

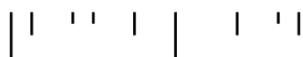


INTERVENÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS E FAMÍLIAS REFUGIADAS: A PSICOMOTRICIDADE COMO ESTRATÉGIA

Filipa Barbosa

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Intervenção Precoce

2022-2023



INTERVENÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS E FAMÍLIAS REFUGIADAS: A PSICOMOTRICIDADE COMO ESTRATÉGIA

Filipa Barbosa

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Intervenção Precoce

Orientadora: Maria João Hortas

Coorientador: Carlos Luz

Júri

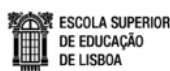
Presidente: Professora Marina Fuertes

Arguente: Professora Gabriela Neves de Almeida

Orientador: Professora Maria João Hortas

2022-2023

| | ' ' | | | ' ' |



Agradecimentos

Primeiro, agradeço à minha aos meus pais, que tanto me apoiaram na minha educação, me abraçaram quando estava em baixo, e me motivaram a continuar. Foi com vocês que consegui chegar a este ponto. Sinto-me eternamente grata por todo o amor que me deram e todas as oportunidades que me ofereceram. À Nina, a minha querida irmã, que mostrou tanta curiosidade em relação ao meu projeto, ainda que tão longe de mim. As saudades são sempre muitas, mas escrevi este trabalho a pensar em ti. Obrigada.

Depois, à minha família, aos meus tios, António Pinheiro e Joaquim Alves, a quem podia sempre contar quando precisava de ajuda. Os vossos conselhos ajudaram-me muito e não teria conseguido chegar aqui sem o vosso apoio. Ao resto da minha família, por mostrar tanto interesse no meu projeto, e por tantas recomendações e conselhos me deram. Por oferecerem espaço e tempo que pude dedicar à minha tese e por estarem sempre presentes quando mais precisava. Nunca me esquecerei.

Aos meus queridos amigos, Tame, Laura, Diogo, Rodrigo, Rita e Susana que sempre me apoiaram e me deram tanta motivação e palavras de encorajamento. Muito obrigada a todos.

À associação VSI TUT, que me acolheu desde o início e me ajudou em tudo o que necessitava, desde material, ao espaço e às pessoas. Muito obrigada pela ajuda que me deram, que perante as dificuldades, continuaram a apoiar-me e me encaminharam para um outro projeto tão bom que possibilitou a concretização do meu projeto. Muito obrigada.

To the teachers at Baby Shark, who I am utterly thankful. Thank you so much for all your help, for giving me the opportunity to meet such incredible people and for giving me such a memorable time. Nastya, despite being so busy, you were always there for me, thank you so much. Julia, it was wonderful meeting you. Thank you for all the help. *дуже дякую вам за все.*

To the parents, who allowed me to meet and interact with their children, in such a difficult period of their lives, forced out of their countries but whose bravery, resilience and love for their children lead them here. To the children, I feel blessed to have met such

incredible and kind people, I still keep the drawings, flowers and memories you have given me and I will forever remember the games and activities we played together.

À professora Marina Fuertes, e minhas colegas de turma, que me motivaram tanto quando me encontrava tão preocupada com o percurso do projeto. Senti-me mais confiante após as recomendações e palavras de incentivo. Foi muito bom conhecê-las e poder estar numa turma com tantas pessoas incríveis.

Por fim, à minha Orientadora Professora Maria João Horta, por toda a ajuda que me deu. Sentia-me sempre nervosa, mas o espírito calmo e a forma clara com que me enquadrava os temas, que me ajudava sempre a seguir em frente e não ter receio. Ao meu Coorientador Professor Carlos Luz, pelo apoio no decorrer do projeto, pelos conselhos e explicações eficazes durante as reuniões, e visão complementar. Agradeço muito a cooperação e contribuição para o meu projeto.

Resumo

Numa altura em que a guerra assombra o seu país, milhões de ucranianos fugiram de forma a encontrarem segurança e uma oportunidade de seguirem a vida sem perigo. Uma grande parte desta população constitui famílias, com crianças abaixo dos 10 anos, cuja vulnerabilidade é alta e cujo desenvolvimento emocional e social ficou comprometido após o começo da guerra e durante a viagem que vivenciaram durante e após a fuga do país. Em Portugal, estas famílias têm a oportunidade de continuarem a sua vida, e as crianças têm a possibilidade de explorarem o mundo, de brincar e de conhecer novas pessoas outra vez. Em Lisboa, foi criado um jardim-de-infância, cujo objetivo primário é ser um espaço onde as crianças ucranianas possam frequentar durante o dia, enquanto os pais procuram trabalho ou trabalham, preenchem documentação e aprendem português.

Devido ao elevado número de refugiados ucranianos residentes atualmente em Lisboa, que em menos de um ano tiveram contacto com a guerra e que continuam expostos indiretamente a informações relativas à mesma, foi criado um projeto de intervenção em colaboração com este JI com a intenção de dar algum apoio a famílias e de promover o bem-estar de um grupo de seis crianças refugiadas, de 4 anos, através da mobilização de atividades psicomotoras.

Nos três meses de duração do projeto, foram recolhidos dados qualitativos através de observação direta e participante do comportamento e atitudes, de acordo com os objetivos estabelecidos durante a realização das atividades.

O projeto concluiu com uma evidente mudança positiva de atitudes e comportamentos por parte das crianças, tanto ao nível da construção de relações, como na iniciativa em imaginar e desenvolver as suas próprias brincadeiras. A verbalização e demonstração das emoções foi também observável através das mudanças de atitude.

Esta transformação aponta-nos para um impacto positivo das atividades psicomotoras como via para a promoção do bem-estar em crianças refugiadas.

Palavras-chave: Saúde Mental, Resiliência, Trauma de Infância, Trauma Distante, Análise Qualitativa

Abstract

At a time when war is haunting their country, millions of Ukrainians have fled in order to find safety and a chance to get on with their lives without danger. A large part of this population is made up of families, with children under the age of 10, whose vulnerability is high and whose emotional and social development was compromised after

the start of the war and during the journey they experienced during and after fleeing the country. In Portugal, these families have the opportunity to continue their lives, and the children have the chance to explore the world, play and meet new people again. In Lisbon, a kindergarten has been created, whose primary aim is to be a place where Ukrainian children can attend during the day, while their parents look for work or work, fill out paperwork and learn Portuguese.

Due to the large number of Ukrainian refugees currently living in Lisbon, who in less than a year have had contact with the war and are still indirectly exposed to information about it, an intervention project was created in collaboration with this kindergarten with the intention of providing some support to families and promoting the well-being of a group of six 4-year-old refugee children through the mobilization of psychomotor activities.

During the three months of the project, qualitative data was collected through direct and participant observation of behavior and attitudes, according to the objectives set during the activities.

The project concluded with a clear positive change in the children's attitudes and behavior, both in terms of building relationships and taking the initiative to imagine and develop their own games. The verbalization and demonstration of emotions was also observable through changes in attitude.

This transformation points to the positive impact of psychomotor activities as a way of promoting well-being in refugee children.

Keywords: Mental Health, Resilience, Childhood Trauma, Distant Trauma, Qualitative Analysis

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Fundamentação Teórica.....	5
2.1. Saúde mental em refugiados (famílias e crianças).....	6
2.1.1. O que é a saúde mental?.....	6
2.1.2. Impacto da Guerra na Saúde Mental em Crianças e Famílias Refugiadas: Do Contexto de Guerra até ao Realojamento	8
2.2. Intervenção Precoce.....	17
2.3. A Psicomotricidade.....	19
3. Desenho do Projeto de Intervenção	22
3.1. Nota Metodológica	23
3.2. Construção do Diagnóstico	25
3.2.1. Contexto Institucional	25
3.2.2. Caracterização das famílias e das crianças.....	28
3.3. A construção da problemática	29
3.4. Objetivos e Estratégias do Projeto de Intervenção.....	36
Nota: projeto de intervenção.....	39
3.5. Planos de Ação e de Avaliação	40
3.5.1. Planos de Sessão	40
3.5.2. Avaliação do Projeto de Intervenção (avaliação e análise dos resultados)	53
4. Considerações Finais	71
5. Referências Bibliográficas	78
6. Anexos	86
6.1. Entrevista com a Educadora.....	87
6.2. Planos de Sessão	90
1ª sessão: 4 de abril	90
2ª Sessão: 11 de abril	92

3ª sessão: 13 de abril	93
4ª sessão: 18 de abril	93
5ª sessão: 20 de abril	93
6ª sessão: 4 de maio.....	95
7ª sessão: 9 de maio.....	97
8ª sessão: 15 de maio.....	99
9ª sessão: 18 de maio.....	100
10ª sessão: 22 de maio	101
11ª sessão: 9 de junho	103
12ª sessão: 12 de junho	103
13ª sessão – 15 de junho	104
14ª sessão – 19 de junho	106
15ª sessão – 20 de junho	107
16ª sessão – 22 de junho	110
17ª sessão: 26 de junho	112
18ª sessão: 29 de junho	114
19ª sessão: 30 de junho	115
6.3. Desenhos relativos às emoções primárias	117

1. Introdução

| ' ' | | ' |

No dia 24 de fevereiro de 2022, às 5 horas da manhã uma invasão à Ucrânia foi iniciada pela Rússia¹ levando à fuga de pelo menos 150 mil pessoas do país, sendo que metade se refugiou na Polónia, e a outra metade nos países vizinhos – Hungria, Moldávia e Roménia, e à ameaça à vida e ao bem-estar de 7,5 milhões de crianças.²

Informação fornecida pelo Diário de Notícias refere que em junho de 2023, foram contabilizados no total 56.538 refugiados oriundos da Ucrânia em Portugal, sendo que 22.949 são mulheres, 22.579 são homens e 14.249 são menores. Lisboa continua a ser o município com maior número de refugiados.³

As condições psicossociais que estas pessoas viveram desde o início da guerra, até à saída da Ucrânia e, por fim, a sua chegada a Portugal, estão na origem do projeto que foi desenhado e implementado no âmbito do mestrado em Intervenção Precoce da Escola Superior de Educação, do Politécnico de Lisboa. Este projeto que se contextualizou, descreveu, apresentou e avaliou nesta dissertação, objetivou garantir o bem-estar das famílias e crianças refugiadas, mobilizando conhecimentos, métodos e técnicas provenientes da área psicomotora e da intervenção precoce, para que, em conjunto, fosse possível desenvolver uma ação junto da população ao nível da saúde mental e da sua integração em Portugal.

Assim, o projeto apresentado teve como destinatários principais crianças refugiadas ucranianas, mobilizando métodos e técnicas da intervenção psicomotora e do desenvolvimento motor, cognitivo e socio-emocional para a promoção do bem-estar.

Este projeto, fundamentou-se teoricamente nos conceitos de psicomotricidade, intervenção precoce, saúde mental, resiliência, trauma de infância, trauma distante, estes últimos associados ao efeito que a guerra e o conflito militar têm na saúde mental e bem-estar das crianças e famílias. Pretendeu-se uma reflexão teórica que justifique de que forma a intervenção precoce e a psicomotricidade pudessem, em conjunto, constituir-se

¹ [Notícia, ONU News 24 Fevereiro 2022 <https://news.un.org/pt/story/2022/02/1780862>]

² [Notícia, ONU News 25 Fevereiro 2022 <https://news.un.org/pt/story/2022/02/1781022>]

³ [Diário de Notícias, 22 Junho 2023, <https://www.dn.pt/sociedade/perto-de-4000-refugiados-ucranianos-ja-deixaram-portugal-16480509.html>]

como os meios para uma intervenção que objetive a melhoria do desenvolvimento, saúde mental e bem-estar entre a população refugiada.

Após a fundamentação teórica foi exposta o desenho do projeto, constituído por cinco subcapítulos, que passamos a enumerar. Inicialmente foi descrita a nota metodológica, com uma introdução aos métodos de avaliação executados ao longo do projeto. De seguida foi efetuado o diagnóstico, que inclui a instituição onde o projeto foi realizado, bem como a população-alvo e as suas necessidades e potencialidades. Através desta última análise, foi definida a problemática: **A intervenção precoce com crianças refugiadas em contexto de JI, através de um projeto de prevenção primária, mobilizando técnicas da psicomotricidade, pode contribuir para a promoção do bem-estar das crianças.** Por último, foram estruturados os objetivos e estratégias que serão mobilizadas no decorrer do projeto e foram a base da avaliação final do projeto. O objetivo geral do projeto foi estipulado como sendo promover o bem-estar de um grupo de crianças refugiadas em contexto JI, e foi dividido em cinco objetivos específicos: Desenvolver a representação simbólica; demonstrar iniciativa na orientação das atividades para os seus interesses; comunicar os sentimentos e emoções; construir relações com os outros (adultos e crianças) e desenvolver a adaptabilidade/flexibilidade cognitiva.

Após este subcapítulo, foram brevemente descritas cada uma das 19 sessões que integraram o plano de ação para a implementação do projeto, cada sessão baseada nos objetivos específicos mencionados anteriormente e mobilizando uma variedade de estratégias também desenvolvidas em conjunto com os objetivos.

De seguida, foram avaliados os procedimentos e atividades realizadas durante o projeto, tendo em conta os objetivos propostos inicialmente e a evolução que as crianças demonstraram relativamente a estes objetivos ao longo do projeto.

Para terminar, realizou-se uma reflexão crítica sobre o projeto desenvolvido, sobre a concretização dos objetivos propostos, construindo a resposta à problemática de partida. Foram ainda apontadas as limitações emergentes no decorrer do projeto, assim como debatida a relação entre as atividades implementadas nas sessões e as características da

população, articulando com os conceitos discutidos no enquadramento teórico, identificando as barreiras que tiveram impacto nos resultados do projeto.

2. Fundamentação Teórica

| ' ' | | ' ' |

2.1. Saúde mental em refugiados (famílias e crianças)

2.1.1. O que é a saúde mental?

A WHO (*World Health Organization*) define saúde mental como sendo “um estado de bem-estar mental que permite às pessoas lidar com as tensões da vida, realizar as suas capacidades, aprender bem e trabalhar bem, e contribuir para a sua comunidade”.⁴

É por isso um elemento importantíssimo da saúde e bem-estar da pessoa, sendo a base de competências individuais e coletivas como a tomada de decisões, o estabelecimento de relações e a formação da sociedade (WHO, 2022). Assim, a saúde mental é fundamental para o desenvolvimento pessoal, comunitário e socioeconómico (WHO, 2022).

Segundo Alves e Rodrigues (2010), a saúde mental pode ser considerada um produto de múltiplas e complexas interações, que incluem fatores biológicos, psicológicos e sociais, e é representada por determinantes sociais e políticos, incluindo conhecimentos e comportamentos relacionados com a saúde e experiências vivenciadas anteriormente, como a violência política, as desvantagens sociais, a desigualdade e a discriminação (Kienzler, 2019).

Centros de Controlo e Prevenção de Doenças (CDC, 2023) consideram a saúde mental na infância como a capacidade de alcançar marcos emocionais e de desenvolvimento e aprender competências sociais saudáveis e como lidar com problemas.

Segundo Vayer e Roncin (1988) estas capacidades estão dependentes da experiência individual, que envolve as interações e inter-relações adotadas e vivenciadas, responsáveis pela construção das estruturas corporais e da personalidade da criança. O autor adiciona ainda a influencia que a qualidade das experiências da criança tem para o seu sentimento de segurança.

A capacidade cognitiva e adaptável das crianças, ao envolver a atenção, a resposta a estímulos, e o armazenamento e processamento de informação, ajuda-a a interpretar,

⁴ [*World Health Organization*, 17 de Junho de 2022 https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response/?gclid=Cj0KCQjw7JOpBhCfARIsAL3bobfOaxlx4s7uv2ZyleVVCZnlgrmUYBOzM-C0oQ7hbevJufwpPbm-EX8aAjuEEALw_wcB]

ajustar e analisar adequadamente eventos que ocorrem no seu dia-a-dia (Quota et al., 2008).

Quota et al. (2008) definem a resiliência da criança como a interação dinâmica entre os processos psico-sócio-fisiológicos que protegem o desenvolvimento, a saúde mental da criança e os recursos individuais, familiares e sociais e as exigências ambientais, que permite enfrentar desafios da atualidade. Para Bonanno et al. (2010), o desenvolvimento da resiliência pode ser uma importante indicação de recuperação na sequência de acontecimentos desastrosos.

