e cheia a corrente e em conjunto contámos as missangas.

**Tabela 6**  
*Respostas referentes à observação e análise do baú dos elogios (Focus Group II)*

<b>Observação do seu interior</b>	<p>MJ: “A corrente dos elogios.”</p> <p>VL (6 anos): “Temos que fazer a corrente até chegar a outra ponta.”</p> <p>H (6 anos): “Está cheia.”</p> <p>C (6 anos): “O baú dos elogios.”</p> <p>C (6 anos): “Ainda nem preenchemos todas as bolas.”</p> <p>ELL (6 anos): “Era a caixa dos elogios.”</p> <p>VP (5 anos): “Coisas preciosas.”</p>
<b>Contagem das missangas (dos elogios)</b>	<p>H (6 anos): “Juntos.”</p> <p>L (5 anos), C (6 anos), ES (5 anos) e CAM (5 anos): “1,2,3, 4 ... 16.”</p> <p>ELL (6 anos): “Eu quero contar.”</p> <p>MB (6 anos): “Eu, eu. 1, 2, 3, ..., 17.”</p> <p>CA (4 anos): “Tantos.”</p>

Após esta questão, perguntei acerca dos elogios que deram e como se sentiram. Nas minhas notas de campo, tinha registado as crianças que deram e que receberam os elogios de

forma a que a entrevista fizesse sentido, e pudesse questionar com maior precisão como se sentiram. Identificaram, tal como no *Focus Group I* o sentimento principal, a felicidade.

**Tabela 7**  
*Identificação dos sentimentos (Focus Group II)*

<b>Identificação dos sentimentos</b>	H (6 anos): “Feliz.” MJ (5 anos): “Muito feliz.” C (6 anos): “Bem.” MB (6 anos): “Feliz, muito feliz.” EL (6 anos): “Feliz e muito contente.” VP (5 anos): “Mega feliz.”
--------------------------------------	---

No que corresponde, à pergunta “Lembram-se do livro da Vera? Do que a história falava?”, as crianças relataram os acontecimentos marcantes da história.

**Tabela 8**  
*Identificação dos momentos da história "O ponto" sentimentos (Focus Group II)*

Identificação dos momentos da história
VL (6 anos): “Sobre a vera que não sabia desenhar e fez um ponto.” H (6 anos): “Ela fez pontos, pontos e pontos.” VL (6 anos): “Pôs numa moldura dourada.” MC (5 anos): “O ponto de conto.” MB (6 anos): “Eu desenhei um e pus ali, ela a olhar para o quadro. No outro dia a professora pôs amarelo à volta.”

Relativamente à exposição, questionei se gostaram da exposição e se sentiram orgulhosos por expor os seus trabalhos e afirmaram que sim. Na questão da exposição, algumas crianças apresentaram ainda dúvidas acerca da exposição e como esta funciona. Neste contexto, penso que deveria ter explicado melhor e ter dado mais tempo para esta dinâmica, para que as próprias crianças reconhecessem que era a sua decisão, dado que o grupo estava pouco habituado a ver as suas decisões reconhecidas. Deste modo, ao oferecer mais tempo para o decorrer desta intervenção o grupo iria desenvolver mais a sua autonomia, autoestima e criatividade.

No que toca à questão final, “Afiml o que é um elogio?”, o grupo apresentou respostas muito completas e distintas, que foram ao encontro de todo o processo, visto que conseguiram definir o elogio como: forma de afeto, relacionando-o com sentimentos de amor, carinho; um gesto afetivo, uma ação que promove o bem-estar do outro; e uma forma de apreço, isto é, as crianças vêm o elogio como algo que as pessoas valorizam que promove a felicidade do outro.

Deste modo, as crianças demonstram-se capazes, através das suas palavras, de reconhecer como elogio pode ter diversas visões, no entanto em todas elas têm uma influência positiva nas relações interpessoais.

**Tabela 9**

Respostas referentes à questão "Afinal, o que é o elogio?" (Focus Group II)

<b>Elogio como uma forma de afeto</b>	<p>AY (4 anos): "Apaixono."</p> <p>VP (5 anos): "Carinho, meiga."</p> <p>C (6 anos): "O elogio é quase a mesma coisa que o afeto."</p> <p>CA (4 anos): "É afeto."</p> <p>VP (5 anos): "E Amor, Paixão."</p>
<b>Elogio como um gesto afetivo</b>	<p>VL (6 anos): "São coisas que nós damos as outras pessoas."</p> <p>MJ (5 anos): "É uma coisa boa."</p> <p>ES (5 anos): "É alguma coisa que alguém dá um elogio para alguém ficar feliz."</p> <p>MC (5 anos): "É dá, é dá, é falar uma coisa para uma pessoa que ela fique e deixa ela feliz."</p> <p>A (6 anos): "Um elogio é dar umas palavras para as pessoas que elas gostam e sejam felizes. Tipo o colar dos elogios que a gente fez."</p> <p>EL (6 anos): "É quando uma pessoa diz uma palavra linda a outra pessoa."</p> <p>ES (5 anos): "É alguma coisa que alguém dá um elogio para alguém ficar feliz."</p> <p>EL (6 anos): "E a pessoa que dá o elogio à outra, o outro fica muito feliz."</p>
<b>Elogio como forma de apreço</b>	<p>MB (6 anos): "Uma coisa que as pessoas gostam. E é uma coisa bonita."</p>

O *Focus Group II* permitiu concluir que as intervenções passadas tiveram impacto positivo nas crianças. Durante esta dinâmica, as crianças responderam positivamente à função do baú, foram capazes de reconhecer e expressar os seus sentimentos e principalmente conseguiram definir o elogio e a sua importância nas interações entre elas. A estratégia do *Focus Group* possibilitou que as crianças compartilhassem os seus pensamentos sem receio. Neste sentido, esta estratégia foi essencial para que as crianças pudessem demonstrar os seus pensamentos tendo em conta as questões realizadas, desenvolvendo a sua comunicação.

## Considerações finais e Limitações do Projeto de Investigação

No início da investigação, confesso que foi difícil perceber como poderia agir naquele contexto, como colocar em prática propostas que desenvolvessem o conceito do elogio e que mudanças poderia fazer para que aquelas crianças estivessem num ambiente acolhedor onde fossem promovidas as relações entre pares. Neste sentido, a mudança do espaço, ainda que não fizesse diretamente parte do plano das intenções da investigação foi fulcral para o sucesso das intervenções, visto que, abriu mais oportunidades de interações naturais e fluídas entre as crianças, menos estipuladas e condicionadas pelas escolhas dos adultos, transformando o ambiente educativo num lugar que traz consigo aprendizagens, com diferentes materiais e distintas áreas que permite “aguçar a curiosidade das crianças e fazer com que possam avançar e ampliar os seus pontos de interesses” (Petená, 2021, p.826), dando-lhes a oportunidade de interagirem e brincarem livremente.

As intervenções focalizadas foram o centro de toda a investigação, pois obedeciam a objetivos e finalidades mais específicos, ainda que sempre integradas nas múltiplas e autênticas experiências das crianças, procurei, contudo, interagir diretamente com o grupo, proporcionando-lhe atividades planeadas tendo em conta os seus gostos, preferências e principalmente a sua agência. O desenvolvimento integral das diversas áreas presentes nas OCEPE (Silva et al., 2016), sempre foi um ponto assente visto que a Educadora Cooperante exigia um planeamento de atividades diversas e interdisciplinares, explicitando o que era pretendido desenvolver em cada intervenção. Dado o contexto educativo, a comunicação, a autoestima, a empatia e a autonomia eram fatores essenciais para que o projeto cumprisse os objetivos definidos. Na intervenção 1, a corrente dos elogios, as crianças tinham a autonomia de elogiar o outro de forma genuína, reconhecendo com empatia não só a atitude do outro, mas igualmente o impacto do elogio nele, e era a própria criança que recebia a mensagem de apreciação que me vinha dizer, demonstrando um sentimento de felicidade. Isto revela atitudes de reconhecimento e reciprocidade, pois a criança que recebeu percebe que o colega realizou algo que a fez sentir bem e necessita de estar na corrente, ou seja, ser igualmente valorizado. Na intervenção 3, a Exposição de Arte, o grupo teve a possibilidade de expor as suas produções, desenvolver a sua tomada de decisão e autoestima, dado que selecionaram e tornaram públicos e intencionalmente visíveis os seus trabalhos para a observação e opinião de terceiros. Destaquei estas duas intervenções, visto que, os resultados de ambas evidenciaram de forma clara como se podem adaptar estratégias de elogio em crianças nesta faixa etária com a sua efetiva adesão e interesse na dinâmica, e como o seu impacto pode ser crescente e evolutivo, iniciando de modo quase trivial e podendo encaminhar-se para expressões mais assertivas e

atenciosas. Importa ainda referir, que a maior parte das propostas tinha uma duração que se prolongava durante semanas pois, permitiam-me observar o grupo no seu dia a dia e perceber qual era a continuidade destas nos seus diálogos e interações.

A recolha e análise dos dados provenientes das intervenções desenvolvidas com os participantes, revelaram-se essenciais para a compreensão das suas conceções sobre o elogio, a perceção dos seus sentimentos ao longo de cada atividade e como estabeleceram as relações entre pares.

Após a análise de todos os dados, posso concluir que o elogio foi sem dúvida um fator que estreitou as relações entre as crianças, nos diversos diálogos sobre os desenhos, a história, nas simples brincadeiras do quotidiano. As crianças com o tempo foram se demonstrando cada vez mais confiantes e seguras das suas produções, uma mudança essencial para o seu desenvolvimento, visto que “é vital ensinar as crianças a reconhecerem os seus próprios êxitos” (Webster-Stratton, 2018, p. 90). Além disso, tornado-se gradualmente mais conscientes e sensíveis aos efeitos da atitude do elogio, desenvolveram a capacidade de elogiar, tendo em conta que este “deve ser expresso com energia, sensibilidade e sinceridade.” (Webster-Stratton, 2019, p. 45). O uso correto do elogio levou a um “aumento de elogios recíprocos por parte das crianças e ao aumento do diálogo positivo” (Webster-Stratton, 2018, p. 95), ou seja, posso afirmar que os participantes perceberam que o elogio fazia sentir o outro bem e a si mesmo, tornando as suas relações estreitas e sinceras, proporcionando um ambiente mais acolhedor. É importante, ainda, destacar como o espaço físico, a sua reorganização, a criação de oportunidades distintas e de exploração livre, foram essenciais para o desenvolvimento de diversas competências socioemocionais das crianças como a iniciativa, a confiança e autoestima durante este projeto. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o ambiente educativo deve ser organizado com o objetivo de estimular a criança a “escolher, fazer e aprender” (p.24).