Assim, a saúde mental tem uma grande influencia na saúde física e na capacidade de sucesso na escola, no trabalho e na sociedade (American Psychological Association, 2022).

Uma vida segura com inúmeras possibilidades para a criança experimentar diferentes hábitos, conhecer várias formas de expressão emocional e trabalhar a resolução de problemas (Barenbaum, 2004) permite ampliar as suas habilidades psicológicas e de confronto com uma maior variedade de barreiras físicas e sociais (Rizzini & Dawes, 2001), permitindo desta forma retificar efeitos que os fatores de stress possam ter em crianças (Gunnar & Quevedo, 2007).

Relações afetivas estáveis com os pais ou figuras de referência desde cedo são fundamentais para um desenvolvimento psicológico. intelectual e uma regulação emocional adequadas (Alves & Rodrigues, 2010). A capacidade de autorregulação da criança está maioritariamente dependente do estado emocional dos cuidadores (Lustig et al., 2003). Assim, o ambiente facultado, a atitude cuidada e o estado emocional do adulto são essenciais para que a criança possa prosperar em situações de crise (Lakkis et al., 2020).

Alves e Rodrigues (2010) define duas teorias contrastantes relativas ao risco de doença mental:

- A **teoria da causalidade social** considera que a adversidade ambiental é um fator com maior risco ao desenvolvimento de uma doença mental, já que

contextos adversos compreendem desde a testemunha de eventos stressantes, a má qualidade de cuidados maternos e obstétricos, e poucos recursos sociais.

- A **teoria da seleção social** defende que o baixo nível socioeconómico, ao incluir desde a baixa escolarização, desemprego e maior tensão familiar, coloca uma pessoa em maior risco de desenvolver uma doença mental.

2.1.2. Impacto da Guerra na Saúde Mental em Crianças e Famílias Refugiadas: Do Contexto de Guerra até ao Realojamento

Ambas as teorias descritas por Alves e Rodrigues (2010) descrevem ambientes que prejudicam a saúde mental das crianças.

Ambientes de constante stress levam a uma limitação das oportunidades de desenvolvimento das crianças e comprometem as suas capacidades de adaptação e de participarem ativamente no mundo (Rizzini & Dawes, 2001), prejudicando a resiliência e segurança das crianças (Qouta et al., 2008).

O constante contacto com ambientes de elevado stress leva a um aumento da frequência das respostas fisiológicas, que podem causar alterações na conectividade sináptica e na neurogénese, intensificar a apoptose, modificando a fisiologia cerebral típica de um cérebro jovem (Gunnar & Quevedo, 2007), um aumento de sintomas e doenças somáticas (Olf et al., 2005; Young et al., 2001), levando por isso a alterações biológicas na pessoa (Terr, 2003).

Os primeiros cinco anos de vida são especialmente vulneráveis (Gunnar & Quevedo, 2007; Lieberman & Van Horn, 2009), já que é nesta altura que ocorre a multiplicação de sinapses (Vayer & Roncin, 1988) e, por isso aceleradas mudanças no desenvolvimento da criança (Gunnar & Quevedo, 2007). Ao longo desta fase, são adquiridos e estabelecidos padrões de vinculação, regulação dos afetos, emoções discretas, locomoção independente e linguagem (Lieberman & Van Horn, 2009). Assim, o comprometimento das reações fisiológicas ao stress (Gunnar & Quevedo, 2007; Vayer & Roncin, 1988), quer seja por uma carência ou por um choque agressivo (Vayer & Roncin, 1988) resulta mais tarde em traços imutáveis nos processos emocionais e cognitivos (Gunnar &

Quevedo, 2007), levando a problemas físicos, comportamentais e mentais (Qouta et al., 2008), como por exemplo a um sentimento de insegurança, expresso pela instabilidade na criança (Vayer & Roncin, 1988).

Ambientes de profundo e contínuo stress, e de conformidade sobre o acontecimento são bem presentes em situações de catástrofe - eventos espontâneos, caóticos (Bonanno et al., 2010), pontuais ou contínuos (Becker-Blease et al. 2010) naturais ou de origem humana (Bonanno et al., 2010; Becker-Blease et al. 2010; Pereira, 2015d), que afetam as necessidades básicas das crianças, como o acesso a alimentos, água, abrigo e cuidadores primários (Becker-Blease et al. 2010), causando danos devastadores, dificuldades ou perda de vidas num ou mais estratos da sociedade (Bonanno, 2010).

Dentro das catástrofes de causa humana encontram-se os conflitos militares e guerra que envolvem ambientes de devastação e exploração ambiental, pobreza crónica, injustiça social, controlo forçado por milícias armadas, tensão sobre o estado-nação, diminuição dos preços das matérias-primas e um aumento global da insegurança alimentar (Summerfield, 2000), levando a fome e a deslocação de populações (Pereira, 2015d).

Todos estes aspetos característicos de situações de guerra e conflito militar afetam não só as pessoas, como também os seus hábitos quotidianos, as atividades sociais, económicas e culturais que constituem a sua identidade, cultura, ideais e modos de sobrevivência (Summerfield, 2000). Existe por isso um incessante risco à segurança das famílias e crianças (Lustig et al., 2003; Qouta et al., 2008), e um aumento do seu sofrimento psicológico (Qouta et al., 2008).

Terr (2003) define um trauma de infância como um resultado mental de eventos traumáticos que, independentemente da quantidade de vezes ocorrem, têm origem externa. Segundo a autora, a sua imprevisibilidade provoca desamparo e quebra operações normais de defesa e enfrentamento. A quantidade e continuidade da exposição das crianças aos agentes de stress é essencial para caracterizar a intensidade do trauma (Pine et al., 2005), sendo que esta difere de pessoa para pessoa (Pereira, 2015a). Por exemplo, a pobreza, fome, desigualdade social (Qouta et al., 2008) ou bombardeamentos

continuados, são traumas mais extremos e de longo prazo que envolvem elevados graus de ameaça, dirigidos diretamente à criança e que produzem uma perda de apoios sociais (Pine et al., 2005). Por outro lado, assistir a assassinatos, lesões ou à destruição da sua casa (Qouta et al., 2008) são traumas provenientes de um acontecimento isolado e súbito, assustador e possivelmente fatal. Existem ainda traumas mais ligeiros que envolvem exposições de curta duração e que são apenas ligeiramente ameaçadores, produzindo um aumento da disponibilidade de apoio social (Pine et al., 2005).

As crianças refugiadas ou que se encontrem ainda em contextos bélicos assistem e sofrem todo o tipo de traumas. Não só são vítimas da morte por armas, ferimentos graves, torturas e violência sexual como assistem a este tipo de crimes também às pessoas mais próximas, e ainda testemunham a destruição da sua vida social (Summerfield, 2000). Assim, o stress, a ameaça de morte, o luto, a rutura dos sistemas de apoio social e a insegurança das necessidades humanas básicas (Becker-Blease et al. 2010) têm impacto nas áreas emocionais, físicas, cognitivas e interpessoais (Young et al., 2001), para além de serem um fator de risco para a perturbação do stress pós-traumático (PTSD), e de outros fatores de ajustamento em crianças (Allwood et al., 2002, Barenbaum, 2004; Bonanno, 2010; Pine et al., 2005), como perturbações de humor e ansiedade (Bonanno et al., 2010).

Uma das várias circunstâncias habituais em contextos de guerra são os bombardeamentos. Contudo, de entre todos os bombardeamentos, a destruição da casa é especialmente marcante, pois ao ser súbita e única, e ao acontecer num local de proteção onde estão presentes memórias, objetos familiares emotivos e sentimentos de segurança, a situação torna-se bastante dolorosa para as crianças e respetivas famílias (Qouta et al., 2008). Dado o seu especial significado e dimensão, esta particularidade de acontecimento inesperado e doloroso provoca nas crianças memórias claras e pormenorizadas do sucedido (Terr, 2003).

Memórias perçetivas intrusivas, completas, detalhadas e incontrolláveis de cenas do trauma (Qouta, 2008; Terr, 2003, Young et al. 2001), especialmente quando são acontecimentos anteriormente nunca testemunhados (Terr, 2003) são características da PTSD (Qouta, 2008; Terr, 2003, Young et al. 2001). Embora possam decorrer de traumas

de qualquer duração, a memória visual é normalmente a mais intensa (Terr, 2003), podendo-se manifestar em flashbacks e pesadelos (Qouta, 2008). Em crianças, estas memórias são ativadas geralmente por recordações durante momentos de lazer, ou de tédio durante as aulas, à noite antes de adormecerem e em pausas ao ouvir a ouvir rádio ou a ver televisão, sendo raramente súbitas e disfóricas (Terr, 2003).

De acordo com Bonnano et al. (2010), a perda de propriedade está ligada aos recursos económicos. Esta afirmação pode ser comprovada pelo facto de, em famílias pobres, grande parte dos seus ativos está normalmente relacionada com bens materiais, perdidos após o dano de propriedade (Bonanno et al., 2010). Para além disso, estudos realizados por Qouta et al. (2008) revelaram altos níveis de ansiedade, depressão e sintomas de paranoia em mães que perderam bens durante a guerra. Todavia, famílias que têm mais recursos não só são mais capazes de encontrar um abrigo seguro, como também conseguem obter ajuda de serviços profissionais de saúde mental para ajudar as crianças a lidar com a ocorrência (Becker-Blease et al. 2010). A imprevisibilidade e fatalidade de eventos traumáticos como este privam as pessoas de preparação material e mental e evocam sentimentos de impotência (Qouta et al., 2008) e de culpa (Terr, 2003, Young et al. 2001).

Diversamente, em situações em que a criança é continuamente brutalizada ou aterrorizada (Terr, 2003), esta pode manifestar o evitar das memórias e o entorpecimento dos sentimentos a elas relacionados (Qouta et al., 2008, Young et al. 2001). A continuidade de situações traumáticas poderá levar à sua previsibilidade para as crianças (Qouta et al., 2008). De forma a escapar mentalmente a essa realidade (Qouta et al., 2008), são criados mecanismos como a auto-hipnose voluntária, a despersonalização e a dissociação, que se manifestam no esquecimento frequente, até de segmentos inteiros da infância (Terr, 2003; Young et al., 2001). O profundo entorpecimento e negação revelam-se em atitudes extremamente retraídas ou desumanas (Terr, 2003; Young et al. 2001), que ao aumentar de intensidade poderão levar a profundas alterações no carácter do indivíduo (Terr, 2003). Estas alterações envolvem a ausência de sentimentos, raiva ou a uma tristeza incessante (Terr, 2003; Young et al, 2001), para além de indiferença à dor, pouca empatia, incapacidade em identificar ou reconhecer sentimentos e distanciamento de intimidade

psicológica (Barenbaum, 2004, Terr, 2003). Young et al. (2001) descrevem ainda sinais como distanciamento social e prejuízo escolar. Mais tarde, estes sinais podem progredir para diagnósticos como perturbações de conduta, perturbações de défice de atenção, depressão ou perturbações dissociativas (Terr, 2003). Como responsáveis pelo processamento das experiências traumáticas, alterações na integração da memória narrativa, episódica e verbal resultam no difícil processamento do trauma (Peltonen & Punamäki, 2010).

Qouta et al. (2008) descrevem ainda outras características provenientes da PTSD, como um o estado de constante alerta e hiper-vigilância a possíveis ameaças, que causam na pessoa problemas de concentração e irritabilidade, e que mais tarde comprometerão o seu processamento cognitivo-emocional, e alterações ao nível dos sonhos, que se tornam pesadelos, e do brincar.

Relativamente aos sonhos, Qouta et al. (2008) referem que, quando típicos, estes são responsáveis pela disposição matinal e saúde mental das crianças, sendo essenciais no processamento das experiências que elas vivenciaram regularmente no dia-a-dia, momentos e sentimentos cuja complexidade necessita de muito tempo para ser aferida. Os autores descrevem ainda que o sonho típico apresenta cenas e temas estranhos, vívidos e simbólicos, e envolvem sentimentos de alegria e finais felizes, onde o sujeito é personagem principal do enredo, completando a estrutura narrativa.

Contudo, as crianças que experienciam trauma severo não usufruem destas características nos seus sonhos (Qouta et al., 2008). Uma das reações ao stress em situações de catástrofe é a perturbação do sono e a insónia (Young et al, 2001). Os sonhos frequentemente retratam cenas traumáticas testemunhadas, conflitos e perigos sem possibilidade de fuga, conduzindo a incessantes ansiedades (Qouta et al., 2008). No entanto, este tipo de sonhos repetitivos é mais comum acima dos cinco anos de idade (Terr, 2003).

Segundo Terr (2003), muito depois de a maioria dos constantes pesadelos terem gradualmente desvanecido, as reencenações continuam a caraterizar os comportamentos das crianças traumáticamente stressadas. Embora não tenham qualquer memória verbal,

as crianças possuem sensações físicas ou agem de uma maneira que relembra o que passaram na altura do evento traumático, e muitas manifestam comportamentos isolados, repetidos ou respostas corporais que, em vez de aspetos festivos, demonstram ocorrências aterradoras (Terr, 2003). Todavia, este comportamento não é geral para todas as crianças que apresentem stress traumático, podendo estas ainda apresentar desorganização, ou até nenhum sinal de perturbação psicológica (Almqvist & Brandell-Forsberg, 1995).

Qouta et al. (2008) incluem a reencenação como um dos traços do brincar pós-traumático, envolvida no jogo ritualístico. Este tipo de jogo é caracterizado pelos autores como a repetição, limitação temática e esquema de jogo ritualístico, que costuma intensificar-se após forte traumatização, determinado pela representação de cenas de trauma, como funerais, de modo realista e repetitivo ou a replicação exata das vivências sem mudança de emoções, papéis e enredos (Qouta et al., 2008).

A ausência de emoções, positivas ou negativas, nas brincadeiras e nos sonhos das crianças pode ser considerada um fator de risco (Qouta et al., 2008). Os comportamentos, em particular, se se agravarem, podem-se tornar em distintas características de personalidade (Terr, 2003). Outro aspeto muito presente em situações de guerra ou conflitos militares é o recolher obrigatório. Esta restrição de movimentos da população compromete não só a relação familiar social, íntima e económica (Qouta et al., 2008), como limita também o acesso às escolas, impedindo por isso a educação e o desenvolvimento social das crianças (Lustig et al., 2003).

A morte, os ferimentos e o realojamento retira pessoas de redes de apoio de sobreviventes (Bonanno et al., 2010). As várias perdas provenientes de catástrofes resultam em profundos sentimentos de solidão, competição e conflito na anterior comunidade unificada (Bonanno et al., 2010). A interrupção dos fatores de stress existentes é por isso de imediata importância, mas, ao não ser possível terminar rapidamente o conflito no país de origem, torna-se mais seguro a deslocação das crianças e respetivas famílias para locais mais seguros, dentro ou fora do país (Barenbaum, 2004).

Durante a fuga, os refugiados estão dependentes de fontes externas para reunirem os seus bens essenciais para que possam ser considerados aptos para asilo (Lustig et al.,

2003). Embora comunidades de vítimas, apoio profissional e pessoas empáticas com a situação trabalhem em conjunto para resgatar, proteger e ajudar quem precisa, este auxílio acaba por eventualmente terminar (Bonanno et al., 2010). As expectativas que os sobreviventes possam ter em relação ao apoio podem não estar de acordo com a realidade, ao não satisfazer as necessidades da comunidade afetada (Bonanno et al., 2010). Para além disso, o apoio inicial das famílias, parentes e amigos às vítimas, que inicialmente os aproximou, mais tarde, a exposição conjunta dos traumas dentro da família acaba por ter um impacto nas reações psicológicas no núcleo familiar (Bonanno et al., 2010).