Todavia, torna-se importante admitir que ao longo da intervenção surgiram algumas limitações. A primeira que identifiquei foi a minha inexperiência como investigadora no que corresponde ao *Focus Group*, visto que era um método de recolha de dados novo que nunca tinha colocado em prática. Nesta visão, após uma reflexão posterior penso que a etapa I desta investigação pode ter sido um pouco condicionada devido à minha atuação como investigadora numa abordagem um pouco diretiva. No entanto considero que na etapa III, referente ao segundo *Focus Group* apresentei evolução na orientação mais flexível e indagadora da conversação entre as crianças. Outra limitação decorreu, do facto de o estágio apenas se realizar três dias por semana, o que restringia o tempo disponível para observar as crianças de forma ininterrupta e garantir uma continuidade do reforço positivo e das atitudes construtivas de

valorização e empatia. Durante os dias de prática educativa, era crucial aproveitar todo o tempo para observar o grupo e seu desenvolvimento, reforçar a importância do elogio e incentivar as relações entre as crianças. Acabámos por constatar que nos restantes dias havia elementos da equipa educativa que nem sempre davam continuidade às atitudes e abordagens que estávamos a suscitar, e não refiro apenas às próprias dinâmicas e atividades, mas singularmente à valorização e encorajamento dos comportamentos que incidem na promoção de relações entre pares e da autoestima. Esta incoerência e desconsideração, por um lado pelo papel e contribuição das próprias estagiárias, mas sobretudo para com as crianças, é contrária à Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada (2011, p.2) onde é referido que a equipa de trabalho deve colocar “os interesses das crianças acima dos interesses individuais”, promovendo a colaboração e o respeito entre todos os intervenientes, garantindo assim o bem-estar das crianças, bem como, as exigências éticas do superior interesse das crianças. Apesar destes constrangimentos e desafios, a minha colega de estágio foi o meu maior apoio neste processo, e a sintonia e consistência que conseguimos entre nós acabou por refletir-se na nossa atuação concertada e evidenciar a importância da congruência de valores e orientações junto das crianças. A nossa parceria fez com que o projeto de investigação se realizasse e tivesse maior credibilidade e autenticidade, apresentando outras formas de estar e conviver com as crianças, baseadas em princípios e ações pedagógicas encorajadoras.

## **PARTE V – CONCLUSÃO**

A realização do presente Relatório Final no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico foi um desafio pessoal e profissional. Por inúmeros fatores, senti que entrei numa realidade para a qual não estava preparada, na qual não me sentia identificada e reconhecida e que me colocou em desgaste emocional, pois o que observava fazia-me repensar e refletir profundamente enquanto futura profissional de educação.

A Educação Pré-Escolar é considerada, segundo o Decreto de Lei no 5/97, de 10 de fevereiro, a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Neste sentido, é nesta primeira etapa que deve ocorrer um desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico harmonioso e equilibrado. Para que isso ocorra é necessário proporcionar diversas experiências de qualidade, para que estas sejam significativas para as crianças e para que elas desenvolvam as mais diversas aprendizagens (Silva et al., 2016, p.8). Tendo em conta esta visão, observava que o contexto que me encontrava se distanciava do que era de esperar nesta etapa, dado que as atividades realizadas eram muito uniformizadas pelos objetivos tradicionais “escolarizar, compensar e acelerar” que referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.8) descrevendo as pedagogias convencionais transmissivas. A exploração livre e o brincar quase não tinham lugar no quotidiano do grupo, as metodologias utilizadas, a própria organização do espaço e até mesmo algumas relações e formas de comunicar eram rígidas o que converge com a análise dos autores referidos que salientam: “A pobreza desta propostas para as crianças é isomórfica com a pobreza das propostas do adulto e para o adulto.” Mais referem “Este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças cuja função respondente é apreciada” (2013, p.9).

Dado o contexto educativo e todos desafios que este acarretava, a dimensão reflexiva foi essencial para conseguir caracterizar de forma clara a instituição, o espaço e o grupo, para que o estudo fosse ao encontro das necessidades e especificidades do conjunto das crianças. Ademais, o suporte teórico fez com que planeasse com mais exatidão e definisse os objetivos, para que tivesse a oportunidade de colocar em prática e observar a mudança do grupo tendo como ferramenta o elogio.

Após concluir a investigação, posso afirmar que as premissas orientadoras deste estudo são vantajosas para crianças em qualquer idade e especialmente em contextos que apresentam desafios adicionais. Conforme apontam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “Os ambientes educativos transmitem mensagens”, apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro, respeitam (ou não) os direitos das crianças, e os jardins de infância deverão ser “um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação” (p. 24). Tendo em conta o percurso e os resultados das investigação, afirmo que o elogio é potenciador da autoestima, das relações entre as crianças e promove o

desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças. Não obstante, os profissionais de educação deverão ser coerentes e consistentes nas suas atitudes construindo relações autênticas, pois como refere a literatura, o elogio deve ser visto com precaução e deve ser dado nos momentos adequados com a intenção certa, tendo em conta a criança e as suas especificidades, dado que pode ter efeitos insuficientes.

Durante a minha atuação prática, sempre interagi com as crianças de forma calma e carinhosa, observando-as para que pudesse criar experiências significativas, utilizando estratégias que possibilitaram dinamizar o grupo de forma leve e dinâmica. Espero no futuro, continuar com o meu compromisso profissional e que possa contribuir para uma instituição onde, o bem-estar das crianças seja valorizado como prioridade, as atitudes sensíveis e empáticas façam parte da pedagogia, as crianças possam brincar e explorar livremente e exista uma equipa educativa que trabalhe cooperativamente.

Por fim, o projeto de investigação impactou na minha futura atuação prática, visto que contactei com um local que colocou desafios às minhas expectativas. No entanto, esse contraste fortaleceu a minha capacidade de adaptação e resiliência como profissional, visto que consegui cumprir os objetivos definidos, desenvolvi o projeto de investigação e evolui enquanto profissional.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alcântara, J. (2000). *Como Educar a Auto-estima*. (3.ed). Plátano Edições Técnicas.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação Qualitativa em Educação*. (2.ª ed). Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.  
<https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54493>
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (3.ed). McGraw-Hill de Portugal.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Bayat, M. (2011). Clarifying issues regarding the use of praise with young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 121-128.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0271121410389339>
- Bilbao, A. (2016). *O Cérebro da criança explicado aos pais*. (6.ed). Planeta Manuscrito
- Bogdan, R. Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. (1.ed). Porto Editora.
- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo* (6), 51-58.  
<https://www.scielo.br/jj/pe/a/f3FJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/?format=pdf&lang=pt>
- Bombonato, G. & Farago, A. (2016). Etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3 (1), 171-195.  
<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104546.pdf>
- Borges, J. F. L. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Santarém.  
<https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2682>
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105>
- Cardoso, A. (2009). *O Role Play como ferramenta no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Faculdades de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20355>
- Cardoso, A. P., Rego, B. (2017). Metodologias de Investigação na Formação de Professores: A Investigação-ação e o Estudo de Caso. *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*, 21-33. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4602>
- Carr, V., & Boat, M. (2019). "You Say Praise, I Say Encouragement"-Negotiating Positive Behavior Support in a Constructivist Preschool. *Athens Journal of Education*, 6(3), 171-187. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1218249>

- Delors, J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. In *Unesco da Comissão Internacional sobre Educação*. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod\\_resource/content/4/2012%20educ\\_tesouro\\_descobrir\\_Delors.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_Delors.pdf)
- Department for Children, Schools and Families (DCSF). (2008). *Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage*. [https://www.foundationyears.org.uk/files/2011/10/EYFS\\_Practice\\_Guide1.pdf](https://www.foundationyears.org.uk/files/2011/10/EYFS_Practice_Guide1.pdf)
- Edwards, C., Gandini, & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. (1.a ed.). Penso.
- Ferreira, J. A. (2021). *A Influência da Motivação nas Aprendizagens em Crianças na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3757>
- Figueiredo, C. (2021). *Implicações do ambiente educativo na autonomia das crianças em Contextos de Jardim-de-Infância e em 1ºCiclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39395/1/Catarina%20Figueiredo.pdf>
- Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*. 1 (2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Gauthier, B. (2003). *Investigação social: da problemática à colheita de dados*. (1.ed). Lusociência.
- Girão, B. S. P. (2021). *Utilização da Abordagem Mosaico por Crianças do 1.o CEB*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/29048>
- Gonçalves, S., Gonçalves, J. , & Marques, C. (2021) *Manual de Investigação Qualitativa*. (1.ed). Pactor.
- Kaur, M. (2016). *Theoretical foundations of positive child guidance*. *He Kupu*, 4(3), 14-18. <https://www.hekupu.ac.nz/sites/default/files/2017-10/Theoretical-foundations-of-positive-child-guidance.pdf>
- Ladousse, G. (1987). *Role Play*. Oxford University Press. [https://books.google.pt/books/about/Role\\_Play.html?id=oS4STyscmpYC&redir\\_esc=y](https://books.google.pt/books/about/Role_Play.html?id=oS4STyscmpYC&redir_esc=y)
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 4(1), 63-77. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/11111>
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. (3.ed) Ediciones Díaz de Santos.
- Neto. C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo* (1.ed) Contraponto.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, C. A. F. (2017). *Avaliação de um Percurso Formativo Recorrendo à Técnica de Focus Group*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54707>
- Pedro, A., Costa, J. (2012). *Ética e Metodologia na Investigação em Educação com crianças e jovens: revisão crítica de literatura*. 5º Encontro Internacional da SBEC. <https://www.sbec.fe.unicamp.br/eventos/eventos-realizados/5o-encontro-internacional-da-SBEC>
- Petená, G. (2021). O espaço como educador: um olhar para Reggio Emilia. *Revista mais educação*, (4), 825-832. <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n4-junho-2021/744>
- Priberam. (s.d). Elogio. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em 2024: <https://dicionario.priberam.org/elogio>.
- Reis, C. I. S. (2022). *A relação escola-família*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42079>
- Reynolds, P. (2009). *O ponto* (1.ed). Bruaá Editora.
- Saracho, O. N. (2023). Theories of child development and their impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal*, 51(1), 15-30. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01271-5>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. (6.ed) Pearson Education, Inc.
- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Direção-Geral da Educação* (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de educação*, (26), 175-189.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e a Aprendizagem*. (1.ed). Porto Editora.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra: Revista Científica*, 2, 129–146.

Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças* (2.ed). Psiquilíbrios Edições.

Webster-Stratton, C. (2019). *Anos incríveis - Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. (1.ed). Psiquilíbrios Edições.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. (3.ed). Edições Asa.

#### Legislação consultada

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro . Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. (1997). Diário da República:  
I Série-A, n.º 34.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf)

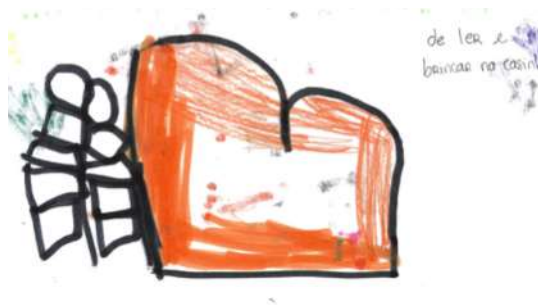
# APÊNDICES

## Apêndice 1 – Etapas do projeto “Mudar para brincar”

### Segunda etapa – Ouvir os interesses das crianças (Desenhos)

**Figura 16**

Desenho relativo à frase “O que mais gosto de fazer na escola...”