Em primeiro lugar, as circunstâncias de violência militar levam a um sentimento de inaptidão por parte dos pais em proteger os filhos do perigo, e da revelação dessa debilidade e a humilhação (Qouta et al., 2008), criando por isso sentimentos de culpa, que colocam uns nos outros (Lieberman & Van Horn, 2009). É ainda comum a hesitação na partilha de sentimentos e reações sobre o desastre, com receio de incomodar o outro (Bonanno et al., 2010). Em segundo lugar, de forma a proteger as crianças, os adultos tendem a criar várias regras, que poderão consequentemente limitar as ações das crianças e, assim, comprometer a liberdade da criança para explorar o meio, que é um elemento fundamental para uma experiência positiva (Vayer & Roncin, 1988). A falta de autonomia na criança resulta numa dificuldade em agir, mais tarde, no conflito da relação familiar, retratado na insatisfação, no aumento de reações tónicas nos membros familiares e na diminuição das vontades dentro do contexto familiar (Vayer & Roncin, 1988). Estas reações psicológicas tornam-se uma fonte de stress familiar (Bonanno et al., 2010), que desencadeia inúmeras transformações na dinâmica pai-filho, que engloba sentimentos negativos recíprocos que se intensificam, e dificuldades no desenvolvimento da empatia mútua (Lieberman & Van Horn, 2009). A ausência de confiança e autonomia na relação leva a falhas na compreensão e interpretação das circunstâncias subsequentes, que depois se traduzem em recusa, agitação e gritos (Vayer & Roncin, 1988).

Independentemente da influência dentro da família e da variedade de reações, enfrentar os traumas ou memórias dolorosas é um processo realizado geralmente em conjunto (Bonanno et al., 2010). Todavia, as respostas ao stress por parte das crianças são

também influenciadas pelo meio externo ao contexto familiar (Gunnar & Quevedo, 2007).

A fuga engloba a possibilidade de as crianças se separarem dos pais e cuidadores, seja acidentalmente ou com o intuito de fugir a circunstâncias perigosas em casa (Lustig et al., 2003). Durante este período, outras crianças nascem (Bonanno et al., 2010; Lustig et al., 2003), e ocorrem ainda divórcios parentais (Bonanno et al., 2010).

O deslocamento, quando prolongado, pode abranger um substancial número de refugiados, que leva a consequências desagradáveis para as crianças (Bonanno et al., 2010). A diminuição da exposição a eventos presentes nas zonas ativamente abrangidas por conflito, não retiram risco de outros perigos em campos de refugiados (Pine et al., 2005), como a pouca higiene, exposição a doenças transmissíveis, água insuficiente ou contaminada e malnutrição (Bonanno et al., 2010).

Para além disso, as crianças podem ainda ser expostas indiretamente aos acontecimentos através da comunicação social, redes sociais, diálogos que ouvem, reações que os pais têm (Pine et al., 2005). O modo de comunicação sobre estes assuntos pode levar a diferentes sensações, variando desde a sensação de segurança e de apoio à angústia (Barenbaum, 2004). A comunicação social, em particular, é um meio de fácil acesso pelas crianças, e por isso o grau de exposição que têm a eventos traumáticos torna-se mais preocupante (Pine et al., 2005), visto que o seu frequente contacto desde o nascimento, leva a uma interpretação das imagens transmitidas como uma realidade pura e intocada (Terr et al., 1999). Na perspetiva dos autores este tipo de trauma como "trauma distante", caracteriza-se por uma resposta (memória, pensamento, sintomas) a um acontecimento desastroso que, embora experienciado em direto, é observado longe do local de impacto e por isso de forma segura.

Já na fase de realojamento, o facto de o pedido de asilo ter sido feito após viagens longas, difíceis e perigosas, que possam incluir a passagem ou permanência durante algum tempo em campos de refugiados, possibilita a esta população uma visão de um mundo social destruído e por isso uma antecipação de o país de asilo como semelhante (Summerfield, 2000). Lustig et al. (2003) descrevem a fase de realojamento como um

conjunto de mudanças, desde a língua, a aspetos sociais, a redes de apoio, a situações laborais, e experiências de discriminação que, para os refugiados, ao terem menos oportunidades comparado a imigrantes, torna mais difícil para os pais proteger os seus filhos, podendo comprometer a confiança que estes têm neles. A falta de acesso à escola e os problemas de saúde física e mental existentes, junto com a capacidade limitada de línguas podem contribuir para o atraso na entrada na escola ou a colocação num ano de escolaridade inferior, provocando ainda uma desregulação do comportamento (Kim et al., 2020).

A exposição prolongada a ambientes de aprendizagem cujas competências sociais e cognitivas são abaixo da idade ideal resulta em diminuições no desenvolvimento cognitivo e comportamental que se revelam num declínio da memória de trabalho, do tempo de reação e inibição (Kim et al., 2020). Estudos feitos por Vasthagen et al. (2022) sugerem a aprendizagem da língua do país de acolhimento como um elemento fundamental para a pertença na sociedade e para a adaptação à nova cultura, tendo ainda um papel essencial para a independência das famílias. Este estudo concluiu ainda que a língua era vista como uma ajuda para a parentalidade ativa.

Relativamente às interações sociais, a sua ausência pode originar sentimentos de solidão, que afeta posteriormente o bem-estar dos pais, para além da manifestação de doenças psicológica e da preocupação com a situação atual ou com os familiares que permaneceram no país de origem (Vasthagen et al., 2022).

Tendo em mente a influência que as barreiras, traumas e angústias dos refugiados têm desde a sua experiência no país de origem até ao seu realojamento, a sua orientação e apoio são fulcrais para o estabelecimento de uma nova vida no país de acolhimento (Vasthagen et al., 2022).

Naturalmente, aqueles que vêm de um meio urbano, da classe média ou de um meio ocidentalizado podem achar uma cidade menos difícil de se ambientarem do que os outros (Summerfield, 2000).

Gunnar e Quevedo (2007) apontam para a alta reatividade e flexibilidade da neurobiologia do stress às mudanças de ambiente, que é comprovada pela inversão das

reações do stress negativas através de melhores condições de vida, ambientes enriquecidos e experiências emocionais corretivas.

A oferta de possibilidades para que as crianças possam brincar e se desenvolverem (Lustig et al., 2003; Vayer & Roncin, 1988) permite à criança conhecer o seu corpo enquanto meio de ação, e analisar os espaços e objetos que a rodeiam (Vayer & Roncin, 1988), contribuindo assim para que a criança se possa recompor e se estabelecer psicossocialmente (Lustig et al., 2003).

2.2. Intervenção Precoce

De acordo com Fuertes (2016), a intervenção precoce é uma área de intervenção, centrada na família, cujo objetivo principal é construir um suporte para a família e criança, dirigindo-se a crianças com alterações da estrutura ou funções corporais, atrasos de desenvolvimento, doenças crónicas ou incapacitantes, até crianças que se encontram em risco de desenvolvimento por exposição a vários fatores de risco (4 ou mais).

É nos primeiros anos da infância que o desenvolvimento saudável do cérebro tem um maior impacto no desenvolvimento e aprendizagens da criança (Sandall et al., 2000). Assim, ao atuar em idades a intervenção precoce atua entre os 0 e os 6 anos, a intervenção possibilita o despiste de perturbações ou atrasos consideráveis do desenvolvimento infantil, sendo este o objetivo principal (Fuertes, 2016).

O desenvolvimento da criança está dependente dos processos proximais, que Brofenbrenner (1994) define como interações que ocorrem nas fases iniciais do desenvolvimento entre as crianças e o meio envolvente (pessoas, meio material e o seu simbolismo), e que são determinados pela característica da pessoa e pelo ambiente onde esta se desenvolve. Brofenbrenner (1986; 1994) refere quatro sistemas que influenciam a vida da família e da criança.

O microsistema, que compreende o padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais vividas pela criança, como a família, a escola, e o grupo de pares e o local de trabalho (Brofenbrenner, 1994).

O mesossistema, conjunto de ligações e processos que se desenrolam em, pelo menos, dois dos contextos habituais da criança, como a deslocação bilateral casa-escola e escola-trabalho (Bronfenbrenner, 1994).

O exossistema, que consiste no conjunto de ligações e processos decorrentes em dois ou mais contextos, onde um deles não está associado diretamente à pessoa em desenvolvimento e a família, mas que mesmo assim a influencia indiretamente, como por exemplo, para a criança a relação casa e trabalho dos pais; e para os pais a relação escola e vizinhos (Bronfenbrenner, 1994).

O macrossistema, que se refere às crenças, corpos de conhecimento, recursos materiais, costumes, estilos de vida, estruturas de oportunidades, perigos, e opções de curso de vida presentes em cada um dos sistemas previamente mencionados (Bronfenbrenner, 1994).

Por último, o cronossistema, que está associado à mudança ou estabilidade ao longo do tempo, tanto nas características da pessoa como no seu ambiente, como por exemplo mudanças na estrutura familiar, no estatuto socioeconómico, no emprego, no local de residência, ou no grau de agitação e capacidade na vida quotidiana (Bronfenbrenner, 1994). Bronfenbrenner (1986) enumera dois tipos de transição: normativa (entrada na escola, puberdade, entrada no mercado de trabalho, casamento, reforma) e não-normativa (morte ou doença grave na família, divórcio, mudança de casa, ganhar o sorteio).

As intervenções centradas nas crianças consideram a imensa influência que as experiências têm na criança, e por isso compreendem decisões e práticas utilizadas para estruturar e proporcionar oportunidades de aprendizagem às crianças (Wolery, 2000). As experiências estabelecidas pelas crianças deverão ser a base da intervenção, considerando sempre as suas potencialidades, necessidades, interesses e motivações, alterando-as e complexificando-as à medida que as crianças se vão desenvolvendo (Caeiro & Correia, 2021).

Os profissionais de intervenção precoce pretendem ainda aumentar o número de experiências que impulsionem a aprendizagem de competências e padrões desejados e

diminuir o número de experiências prejudiciais à aprendizagem de competências e padrões desejados (Wolery, 2000). Para tal, a intervenção precoce utiliza uma variedade de serviços e apoios cuja intensidade, especificidade e frequência se diferenciam segundo as necessidades e os pontos fortes da criança, e as prioridades e preocupações da família (Sandall et al., 2000).

Os procedimentos deverão basear-se em programas que garantam o desenvolvimento global e holístico da criança em todos os seus domínios (cognitivo, linguístico, expressivo, motor, estético, ético e sociocultural) e devem localizar-se em locais seguros para que a criança possa interagir, e dessa forma criar, imaginar, construir e brincar (Caeiro & Correia, 2021).

Os adultos presentes nas intervenções (pais, professores, terapeutas e outros prestadores de cuidados) têm o papel de construir ambientes seguros, que possibilitem o envolvimento ativo, a aprendizagem, participação e relação das crianças, através de procedimentos sistemáticos dentro e entre ambientes, atividades e rotinas (Wolery, 2000).

Uma abordagem centrada na família melhora e desenvolve as competências da criança e da família em conjunto com a equipa de profissionais, possibilitando o desenvolvimento da criança particularmente dentro do contexto familiar (Caeiro & Correia, 2021). A presença das famílias na vida da criança torna-as na principal fonte de informação relativa à criança e por isso, o apoio deve respeitar os papéis familiares, o seu estilo de vida e o que consideram como preocupante e prioritário (Sandall et al., 2000).

2.3. A Psicomotricidade

Fonseca (2010, p. 42) define a psicomotricidade como “campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistémicas, entre o psiquismo e o corpo, e, entre o psiquismo e a motricidade”

Assim a psicomotricidade consiste no corpo como base ou fonte para as funções mentais, de onde assentam as características do indivíduo (Fonseca, 2020). A intervenção psicomotora é estabelecida por princípios de cariz educacional, preventivo, reeducacional e terapêutico (Fonseca, 2010).

O Homem desenvolve-se através da integração contínua de estímulos provenientes do meio com que contacta, que produz informação relevante para desenvolver ações e reações cada vez mais complexas e que são fundamentais para o ajustamento ao ambiente e as suas mudanças (Vayer & Roncin, 1988).

A experiência corporal permite o reconhecimento do conjunto das estruturas corporais - construção do Eu, consciência de si – e a imagem que tem do seu corpo e dos meios de ação - esquema corporal (Vayer & Roncin, 1988). Estes esquemas, compreendem a organização espacial e a noção do objeto, e são essenciais para a formação de interações entre a criança e o mundo que a rodeia, e são estas interações, este contacto entre o corpo e o contexto que o rodeia que caracteriza o desenvolvimento motor ou psicomotor (Vayer & Roncin, 1988).

Contudo, as experiências com o mundo que envolve a criança não só permitem a organização de estruturas corporais e dos esquemas espaciais e materiais, como permitem a formação de atividades lúdicas através da representação simbólica da realidade (Vecchiato, 2022). De facto, Vayer e Roncin (1988) afirmam que o contacto que a criança tem com exterior ajuda a criar o jogo faz-de-conta, que envolve a imitação dos adultos e a identificação com o mundo material que a rodeia. Segundo Vecchiato (2022), através deste jogo, pelo autor definido como jogo simbólico, a criança exprime o seu estado de espírito e orienta-o para representações cada vez mais complexas que proporcionam uma construção mental da sua vida pessoal e familiar. Incluído neste tipo de jogo encontra-se o jogo de imitação, que consiste na expressão da realidade em imagens, sons ou gestos através de uma representação simbólica da realidade (Vayer & Roncin, 1988). O jogo facilita ainda o relacionamento da criança com os pares e outras figuras adultas, reforçando desta forma o modelo comunicativo-relacional e desenvolvendo novas relações sociais (Vecchiato, 2022).

No desenvolvimento das competências sociais, a criança olha para o seu par como o modelo das suas ações e do desenvolvimento das suas interações, através do qual pode comunicar sem medo de pressões sociais ou de linguagem, já que para ela, apenas o par compreenderá a sua linguagem e vontades (Vayer & Roncin, 1988). O desenvolvimento da sua imagem permite à criança criar a sua identidade e tomar consciência de si (Vayer

& Roncin, 1988). Estas experiências possibilitam o desenvolvimento do equilíbrio emocional e autonomia pessoal das crianças, resultando mais tarde numa maior motivação para aprender, bem como no aprimoramento das capacidades sociais e cognitivas (Vecchiato, 2022).

3. Desenho do Projeto de Intervenção

| ' ' | | ' ' |

3.1. Nota Metodológica

Para a construção deste projeto de intervenção e para a sua implementação e avaliação recorreremos a técnicas de recolha de informação de natureza fundamentalmente qualitativa.

Segundo Bardin (1977), a análise qualitativa consiste num procedimento mais intuitivo, embora flexível e adaptável, cuja imprevisibilidade dos índices e a evolução das hipóteses são características. Neste tipo de pesquisa, o contexto natural é a origem dos dados e o pesquisador é o principal instrumento (Lüdke & Menga, 1986). Para além disso, aplicada principalmente quando necessária a dedução de um acontecimento ou variável específicos (Bardin, 1977).

Ainda que seja flexível e se adapte facilmente a mudanças, a análise qualitativa possui desvantagens, como a autenticidade, pois ao não tratar dos dados ao detalhe, resulta em não considerar dados de maior importância e a um maior risco de erro (Bardin, 1977).

De acordo com Guerra (2002), a avaliação-diagnóstica é efetuada através de uma pesquisa sobre o problema, dos participantes e beneficiários do projeto, da definição das estratégias mais adequadas, aspetos fundamentais que tornam a intervenção apropriada para os objetivos que se pretende atingir.

Assim, para a realização do diagnóstico, mobilizamos a análise documental – entrevistas anteriormente feitas a educadoras do JI a fontes de notícias online, indicadores sociais e dados demográficos expostos também em fontes de notícias; e através de comunicação não interativa – entrevista feita pela psicomotricista a uma educadora e interativa - conversas de grupo com os pais, realizadas no início do projeto.

Adicionalmente, foram distribuídos consentimentos informados aos pais que, em conjunto com as conversas realizadas com os pais, permitiu a confirmação da autorização da participação das crianças no projeto.

Durante a execução do projeto, é importante ter conhecimento de que os objetivos definidos estão a alcançar a população-alvo (Guerra, 2002). Para tal, foram realizadas

observações dos comportamentos das crianças desde o início até ao final do projeto, para que fosse possível analisar a evolução das crianças ao longo dos 3 meses de intervenção.