Nota. Desenho realizado ES (5 anos). Descrição “Gosto de ler e brincar na casinha.”

**Figura 17**

Desenho relativo à frase “O que mais gosto de fazer na escola...”



Nota. Desenho realizado C (4 anos). Descrição “Gosto de brincar com os jogos, ler e massa.”

**Figura 18**

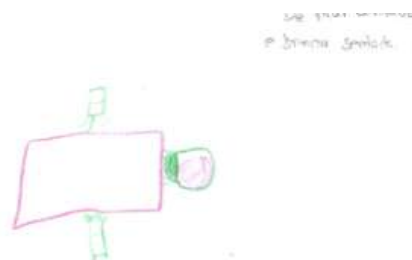
Desenho relativo à frase “O que menos gosto de fazer na escola...”



Nota. Desenho realizado EL (6 anos). Descrição “Fazer trabalhos.”

**Figura 19**

Desenho relativo à frase “O que menos gosto de fazer na escola...”



Nota. Desenho realizado ELL (6 anos). Descrição “De ficar sentada e brincar sentada.”

### Segunda etapa – Ouvir os interesses das crianças (Registos fotográficos feitos pela crianças tendo por base a indicação “O que mais gostam na sala...”)

**Figura 20**

Momentos do registo por parte do A (4 anos)



**Figura 21**  
*Conjunto de registos fotográficos captados pelo grupo de crianças*



Terceira etapa – Manta mágica

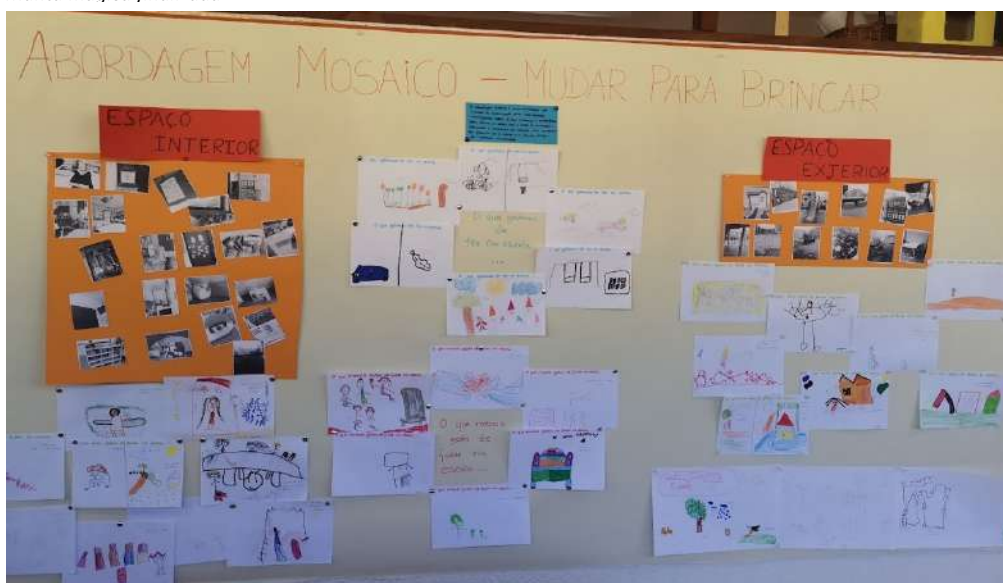
**Figura 23**  
*Seleção das fotografias para a manta mágica*



**Figura 22**  
*Realização da manta mágica*



**Figura 24**  
*Manta mágica finalizada*



## Apêndice 2 - Consentimento informado

### Consentimento Informado

No âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, realizado ao longo do ano letivo 2022/23 (desde o mês de fevereiro até ao mês de maio), pela aluna Carina Isabel Fonseca Silva na sala ---- do Jardim de Infância ----, que o(a) vosso(a) educando(a) frequenta, será desenvolvida intervenção e documentação pedagógica, com intuito formativo. O relatório final irá desenvolver o tema do elogio.

Nesse sentido, venho pedir autorização para o registo fotográfico, áudio e de vídeo, se assim o justificar, das atividades que irei realizar com o grupo onde se insere o seu(a) educando(a). Todo o material recolhido no âmbito deste estágio está sujeito a sigilo e será tratado com toda a confidencialidade, sendo usado somente para fins académicos, como a elaboração do Relatório Final de Estágio sob a orientação da Professora Doutora Joana Chélinho.

A vossa colaboração é fundamental para a realização desta etapa da minha formação, pelo que agradeço a vossa disponibilidade na autorização da eventual participação.

Muito Grata, pela atenção.

A Estagiária,

\_\_\_\_\_

.....

(recortar e devolver)

#### **Autorização do(a) Encarregado(a) de Educação**

Eu \_\_\_\_\_, Encarregado (a) de Educação da  
criança \_\_\_\_\_,

autorizo  / não autorizo

(assinalar  , pf., a opção)

o registo audiovisual das tarefas a realizar com o meu educando.

Coimbra \_\_/\_\_/\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Apêndice 3 – Guião do *Focus Group* I**

### **Recolha de informação – Focus group I**

Focus group é um método de recolha de dados realização através da interação do grupo com o entrevistador, neste caso educador/a acerca de um tema. Nesta abordagem, o guião da entrevista privilegia questões abertas.

A estagiária ao longo das entrevistas será de moderadora, onde deverá questionar, ouvir cada criança, dando a cada uma oportunidade de se expressar.

Na fase do planeamento é essencial estabelecer os grupos. Esses grupos serão organizados tendo em conta o desenvolvimento de cada criança. Tenho por objetivo que todo grupo participe. Os grupos serão constituídos por 5 elementos.

Nas entrevistas irá ocorrer a captação de áudio, para que a recolha dos dados seja mais rigorosa.

#### Entrevista semiestruturada

- Sabem o que é um elogio?
- Quando é que recebem os elogios?
- Como se sentem quando recebem esses elogios?
- Vocês dão elogios? Se, sim em que situações?
- Vocês gostavam de participar: “Na Missão dos elogios”

#### Estratégia durante a entrevista

- Role play – Pedir que uma criança elogia a outra. E perguntar como a criança que recebeu o elogio se sente.

- Simplificar a linguagem.

## Apêndice 4 – Tabela de análise do *Focus Group I*

Abreviaturas: (E) Entrevistadora; (MJ\*) segunda participação da criança; (MJ\*\*) terceira participação da criança.

Tabela 10  
Análise do *Focus Group I*

Categorias (Questão orientadora)	Subcategorias	Unidades de registo
<p><b>Reconhecimento do que é um elogio</b></p> <p>(O que é o elogio?)</p>	<p><u>Reconhecimento do que é um elogio</u></p> <p>Elogio como um gesto afetivo;</p> <p>Elogio como palavras de apreço;</p>	<p>MJ*(5 anos): “Eu sei.”</p> <p>MJ** (5 anos): “Sim.”</p> <p>MJ* (5 anos): “Eu sei.”</p> <p>A (5 anos): “Eu sei o que é o elogio, beijos, abraços.”</p> <p>MC (4 anos): “Sim, é dar amor a uma pessoa.”</p> <p>ES (5 anos): “Eu sei. Um elogio é alguma coisa que alguém está precisando de ajuda para fazer as coisas.”</p> <p>MJ*(5 anos): “Gosto muito de ti. Isto é um elogio.”</p> <p>EM (4 anos): “Eu gosto de ti”</p> <p>CA (4 anos): “E eu gosto de ti.”</p> <p>MJ* (5 anos): “Tens os olhos muito bonitos.”</p> <p>MC (4 anos): “Elogio. É falar para a pessoa que gosta dela e que a roupa dela é bonita, e ela está bonita.”</p>
	<p><u>Dificuldade no reconhecimento do que é o elogio</u></p>	<p>VL (6 anos): “Não.”</p> <p>MJ (5 anos): “Não sei.”</p> <p>J (4 anos): “Não sei.”</p> <p>C (6 anos): “Esqueci-me.”</p> <p>CA (4 anos): “Não.”</p> <p>T (6 anos): “Não.”</p> <p>L (5 anos): “Não.”</p> <p>EL (6 anos): “Não.”</p> <p>VP (5 anos): “Eu não sei.”</p> <p>VP (5 anos): “Não.”</p> <p>LU (5 anos): “Não sei, não sei.”</p> <p>MA (4 anos): “Nem eu sei.”</p>

<p><b>Reconhecimento do que é um elogio, após a explicação simplificada que o elogio pode ser considerado “uma palavra bonita”</b></p>		<p>MJ (5 anos): “Sim.”</p> <p>MJ (5 anos): “Gosto muito de ti.”</p> <p>VP (5 anos): “Eu sei, amor.”</p> <p>MA (4 anos): “Fofo.”</p> <p>MA (5 anos): “Carinho.”</p> <p>LU (5 anos): “Beijinhos.”</p> <p>MA (4 anos): “Brincar.”</p>
<p><b>Identificação dos momentos em que o elogio está presente</b></p>	<p><u>Justificação e identificação de quando dão elogios</u></p> <p>(Vocês dão elogios? Em que momentos?)</p>	<p>VL (6 anos): “Sim, como eu amo-te.”</p> <p>VL (6 anos): “Eu sim.”</p> <p>MB (6 anos) e VL (6 anos): “Sim.”</p> <p>A (6 anos): “Às vezes dou abraços nos meus amigos.”</p> <p>MB (6 anos): “Olha, beijinhos também.”</p> <p>ELL (6 anos): “Eu também.”</p> <p>A (6 anos): “A AY gosta de me abraçar, então abraço ela.”</p> <p>MB (6 anos): “A L as vezes dá-me beijinhos e eu dou-lhe muitos abraços.”</p> <p>CA (4 anos): “Sim.”</p> <p>MC (5 anos): “Eu dou.”</p> <p>MC (5 anos): “Quando alguém está triste.”</p> <p>L (5 anos): “Eu dou.”</p> <p>ES (5 anos): “Sim.”</p> <p>H (6 anos): “Sim.”</p> <p>VP (5 anos): “Eu dou beijinhos.”</p> <p>LU (5 anos): “Eu nunca fiz.”</p> <p>MJ** (5 anos): “Eu dou.”</p>