Segundo Augusto et al. (2013), a observação é um método de análise visual, cuja principal particularidade é a aproximação ao ambiente natural onde todos os episódios se verificam, permitindo por isso também a aproximação às pessoas que estão a ser avaliadas. De forma a ser adequada, esta observação deve ser controlada e sistemática, sendo por isso essencial um planeamento cuidadoso prévio do futuro trabalho (Augusto et al., 2013).

Adicionalmente, a observação possibilita a recolha de dados em circunstâncias onde não é possível outros modos de comunicação (Lüdke & Menga, 1986). Neste caso específico, a barreira linguística é um fator que limita ou até impossibilita a comunicação verbal e, por isso, a recolha de dados através de diálogos.

Embora seja um método de recolha de dados com várias vantagens, a observação direta poderá provocar alterações no ambiente, e a própria pesquisa e observação é influenciada pelo julgamento do investigador (Lüdke & Menga, 1986).

A observação participante engloba um grande envolvimento do pesquisador na situação investigada (Lüdke & Menga, 1986). Guerra (2002) refere o benefício que a observação participante tem na recolha de dados particulares sobre os problemas existentes, na medida em que esta possibilita uma maior capacidade de previsão de certas ocorrências decorrentes da avaliação de acontecimentos anteriores sobre os sistemas ambientais, sociais e organizacionais locais.

Neste caso, a psicomotricista fará parte e estará em constante interação com o grupo de pessoas que são avaliadas, e por isso, as suas observações são relativas não só às observações dos acontecimentos à sua volta, como também das interações que a têm como personagem principal ou secundária.

Durante a implementação, a observação direta participante permitiu observar os comportamentos das crianças, as suas mudanças de comportamento ou atitude dentro de uma sessão e a evolução das mesmas no decorrer do projeto, bem como das interações

que decorrem dos participantes e da psicomotricista. Foram efetuados registos desta observação em notas de campo que foram mobilizadas para a avaliação do mesmo.

Para a avaliação final, será efetuada uma avaliação de objetivos. Guerra (2002) descreve este tipo de avaliação como sendo a análise das mudanças que ocorreram do projeto, mudanças estas associadas aos objetivos estruturados no início da intervenção, incluindo também os resultados não esperados, sendo estes positivos ou negativos. Assim, pretende-se saber os resultados e eficácia do projeto, tendo em conta os objetivos e finalidades definidos previamente (Guerra, 2002).

3.2. Construção do Diagnóstico

De acordo com Guerra (2002, p. 132), o diagnóstico “refere-se a um conhecimento alargado do meio social, nomeadamente as questões que se referem à intervenção, e têm uma dimensão mais alargada do que a identificação do problema” e “pressupõe uma relação de interação entre as variáveis em presença e identificação não apenas das vulnerabilidades, mas também das potencialidades/recursos do meio de intervenção, nomeadamente dos disponíveis para a operação em causa”.

3.2.1. Contexto Institucional

O *Baby Shark Lisbon*, é um jardim-de-infância “sem fins-lucrativos”, fundado por cinco refugiadas ucranianas em março de 2022 através de financiamentos e donativos de população interessada no projeto. Este jardim-de-infância foi estabelecido com a finalidade de apoiar as mães refugiadas na sua chegada e fixação em Lisboa, através do acolhimento das crianças durante o período diurno, tornando-se por isso essencial para responder ao elevado fluxo de refugiados que chegou à cidade no início da guerra.

De forma a conhecer melhor este projeto, caracterizar as famílias e crianças, e ter conhecimento relativo às suas potencialidades, fragilidades e necessidades procedeu-se a uma entrevista a uma das educadoras presentes no jardim-de-infância *Baby Shark* e posteriormente a uma conversa não estruturada, em grupo com os pais, realizada em duas sessões.

Como mencionado anteriormente, o projeto *Baby Shark* foi formado com a intenção de atender às necessidades de famílias recém-chegadas da Ucrânia. Ao terem um espaço onde deixar as crianças em segurança, os pais podiam focar-se na organização dos documentos necessários à sua permanência em Portugal, na procura de emprego, bem como na frequência de aulas de português caso necessário. Para além disso, o jardim de infância é um lugar onde as crianças podem comunicar o que sentem, as suas experiências e interagir com outras crianças, neste caso com a vantagem de falarem a mesma língua materna.

durante um mês elas estavam apenas com os pais e foi uma longa viagem, elas apenas falavam sobre a guerra e sobre a viagem e foi muito difícil para elas
(Educadora)

Devido a estes comportamentos e dificuldades, tornou-se fundamental disponibilizar um espaço seguro onde as crianças não tivessem dificuldade em expressar-se, e pudessem brincar e ser compreendidas por outros, algo que teria sido mais complicado se as crianças tivessem em jardins-de-infância cuja língua falada fosse a língua não materna das crianças, neste caso, o português.

O espaço onde o *Baby Shark* foi estabelecido tinha cinco salas, uma casa de banho e uma cozinha, bem equipada, com duas mesas. Cada sala tinha o seu propósito e a sua população, sendo os grupos divididos por idades, desde os 3 aos 6 anos. Este espaço, que se encontrava vazio, foi oferecido por pessoas. Para além disso, foram doados inúmeros materiais, desde brinquedos a livros. O espaço foi decorado pelas pessoas do bairro, que ajudaram a pintar as paredes. Embora tivessem o apoio da população que tinha conhecimento da iniciativa, o jardim-de-infância enfrentou algumas barreiras.

No início, as educadoras não tinham conhecimento de um espaço exterior, onde as crianças poderiam brincar. O espaço que lhes fora oferecido situava-se no Cais do Sodré, num edifício sem terraço ou espaço verde que o rodeasse, onde as crianças pudessem brincar. Desta forma, tornou-se um desafio para as educadoras encontrar um espaço verde onde as crianças pudessem brincar, fora do jardim-de-infância, mas próximo

deste. Neste momento já é possível as crianças brincarem no exterior. Às onze da manhã, o grupo dos 4 anos organiza-se em frente ao jardim-de-infância com as educadoras e caminham para um parque situado a uma curta distância, onde as crianças podem brincar livremente e estar em contacto com a natureza.

Adicionalmente, a gestão dos recursos para atender à quantidade de crianças que iam chegando foi-se tornando também um obstáculo. No princípio, quando o jardim-de-infância foi criado, apenas havia 8 crianças, depois 10. Nessa altura, ainda não havia comida ou um sítio onde dormir. Todavia mais tarde esta situação mudou. A quantidade de crianças que chegava ao jardim-de-infância aumentou rapidamente. No verão de 2022, o jardim-de-infância albergava 70 crianças (uma parte acima dos 6 anos, devido a um campo de verão) e atualmente são 45 as crianças que permanecem entre as nove da manhã e as seis da tarde, todas elas nascidas na Ucrânia.

Embora tenha sido difícil gerir a dimensão do grupo de crianças com os recursos disponíveis, este problema foi também superado.

três professoras em cada grupo e seguimos rotinas. Inicialmente era difícil todos os dias, e não compreendíamos certas coisas, mas agora está tudo bem.
(Educadora)

Para além de ser um espaço onde as crianças ficam durante o dia, o jardim-de-infância organiza ainda eventos durante as férias, em que os pais podem participar, ajudando-os a conhecer o espaço e as educadoras e estabelecendo desta forma uma relação de confiança entre eles.

De acordo com uma entrevista feita à NiT, em 2022⁵, o jardim-de-infância estava a planear ainda disponibilizar aulas de português, inglês, ioga, desenvolvimento de inteligência emocional às crianças, para além de trabalhar em conjunto com um psicólogo de forma a ajudar as crianças a lidar com o trauma da guerra.

⁵ [NiT, 5 de abril de 2022, <https://www.nit.pt/fora-de-casa/miudos/elas-criaram-uma-creche-para-acolher-criancas-refugiadas-e-precisam-de-ajuda>]

Através de conversas e observações que ocorreram ao longo do projeto, foi possível entender que as crianças tinham aulas de português, inglês e ioga; mas não foram mencionadas aulas de desenvolvimento de inteligência emocional ou o trabalho com um psicólogo.

3.2.2. Caracterização das famílias e das crianças

Como referido previamente, o jardim-de-infância apoia cerca de 45 crianças, entre os 3 e os 6 anos, todas nascidas na Ucrânia, bem como as suas famílias.

Numa entrevista da *CNN* às educadoras (comunicação pessoal, 7 maio, 2022)⁶, as educadoras relataram que as crianças comunicavam várias vezes o desejo de voltar para casa, e expressam a morte, sangue e castigo nos seus desenhos, mas que mesmo assim, sentiam-se confortáveis e felizes no JI por poderem comunicar com os pares e adultos sem o receio de serem excluídas pela língua.

Devido ao elevado número de crianças presentes no jardim de infância, a minha opção recaiu sobre um grupo composto por 6 a 8 crianças de 4 anos de idade. Os pais destas crianças já trabalham em atividades de natureza diversas, que incluem o comércio, serviços e atividades científicas e tecnológicas, e devido à incompatibilidade de horários, não foi possível que fizessem parte das sessões.

Para conhecer melhor as famílias, optou-se por construir um formulário que se focava nas seguintes dimensões: nomes e idades dos membros da família, tipo de habitação, formação e emprego dos pais, se os serviços prestados pelo jardim-de-infância estavam de acordo com as suas expectativas e se consideram que houvesse algo que melhorariam no JI. Foi disponibilizado um mês para o preenchimento, mas apenas se obteve o preenchimento por uma família.

De forma a conhecer melhor este grupo de crianças, procedi a duas sessões de grupo com os pais, sendo que em cada sessão, estavam presentes pais diferentes. Nas

⁶ [CNN, 7 de maio de 2022, <https://cnnportugal.iol.pt/guerra/ucrania/aqui-cuida-se-do-futuro-da-ucrania-a-creche-em-lisboa-onde-se-da-uma-nova-cor-aos-traumas-de-guerra/20220507/627527ed0cf2f9a86ea26f04>]

sessões forma feitas perguntas relativas aos gostos das crianças, para que pudesse adaptar as sessões a esses mesmos gostos.

Durante conversas que se teve com as famílias, percebeu-se que se mudaram para Lisboa entre 1 e 6 meses após o início da guerra, e que habitam em Lisboa e arredores - Cascais, Sintra e Almada. O núcleo familiar consiste na mãe, e filhos, embora existam ainda recentes circunstâncias em que os pais são autorizados a viver com a família, caso esta seja constituída por vários filhos. Esta autorização foi dada a partir de março de 2023.

As crianças apresentavam gostos distintos, sendo que os interesses variavam entre o desenho, jogos faz-de-conta e interesses mais específicos como dinossauros e letras e números.

3.3. A construção da problemática

Os pais e cuidadores são responsáveis pelo bem-estar e felicidade das crianças, e por isso todo o apoio aos recursos das famílias e comunidade beneficiará a sua adaptação ao novo contexto e contribui para o otimismo (Summerfield, 2000). O conhecimento dos fatores de risco e de proteção relacionados com crianças, a família e a comunidade ajuda na proteção desta população e no desenvolvimento ótimo das crianças (Peltonen & Punamäki, 2010).

Assim, as características da população em questão permitem organizar a informação de forma a compreender as suas potencialidades e fragilidades e, futuramente, necessidades, para que se possam definir as estratégias de apoio a esta população.

O profundo impacto que os contextos de conflito militar têm no desenvolvimento cognitivo das crianças, prejudica não só a memória, como a resolução de problemas (Quota, 2008; Young et al, 2001), o raciocínio moral, a expressão emocional e o reconhecimento e desenvolvimento social, que mais tarde afetará as interações com os familiares e amigos (Quota et al., 2008).

A longa viagem, as diferenças contrastantes de ambiente, língua, comida, e cultura são sem dúvida marcantes para uma família, especialmente para uma criança que observa

o mundo com outros olhos, e cuja capacidade de adaptação e resiliência ainda está em desenvolvimento. Estando a capacidade de resiliência de uma criança dependente das suas experiências e interações com o contexto e pessoas da sua vida, o bem-estar da família, e o meio em que esta se insere é de grande importância. O stress causado pela viagem, pela destruição da sua vida no país de origem, das redes de apoio que possuíam, e das experiências por que possam ter passado têm um imenso impacto no bem-estar e saúde mental das famílias, que mais tarde influenciará a saúde mental das crianças.

Assim, embora as crianças e famílias estejam num processo de recuperação, é necessário considerar a variedade de situações pelas quais possam ter passado. Como descrito pela educadora na entrevista, muitas famílias viajaram durante um mês até Portugal, viagens que englobaram inúmeros obstáculos, desconhecidos por muitos. Muitas crianças expressavam apenas memórias associadas ao trauma e pouco as memórias relacionadas com momentos positivos anteriores à guerra, revelando alguma dificuldade na regulação emocional. Esta dificuldade em processar as experiências mais pesadas é típica em crianças que vivenciaram situações desta intensidade pela primeira vez e, por isso, a sua evolução é essencial para que se possam desenvolver adequadamente e possam viver com tranquilidade e alegria.

O período fora da guerra é relevante para as famílias, já que quanto mais tempo se encontram em ambientes seguros mais rapidamente as crianças e famílias conseguem recuperar. Ainda que haja famílias que habitem em Lisboa há mais de um ano, existem famílias que apenas estão em Portugal há seis meses, o que poderá significar nove meses em contextos de guerra e uma maior necessidade de intervenção ao nível da saúde mental e de apoio na sua estadia em Lisboa. Todas estas experiências, mesmo que desconhecidas para outros, estão bem marcadas na mente dos indivíduos, e ainda podem influenciar o seu bem-estar e a maneira de olhar para o mundo no dia-a-dia, mesmo num local seguro.

Apesar das inúmeras dificuldades por que esta população passou e ainda passa, existem vários fatores na vida desta população que ajudam a superar as adversidades e que, com o tempo, tornarão a vida, e a sua saúde mental mais positiva.

Pereira (2015c) sublinha a importância que as escolas possuem no desenvolvimento de um plano de resposta em situações de catástrofe, visto que são geralmente as primeiras estruturas a abrir após estas circunstâncias. Segundo o autor, este plano deverá englobar, paralelamente à segurança, a comunicação e as necessidades emocionais e psicológicas das pessoas, e deve ser fornecido pelos funcionários da escola, já que são quem conhece melhor os seus alunos e quem irá permanecer com eles após o término da crise.

Para as famílias, que se encontram no processo de fixação na nova cidade, o jardim-de-infância *Baby Shark* é um local ideal para deixar as crianças, de modo a facilitar a procura de emprego, e de melhores condições de vida.

Summerfield (2000) afirma que a escola tem um papel fundamental no estabelecimento de uma vida típica, ainda que as atitudes dos colegas do país de acolhimento possam afetar essa construção.

Contudo, no JI *Baby Shark Lisbon* a principal língua falada é o ucraniano, a língua materna das crianças, evitando assim atitudes negativas por parte de crianças ou das suas famílias, possíveis caso as crianças estivessem num JI português. A facilidade de expressão e comunicação entre crianças e adultos, contribui para diminuir o choque cultural. A identificação que as crianças possam ter umas com as outras e a facilidade de comunicação tornam o espaço seguro e confortável, sendo por isso um fator positivo para o seu desenvolvimento social e emocional.

O facto de as crianças se encontrarem num local seguro onde a língua principal é a sua língua materna é também um fator protetor da criança e, de acordo com a perspetiva ecológica/transacional, estes fatores ou contexto são vias para a sua melhoria, ou para a atenuação dos fatores de risco ambiental que poderão ser prejudiciais para a criança (Lustig et al., 2003). Assim, este fator protetor permite, também, a recuperação das crianças.

Através de conversas com os pais, pude compreender que a maioria não tinha contacto com população portuguesa. Uma grande parte da rede de apoio estabelecida por

estas famílias assentava no jardim-de-infância ou no trabalho, especialmente com população ucraniana.

Assim, o contacto com experiências típicas de guerra, e a adaptação a uma cidade e país com uma língua diferente, e por isso culturalmente diverso do seu país de origem, têm um impacto na forma e no intervalo temporal em que as famílias e crianças recuperam mentalmente.

É importante ainda sublinhar que, embora tanto as crianças como as famílias estejam atualmente num local seguro, longe da guerra, ainda se encontram expostos a informação relativa à guerra na televisão e redes sociais. A probabilidade de haver ainda familiares no país de origem ou mesmo dos pais, que permaneceram no país para lutar, aumenta o stress, a preocupação e angústia na nova habitação.

Desta forma, a grande questão problema que se identifica é o facto de haver uma grande quantidade de crianças originárias de um país de guerra, que frequentam um JI, e cujas respostas de controlo de stress se revelam na dificuldade na comunicação das emoções e pensamentos e na construção de relação com colegas e adultos.

Com o objetivo primário de articular e possibilitar o controlo destas respostas ao stress, Gunnar e Quevedo (2007) definem a prevenção primária como essencial para esta população, e Peltonen e Punamäki (2010) adicionam ainda que tal prevenção é efetuada independentemente da existência de manifestação de perturbações da população, tendo em consideração que estas podem futuramente vir a ser manifestadas. Assim, a prevenção primária é ideal para a população deste projeto, visto que as suas reações fisiológicas e comportamentais, bem como experiências vividas são desconhecidas, mas possíveis de se manifestar.

Segundo Peltonen e Punamäki (2010), a psicoeducação é um bom exemplo da prevenção primária, visto que proporciona às crianças da escola métodos para ultrapassar as memórias traumáticas, ensinando a identificar e a controlar as suas próprias reações corporais às várias emoções pelas memórias provocadas. Este exemplo de prevenção primária é passível de ser aplicado neste projeto, já é executado no contexto escolar – JI *Baby Shark* - onde o apoio emocional pode ser realizado de uma forma contínua, já que

as crianças frequentam o local diariamente e estão em contacto com o espaço e pessoas envolvidas regularmente.

Segundo Prior e Niesz (2013), nos primeiros anos da infância a criança expressa e compreende os conhecimentos através de trabalhos artísticos, construções tridimensionais, linguagem ou outros meios representativos. Contudo, devido à limitação linguística apresentada no país de acolhimento, a expressão de ideias e sentimentos bem como a compreensão dos outros torna-se difícil, e por isso a sua exteriorização vai depender fortemente de outras formas de comunicação.

No contexto institucional que acolhe o presente projeto, a comunicação é facilitada pela língua falada, contudo a expressão e o processamento de sentimentos ou memórias tão intensas pelas crianças poderá por si só ser complicada. É neste contexto que o recurso à psicomotricidade se revela importante.

As capacidades que são afetadas quando se experiênciam a guerra, particularmente as áreas cognitivas, podem ser desenvolvidas através de mecanismos corporais (Mendonça & Rodrigues, 2018), que atua com o intuito de corrigir desajustamentos do corpo relativas às capacidades neuro-motoras. Adicionalmente, ao incentivar as relações com o meio envolvente (Bersch & Piske, 2020) e ao focar-se nas áreas emocionais, conetivas e sociais da criança (Vecchiato, 2022), a psicomotricidade pode ser um meio de intervenção nas áreas emocionais e comportamentais eventualmente afetadas pelas situações pelas quais as crianças poderão ter passado.

O jogo pode ser um meio ajustado às características e necessidades das crianças, visto que se trata de crianças de 4 anos de idade, cuja língua materna não é o português e que fugiram com a família de um país em guerra. A experiência corporal e o movimento realizados com satisfação, proporcionados pelos jogos, aumentam a autoestima e confiança exploratória, que posteriormente incentivam a criança a aprender, sociabilizar e participar no seu próprio crescimento (Vecchiato, 2022).

Segundo Vecchiato (2022), a psicomotricidade, especialmente na vertente relacional, promove as capacidades sociais da criança. As relações sociais têm um papel fulcral na regulação das reações fisiológicas ao stress (Gunnar & Quevedo, 2007). Assim, as

atividades psicomotoras, ao promoverem interações entre pares, podem melhorar a sociabilização das crianças e diminuir o seu stress.

Barenbaum (2004) considera que os contextos escolares são ideais para antecipar necessidades, ao avaliar os riscos e identificar os recursos disponíveis para responder à crise, facilitando a prevenção de situações de emergência (Pereira, 2015c).

De acordo com Lustig et al. (2003), o contexto escolar é ideal para intervir não só nas crianças refugiadas (por ser o contexto onde elas estão mais presentes), como também nesse próprio contexto, que é uma grande influência na ecologia da criança.

A família é a principal fonte de informação sobre a criança (Sandall et al., 2000), e as suas atitudes influenciam grandemente a experiência que a criança tem no país de acolhimento (Summerfield, 2000), sendo por isso a intervenção neste contexto fundamental.

A intervenção precoce é um suporte à família e à criança, que neste caso particular possui um conjunto de fatores de risco (Fuertes, 2016), na medida em que, através de uma variedade de serviços e apoios (Sandall et al., 2000), utiliza estratégias de prevenção estabelecidas e necessidades que os pais consideram como mais urgentes (Vasthagen et al., 2022). Segundo Caeiro e Correia, (2021), a intervenção precoce, foca-se nas experiências construídas pelas crianças, dando sempre importância às suas potencialidades, necessidades, interesses e motivações.

No que se refere às necessidades, Summerfield (2000) identifica aspetos como a habitação, aconselhamento jurídico, direitos à segurança social e escolaridade, como fundamentais para a reconstrução económica, educativa e sociocultural dos contextos habitacionais, e elementos sociais como a equidade e justiça, essenciais para a promoção do bem-estar contínuo das crianças vítimas da guerra. No diagnóstico das famílias, avaliou-se que os pais já arranjam emprego ou estão no processo de encontrar emprego, já possuem uma habitação, e um local seguro onde podem deixar as crianças durante o dia, onde elas podem brincar, construir relações com os pares, crescer e desenvolver as suas competências, e comunicar sem problemas.

Estudos onde se usa a psicomotricidade e intervenção precoce em conjunto são comuns, visto que são áreas de intervenção com finalidades partilhadas. Contudo, a população em questão diferencia-as.

Um estudo feito por Santos, et al. (2017) cujo objetivo foi promover competências numa criança com PEA através da psicomotricidade no contexto de intervenção precoce obteve resultados positivos. Um outro estudo, também realizado conjuntamente com a psicomotricidade e intervenção precoce no desenvolvimento de competências numa criança com Trissomia 21 alcançou também bons resultados (Silva, 2014).

Ambos os estudos, embora tenham utilizado a psicomotricidade com a intervenção precoce para desenvolver competências em crianças com fatores de risco, consistiam em uma perturbação do neuro-desenvolvimento e uma condição genética expressa numa síndrome.

Relativamente a crianças com o desenvolvimento típico, foram também estudados os benefícios da psicomotricidade em intervenção precoce para o desenvolvimento das capacidades psicomotoras. Por exemplo, um estudo feito por Domingues (2017), em crianças de idade pré-escolar de desenvolvimento típico, tinha como objetivo desenvolver as capacidades pré-académicas e melhorar áreas de desenvolvimento menos fortes de cada criança, obteve em grande parte resultados positivos. Agrelos (2013) pretendeu com o seu estudo testar os benefícios da psicomotricidade no pré-escolar e simultaneamente avaliar a forma como as dificuldades são superadas e como as famílias encaram as mesmas. Tal estudo resultou em melhores competências pré-escolares, particularmente nas áreas sociais.

Relativamente ao impacto da intervenção psicomotora nas capacidades socio-emocionais de crianças, uma intervenção realizada por Ferreira (2022) demonstrou um efeito positivo em crianças dos 9 aos 13 anos. Outro estudo realizado por Ladeira (2020) em crianças dos 7 aos 9 anos também demonstrou transformações positivas evidentes nas competências socioemocionais das mesmas.

Tendo em conta a informação que recebemos acerca dos benefícios da psicomotricidade e intervenção precoce para a melhoria de capacidades pré-académicas,

bem como do desenvolvimento global e socio-emocional de crianças de idade pré-escolar e escolar, independentemente dos seus pontos fortes e menos fortes, podemos refletir acerca das vantagens que estas áreas interventivas têm para a criança e para a família. Adicionalmente, devemos ter em consideração a limitada informação que se encontra sobre o trabalho de ambas as áreas interventivas em crianças refugiadas e com o objetivo de ter um impacto positivo no seu bem-estar.

Assim, o presente estudo parte da identificação dos benefícios de uma atuação conjunta da psicomotricidade e da intervenção precoce no bem-estar e saúde mental de crianças refugiadas, como uma dimensão fundamental no processo de adaptação da população refugiada no país de acolhimento. Define-se para tal a seguinte problemática de intervenção:

A intervenção precoce com crianças refugiadas em contexto de JI, através de um projeto de prevenção primária, mobilizando técnicas da psicomotricidade, pode contribuir para a promoção do bem-estar das crianças.

3.4. Objetivos e Estratégias do Projeto de Intervenção

Esta projeto decorre da situação vivenciada entre 2022 e 2023 com a chegada mensal de famílias refugiadas vindas de um contexto de guerra, e que traziam consigo várias memórias ou experiências traumáticas, comprometendo a construção de uma nova vida no país de acolhimento. Tendo em conta a diversidade de necessidades que as famílias refugiadas apresentam ao chegar a um novo país, a intervenção precoce em conjunto com a mobilização de atividades psicomotoras podem assumir uma importante função na promoção do bem-estar e garantir o desenvolvimento saudável da criança refugiada, base da superação dos obstáculos com que se poderão cruzar na adaptação ao novo ambiente.

Este projeto de intervenção tem como principal finalidade a intervenção precoce centrada em crianças com 4/5 anos, mobilizando atividades psicomotoras de forma a promover o seu bem-estar, saúde mental e resiliência para prevenir potenciais entraves ao

desenvolvimento das crianças, resultado de experiências que poderão ter vivido no país de origem.

Assim, para responder à problemática, o objetivo geral consiste em **promover o bem-estar de um grupo de crianças refugiadas em contexto JI**. Para tal, são essenciais uma variedade de objetivos específicos que serão posteriormente desenvolvidos.

Em primeiro lugar, identificou-se como fundamental a execução de atividades que envolvessem a representação simbólica. De acordo com Vecchiato (2022) a atividade simbólica é essencial para a construção da autonomia emocional e factual, bem como da autoconsciencialização da criança. O jogo simbólico possibilita a representação as suas experiências afetivas, de identidade e de conflitos e traumas, permitindo por isso a reelaboração das suas emoções e ajuda em dificuldades de adaptação seja em contextos família como externos (Vecchiato, 2022).

Contudo, o jogo só por si não é suficiente para ultrapassar situações traumáticas de maior complexidade, sendo importante o apoio do adulto, no estabelecimento de uma relação que ajude a regular as emoções negativas presentes (Vecchiato, 2022). Ao longo do projeto estiveram presentes dois adultos, um já presente na vida das crianças anteriormente ao projeto (educadora), e um adulto desconhecido antes do projeto (psicomotricista). A presença de diferentes proximidades às crianças possibilitou a observação da construção de novas relações com adultos por parte das crianças.

A limitação de deslocações decorrente do perigo iminente em situações de guerra pode resultar num comprometimento da liberdade da criança poder explorar o ambiente à sua volta. Esta limitação pode, conseqüentemente, afetar o desenvolvimento da autonomia da criança (Vayer & Roncin, 1988), que é fundamental para uma maior motivação na aprendizagem, e para o desenvolvimento das capacidades sociais e cognitivas (Vecchiato, 2022). Segundo Wolery (2000), a demonstração de iniciativa em diversas situações tem um papel essencial no desenvolvimento das crianças.

Assim, considerou-se a tomada de iniciativa da criança na orientação das atividades como um objetivo específico relevante que demonstra a evolução do bem-estar da criança ao longo do projeto.

As emoções têm um papel significativo na capacidade de lidar com situações da vida, influenciando por isso a construção e orientação das interações diárias (Di Pietro & Salviato, 2021). Considerando o grande impacto que a guerra tem nas crianças, tanto as experiências vividas durante e após as circunstâncias adversas, considerou-se de importância significativa que as crianças comunicassem as suas emoções e sentimentos, sendo por isso este o terceiro objetivo específico. Esta capacidade, definida por (Di Pietro & Salviato, 2021) como regulação de emoções, e envolve a capacidade de exprimir adequadamente as emoções positivas e de modular as negativas, para além da capacidade de compreensão dos estados mentais (pensamentos, emoções e intenções) dos outros, capacidades estas que contribuem para um comportamento socialmente adequado.

Como descrito na previamente, um dos inúmeros sinais de trauma decorrente de situações de conflito militar é o distanciamento social (Young et al., 2001). Adicionalmente, Gunnar e Quevedo (2007) referem a importância que as relações sociais têm na regulação das reações fisiológicas ao stress. Considerando o sinal comportamental demonstrado pelas crianças que viveram situações de guerra, e os benefícios das relações sociais para a regulação do stress, pretendemos que ao longo do projeto as crianças sejam capazes de construir relações tanto com as crianças como com adultos.

Como defendido por Rizzini e Dawes (2001), ambientes de constante stress resultam numa limitação das oportunidades de desenvolvimento das crianças, prejudicando as suas capacidades de adaptação e de participação ativa no mundo. Tendo em conta o impacto que o ambiente de guerra tem na capacidade de adaptação e resiliência das crianças, objetivou-se desenvolver as suas capacidades de adaptabilidade/flexibilidade cognitiva ao longo do projeto.

Para o objetivo geral, concorrem assim os seguintes objetivos específicos: Desenvolver a representação simbólica; demonstrar iniciativa na orientação das atividades para os seus interesses; comunicar os sentimentos e emoções; construir relações com os outros (adultos e crianças); desenvolver a adaptabilidade/flexibilidade cognitiva. Com a dinamização das sessões pretende-se ainda implementar momentos de lazer e de interação entre as crianças, de forma a facilitar o conhecimento das mesmas, sobre as suas necessidades e prevenir o impacto de possíveis experiências traumáticas

passadas no seu desenvolvimento. Para que seja possível um maior envolvimento das crianças nas atividades, procede-se à utilização de materiais de interesse das crianças, e proporcionam-se momentos de escolha livre de música por parte destas.

O objetivo geral que orienta a intervenção, bem como os objetivos específicos e respetivas estratégias apresentam-se na tabela 1, de forma a melhor estruturar a intervenção.

Tabela 1 – Objetivos Geral, Objetivos Específicos e respetivas estratégias

Objetivo Geral: Promover o bem-estar de um grupo de crianças refugiadas em contexto JI

Objetivos Específicos	Estratégias	
Desenvolver a representação simbólica	Utilização de atividades da expressão corporal	
Demonstrar iniciativa na orientação das atividades para os seus interesses	Implementação de atividades em que as crianças constroem conjuntamente	Utilização de materiais de interesse das crianças para as motivar/manter o interesse nas atividades
Comunicar os sentimentos e emoções	desenhos/imagens para expressar as suas representações/sentimentos.	Demonstração e instrução gestual no início das atividades
Construir relações com os outros (adultos e crianças)	Dinamização de momentos em que as crianças tinham de assumir uma personagem e	Utilização da música para o envolvimento das crianças nas atividades
Desenvolver a adaptabilidade/flexibilidade e cognitiva	verbalizar os sentimentos	Dinamização de momentos de expressão livre/de relação com os outros e de exploração do espaço
	Mudança de regras ou instruções ao longo de uma atividade.	

Nota: projeto de intervenção

3.5. Planos de Ação e de Avaliação

3.5.1. Planos de Sessão

As atividades psicomotoras foram realizadas no espaço do jardim-de-infância, numa das várias salas que disponibilizavam para o efeito. As atividades e objetivos das sessões variaram de sessão para sessão e tinham como intenção a promoção do desenvolvimento motor, linguístico, cognitivo e socio-emocional das crianças. Todas as sessões tiveram a duração média de 50 minutos, sendo que cada atividade demorava em média 15 minutos. O número de participantes não era constante, visto que o horário das sessões era de manhã e, por vezes, algumas crianças ainda não tinham chegado ao jardim-de-infância. Assim, o número de participantes variava entre os 4 e os 12 no início do projeto, e no final do projeto, devido a situações que posteriormente irei esclarecer, oscilava entre os 8 e os 14. Muitos dos materiais utilizados nas sessões eram disponibilizados pelo jardim-de infância, mas também eram facultados pela psicomotricista. As sessões eram faladas em inglês e traduzidas para ucraniano por uma educadora presente na sala.