	<p><u>Justificação e identificação de quando recebem elogios</u> (Vocês recebem elogios? Em que momentos?)</p> <p>(Quando ocorre um comportamento correto?)</p> <p>(Quando ocorre um comportamento incorreto?)</p>	<p>A (6 anos), MB (6 anos) e EL (6 anos): “Sim.”</p> <p>MB (6 anos): “E dar a mão.”</p> <p>C (6 anos): “Quando temos de receber.”</p> <p>MJ (5 anos): “Quando estamos em casa.”</p> <p>C (6 anos): “No recreio.”</p> <p>MJ (5 anos): “Damos em todos o lado.”</p> <p>VP (5 anos): “Hoje, amanhã e ontem e amanhã.”</p> <p>MC (5 anos): “Eu recebo.”</p> <p>MC (5 anos): “Quando a MB não me deixa brincar, depois eu fico triste e ela vai dar elogio e eu brinco com ela.”</p> <p>EL (6 anos): “Sim. Quando a L, a MA e ES vem me apoiar.”</p> <p>L (5 anos): “Quando eu estou triste, as minhas. A EL, a MA e ES vão falar comigo e vão me apoiar também.”</p> <p>MB (6 anos): “Sim”</p> <p>C (6 anos): “Não.”</p> <p>MJ (5 anos): “Quando nos portamos mal, gostam na mesma de nós. Só não gostam que façamos fitas.”</p> <p>H (6 anos): “Não.”</p> <p>ES (5 anos): “Não.”</p> <p>LU (5 anos): “Não.”</p>
<p><b>Reconhecimentos dos sentimentos quando recebem um elogio</b> (Como se sentem quando recebem elogios?)</p>		<p>MB (6 anos) e VL (6 anos): “Felizes.”</p> <p>MB (6 anos): “Contentes.”</p> <p>C (6 anos): “Feliz.”</p> <p>CA (4 anos): “Feliz.”</p> <p>MC (5 anos): “Eu me sinto feliz, amada.”</p> <p>L (5 anos): “Eu me sinto calma.”</p>

		<p>VP (5 anos): “Feliz.”</p> <p>VP (5 anos): “Coração.”</p> <p>MA (4 anos): “Eu acho que me senti um bocadinho feliz.”</p> <p>LU (5 anos): “Feliz.”</p>
<p><b>Participação do estudo</b></p> <p>(Gostavam de participar na Missão dos Elogios?)</p>	<u>Resposta afirmativa</u>	<p>A (6 anos), MB (6 anos), VL (6 anos) e ELL (6 anos): “Sim.”</p> <p>MJ (5 anos) e C (6 anos): “Sim.”</p> <p>CA (4 anos) e EN (4 anos): “Sim.”</p> <p>CA (4 anos) e MJ* (5 anos): “Sim.”</p> <p>EL (6 anos): “Sim.”</p> <p>L (5 anos): “Sim.”</p> <p>ES (5 anos): “Sim.”</p> <p>H (6 anos): “Sim.”</p> <p>MA (4 anos): “Sim.”</p> <p>LU (5 anos): “Sim.”</p>
	<u>Resposta negativa</u>	<p>J (4 anos): “Não.”</p> <p>T (6 anos): “Não.”</p> <p>VP (5 anos): “Não.”</p>

**Tabela 11**  
Análise do Role Play

<b>Categorias</b> (Questão orientadora)	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Questionamento se gostavam de dar elogios</b>  (Gostam de dar elogios?)		VL (6 anos): “Sim.” A (6 anos): “Também quero fazer, já sei a pessoa, só não sei o elogio.” MB (6 anos): “Também quero.” MJ (5 anos): “Sim.” C (6 anos): “Deixa-me pensar.”
<b>Identificação da pessoa que queriam elogiar</b>  (Que amigo gostavam de dar um elogio?)		ELL (6 anos): “A.” MB (6 anos): “Ao VL.”
<b>Elogios realizados</b>	<u>Com auxílio da entrevistadora</u>	VL (6 anos): “Tens um penteado muito bonito.” ELL (6 anos): “Olhos bonitos.” MJ (5 anos): “As tuas calças são muito bonitas.” CA (4 anos): “Tens um colar muito bonito.”
	<u>Sem auxílio da entrevistadora</u>	MB (6 anos): “Tu és muito fofo.” A (6 anos): “A EL, tá muito linda você.” J (4 anos): “Eu dou. Amor.” C (6 anos): “Gosto muito de ti.” EN (4 anos): “O vestido é bonito.” ES (5 anos): “Feliz, amores.” H (6 anos): “Amor para sempre.” MJ** (5 anos): “A tua bandolete é muito bonita.” MJ** (5 anos): “A tua camisola é muito bonita.”
<b>Respostas aos elogios realizados</b>		MB (6 anos): “Obrigada” VL (6 anos): São iguais aos dos meu pai, ao do meu pai. Ah não são.” VL (6 anos): “Obrigada.”

		<p>ELL (6 anos): "Linda? Obrigada."</p> <p>C (6 anos): "Obrigada."</p> <p>MJ* (5 anos): "Obrigada."</p> <p>MA (4 anos): "A minha bandolete é muito bonita?"</p> <p>LU (5 anos): "Obrigada."</p>
<p><b>Identificação de como se sentiram</b></p> <p>(Como se sentiram quando receberam os elogios?)</p>		<p>MB (6 anos): "Gostei."</p> <p>MB (6 anos): "Feliz."</p> <p>VP (5 anos): "Coração."</p> <p>MA (4 anos): "Eu acho que me senti um bocadinho feliz."</p> <p>MA (4 anos): "Eu não sei."</p> <p>LU (5 anos): "Feliz."</p>

## **Apêndice 5 - Transcrição do *Focus Group I***

**Abreviaturas:** (E) Entrevistadora; (MJ\*) segunda participação da criança; (MJ\*\*) terceira participação da criança.

**Grupo 1 – A; MB; VL; ELL**

### **E : Sabem o que é um elogio?**

VL: Não.

A: Eu sei o que é o elogio, beijos, abraços.

E: Boa, e mais?

ELL: Ah tá, agora fiquei a saber.

E: São palavras bonitas

ELL: Não sabia

### **E: Vocês dizem palavras bonitas aos vosso pais?**

VL: Sim, como eu amo-te.

### **E: E os pais dizem palavras bonitas a vocês ?**

A, MB e EL: Sim

MB: E dar a mão.

### **E: Recebem esses elogios, quando se portam bem?**

MB: Sim

E: Hoje portaste-te muito bem, estás muito bonita.

### **E: Como vocês se sentem quando recebem esses elogios?**

MB e VL: Felizes.

E: E mais?

MB: Contentes.

### **E: E vocês costumam dar elogios ?**

VL: Eu sim.

E: Aos vossos amigos, cá na escola?

MB e VL: Sim.

E: Como, por exemplo?

ELL: Não sei.

A: As vezes dou abraços nos meus amigos.

MB: Olha, beijinhos também.

ELL: Eu também.

A: A AY gosta de me abraçar, então abraço ela.

E: Dizes como ela está bonita? Que é amiga?

MB: A L as vezes dá-me beijinhos e eu dou-lhe muitos abraços.

**E: Vocês gostam de dizer palavras bonitas ?**

MB: Nós as vezes brincamos juntas, muitas vezes e dizemos muitas palavras bonitas.

(Pausa)

***Role Play***

E: VL, gostavas de dar um elogio a MB?

VL: Sim.

E: Queres ajuda?

E: (Disse-lhe ao ouvido)- A MB tem um penteado muito bonito.

VL: Tens um penteado muito bonito.

MB: Obrigada

E: Gostaste?

MB: Gostei.

E: Como te sentiste?

MB: Feliz.

E: Gostavas de dar um elogio ELL?

VL: Ainda não sabe.

E: Queres ajuda? Queres dar a quem?

ELL: A.

E: (Disse-lhe ao ouvido)- A A tem os olhos muito bonitos.

ELL: Porque só isso?

E: Porque é um elogio.

ELL: Olhos bonitos.

VL: São iguais aos dos meu pai, ao do meu pai. Ah não são.

A: O do seu pai é azul?

VL: Não é verde, estava a ver mal.

**E: Então vocês gostam de dar e receber elogios?**

A: Também quero fazer, já sei a pessoa, só não sei o elogio

MB: Também quero.

VL: Tu já me deste o elogio.

MB: Não, não.

VL: Deste me um abraço.

MB: Tá bem.

E: MB queres dar um elogio a quem?

MB: Ao VL .

E: O que queres dizer?

MB: Tu és muito fofo.

VL: Obrigada.

E: E tu queres dar A?

A: A EL, tá muito linda você.

ELL: Linda? Obrigada.

**E: Vocês gostavam de me ajudar e participar na missão dos elogios?**

A, MB, VL e ELL: Sim.

E: Mas essa missão dica par depois da Páscoa. A partir de agora vão dar mais elogios as pessoas.

**Grupo 2 – C; J; MJ**

**E : Vocês sabem o que é um elogio?**

MJ: Não sei.

J: Não sei.

C: Esqueci-me.

**E: Vocês dão elogios?**

MJ: Eu nem sei o que é um elogio.

E: Tu não sabes, mas como o C disse que se esqueceu pode saber.

MJ: Ele esqueceu-se.

**E: E palavras bonitas, vocês dizem aos vosso pais?**

MJ: Sim

E: Como por exemplo.

MJ: Gosto muito de ti.

(Pausa)

***Role play***

E: Queres dar um elogio ao C?

MJ: Sim.

E: (Disse-lhe ao ouvido)- O C tem umas calças muitos bonitas.

MJ: As tuas calças são muito bonitas.

C: Obrigada.

**E: Gostaste de receber o elogio? Como te sentiste?**

C: Feliz.

E: Tu queres dar um elogio, C?

C: Deixa-me pensar.

J: Eu dou. Amor.

E: Ele é um amor?

J: (Acena sim com a cabeça).

C: Gosto muito de ti.

**E: Vocês recebem elogios dos vossos pais? Quando?**

C: Recebemos, quando recebemos.

E: Quando se portam mal, recebem elogios?

C: Não.

E: Recebemos elogios quando merecemos.

C: Quando temos de receber.

MJ: Quando nos portamos mal, gostam na mesma de nós. Só não gostam que façamos fitas.

**E: Vocês dão elogios?**

MJ : Quando estamos em casa.

E: Na escola não dão? Quando?

C: No recreio.

E: Dentro da sala não dão?

MJ: Damos em todo o lado.

E: Em que situações, em que momentos?

C: Temos de pensar num momento.

E: Tu gostas de brincar com o teu amigo. Dizes portaste bem, obrigada pela ajuda. Vocês devem incentivar, elogiar os vossos amigos

**E: Vocês gostavam de participar na missão dos elogios?**

MJ e C: Sim.

J: Não.

**Grupo 3 – CA; EN; MJ\***

**E : Vocês sabem o que é um elogio?**

EN: Gigante.

CA: Não.

MJ: Eu sei.

E: E uma palavra bonita? MJ queres dar um elogio a CA?

MJ: Gosto muito de ti. Isto é um elogio.

EN: Eu gosto de ti

CA: E eu gosto de ti.

E: E mais?

MJ: Tens os olhos muito bonitos.

**E: Como te sentiste, quando recebeste o elogio?**

CA: Feliz.

MJ: Gosto muito da tua saia, é muito gira.

**E: Tu das elogios aos teus amigos?**

CA: Sim.

E: E ao papás?

CA: Sim

**E: Em que situação em que momentos?**

CA: Não sei.

EN: Aos pais.

**E: Recebem elogios dos pais? Quando acontece o quê?**

E: Recebem palavras bonitas dos pais?