Foi inicialmente realizada uma pequena sessão (sessão 0) onde se pôde conhecer algumas das crianças que iriam participar nas sessões.

As primeiras sessões do projeto dirigiam-se tanto ao conhecimento das crianças como das famílias e por isso em duas das primeiras sessões foi possível falar com os pais acerca da sua chegada a Portugal e vida atual, bem como dos interesses e brincadeiras que as crianças tinham com os pais. Contudo, posteriormente, foi-me informado que, devido à carga horária dos pais, não lhes era viável a presença nas sessões. Desta forma, as 19 sessões seguidamente descritas serão orientadas para os interesses, necessidades e pontos fortes das crianças.

De forma a observar melhor os seus comportamentos, as relações entre eles, e as suas necessidades, as primeiras sessões com as crianças foram realizadas com atividades mais gerais e direcionadas aos seus interesses, mencionados pelas crianças durante a sessão 0, e pelos pais nas sessões de conversa. As sessões também consideram o desenvolvimento típico de uma criança de 4 anos, para facilitar a observação de, dentro

das diversas áreas de desenvolvimento, quais devessem ser mais trabalhadas e estimuladas.

1ª sessão: Música e Ritmo

Nesta sessão participaram 8 crianças e consistiu em 2 sessões, em que ambas mobilizaram a música e o ritmo de forma a criar interesse pelas atividades. Cada atividade teve a duração de 15 minutos.

A primeira sessão visou a realização de várias atividades, cujo uso de música, ritmo e ações corporais com a coordenação e o movimento de todas as partes do corpo permitem o conhecimento do conjunto das estruturas corporais e a construção do Eu por parte das crianças.

A primeira atividade consistiu em correr em círculo pela sala e parar quando a música parava. Ao longo da atividade foram inseridas novas regras, como saltar a pés juntos em vez de correr, ou ao parar, fazer uma pose diferente. Estas tarefas motoras pretendiam estimular o desenvolvimento motor, a coordenação, a noção corporal e a expressão corporal. Para além disso, possibilitou criar momentos de interação entre as crianças e promover momentos de expressão da disposição da criança através do corpo.

Na segunda atividade, foi também mobilizada a música, mais precisamente o ritmo. A atividade traduziu-se no uso de colheres como espelho para o movimento e expressão das crianças. Por outras palavras, as crianças moviam o corpo de acordo com o ritmo e os movimentos das colheres. Por exemplo, de frente para as colheres, levantavam o braço direito se a colher esquerda levantava, e o braço esquerdo se a colher direita levantava; afastavam as pernas se as colheres se afastavam, e aproximavam-nas se estas se aproximassem, andavam para a frente se as colheres avançassem, e para trás, se as colheres retrocedessem. No final da atividade, foi ainda disponibilizado um momento criativo, em que as crianças produziam o seu próprio ritmo ou percurso com colheres para que o resto do grupo pudesse acompanhar, tendo como intenção a demonstração de iniciativa na orientação das atividades para os seus interesses.

2ª Sessão – Memórias positivas e locais favoritos

Sendo esta sessão apenas a segunda, seria ideal conseguir comunicar com as crianças e conhecê-las melhor através de um meio mais confortável e de interesse para as crianças.

Assim, nesta sessão foi apenas efetuada apenas uma atividade, onde participaram 4 crianças. A atividade consistiu no desenho do seu local favorito em Portugal. Ao ser um desenho livre, baseado nos interesses das crianças, possibilitava a expressão de recordações positivas e, mais tarde, ao ser discutido cada uma dessas memórias, facilitava a comunicação e o melhor conhecimento de cada uma das crianças. O interesse pelas suas memórias e o diálogo final acerca das memórias permitia estabelecer uma relação mais próxima com as crianças.

3ª sessão – Conversa com pais

Conversa com os pais sobre a sua vinda a Portugal, o trabalho e o tempo vivido com as crianças, os gostos e brincadeiras das crianças

4ª sessão – Segunda conversa com pais

Reunião com mais 3 pais acerca dos mesmos assuntos. Outras respostas interessantes obtidas foram o interesse das crianças por letras e números.

No final da sessão, foi pedido que criassem, em conjunto com os filhos, um desenho dos seus locais favoritos em Portugal. No final, observei desenhos associados a dinossauros (museu dos dinossauros) e a parques.

5ª sessão – Imitação de animais

Nesta sessão, o número inicial de crianças participantes era 8, mas na segunda atividade aumentou para 12 devido ao interesse na atividade demonstrado pelas crianças. Esta sessão utilizou materiais de interesse das crianças de forma a motivá-las e manter o interesse no decorrer das mesmas, para além de oferecer às crianças momentos de expressão corporal.

A primeira atividade consistiu em imitar os animais representados por pequenas figuras disponibilizadas pela psicomotricista. Cada criança, à vez, escolhia um animal para imitar e o resto do grupo teria de adivinhar. Esta atividade, para além de estar baseada nos interesses das crianças – animais, representou um momento em que as crianças tinham de assumir uma personagem, neste caso um animal, de forma a exprimirem corporalmente a ideia simbólica do animal. Assim, permitiu observar e analisar o modo como as crianças imitavam os animais ou como comunicavam que não sabiam como o fazer, para além de estimular a comunicação entre as crianças e o desenvolvimento de uma relação entre as crianças e a psicomotricista. Esta atividade possibilitava uma oportunidade para as crianças tomarem iniciativa e tomarem decisões relativamente às suas ações, bem como no pedido de ajuda caso necessitassem.

A segunda atividade foi uma continuação da primeira, mas onde, em vez de através das figuras disponíveis, as crianças teriam de pensar num animal que não fizesse parte das figuras. Esta atividade teve como objetivo principal expressar corporalmente representações simbólicas e comunicar com os adultos quando necessitassem de ajuda.

6ª sessão – Uma festa de balões

Esta sessão compreendeu o uso de balões de forma a promover o desenvolvimento motor das crianças, a orientação do próprio jogo pelas crianças e a construção de uma relação entre pares.

Inicialmente, foi proposto que se dividissem em pares e que lançassem e agarrassem um balão entre cada par, sendo que iriam trocar de par ao longo da atividade. Este exercício tinha como objetivo observar as capacidades motoras do lançamento e do agarrar, mas, especialmente, as relações entre as crianças. Nesta atividade, a psicomotricista e a educadora participaram na atividade, o que permitiu interagir diretamente com as crianças, e criar uma relação mais próxima com cada uma delas.

Na segunda atividade, foi proposto que todos se sentassem em círculo e que criassem em conjunto um jogo com apenas um balão. Cada criança iria acrescentando a sua regra. Esta atividade teve como objetivo observar a iniciativa demonstrada pelas

crianças ao orientar o jogo e a aceitar as regras propostas por outras crianças, tendo por isso também um objetivo de construção e desenvolvimento das relações com os colegas.

A utilização de balões durante a sessão facilitava a interação entre as crianças, e entre a criança e a psicomotricista, para além de ser um material de interesse das crianças, e por isso permitiu a dinamização das atividades e participação ativa das crianças ao longo da sessão. Em ambas as atividades, as instruções foram verbais e gestuais.

7ª sessão – Da individualidade à cooperação

A primeira atividade consistiu na continuação da sessão anterior, mas realizada individualmente. De forma a observar novamente as competências motoras das crianças, foi solicitado que durante cerca de 10 minutos, as crianças tocassem no balão com apenas uma mão, de forma a lançá-lo no ar. A regra seria que o balão não poderia tocar no chão. O facto de a primeira atividade ter sido realizada com um material de interesse comum no grupo de crianças, facilitou o interesse imediato pela atividade e participação das crianças na mesma.

A segunda atividade também incluiu a utilização de balões, mas com os objetivos de trabalhar a capacidade de atenção e a noção do corpo. A atividade consistiu em dividir o grupo em pares, sentadas frente a frente, o com o balão entre cada par, em que cada balão tinha uma cor diferente. A atividade inicia com a enumeração de partes do corpo, e cada vez que é referida uma, a criança tem de tocar nessa parte. Quando é dito “balão”, a criança tem de agarrar no balão que se encontra à sua frente. Dentro do par, a criança que agarrar primeiro no balão ganha. São realizadas várias rondas.

Com o objetivo principal de desenvolver a cooperação entre pares, a última atividade consistiu na passagem de um peluche, por cima, de criança para criança do início da fila até ao final. Quando o peluche chegava ao final da fila, a criança teria de ir para o início da fila e passá-lo para o final, e assim sucessivamente. Para além de incentivar a cooperação, a atividade também trabalhava a atenção das crianças. Devido à sua complexidade foi usada a demonstração e instrução gestual em conjunto com a verbal para facilitar a compreensão da atividade.

8ª sessão – O conto do peluche

A sessão começou com uma atividade com música e movimento para despertar o interesse pelas crianças, e acabou com uma atividade mais calma, onde se concedia um momento em que as crianças assumiam uma personagem e verbalizavam os seus sentimentos ou pensamentos.

Inicialmente foi realizada uma atividade de aquecimento, já efetuada em sessões anteriores, onde as crianças se moviam pelo espaço de diferentes formas (marcha, corrida, saltar a pés juntos, saltar ao pé-coxinho) mas ainda foram acrescentadas outras formas de movimento como o andar lentamente, o gatinhar e o rastejar. Como praticado previamente, ao longo da atividade foi parada a música e em cada paragem as crianças tinham também de parar e fazer uma pose. A atividade pretendia incentivar as interações entre crianças e aperfeiçoar o desenvolvimento motor.

A segunda atividade utilizou um peluche como personagem da história como via para a comunicação e a expressão verbal de pensamentos e sentimentos. Nesta atividade, as crianças sentavam-se em círculo e contavam detalhes acerca desta personagem, que ia passando de mão em mão. Cada criança teria de acrescentar um detalhe cada vez que pegava no peluche, sendo que estes pormenores estavam relacionados com gostos, experiências e desejos da personagem.

9ª sessão – A construção de um colar

Esta sessão consistiu em apenas uma atividade, cujo material promovia a criatividade, sendo por isso uma oportunidade de expressão livre através de um material que despertava interesse – missangas. Para além disso, permitia momentos de interação entre a criança e a psicomotricista. A atividade compreendeu o uso de missangas na construção de colares e pulseiras. No decorrer da sessão, apenas participou a psicomotricista, tendo sido feita sem a ajuda de uma educadora. Assim, de forma a dinamizar a atividade e para que as crianças se sentissem mais confortáveis com a presença de um novo adulto, durante a sessão foi colocada música, escolhida pessoalmente pelas crianças.

10ª sessão – As folhas do outono

Esta sessão mobilizou mais uma vez a música e o movimento para promover a interação entre as crianças e o espaço e a participação ativa das crianças. A música utilizada ao longo da atividade em conjunto com a aplicação de materiais de interesse foram estratégias empregues para que se promovesse o bem-estar e as interações dentro da sala.

A primeira atividade baseou-se no aquecimento realizado no início de grande parte das sessões anteriores. Contudo, adaptou-se para que fosse diferente e oferecesse distintas ações e convivências. Nesta atividade, as crianças deveriam correr à volta de um tapete que continha letras e números de diferentes cores. Quando a música parava, era solicitado às crianças que tocassem numa cor ou número (a pedido da psicomotricista). Como originalmente, à corrida foi-se acrescentando mais desafios motores.

Após uma atividade de elevado gasto de energia, foi efetuada uma atividade de relaxação, onde as crianças se moviam de acordo com o que era narrado. As crianças teriam de se colocar no lugar da figura principal da história, que neste caso eram folhas de uma árvore durante o outono. De forma a interagir e ajudar nesta representação, a psicomotricista participou na atividade simultaneamente à narração da história. No final da atividade, as crianças deitaram-se no chão e possibilitou-se um momento de relaxação e de calma.

11ª sessão – Conversa com crianças de 6 anos

Nesta sessão, foi comunicado pelas educadoras que teria de efetuar as sessões com crianças de 6 anos. Assim, realizou-se uma sessão para ficar a conhecer cada criança.

Inicialmente, o objetivo era ficar a conhecer os nomes das crianças. Para tal, foi criado um jogo onde cada criança teria de dizer o seu nome e o nome da criança à sua direita, enquanto ia passando uma bola para a criança que iria falar a seguir. No final, a psicomotricista teria de dizer o nome de todas as crianças.

De seguida, cada criança contou de onde veio e o que gosta de fazer nos seus tempos livres.

12ª sessão – A construção de uma paisagem

Embora na sessão anterior os participantes tenham sido crianças de 6 anos, a partir desta sessão, as crianças participantes voltaram a ser as mesmas das que fizeram parte do projeto desde o início. A atividade efetuada nesta sessão implementou atividades onde, em conjunto, as crianças, construíram um desenho a partir de um desenho inicial, executado pela psicomotricista. Esta atividade utilizou materiais de interesse das crianças – giz e quadro de ardósia – de forma a motivar e manter o interesse na atividade e pretendeu que as crianças demonstrassem iniciativa na orientação das atividades para os seus interesses, ao desenharem algo que achassem necessário ao completar o desenho. A ilustração e discussão final acerca da mesma tinha como principal intenção de que as crianças comunicassem os seus sentimentos ou pensamentos, ao longo da atividade.



Figura 1 - Criança a desenhar no quadro de ardósia

13ª sessão – Imitação de Poses

Esta sessão utilizou a música e a representação corporal de figuras (imitação) como meios para a dinamização da sessão e da expressão corporal da representação simbólica das crianças.

A primeira atividade consistia na imitação de figuras que representavam poses que compreendiam movimentos de todos os membros do corpo. Esta atividade estimulava o desenvolvimento motor, e a expressão corporal através da imitação de elementos concretos.

A segunda atividade mobilizou essas mesmas poses, e os mesmos objetivos, mas para um jogo de cadeiras, em que, a cada paragem da música, as crianças teriam de imitar

a figura que se encontrava à sua frente. Como era a segunda atividade, o uso da música foi ideal para manter que as crianças mantivessem a atenção na sessão e não dispersassem.

Por fim, a última atividade tratou-se do jogo das cadeiras comum, que pretendia libertar as crianças de qualquer tensão, através do jogo, incentivando as interações entre pares e a ativa participação das crianças, bem como incentivar o interesse pela sessão.

14 sessão – O nosso corpo em movimento

Nesta sessão os objetivos mantiveram-se tanto na primeira como na segunda atividade.

De forma a continuar a sessão anterior, foi realizada uma atividade também baseada em poses, mas onde se aumentou a complexidade das mesmas. De seguida foram realizadas atividades motoras com o propósito de observar o desenvolvimento motor dos movimentos de rastejar, equilíbrio e marcha.

15ª sessão – Em conjunto construámos algo

As duas primeiras atividades tinham como propósito melhorar o contacto entre crianças, através de uma atividade cuja participação das crianças implicava um contacto direto entre elas.

A primeira atividade consistia na formação de um círculo onde todas as pessoas davam as mãos. De seguida, realizava-se um percurso, onde cada pessoa, à vez, teria de passar por entre os braços ligados, de dentro para fora para dentro do círculo até chegar ao lugar inicial. Para simplificar a compreensão, foi feita uma demonstração inicial pela psicomotricista, que também participou na atividade, em conjunto com a educadora.

A segunda atividade consistiu em criar um túnel, onde as crianças se dividiam em pares, dando as mãos por cima da cabeça de forma a criar um túnel. Cada criança teria de, em seguida, de entrar no mesmo e criar as paredes à saída.

A terceira atividade consistiu na procura da cor, solicitada pela psicomotricista, no espaço da sala de aula.



Figura 2 - Crianças a construir um túnel

Esta atividade permitiu a criação de um momento livre de relação com os outros e de exploração do espaço.

No final da sessão foi sugerido que desenhassem as atividades que mais tinham gostado de fazer, sendo por isso implementado novamente um momento de expressão livre, desta vez através do desenho.

16ª sessão – Dançar é divertido

No início da sessão foi colocada música e o grupo formou um círculo. Nesta posição, cada criança, à sua vez, dançava ao som da música e as crianças que a rodeavam tinham que imitar os seus movimentos. No final da atividade, todas dançavam livremente de forma diferente. Esta atividade promoveu o movimento livre, a expressão corporal, a imitação, e as relações entre os colegas. A psicomotricista e a educadora também fizeram parte da atividade. Esta atividade consistia por isso num momento de movimento livre, cuja música ajudava na manutenção do interesse e na dinamização da atividade, para além de permitir o desenvolvimento da relação entre a psicomotricista e as crianças.