CA: Sim

E: Quando o que?

CA: Não sei.

E: Quando se portam?

CA: Bem

E : O EN quer receber um elogio?

EN: Sim

MJ: Posso dizer?

E: Sim.

MJ: O teu Pokémon da camisola é muito bonito.

E: Tu gostaste de receber o elogio?

EN: Sim.

E: Gostas de receber elogios?

EN: Sim.

E: Sentiste-te bem?

EN: Sim.

E: A mamã dá-te elogios?

EN: Sim

E: Das elogios aos teus amigos?

CA: Sim.

### **Role Play**

E: Queres dar um elogio a MJ?

CA: (Acena sim com a cabeça)

E: (Disse-lhe ao ouvido)- A MJ tem um colar muito bonito.

CA: Tens um colar muito bonito.

MJ: Obrigada.

E: EN queres dar a CA ou a MJ?

EN: A CA. Tens um vestido muito bonito.

E: Gostaste? Agora queres dar um elogio ao EN?

CA: Não a MJ.

E: Podes dizer.

CA: Eu preciso de ajuda?

CA: O vestido é bonito(diz baixinho).

E: O vestido é bonito?

CA: Sim.

### **E: Gostavam de participar na missão dos elogios?**

CA e EN: Sim.

E: Então a partir de agora vão elogiar mais os vossos amigos?

CA e MJ: Sim.

### **Grupo 4 – MC; EL; L; T**

#### **E : Vocês sabem o que é um elogio?**

MC: Sim, é dar amor a uma pessoa.

E: E mais ?

MC: Elogio. É falar para a pessoa que gosta dela e que a roupa dela é bonita, e ela está bonita.

E: Uau MC. É isso mesmo.

E: Alguém quer dizer mais?

T: Eu não.

E: Sabes o que é um elogio?

T: Não

E: E tu L e EL?

L: Não.

EL: Não.

(Pausa)

E: Um elogio é aquilo que a MC estava a dizer. É dar amor a uma pessoa e dizer que a roupa dela está bonita.

**E: Vocês dão elogios, aos vossos amigos?**

MC: Eu dou.

E: Dás elogios T?

T: Sim, porquê?

E: Em que momentos?

MC: Quando alguém está triste.

**E: Vocês recebem elogios?**

MC: Eu recebo.

**E: Quando o quê?**

MC: Quando a MB não me deixa brincar, depois eu fico triste e ela vai dar elogio e eu brinco com ela.

E: E EL, recebes elogios?

EL: Sim. Quando a L, a MA e ES vem me apoiar.

E: E tu L?

L: Quando eu estou triste, as minhas. A EL, a MA e ES vão falar comigo e vão me apoiar também.

**E: Como vocês se sentem quando recebem um elogio?**

MC: Eu me sinto feliz, amada.

L: Eu me sinto calma.

E: E tu T? Olha eu adoro a tua camisola. Como te sentiste?

T: Feliz, porquê?

**E: Vocês dão elogios na escola?**

L: Eu dou.

MC: Dou.

(Pausa)

E: Então agora têm de dar elogios aos vossos amigos, porque vocês se sentem felizes e muito amados.

**E: Vocês gostavam de participar na missão dos elogios?**

EL: Sim

L: Sim

MC: Eu quero.

T: Não.

## **Grupo 5 – VP; ES; H**

### **E : Vocês sabem o que é um elogio?**

VP: Eu não sei.

ES: Eu sei. Um elogio é alguma coisa que alguém está precisando de ajuda para fazer as coisas.

E: E tu VP e H?

VP: Não.

(Pausa)

E: Gostavas de dar um elogio?

H: Eu gostava de dar sempre elogios ao meu pai, que eu adoro o meu pai.

E: Então sabes o que é um elogio?

H: Não

E: Um elogio, são palavras bonitas. Dá um elogio ao VP, queres ajuda?

VP: Eu sei, amor.

E: Por exemplo, VP, a tua camisola é muito gira.

VP: É de dinossauros.

### **E: Gostaste de receber o elogio? Como te sentiste?**

VP: Feliz.

### ***Role-play***

E: Gostavas de dar um elogio, ES?

ES: Sim.

E: Então dá um elogio à H. (levanta-se em direção à H)

E: Podes dizer em voz alta ou queres dizer ao ouvido?

ES: Ao ouvido.

ES: Feliz, amores. (Disse ao ouvido da H)

E: O que ela disse?

H: Feliz, amores.

E: Também é um elogio.

E: Como vocês se sentem, ao receber um elogio?

VP: Coração.

E: Por exemplo, eu adoro a tua saia, adoro o teu cabelo.

VP: Olha sabes o que também é um elogio. Também sei uma.

E: Diz lá.

H: Amor para sempre.

### **E: Por exemplo, um elogio que queiras dar a uma pessoa. Vocês dão elogios, em casa?**

ES: Sim.

H: Sim.

E: Aos teus amigos?

VP: Eu dou beijinhos.

E: Dás beijinho e dizes que a mamã que é gira, que é bonita?

VP: Eu nunca disse.

E: Mas dás elogios a mamã ?

VP: Eu ontem disse, eu gosto de ti.

**E: Como vocês se sentem quando recebem elogios?**

VP: Feliz.

E: E mais?

VP: Só.

E: Não te sentes com muito amor?

VP: Não.

(pausa)

**E: Vocês dão elogios ao vossos amigos?**

ES: Sim.

H: Sim.

VP: Sim.

**E: Quando?**

VP: Hoje, amanhã e ontem e amanhã.

E: Quando eles se portam mal?

H: Não.

ES: Não.

E: É quando eles se portam bem

E: E não só, quando alguém está triste, precisa de ser animado. Não é?

VP: Sim

**E: Vocês gostavam de participar na missão dos elogios?**

ES: Sim.

H: Sim.

VP: Não.

**Grupo 6 – MA; LU; MJ\***

**E : Vocês sabem o que é um elogio?**

MJ: Sim.

LU: Não sei, não sei.

E: E tu MA?

MA: Nem eu sei.

E: E palavras bonitas?

MA: Fofo.

E: Podes ser um elogio. E mais?

MA: Carinho.

LU: Beijinhos.

MA: Brincar.

***Role play.***

E: MJ queres dar um elogio à MA?

MJ: A tua bandolete é muito bonita.

MA: A minha bandolete é muito bonita?

E: Como tu te sentiste a receber o elogio da MJ?

MA: Eu não sei.

E: Sentiste-te triste ?

MA: Sim.

E: Triste por ela dizer que a tua bandolete é muito bonita? Sentiste-te como?

MA: Eu acho que me senti um bocadinho feliz.

E: Agora queres dar um elogio ao LU?

MJ: A tua camisola é muito bonita.

LU: Obrigada

E: Gostaste de receber esse elogio? Como te sentiste?

LU: Feliz.

**E: Então quando recebem elogios vocês sentem-se como?**

LU: Felizes.

E: Então vocês costumam dar elogios aos vossos amigos?

LU: Eu nunca fiz.

E: Não dão elogias ao teus amigos?

MJ: Eu dou.

E: E tu?

MA: Não.

E: E vocês recebem elogios?

MA: Sim.

E: Quando o que?

MA: Quando nada.

**E: Tu recebes elogios, quando acontece o quê?**

E: Tu quando te portas mal recebes elogios?

LU: Não

E: E quando te portas bem? Muito bem LU. Ou por exemplo, as tuas sapatilhas são muito bonitas. Tu gostas de receber elogios. Não é?

LU: Sim

E: E vocês dão elogios?

LU: Várias vezes.

E: Tu gostas de dar?

L: (Acena com a cabeça que sim)

E: E tu MA?

MA: Não sei. Tenho que pensar.

(Pausa)

**E: Gostavam de participar a missão dos elogios?**

MA: Sim.

LU: Sim.

**Apêndice 6 – Registos fotográficos da intervenção “Corrente dos elogios”**

**Figura 25**

*Decoração da missanga por parte da AY (4 anos)*



**Figura 26**

*Resultado final da missanga da MB (6 anos)*



**Figura 27**  
Colocação da missanga na corrente dos elogios



**Figura 29**  
Corrente dos elogios



**Figura 28**  
Decoração do baú



**Figura 30**  
Resultado final do baú dos elogios



## Apêndice 7 – Tratamento das notas de campo da intervenção “Corrente dos elogios”

Elogio relativo às produções realizadas pelos colegas

Elogios relacionados à aparência

Elogios que dizem respeito à personalidade da pessoa onde reconhece as qualidades do outro

- Na sala-

- Na construção dos legos, a H (6 anos) disse ao J (4 anos), que a **construção estava bonita**. (A H disse-me).
- O VL (6 anos) disse ao C (6 anos), que **o desenho dele estava bonito**. (Ouvi e questionei se o VL quer colocar a sua missanga).
- O VL (6 anos) **disse que a torre do JO** (6 anos) estava bonita. (O J, a criança que recebeu o elogio, veio dizer-me que tinha recebido, voltei a chamar o VL para participar).
- A MJ (5 anos) disse a EL (6 anos), que **gostava muito dela** (A MJ disse-me).
- O VP (5 anos) disse **“Gosto de todos, porque eles são bonitos”** (O VP viu a MJ a fazer e também quis participar).

- A MB (6 anos) disse a CA (4 anos) que ela é muito fofa, “porque ela gosta muito de brincar comigo”. (A MB disse-me).
- A MC (5 anos) disse a ELL (6 anos) “você é muito minha amiga e brinca comigo”. (A MC viu a MB a fazer e quis participar).
- Na biblioteca ajudei a MC (5 anos) a vestir um vestido. De modo tão sincero e genuíno, a L (5 anos) disse à MC (5 anos) “uau está tão bonita”. (Ouvi o elogio, e perguntei se a L queria colocar a sua missanga).
- Brincadeira no exterior-
  - A A (6 anos) disse a ES (5 anos) “você é muito linda”. (Ouvi o elogio, e perguntei se a A queria colocar a sua missanga).
  - A ES (5 anos) disse-me mim “Você é muito linda” (A ES viu a A a fazer e quis participar).
  - A MJ (5 anos) disse a H (6 anos) “Gosto muito do teu vestido”. (Ouvi o elogio, e perguntei se a MJ queria colocar a sua missanga).
  - A MB (6 anos) disse a MC (5 anos), que ela era muito fofa. (A MC disse-me que MB a tinha elogiado, chamei a MB e perguntei se ela queria colocar a sua missanga).
- Na sala-
  - Tinha uma missanga com as minhas iniciais no baú, a MA (4 anos), viu e questionou o porquê de não colar na corrente, e eu disse que foi só para eu experimentar as canetas. A MA insistiu que era só eu fazer um elogio para colocar na corrente.
  - A H (6 anos) disse-me que no refeitório recebeu um elogio do C (6 anos), acerca do seu vestido. (Questionei o C se ele queria colocar a sua missanga)
  - A MJ (5 anos) disse a EL (6 anos), “gosto muito das tuas botas EL”
  - A MR (4 anos) disse a L (5 anos), “Gosto muito da minha prima. Amo ela.”
  - A ES (5 anos) disse a L (5 anos), “é muito bonita de chapéu”.
  - A MB (6 anos) disse a A (6 anos) que ela era muito bonita, porque era amiga dela. A A respondeu também com um elogio, também que ela também é bonita.

## Apêndice 8 – Desenhos realizados na intervenção 2 sobre o livro “Um ponto” de Peter H. Reynolds”

**Figura 32**

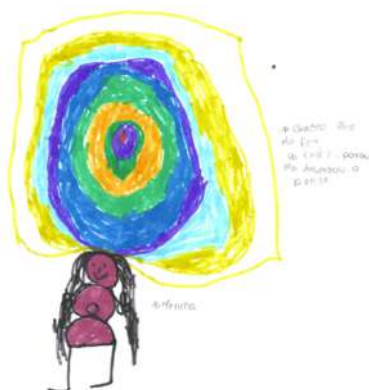
Desenho realizado por CAM (5 anos)



Nota. Descrição do desenho: CAM (5 anos): “É a menina.”

**Figura 31**

Desenho realizado por LU (5 anos)



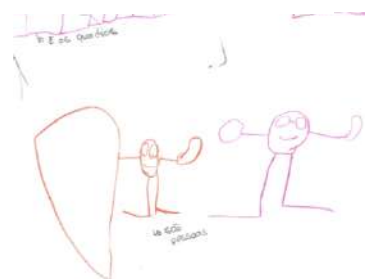
Nota. Descrição do desenho: LU (5 anos): “É a menina, este é o quadro que ela fez. Ela ficou feliz porque desenhou o ponto.”

**Figura 33**  
 Desenho realizado por AY (4 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: AY (4 anos): “A bola das emoções.”

**Figura 35**  
 Desenho realizado por AF (4 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: AF (4 anos): “É os quadros. São as pessoas.”

**Figura 36**  
 Desenho realizado por ES (5 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: ES (5 anos): “É a menina a fazer os quadros.”; “Ela fez todos os quadros.”

**Figura 34**  
 Desenho realizado por AY (4 anos)



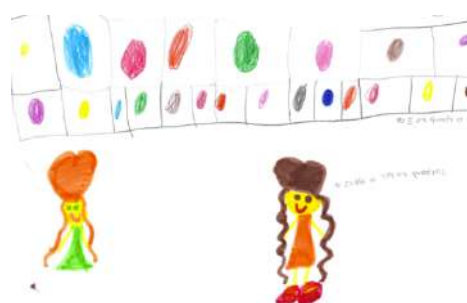
*Nota.* Descrição do desenho: AY (4 anos): “A menina que foi ver a exposição dos pontos.”

**Figura 37**  
 Desenho realizado por JO (6 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: JO (6 anos): “A moldura.”; “Ela está a pintar e ficou feliz.”; “É a professora.”

**Figura 38**  
 Desenho realizado por ELL (6 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: ELL (6 anos): “São os quadros.”; “Estão a ver os quadros”

**Figura 39**  
 Desenho realizado por C (4 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: C (4 anos): “É a professora.”; “É a aluna. Ela está a estudar.”

**Figura 41**  
 Desenho realizado por D (6 anos)



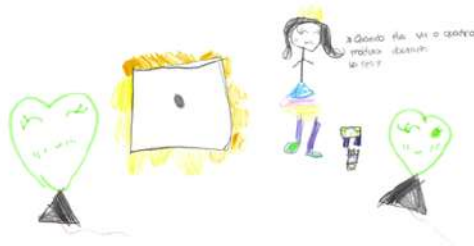
*Nota.* Descrição do desenho: D (6 anos): “Quando fez o ponto. Ela depois ficou feliz porque a professora colocou o ponto na moldura.”

**Figura 43**  
 Desenho realizado por H (6 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: H (6 anos): “Está a pintar o ponto gigante.”

**Figura 40**  
 Desenho realizado por L (5 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: L (5 anos): “Quando ela viu o quadro na moldura dourada, ela ficou feliz.”

**Figura 42**  
 Desenho realizado por MJ (5 anos)

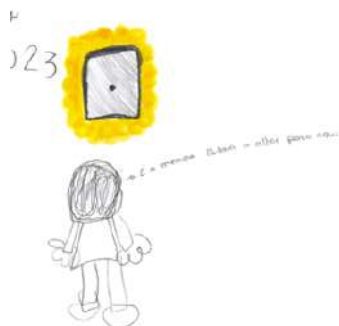


*Nota.* Descrição do desenho: D (6 anos): “Quando fez o ponto. Ela depois ficou feliz porque a professora colocou o ponto na moldura.”

**Figura 44**  
 Desenho realizado por EN (4 anos)



**Figura 45**  
Desenho realizado por MB (6 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: MB (4 anos): “É a menina. Estava a olhar para aqui.”

**Figura 47**  
Desenho realizado por VL (6 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: VP (6 anos): É a Vera a ver o quadro. Ela estava feliz, porque o desenho estava numa moldura.”

**Figura 46**  
Desenho realizado por VP (5 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: VP (5 anos): “É a Vera. Ela está feliz porque fez muitos desenhos.”

**Figura 48**  
Desenho realizado por MC (5 anos)



*Nota.* Descrição do desenho: MC (5 anos): “Quando a professora colocou o quadro da Vera.”

## Apêndice 9 - Guião do *Focus Group* II

### Recolha de informação – *Focus group* II

Esta atividade final, tem por intuito perceber se as propostas realizadas anteriormente foram bem conseguidas, e se o tema do elogio teve algum impacto.

- O que este baú contém? (nota: mostrar o resultado da corrente)
- Como é que o elogio vos fez sentir?
  - Quando deram elogios aos vossos amigos?
  - Quando receberam esses elogios?
- E a exposição de arte, gostaram?
  - Como se sentiram com os vossos trabalhos expostos?
- O elogio o que é, afinal?

## Apêndice 10 – Tabela de análise do Focus Group II

Abreviaturas: (E) Entrevistadora; (EC) Educadora cooperante; (CE) Colega estagiária.

Tabela 12

Análise do Focus Group II

Categorias (Questão orientadora)	Subcategorias	Unidades de registo
<p><b>Observação e análise do baú dos elogios</b></p> <p>(O que contém este baú?)</p>	<p><u>Observação do seu interior</u></p>	<p>VL (6 anos): “A corrente.”</p> <p>MJ: “A corrente dos elogios.”</p> <p>VL (6 anos): “E quantas é que faltam?”</p> <p>VL (6 anos): “Temos que fazer a corrente até chegar a outra ponta.”</p> <p>H (6 anos): “Está cheia.”</p> <p>C (6 anos): “O baú dos elogios.”</p> <p>ES (5 anos): “Não sei, eu acho...”</p> <p>L (6 anos): “Tem a corrente dos elogios.</p> <p>C (6 anos): “Ainda nem preenchemos todas as bolas.”</p> <p>ELL (6 anos): “Um baú.”</p> <p>MC (5 anos) e A (6 anos): “As missangas.”</p> <p>ELL (6 anos): “Era a caixa dos elogios.”</p> <p>MB (6 anos): “O baú.”</p> <p>MB (6 anos): “Os elogios.”</p> <p>CA (4 anos): “Baú.”</p> <p>VP (5 anos): “É um baú.”</p> <p>VP (5 anos): “Coisas preciosas.”</p> <p>AY (4 anos): “Tem dentro missangas.”</p> <p>CA (4 anos): “Tem missangas.”</p>
	<p><u>Contagem das missangas (dos elogios)</u></p> <p>(Quantas bolas estão presentes na corrente?)</p>	<p>H (6 anos): “Juntos.”</p> <p>VL (6 anos), MJ e H: “1, 2, 3, 4, 5... 16.”</p> <p>ES (5 anos): “Deixa ver.”</p> <p>L (5 anos), C (6 anos), ES (5 anos) e CAM (5 anos): “1,2,3, 4 ... 16.”</p> <p>C (6 anos): “Meu deus.”</p> <p>ELL (6 anos): “Eu quero contar.”</p> <p>MC (5 anos): “Eu faço.”</p>

		<p>MC (5 anos), A (6 anos) e ELL (6 anos): “1, 2, 3, 5 ... 15.”</p> <p>MB (6 anos): “Eu, eu. 1, 2, 3, ..., 17.”</p> <p>CA (4 anos): “Tantos.”</p> <p>CA (4 anos), VP (5 anos) e A (6 anos): “Eu.”</p> <p>CA (4 anos): “1,2,3,4 ...16.”</p>
<p><b>Identificação e justificção dos elogios presentes na corrente</b></p>	<p><u>Reconhecimento dos elogios que deram</u> (Vocês deram elogio?)</p>	<p>H (6 anos): “Sim.”</p> <p>VL (6 anos): “Eu ainda só fiz dois elogios. Não sei mais nenhum elogio, a quem eu dar, nem o que eu dar.”</p> <p>MJ (5 anos): “Eu fiz muitos.”</p> <p>H (6 anos): “Ninguém deu a mim. Mas eu dei ao T.”</p> <p>H (6 anos): “A por acaso eu dei.”</p> <p>C (6 anos): “Eu dei um elogio à H.”</p> <p>ES (5 anos): “Eu chamei a L de bonita.”</p> <p>C (6 anos): “Porque a sua camisola era bonita.”</p> <p>MB (6 anos): “Eu dei.”</p> <p>ELL (6 anos): “Ninguém me dá um elogio.”</p> <p>MB (6 anos): “Sim, eu dei dois.”</p> <p>VP (5 anos): “Eu dei a todos.”</p> <p>CA (4 anos): “A MB deu-me a mim.”</p>
	<p><u>Identificação da missanga que colocaram</u></p>	<p>H (6 anos): “Este é o meu.”</p> <p>VL (6 anos): “Este é o meu.”</p>
	<p><u>Identificação dos sentimentos de quando deram os elogios</u> (Como se sentiram quando deram os elogios?)</p>	<p>H (6 anos): “Feliz.”</p> <p>H (6 anos): “Porque o T, era, era... só feliz.”</p> <p>MJ (5 anos): “Muito feliz.”</p> <p>VL (6 anos): “Feliz.”</p> <p>C (6 anos): “Bem.”</p> <p>L (5 anos): “Feliz.”</p>