Figura 3 - Crianças a dançar

Na segunda atividade pretendeu-se criar um comboio humano em que, há medida que a criança se movia por entre cadeiras (que estavam colocadas em fila), a criança que

se encontrava sentada se agarrava à criança da frente e assim sucessivamente até ser criado um comboio humano.

A terceira atividade pretendia promover a adaptação a mudanças, trabalhar a criatividade e o trabalho em conjunto. Nesta atividade as crianças desenhavam algo (desenho livre) até ser dito a palavra “pass”, em que a criança teria de passar o desenho para o colega à sua direita, e de continuar o desenho do colega à sua esquerda, e assim sucessivamente. No final da sessão, foi discutido o que cada criança observava em cada desenho, de forma a comunicar pensamentos, sentimentos ou emoções



Figura 4 - Crianças a desenhar para depois passar para o colega do lado

ligadas às suas criações. O facto de a atividade ser baseada nos interesses das crianças – desenho livre – imediatamente despertou o interesse pela mesma, sendo também um momento ideal para que, no final, as crianças verbalizassem os seus sentimentos.

17ª sessão – O verão chegou

A primeira atividade de aquecimento foi idêntica a atividades iniciais realizadas em sessões anteriores. Contudo, diferenciou-se na medida em que para além da psicomotricista ter participado, as crianças acrescentaram os seus próprios movimentos guiando as ações ao longo da atividade. Em suma, a atividade tinha como objetivos estimular a imaginação e promover interações sociais entre as crianças e com a psicomotricista.

A segunda atividade teve como principal propósito o desenho livre no quadro. Embora o tópico do desenho tenha sido inicialmente o verão, as crianças desenharam outros elementos de acordo com as suas intenções e pensamentos. No



Figura 5 - desenho livre no quadro

fundo, a atividade pretendia que se expressassem memórias e pensamentos.

A terceira atividade traduziu-se numa atividade de relaxação, em que as crianças se deitaram no chão, na posição que para elas era mais confortável, fechavam os olhos e ouviam a narração feita pela psicomotricista e interpretada pela educadora. A narração tinha como tema as sensações e experiências na praia, desde o barulho das ondas e das pessoas, à sensação da areia.

18ª sessão – As emoções

A primeira atividade estava ligada às emoções. Foi pedido que as crianças representassem em quatro desenhos as emoções primárias – alegria, tristeza, medo e raiva. Por outras palavras, teriam de desenhar o que as fazia felizes, tristes, amedrontadas e enraivecidas, o que associavam a essas emoções. Esta atividade tinha como objetivo comunicar as emoções/sentimentos, sendo também um momento de expressão livre, neste caso das suas emoções.

A segunda atividade, de imitação, as crianças tinham de imitar animais, ações ou profissões simples para os colegas adivinharem, de forma a expressar corporalmente representações simbólicas.

19ª sessão – Um jogo de balões

Como última sessão, foi decidido realizá-la com as 14 crianças que se encontravam na sala. Para além disso, a sessão utilizou materiais de interesse para as crianças como balões e argila colorida de forma a dinamizar e manter a participação e iniciativa ativas ao longo da sessão.

A primeira atividade utilizou balões e teve como base a realização de um jogo com os balões, onde o grupo de crianças foi dividido em duas equipas, separadas por cadeiras em fila, e cujo objetivo era lançar o maior número de balões para o espaço da outra equipa. No fim, quem tivesse menos balões no seu espaço ganhava.



Figura 6 - Crianças a brincar com os balões

A segunda atividade consistiu na criação, através de argila colorida, de algo, tendo as crianças total liberdade de imaginar e criar a sua figura com a argila disponibilizada. Esta atividade teve como objetivos desenvolver a criatividade, promover a comunicação e estimular a expressão artística.



Figura 7 - Trabalho de argila colorida feita pelas crianças

Em síntese, nas atividades implementadas no sentido de promover o bem-estar de um grupo de crianças refugiadas em contexto JI concorreram para os objetivos específicos: Comunicar os sentimentos e emoções; construir relações com os outros (adultos e crianças); demonstrar iniciativa na orientação das atividades para os seus interesses; desenvolver a representação simbólica; desenvolver a capacidade de adaptabilidade/flexibilidade cognitiva. É sobre a avaliação de cada objetivo que nos detemos no ponto seguinte.

3.5.2. Avaliação do Projeto de Intervenção (avaliação e análise dos resultados)

Para a avaliação e análise dos resultados realizados no decorrer do projeto mobilizam-se fundamentalmente os registos das observações realizadas ao longo das sessões, dos diálogos com as educadoras e crianças, e das interações e relações estabelecidas com estas. Organizamos, assim a avaliação a partir de cada objetivo específico entre o ponto de partida e o ponto de chegada, procurando dar a conhecer as mudanças provocadas pelo envolvimento das crianças no projeto. Nos anexos, encontra-se informação mais detalhada relativa ao conteúdo posteriormente desenvolvido.

Objetivo 1. Comunicar os sentimentos e emoções

Como referido previamente na fundamentação teórica, o aumento do sofrimento psicológico das famílias e crianças é um sintoma normal nesta população decorrente de ambientes bélicos (Qouta et al., 2008). Este estado psicológico afetado reflete-se na expressão emocional inibida, refletida muitas vezes nas brincadeiras desprovidas de emoções, sejam estas positivas ou negativas (Qouta et al., 2008).

Inicialmente, embora exprimissem os seus gostos e aversões verbalmente, as crianças apenas expressavam o que sentiam através do corpo, gestualmente (Tabela 2).

“Crianças participaram ativamente na atividade e riam-se e gritavam durante a atividade” – 8ª sessão, 15/05

“A informação referida pelas crianças variou desde gostar de doces e de gelado a não gostar da língua inglesa e de não gostar da Ucrânia. Não hesitaram em verbalizar e adicionar informação” – 8ª sessão, 15/05

As suas emoções ou experiências eram relatadas diretamente à educadora e não à psicomotricista, com quem no princípio ainda não tinham estabelecido uma relação mais próxima. No entanto, estas experiências eram inicialmente expostas num papel, através do desenho e só depois verbalizadas.

“As crianças não hesitaram em explicar com detalhe o que tinham desenhado. Contudo, esta explicação foi feita diretamente à educadora após a sua questão, e não a mim, com a educadora como intérprete do diálogo” – 2ª sessão, 20/04/23

Ao dar significado às aprendizagens através do contacto que a criança estabelece com o exterior (pessoas e materiais) (Bersch & Piske, 2020), a psicomotricidade centra-se nas estruturas emocionais, conetivas e sociais da criança (Vecchiato, 2022). Desta forma, foram mobilizadas atividades psicomotoras, como a realização de trabalhos artísticos, jogos e momentos de movimento livre, que possibilitassem às crianças oportunidades de expressão e regulação emocional.

Através destas estratégias, foi possível observar comportamentos particulares ao longo do projeto que se associavam à expressão e comunicação emocional e que revelavam a evolução das crianças relativamente a este objetivo, bem como criar mecanismos de comunicação das emoções não só entre a criança e a educadora, como também com outras pessoas.

Testemunhou-se uma evolução no modo como as crianças comunicavam as suas emoções, especialmente com a psicomotricista, com quem desenvolveram uma relação mais próxima no decorrer das sessões.

“(…) explicaram a razão de os ter acrescentando, relacionando-os a coisas que gostavam ou que achavam necessários para a construção de uma casa” – 12ª sessão, 12/06

No final do projeto, as crianças comunicavam verbalmente a sua insatisfação ou satisfação, ou através de reações fisiológicas, como o choro ou o riso, para além de expressarem as suas emoções e sentimentos, bem como experiências associadas, através do desenho.

“Uma das crianças não compreendeu o porquê de ter de passar a sua criação para outra criança, expressando a sua insatisfação verbalmente e através do

choro. (...). À exceção desta experiência, as restantes crianças não recusaram passar os desenhos” – 16ª sessão, 22/06

Embora as crianças ainda tenham expressado experiências relativas à guerra nos seus desenhos, observou-se também o facto de terem associado emoções, em particular, a alegria a experiências não relacionadas com a guerra, como comer um gelado (Figura 9) ou brincar com amigos (Figura 8).

“As crianças desenhavam ao pormenor elementos bélicos como bombas e não hesitavam em explicar estes mesmos desenhos verbalmente. As crianças esforçavam-se em comunicar os seus pensamentos e o que estavam a desenhar com o limitado vocabulário inglês que tinham, e até chamavam a professora para traduzir” – 17ª sessão, 26/06

“No final da sessão, foi perguntado às crianças se tinham gostado da sessão, ao qual responderam que gostaram dos jogos das poses e das cadeiras” – 13ª sessão, 15/06

Na Tabela 2 estão expostas as mudanças de comportamentos ao nível da comunicação dos sentimentos e emoções do início ao final do projeto.

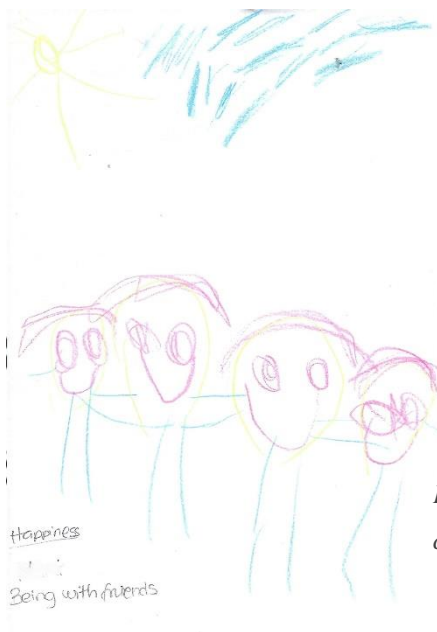


Figura 8 – Desenho que representa a criança a passar tempo com os amigos



Figura 9 – Desenho que representa a criança a comer um gelado

Tabela 2: Objetivo 1: Comunicar os sentimentos e emoções

Início	Final
Expressam os seus desejos e pensamentos corporalmente (por exemplo, abanam a cabeça para expressar “não” e apontam para aquilo que querem fazer).	Desenham as suas emoções e sentimentos; Falam com a educadora acerca das suas experiências e emoções que desenham no papel
Expressam verbalmente os seus gostos e aversões.	Mostram a sua insatisfação verbalmente e através do choro.
Falam com a educadora acerca das suas experiências e emoções que desenham no papel.	Falam com a educadora acerca das suas experiências e emoções que desenham no papel.

Objetivo 2: Construir relações com os outros (adultos e crianças)

Como referido pela World Health Organization (2022), a saúde mental é um elemento importantíssimo para o bem-estar da pessoa, sendo a base de competências individuais e coletivas como a tomada de decisões, o estabelecimento de relações e a formação da sociedade.

Contudo, a saúde mental e, conseqüentemente as relações sociais, são comprometidas em circunstâncias de ambientes adversos como a guerra. Nestes contextos, o desenvolvimento social é fortemente afetado devido à destruição da vida

social das crianças (Summerfield, 2000), ou à limitação do acesso às escolas durante a guerra (Lustig et al., 2003). O distanciamento social é um comportamento característico em crianças que viveram contextos de guerra (Young et al., 2001).

Alguns destes comportamentos eram evidentes no início do projeto. Perante outras crianças, metade do grupo demonstrava comportamentos mais reservados, comunicando ou interagindo raramente com os pares. Estas crianças preferiam interações 1:1, não estando inseridas em grupos durante as sessões, e expressando preferência em estabelecer interações com adultos. Uma das crianças pertencente a este grupo, recusou par com outras crianças durante uma atividade.

“foi observada uma certa hesitação por parte de uma das crianças em fazer a atividade com outras crianças, pedindo à educadora para fazê-la comigo e, mais tarde, com a educadora” – 6ª sessão, 4/05/2023

A outra metade do grupo estava inserida no seu próprio pequeno grupo, de 2 a 3 crianças, revelam iniciativa na escolha do par para brincar, regularmente comunicando entre si. As suas interações compreendiam a imitação recíproca de comportamentos e tomada de decisão.

Considerando que as crianças já se encontravam confortáveis com a presença da educadora, frequentemente comunicando com ela e colocando-se à sua volta durante as atividades, considero que a relação com a educadora já estava construída e estabelecida. Contudo, entrando um novo adulto nas suas rotinas, pretendeu-se avaliar a relação que as crianças construíam não só entre elas, como com esta nova pessoa – a psicomotricista.

Inicialmente foi observada muita incerteza nas interações entre as crianças e a psicomotricista. As crianças demonstravam preferência pelo estabelecimento do contacto com a educadora, um adulto já presente anteriormente na vida das crianças e com quem tinham mais confiança. Em inúmeras circunstâncias a educadora exercia o papel de mediadora ou ponte nas interações criança – psicomotricista, sendo que a verbalização de dificuldades ou de pedidos de ajuda eram quase nulos e expressos através do olhar.

“Contudo, esta explicação foi feita diretamente à educadora após a sua questão, e não a mim, com a educadora como intérprete do diálogo” – 2ª sessão, 12/04

“As crianças manifestavam iniciativa em pedir um balão da sua cor favorita e pediam diretamente a mim em inglês” – 6ª sessão, 04/05

Considerando as repercussões da guerra e características demonstradas pelas crianças refugiadas de ambientes de guerra, mobilizaram-se atividades próximas da vertente relacional da psicomotricidade de forma a incentivar as relações com o meio envolvente (Bersch & Piske, 2020) e enfatizar as áreas sociais da criança (Vecchiato, 2022).

O desenvolvimento das competências sociais compreende a identificação da criança com o par, a representação das suas ações nesse modelo e do desenvolvimento das suas interações sem receio social ou linguístico, que permite a construção da identidade e da tomada de consciência de si (Vayer & Roncin, 1988).

Segundo Vecchiato (2022), o jogo é um meio facilitador do relacionamento da criança com os pares e adultos, ao fortalecer a comunicação, relação e desenvolver as relações sociais.

Assim, o jogo coletivo foi particularmente utilizado, com uma variedade de materiais e elementos, para que promovessem as interações entre as crianças e entre criança e adulto, como forma de desenvolverem a competência social das crianças.

Para além disso, recorreu-se a outras estratégias como a utilização de música, à implementação de atividades que envolvem a cooperação das crianças.

No final do projeto, ainda era evidente o mesmo pequeno grupo de crianças que comunicavam e interagiam frequentemente entre si. As interações que mantinham entre elas incluíam a corrida, a imitação, o riso e grito conjunto, e comportamentos afetivos como os abraços.

“ao longo da atividade gritavam e riam-se, interagindo umas com as outras” – 10ª sessão, 22/05

“(...) algumas crianças demonstravam alguma dificuldade a encontrar certas cores ou números apontando para cores ou números que não correspondiam ao indicado. Nestas ocasiões, estas crianças eram ajudadas pelos colegas (...)” – 10ª sessão, 22/05

“Cada criança observava o desenho do outro e esperava pela sua vez para acrescentar o seu desenho” – 12ª sessão, 12/06

“As crianças participaram ativamente no jogo, aceitando quando perdiam e batiam palmas quando fora do jogo a observar o resto dos amigos” – 13ª sessão, 15/06/23

“Uma das crianças não compreendeu o porquê de ter de passar a sua criação para outra criança, expressando a sua insatisfação verbalmente e através do choro” – 16ª sessão, 22/06

Observou-se, contudo, uma evolução no grupo de crianças afastado dos pares. Já não foi recusado participar em atividades com outras crianças, sendo demonstrado até uma interação semelhante com as outras crianças como com os adultos. Uma das crianças considerou ainda o tempo passado com os amigos como algo que a faz feliz.

“(...) pude observar as várias interações positivas que tinham com os colegas e com as professoras” – 16ª sessão, 22/06

No final do projeto, era evidente a liberdade que as crianças apresentavam em comunicar com a psicomotricista em relação ao que pretendiam fazer, a materiais que pretendiam utilizar e à música que desejavam ouvir (Tabela 4). A hesitação que demonstravam no início do projeto evoluiu para a iniciativa da comunicação e interação direta criança-adulto.