		<p>ES (5 anos): “Feliz.”</p> <p>ELL (6 anos): “Feliz.”</p> <p>MB (6 anos): “Feliz, muito feliz.”</p> <p>EL (6 anos): “Feliz e muito contente.”</p> <p>VP (5 anos): “Mega feliz.”</p>
	<p><u>Reconhecimento dos elogios que receberam</u> (Receberam elogios?)</p>	<p>H (6 anos): “Eu não.”</p> <p>H (6 anos): “Ninguém me deu um elogio a mim.”</p> <p>VL (6 anos): “Eu não me lembro de ninguém me dar um elogio.”</p> <p>MJ (5 anos): “Não me lembro.”</p> <p>C (6 anos): “Eu recebi um do VL.”</p> <p>ES (5 anos): “Eu recebi um da A.”</p> <p>MC (5 anos): “Eu recebi que sou muito linda.”</p> <p>ELL (6 anos): “Já que foi há muito tempo, então eu não lembrei.”</p> <p>MC (5 anos): “Você é muito bonita.”</p>
	<p><u>Identificação dos sentimentos de quando receberam os elogios</u> (Como se sentiram quando receberam os elogios?)</p>	<p>H (6 anos): “Muito feliz.”</p> <p>MJ (5 anos): “Também, senti-me bem.”</p> <p>MJ (5 anos): “Feliz.”</p> <p>VL (6 anos): “Eu também fico feliz. Quando nós fomos aqui na rua, há muito tempo, a falar sobre os elogios, a MB foi a única a dar um elogio, só que estávamos a falar.”</p> <p>ES (5 anos): “Feliz.”</p> <p>L (5 anos): “Feliz.”</p> <p>ES (5 anos): “Muito feliz, animada, alegre. O coração é um amor.”</p> <p>ELL (6 anos): “Feliz, sempre né.”</p> <p>A (6 anos): “Feliz.”</p> <p>MB (6 anos): “Contente.”</p> <p>CA (4 anos): “Feliz.”</p> <p>CA (4 anos): “Corajosa.”</p>
<p><b>Análise do se que recordam da história</b></p>		<p>L (5 anos): “Eu me lembro.”</p> <p>CAM (5 anos): “Eu não sei.”</p>

<p><b>“Um ponto” de Peter H. Reynolds</b> (Lembram-se do livro da Vera? Do que a história falava?)</p>	<p><u>Identificação dos momentos da história</u></p>	<p>ELL (6 anos) e A (6 anos): “Não.” MC (5 anos): “Ah lembro.” VP (5 anos): “Não sei.” VP (5 anos): “Fez um ponto.”  VL (6 anos): “Sobre a vera que não sabia desenhar e fez um ponto.” H (6 anos): “Ela fez pontos, pontos e pontos.” VL (6 anos): “Pôs numa moldura dourada.” MC (5 anos): “O ponto de conto.” MB (6 anos): “Eu desenhei um e pus ali, ela a olhar para o quadro. No outro dia a professora pôs amarelo à volta.”</p>
<p><b>Análise da proposta da exposição</b></p>	<p><u>Justificação da exposição</u> (Porque os vossos desenhos estão ali na janela?)</p>	<p>L (5 anos): “Porque era a exposição.” ES (5 anos): “Não me lembro.” MC (5 anos): “Porque fazemos arte.” A (6 anos): “Porque eu fiz um desenho.” A (6 anos): “Eu escolhi.” MR (4 anos): “Porque nós fizemos sozinhos.” VP (5 anos): “Sim, foi pôr na exposição.”</p>
	<p><u>Identificação dos sentimentos com a exposição</u> (Como se sentiram ao colocar os vossos desenhos na exposição?)</p>	<p>VL (6 anos), MJ (5 anos) e H (6 anos): “Feliz.” ELL (6 anos) e MC (5 anos): “Feliz.” MJ (5 anos): “Eu não senti nada.” VL (6 anos): “Eu estou orgulhoso de mim próprio. Fui eu que fiz o desenho!” MB (6 anos): “Contente.” MB (6 anos): “Feliz”</p>
	<p><u>Dúvidas que permaneceram sobre a exposição e como esta funcionava</u></p>	<p>E: “Era a E que decidia quem lá colocava os desenhos?” C (6 anos): “Sim.” -----</p>

	<p>(Quem é que decidia quais desenhos iam para a exposição?)</p>	<p>E: “Porque é que os desenhos estão ali na janela da sala?”</p> <p>ELL (6 anos): “Não sei.”</p> <p>A (6 anos): “Eu sei, por causa da história.”</p> <p>-----</p> <p>CA (4 anos): “Porque a EC mandou.”</p> <p>E: “A EC?”</p> <p>VP (5 anos): “Não, foste tu.”</p> <p>-----</p> <p>E: “E porque que colocaste lá o teu desenho? Foi a E que disse para pones?”</p> <p>MB (6 anos): “Não sei.”</p> <p>E: “E quem é que decidia quem ia colocar lá os desenhos? Sou eu, que escolho?”</p> <p>CA (4 anos): “A EC.”</p> <p>VP (5 anos): “A E.”</p> <p>E: “Não sou eu.”</p> <p>VP (5 anos): “É a CE.”</p>
<p><b>Identificação se gostaram da proposta a exposição e da corrente</b></p> <p>(Gostaram da exposição e da corrente dos elogios?)</p>		<p>VL (6 anos), MJ (5 anos) e H (6 anos): “Sim.”</p> <p>EL (6 anos): “Sim.”</p> <p>VP (5 anos), C (6 anos) e AY (4 anos): “Sim.”</p> <p>VL (6 anos): “Sim, só espero que alguém me dá um elogio.”</p>



## **Apêndice 11 – Transcrição do *Focus Group II***

**Abreviaturas:** (E) Entrevistadora; (EC) Educadora cooperante; (CE) Colega estagiária.

**Grupo 1 - VL; MJ; H**

**E :O que este baú tem cá dentro?**

VL: A corrente.

MJ: A corrente dos elogios.

E: Como será que ela está? (abro o baú)

H: Está cheia.

E: Quantas bolinhas querem contar?

H: Juntos.

VL, MJ e H: 1, 2, 3, 4, 5... 16

H: Este é o meu.

VL: Este é o meu.

E: 16 bolinhas, não é? Então...

VL: E quantas é que faltam?

E: É aquelas que vocês quiserem.

VL: Temos que fazer a corrente até chegar a outra ponta.

E: Vocês colocaram aqui as bolinhas, certo? É porque fizeram um elogio. Não, foi?

H: Sim.

VL: Eu ainda só fiz dois elogios. Não sei mais nenhum elogio, a quem eu dar, nem o que eu dar.

MJ: Eu fiz muitos.

E: Não é preciso dar. Tu tens de dar, quando sentes que é sincero.

**E: Vocês que deram os elogios como é que sentiram?**

H: Ninguém deu a mim. Mas eu dei ao T.

E: Mas como é que sentiste, quando deste ao T?

H: Feliz

E: E mais?

H: Porque o T, era, era... só feliz.

E: E tu, MJ, quando destes elogios aos teus amigos como é que sentiste?

MJ: Muito feliz.

E: E mais?

MJ: Mais nada.

E: Sentiste te feliz e tu VL?

VL: Feliz.

E: Não se sentiram com muito amor. Vocês elogiaram os vossos amigos, vocês deram amor a eles.

H: A por acaso eu dei.

**E: Vocês receberam elogios desta corrente?**

H: Eu não.

E: Eu acho que deram.

H: Ninguém me deu um elogio a mim

E: O C não te deu elogio relativamente ao teu vestido?

H: Ah pois, pois.

E: Como é que te sentiste?

H: Muito feliz.

H: Porque eu já me tinha esquecido. Isso foi no almoço.

VL: Eu não me lembro de ninguém me dar um elogio.

H: Coitadinho do VL.

VL: Só me lembro há muito tempo, de dar um elogio ao J e ao C.

E: Tu sentiste bem a dar esses elogios?

VL: Sim.

E: E tu MJ?

MJ: Também, senti-me bem.

E: E tu recebeste?

MJ: Não me lembro

E: Mas como é que te sentes ao receber um elogio?

MJ: Feliz

VL: Eu também fico feliz. Quando nós fomos aqui na rua, há muito tempo, a falar sobre os elogios, a MB foi a única a dar um elogio, só que estávamos a falar.

E: Mas tu gostaste-te que a MB te deu um elogio. É bom, não é?

VL: É.

**E: Vocês gostaram de participar na corrente dos elogios?**

MJ: Isto pode ser um colar.

VL: Tu podes por mais bolas para chegar até à ponta.

E: E relativamente ao livro da Vera, vocês lembram-se?

VL: Sim, da exposição.

E: O que falava esse livro?

VL: Sobre a vera que não sabia desenhar e fez um ponto.

E: Como se sentiu?

VL: Feliz.

H: Ela fez pontos, pontos e pontos.

E: O que a professora fez ao desenho dela?

VL: Pôs numa moldura dourada

**E: E vocês gostaram de ter ali a vossa exposição?**

Todos: Sim.

**E: Como se sentiram a ver os vossos desenhos expostos?**

Todos: Feliz

E: Sentiram-se orgulhosos?

MJ: Eu não senti nada.

E: Não sentiste nada, de ter lá o teu desenho? Estas a mostrar o teu desenho a toda a gente, quere dizer que estas orgulhosa do trabalho que fizeste.

VL: Eu estou orgulhoso de mim próprio. Fui eu que fiz o desenho?

E: E tu H?

H: Olha quando era a festa do Dia da Mãe, eu não sei quem fez o nariz do sol da minha mãe.

E: Não faz mal. Mas por exemplo, tu sentiste feliz por estar a fazer um trabalho com a tua mãe e a mostrar a toda a gente. Não foi?

H: Sim.

E: Eu quero que vocês me respondam a última pergunta.

**E: Afinal o que é um elogio?**

VL: São coisas que nós damos as outras pessoas.

E: E mais? É um coisas má?

MJ: é uma coisa boa

E: E temos que ser sinceros, quando damos os elogios.

H: E não podemos mentir.

(Pausa)

E: O elogio é algo que nos faz sentir bem, tanto a dar quanto a?

H e VL: A receber.

E: Vocês gostaram de ter feito a correte, de ter feito a exposição de arte?

VL: Sim, só espero que alguém me dá um elogio.

**Grupo 2 - L; C; ES; CAM**

E: O que isto?

C: O baú dos elogios.

**E: O que é que será que o baú tem lá dentro?**

ES: Não sei, eu acho...

L: Tem a corrente dos elogios.

E: Será que está muito grande?

L: Sim.

**(Abro o báu)**

C: Ainda nem preenchemos todas as bolas.

E: Quantas bolas é que tem?

ES: Deixa ver.

Todos: 1,2,3, 4 ... 16.

C: Meu deus.

E: Está muito grande a corrente.

**E: Vocês deram elogios aos vossos amigos. Não foi?**

C: Eu dei um elogio à H.

E: Como é que sentiste a dar esse elogio a H?

C: Bem

E: E mais?

ES: Eu chamei a L de bonita.

E: Como te sentiste ao receber esse elogio, L?

L: Feliz.

E: E tu como te sentiste ao dar?

ES: Feliz.

E: E tu deste um C deste um elogio a H, porquê?

C: Porque a sua camisola era bonita.

E: Tu quiseste dar, porque te sentiste bem.

**E: Vocês gostaram de receber esses elogios?**

C: Eu recebi um do VL

E: E tu ES?

ES: Eu recebi um da A.

E: E sentiste-te como?

ES: Feliz.

E: E tu L?

L: Feliz.

E: E mais?

ES: Muito feliz, animada, alegre. O coração é um amor.

E: Vocês lembram-se do livro da Vera?

L: Eu me lembro.

CAM: Eu não sei.

**E: Porque os vossos desenhos estão ali na janela?**

L: Porque era a exposição.

E: E tinham de pôr lá os desenhos quando o quê?

ES: Não me lembro.

E: Era a Carina que decidia quem lá colocava os desenhos?

C: Sim.

E: Vocês colocam os desenhos porque vocês querem. É quando vocês fazem um trabalho e gostaram muito. E que quiseram fazer o quê com o trabalho?

L: Colocar na exposição.

E: Porque vocês se sentiam como orgulhosos, não é?

ES: Eu não fiz, ontem não tava cá.

E: Imagina que hoje fazem um desenho e sentem-se muito felizes e muito orgulhosos e querem lá pôr, é porque vocês sentem bem.

**E: Afinal, o que é um elogio?**

ES: É alguma coisa que alguém dá um elogio para alguém ficar feliz.

C: O elogio é quase a mesma coisa que o afeto.

E: O elogio é uma forma de afeto.

**Grupo 3 – MC; A; ELL**

E: O que isto?

ELL: Um baú.

**E: O que ele tem cá dentro?**

MC e A: As missangas.

E: Mas o que era isto?

ELL: Era a caixa dos elogios.

E: Era a corrente dos elogios. Querem ver como ela está?

ELL: Sim.

E: Quantas tem?

ELL: Eu quero contar.

MC: Eu faço

Todas: 1, 2, 3, 5 ... 15.

E: 15 elogios

**(pausa)**

**E: Vocês deram elogios aos vossos amigos?**

MB: Eu dei.

E: Vocês gostaram de dar esses elogios aos vossos amigos.

ELL: Ninguém me dá um elogio.

E: Não recebeste nenhum elogio?

MC: Eu recebi que sou muito linda.

E: A MC disse a ELL “você é muito minha amiga e brinca comigo”

(consultei nas notas de campo)

ELL: Ah tá

E: Tu gostaste de receber esse elogio?

ELL: Sim

**E: Como te sentiste ?**

ELL: Feliz

E: E mais?

MC: Não lembra.

E: E tu sentiste te bem a dar o elogio a ELL?

MC: Sim

ELL: Já que foi há muito tempo, então eu não lembrei.

E: Mas se agora eu te der um elogio.

MC: Você é muito bonita.

E: Como é que sentes a receber o elogio?

ELL: Feliz, sempre né.

E: Sentes te feliz e mais?

ELL: Mas a gente não é assim tanto amiga.

E: E tu A, destes elogios?

A: Dei a ES.

E: Como te sentiste quando deste o elogio a ES?

A: Feliz.

E: Vocês lembram-se do livro da Vera?

ELL e A: Não.

E: Chamava-se o PONTO. Lembram-se?

MC: O ponto de conto.

E: Era aquela menina que fez um ponto.

MC: Ah lembro.

ELL: Eu não tava aqui eu acho.

E: Porque é que os desenhos estão ali na janela da sala?

ELL: Não sei.

A: Eu sei, por causa da história.

E: E é o que? É um expo...?

A: Exposição.

E: De?

A: Quadro.

E: É uma exposição de arte. Vocês têm lá os desenhos porquê?

MC: Porque fazemos arte.

E: Porque vocês fazem arte. Colocaram lá o desenho porque quiseram.

**E: E sentiste-te como a fazer aquele desenho?**

ELL e MC: Feliz.

E: Como te sentiste A? Sentiste-te orgulhosa?

A: Porque eu fiz um desenho.

E: Quem é decidia quem lá punha os desenhos?

MC: Eu.

E: Porque és tu que sabes quando te sentes orgulhosas por algo que fazes.

A: Eu escolhi.

ELL: Eu não entendi nada.

MC: Vai lá ver se você um desenho?

E: Os desenhos na sala não estão numa janela?

ELL: Ah.

E: E tu não colocaste lá nenhum desenho?

ELL: Acho que não. Eu não tenho o do dinossauro, não tenho o da pintura.

E: Hoje se fizeres um desenho que gostares, podes lá pôr.

ELL: sim

**E: A última pergunta é, afinal o que é um elogio?**

MC: É dá, é dá, é falar uma coisa para uma pessoa que ela fique e deixa ela feliz.

E: E tu ELL e A?

A: Um elogio é dar umas palavras para as pessoas que elas gostam e sejam felizes. Tipo o colar dos elogios que a gente fez.

E: A corrente dos elogios é para isso mesmo. É para nos sentirmos bem a dar o elogio para outra pessoa e fazemos a outra pessoa se sentir bem.

**Grupo 4 – MB; MR; EL**

E: O que é isto?

MB: O baú.

**E: O que têm lá dentro?**

MB: Os elogios.

E: Será que está muito grande? Quem quer contar quantas bolinhas têm?

MB: Eu, eu.

1, 2, 3, ..., 17.

E: Muitos elogios.

E: Cada missanga é o quê?

MR: Um elogio.

**E: Vocês deram elogios aos vossos amigos?**

MB: Sim, eu dei dois.

E: Como tu sentiste, quando destes esses elogios?

MB: Feliz, muito feliz.

E: E além de feliz?

MB: Contente.

E: E EL tu destes elogios. Como te sentiste ao dar?

EL: Feliz e muito contente.

E: E porque deram esses elogios aos vossos amigos?

MB: Porque eles eram queridos.

EL: E nós gostamos muito dos nossos amigos.

E: E tu MR?

MR: Eu dei um elogio à A.

E: Como é que achas que a A se ficou a sentir?

MR: Ficou muito feliz.

E: E vocês receberam elogios?

MR: Eu recebi.

E: E tu EL?

EL: Não.

E: Recebeste. A MJ disse a EL que ela gostava muito dela. (Vi nas notas de campo)

MB: E mim ninguém deu? Não tenho a certeza, eu não me lembro.

E: Por exemplo, se eu disser que adora a tua camisola como é que tu sentes?

MB: Contente.

E: Sentes te como muito amor não é ?

MB: Sim

E: E vocês dão elogios aos vossos amigos, porque?

MR: Porque gostamos muito deles.

E: E exposição. Porque que os desenhos estão na janela?

MR: Porque nós fizemos sozinhos.

E: Vocês lembram-se do livro da Vera?

MB: Dos beijinhos?

E: Não, era a história que uma menina fez um ponto, a professora pegou nesse quadro e colocou onde?

MR: Em cima da secretária dela.

**MB:** Eu desenhei um e pus ali, ela a olhar para o quadro. No outro dia a professora pôs amarelo à volta.

E: E porque que colocaste lá o teu desenho? Foi a Carina que disse para pões?

MB: Não sei.

E: Foi porquê? Tu querias mostrar o teu?

MB: Desenho.

E: Sentias te como relativamente ao teu desenho?

MB: Contente.

E: Sentiste-te muito contente e?

MB: Feliz

E: E orgulhosa.

E: E tu EL? Colocaste lá o teu desenho, porquê?

EL: Não sei.

E: Porque não gostavas do desenho ou porque gostavas?

EL: Eu gostava

E: Sentiste feliz por fazer o teu desenho, não foi?

EL: Sim.

E: Vocês gostaram de fazer a exposição de arte e o baú?

EL: Sim.

E: O que gostaram mais o baú ou a exposição?

MB: O baú.

**E: Agora quer vos fazer a última pergunta. Afinal o que é um elogio?**

MB: Uma coisa que as pessoas gostam. E é uma coisa bonita.

EL: É quando uma pessoa diz uma palavra linda a outra pessoa.

E: Eu posso dizer mais uma coisa?

MB: Podes

EL: E a pessoa que dá o elogio à outra, o outro fica muito feliz.

**Grupo 5 – VP; C; AY**

E: O que é isto?

CA: Baú.

VP: É um baú.

**E: O que têm lá dentro?**

VP: Coisas preciosas.

E: Certo, mas o que é está cá dentro, lembram-se?

CA: Sim.

AY: Tem dentro missangas.

CA: Tem missangas.

E: E o que estas missangas são? Qualquer pessoa colocava aqui uma missanga?

VP: Não.

E: Precisavam de fazer o quê?

VP: A sua primeira letra.

E: Sim, tinha de colocar a sua primeira letra. Mas quem colocava aqui a missanga fez o que?

CA: Porque deu um elogio.

E: Querem ver como está a corrente dos elogios?

CA: Tantos.

E: Quem quer contar?

CA, VP e A: Eu.

CA: 1,2,3,4 ...16.

E: 16 elogios.

VP: Onde está o meu? O meu não é este.

AY: Eu não fiz nenhum.

E: É este.

VP: V e A

E: É o V e o P.

VP: É o primeiro e o último.

**E: Vocês deram elogios aos vossos amigos?**

VP: Eu dei a todos

CA: A MB deu-me a mim.

E: E como tu sentiste quando a MB te deu?

CA: Feliz.

E: E mais?

CA: Corajosa

E: E tu destes elogios aos teus amigos não deste?

CA: Não.

E: Deixa a Carina ver se deste. (fui ver as notas de campo)

E: Mas tu gostas de dar elogios aos teus amigos?

CA: Sim.

E: E tu deste elogio não deste?

VP: Sim

E: Porquê?

VP: Porque eu gostava de todas as pessoas

E: E sentiste-te como ao dar esse elogio?

VP: Mega feliz.

E: Vocês gostaram de participar na corrente?

Todos: Sim.

E: E gostaram de receber elogios?

Todos: Sim.

**E: Porque é que aqueles desenhos estão na janela?**

VP: É a exposição.

E: É uma exposição de arte. Por que fizeram essa exposição?

CA: Porque a EC mandou.

E: A EC?

VP: Não, foste tu.

E: E quem é que decidia quem ia colocar lá os desenhos? Sou eu, que escolho?

CA: A EC.

VP: A Carina

E: Não sou eu.

VP: É a CE.

E: Ninguém decide, tu se fizeres um desenho que gostaste muito. O que fizeste?

VP: Não sei.

E: Colocaste lá, não foi?

VP: Sim

E: Tu não fizeste um desenho para por lá?

AY: Sim

E: Vocês gostam do vosso desenho?

AY: Sim.

E: Por isso é que querem mostrar. E colocaram onde?

CA: Na janela.

E: Lembram-se da história que a Carina leu? Sobre uma menina chamada Vera?

VP: Vera.

E: O que aconteceu a Vera?

VP: Não sei.

E: Ela fez o quê, uma linha, um ponto, um círculo?

VP: Fez um ponto.

E: Depois o que a professora fez ao quadro dela? Colocou numa moldura?

VP: Sim, foi pôr na exposição.

E: E ela ficou muito feliz e orgulhosa, tal como vocês por ter ali o desenho. Não é?

Todos: Sim

**E: A última pergunta é, afinal o que é um elogio?**

CA: É afeto

E: E mais?

CA: Não sei.

VP: E Amor, Paixão.

AY: Apaixonado.

E: Vocês dão elogios porque gostam da pessoa, não é?

Todos: Sim

E: Porque vocês sentem que essa pessoa é muito boa para vocês.

E: O elogio é o quê? Amor, afeto, paixão e mais?

VP: Carinho, meiga.