“As crianças participaram ativamente, e comunicavam sempre que encontravam um objeto com a cor mencionada, bem como quando não encontravam a cor referida. Sempre que encontravam um objeto da cor mencionada repetiam-na em inglês e chamavam-me à atenção para mostrar esse mesmo objeto.” – 15ª sessão, 20/06

“observei as várias interações positivas, desde risos, sorrisos, imitações mútuas e mãos dadas que mantinham com os colegas, com as professoras e comigo” – 16ª sessão, 22/06

“reparei no esforço ativo que as crianças tinham em comunicar os seus pensamentos e o que estavam a desenhar com o limitado vocabulário inglês que tinham, incluindo chamar a professora para traduzir” – 17ª sessão, 26/06

“(…) comunicando ativamente em inglês quais as cores que queriam” – 19ª sessão, 30/06

De seguida encontram-se duas tabelas que de forma mais clara e sucinta descrevem as mudanças ao nível da construção de relações pelas crianças no início do projeto e no final.

Tabela 3: Objetivo 2: Construção de relação criança-criança

Início	Final
Algumas crianças demonstram comportamentos mais reservados, comunicando ou interagindo com poucas crianças;	Estabelecem pequenos grupos (2-3 crianças por grupo);
Algumas crianças preferem interações 1:1, não estando inseridas em grupos durante as sessões;	

<p>Outras crianças estabelecem pequenos grupos (2-3 crianças por grupo);</p> <p>Revelam iniciativa na escolha do par para brincar;</p> <p>Ocorrem situações de recusa em fazer par com outras crianças.</p>	<p>Consideram o tempo passado com os amigos como algo que os faz feliz;</p> <p>Não recusam participar em atividades com outras crianças.</p>
<p>Regularmente comunicam entre si;</p> <p>Imitam os comportamentos umas das outras, e seguem as suas escolhas.</p>	<p>Interações regulares entre crianças que se riam e gritam;</p> <p>As crianças abraçam-se e correm atrás umas das outras;</p>
<p>Algumas crianças demonstram preferência pela presença de adultos em vez de crianças.</p>	<p>Interagem igualmente com as outras crianças como com os adultos.</p>

Tabela 4: Objetivo 2: Construção de relação criança-criança

Início	Final
<p>Hesitam comunicar com a psicomotricista;</p> <p>Solicitam a educadora (adulto conhecido) como ponte para a comunicação com a psicomotricista (adulto desconhecido).</p>	<p>Revelam confiança perante a psicomotricista;</p> <p>Partilham desenhos e oferecem flores (apanhadas fora da sessão) à psicomotricista;</p> <p>Procuram o contacto físico e afetivo de novos adultos;</p> <p>Dirigem-se diretamente à psicomotricista quando pretendem comunicar algo;</p> <p>Esforço na comunicação direta com um adulto numa língua desconhecida - inglês;</p> <p>Utilização da educadora apenas como meio para a interpretação.</p>
<p>Ajudam apenas quando pedido</p>	<p>Demonstram iniciativa em ajudar a arrumar os materiais no início e final da sessão.</p>
<p>Pedem ajuda olhando para os adultos à espera de uma demonstração.</p> <p>Não verbalizam a dificuldade</p>	<p>Pedem ajuda à psicomotricista e não à educadora;</p> <p>Pedem ajuda verbalmente na realização de atividades.</p>

Objetivo 3. Demonstrar iniciativa na orientação das atividades para os seus interesses

As estratégias utilizadas para o desenvolvimento social da criança foram utilizadas igualmente para incentivar a iniciativa das crianças a orientar as atividades para os seus interesses. De facto, as competências sociais têm uma ligação direta ao desenvolvimento da autonomia emocional e pessoal das crianças (Vecchiato, 2022).

Inicialmente eram dadas instruções das atividades, e as crianças apenas seguiam as instruções, sem acrescentar detalhes de acordo com os seus interesses pelos jogos (Tabela 5). Ao longo do projeto e das sessões, a construção de uma relação com as crianças permitiu aumentar o conforto que as crianças sentiam em verbalizar desejos que tinham. Certas atividades procuravam colocar as crianças à vontade e incentivá-las a acrescentar as suas próprias regras. Gradualmente, o conforto sentido pelas crianças nas sessões foi aumentando, paralelamente ao crescimento da sua relação com a psicomotricista. Este último fator permitiu à criança demonstrar iniciativa em apresentar interesse em brincar a outros jogos e atividades. Para além disso, as crianças dirigiam-se à psicomotricista e verbalizavam músicas que desejavam tocar. Esta iniciativa foi verbalizada inúmeras vezes e por mais do que uma criança. No início era evidente no começo ou final de uma atividade. Todavia, no final do projeto, as crianças já verbalizavam a determinação em adicionar pormenores de seu interesse à atividade no decorrer da mesma, orientando-a para essas mesmas preferências.

“As crianças participavam e tentavam acrescentar novos movimentos, imitando os meus também, e guiando a atividade para os seus interesses” – 17ª sessão, 26/06

De seguida encontra-se uma tabela que apresenta a evolução dos comportamentos e atitudes demonstradas pelas crianças no início e no final do projeto.

Tabela 5. Objetivo 3: Demonstrar iniciativa na orientação das atividades para os seus interesses

Início	Final
Seguem as instruções sem demonstrar iniciativa em adicionar elementos de seu interesse às atividades (houve apenas uma circunstância onde uma criança demonstrou interesse em criar a sua atividade com a psicomotricista).	Comunicam verbalmente o seu interesse em participar numa atividade.
Demonstram iniciativa em abordar a psicomotricista com questões relativas ao material usado (de seu interesse).	Apresentam iniciativa em guiar atividades (por pelo menos 1 criança), apesar das instruções; Abordam a psicomotricista e realizam pedidos relativos aos seus interesses.
Apenas seguem as instruções sem comunicar com a psicomotricista ou educadora os seus feitos	Chamam a atenção para aquilo que realizam, repetindo várias vezes as palavras da psicomotricista e demonstrando também a compreensão da tarefa.
	Planeiam e organizam os seus próprios trabalhos criativos ao nível das cores, padrões e sequências.

Objetivo 4. Desenvolver a representação simbólica

Ao longo do projeto, foram realizadas inúmeras atividades que visavam o desenvolvimento da representação simbólica. Uma grande parte destas atividades teve como base a imitação.

Segundo Vayer e Roncin (1988), o contacto que a criança tem com exterior ajuda na construção do jogo faz-de-conta, que envolve a imitação dos adultos e a identificação com o mundo material que a rodeia. Contudo, a experiência com o exterior e com a realidade foi drasticamente alterada com o começo da guerra e, com a duração de contacto

com este súbito ambiente adverso influencia profundamente a capacidade simbólica das crianças.

Assim, para desenvolver a representação simbólica foram realizadas atividades de imitação, que expressam a realidade em imagens, sons ou gestos através de uma representação simbólica da realidade (Vayer & Roncin, 1988), sendo fundamental na construção da autonomia emocional e factual e na autoconsciencialização da criança (Vecchiato, 2022).

Desde o início as crianças demonstraram uma preferência pela imitação de animais, e quando a imitação se tornava complexa, as crianças recusavam realizar a imitação (Tabela 6).

“Muitas das crianças tiveram dificuldade em pensar num animal que não fizesse parte da lista inicial, e necessitaram da minha ajuda e da educadora” – 5ª sessão, 20/04/23

“Após esta ajuda inicial, as crianças não tinham tanta dificuldade a pensar num animal, mas ainda apresentavam relutância em imitá-los, pelo que nesta ação necessitavam ainda de algum auxílio” - 5ª sessão, 20/04/23

“Crianças participaram ativamente na atividade e riam-se e gritavam durante a atividade, tentando também imitar o melhor que podiam os animais que eram mencionados” – 8ª sessão, 15/05

Este comportamento foi observado tanto no início como no final do projeto – as crianças recusavam imitar um animal quando tinham dificuldade, bem como ações e profissões.

“As crianças preferiam na maior parte das vezes as imagens com animais, recusando ter de imitar profissões ou ações simples” – 18ª sessão, 29/06

No entanto, em ambas as instâncias esta recusa era superada com a ajuda da psicomotricista e da educadora, que demonstravam a imitação e depois era repetida pelas crianças. Considerando esta situação, as crianças não apresentavam dificuldade em imitar se a imitação fosse primeiro realizada. Tal facto foi notável na imitação de poses, que facilmente foi feita e verbalizada como uma atividade de interesse pelas crianças.

“As crianças não demonstraram dificuldade na realização (...) das novas poses, realizando-as com destreza” – 14ª sessão, 19/06

De forma a estruturar melhor as ideias e observações referidas, estas serão expressas de uma forma mais clara na tabela 6.

Tabela 6: Objetivo 4: Desenvolver a representação simbólica

<u>Início</u>	<u>Final</u>
Dificuldade na representação simbólica, na imitação de algo não presente fisicamente.	Iniciativa em imitar ações ou animais não presentes;
Hesitação na representação simbólica, na imitação de algo não presente fisicamente.	Autonomia na imitação de conceitos não presentes.
Necessitam de ajuda (demonstração) para a criação dos seus próprios movimentos.	Necessitam de ajuda (demonstração) para a criação dos seus próprios movimentos.
Menos hesitação na imitação quando a figura de algo está fisicamente presente à sua frente	Hesitação ou recusa em imitar profissões ou ações simples, representadas em figuras fisicamente presentes
Preferência pela imitação de animais	Hesitação ou recusa na expressão corporal de profissões ou ações simples; Preferência pela imitação de animais.

Objetivo 5. Desenvolver a capacidade de adaptabilidade/flexibilidade cognitiva

Como exposto por Rizzini e Dawes (2001), ambientes de constante stress levam a uma limitação das oportunidades de desenvolvimento das crianças e comprometem as suas capacidades de adaptação.

Para desenvolver a capacidade de adaptação das crianças, foram realizadas várias atividades cuja estrutura englobava mudanças de regra. No início do projeto estas mudanças eram subtis e associadas às primeiras regras. No final do projeto, as regras estavam associadas a mudanças efetuadas pelas crianças e por isso estas teriam de se adaptar a mudanças mais inesperadas e continuar a atividade.

Inicialmente as crianças demonstravam-se confusas após mudança de regras e complexidade nas atividades, expressando a necessidade de ajuda para superar esta barreira.

“(...) mostraram interesse em querer criar o seu próprio ritmo (...). Contudo, apresentaram dificuldade em variar o ritmo na sua velocidade e intensidade – batiam com as colheres sempre com o mesmo ritmo, mas variavam nos movimentos” – 1ª sessão, 01/04

Contudo, várias mudanças súbitas de pose ao longo de uma atividade não revelavam ser uma dificuldade.

“O acrescentar de novas regras não demonstrava afetar o envolvimento das crianças, que saltavam, corriam como solicitado, sem dificuldade aparente” – 1ª sessão, 01/04

No final do projeto as crianças rapidamente aceitavam e adaptavam-se a estas mudanças, havendo apenas uma ocasião em que uma criança necessitou de mais tempo para se conformar e continuar a atividade.

“As crianças não demonstraram dificuldade na realização desta tarefa, especialmente das novas poses” – 14ª sessão, 19/06

Deste percurso resultou que no final do projeto, as crianças requeriam menos ajuda, sendo por isso capazes de continuar a sessão independentemente das alterações, até apresentando as suas próprias mudanças de regra e aceitando as mudanças de regra por parte de outras crianças (Tabela 7).

“Foram acrescentados uma árvore, frutos na árvore, uma flor, um gato, portas e janela, um sol, nuvens, etc. No final da atividade, todas as crianças estavam a acrescentar detalhes aos seus desenhos” – 12ª sessão, 12/06

Tabela 7: Objetivo 5: Desenvolver a capacidade de adaptabilidade/flexibilidade cognitiva

Início	Final
Dificuldade em adaptar-se à mudança de complexidade e de regras numa atividade.	Rápida adaptação à mudança; Aceitação de mudanças súbitas numa atividade; Apenas uma criança demonstrou relutância em adaptar-se à mudança de regras num jogo.
Necessidade de ajuda após mudança de regras.	Sem dificuldade na adaptação a novos elementos acrescentados no decorrer da atividade.

Para além da avaliação dos objetivos mencionados anteriormente, foram observadas outras competências das crianças, envolvidas nas atividades efetuadas nas sessões, como o desenvolvimento motor, a orientação espaço-temporal e a noção do corpo.

Como referido por Vayer e Roncin (1988), a experiência corporal possibilita o reconhecimento do conjunto das estruturas corporais, fundamental para a construção da noção corporal e consciencialização de si, da imagem e ação.

Foram realizadas inúmeras atividades que envolviam o corpo e capacidades motoras globais, como a marcha, a corrida, o salto a pés juntos e a pé-coxinho, o rastejar, e a marcha com equilíbrio num dos pés, lançar e agarrar.

“(...) durante a marcha e o rastejar não foi possível evitar tocar nos arcos, também por estarem numa altura da infância de aperfeiçoamento dos movimentos e da organização espacial” – 14ª sessão, 19/06

Aos quatro anos, a motricidade global encontra-se ainda a ser aperfeiçoada, e por isso, ao longo do projeto e das atividades feitas nesta medida, as crianças não revelaram ter problemas nos movimentos de lançar e agarrar, saltar e correr.

“As crianças não revelaram problemas nos movimentos de lançar e agarrar o balão” – 6ª sessão, 4/05/2023

Para além disso, nos exercícios que englobavam a dança, as crianças dançavam e moviam-se, sendo que cada movimento se diferenciava de criança para criança, mas também reproduziam as danças de outras crianças sem problema.

As atividades que se consideravam mais complexas eram geralmente de organização espaço-temporal, uma competência que ainda está a ser aperfeiçoada na fase de desenvolvimento das crianças participantes. Todavia esta dificuldade geralmente melhorava após uma demonstração. Contudo, a organização espacial, devido à sua complexidade, ainda se encontra em desenvolvimento, característica comum a crianças da idade em questão. Os participantes demonstraram o conhecimento corporal, sabendo os termos em inglês para além de ucraniano. A maneira como o corpo conectava com a realidade material indicava também a consciência do seu próprio corpo no meio envolvente.

“De forma a simplificar as instruções, procedemos primeiro por demonstrar o percurso que as crianças teriam de fazer quando chegasse à sua vez” – 15ª sessão, 20/06

Adicionalmente, foi evidente a dificuldade na concentração das crianças em certas atividades.

“(...) pude observar alguma dificuldade na concentração durante a atividade por parte de uma das crianças. Em muitas ocasiões, a criança não seguia as instruções e demorava a pegar no balão. Mesmo depois de as crianças terem pegado no balão, a criança exibia alguma confusão com o que estava a acontecer à sua volta, e foi também chamada à atenção” – 7ª sessão, 9/05

Este desafio pode estar associado à idade, no entanto variava também de acordo com a complexidade e interesse pela atividade proposta. O tipo de atividade era também notável, visto que o foco estava dependente da mobilidade envolvida na realização das tarefas. Por outras palavras, as crianças tinham mais dificuldades em concentrar durante atividades em que tinham de se permanecer quietas, e compreendiam melhor o propósito das atividades, escutando com atenção as instruções das educadoras, quando o material ou tarefa em si estava de acordo com os seus interesses. Contudo, o interesse na atividade também poderia comprometer a atenção, algo que se refletiu na última sessão: as crianças estavam tão encantadas e felizes com os balões, que não ouviam as instruções dadas pela educadora.

“Inicialmente foi muito difícil comunicar o objetivo do jogo com as crianças, já que estas se encontravam distraídas com os balões” – 19ª sessão, 20/06

Por fim, outro aspeto com significativa relevância é a dificuldade na compreensão das instruções. Houve cerca de 7 atividades onde a compreensão das instruções era difícil. Esta dificuldade era ainda mais evidente aquando da complexidade da atividade. Quanto mais complexa a atividade, mais difícil se tornava a compreensão do propósito da atividade, que depois era expressa pela desordem, confusão e falta de concentração durante a tarefa.

“(...) pude observar alguma dificuldade na concentração durante a atividade por parte de uma das crianças. (...) Mesmo depois de as crianças terem pegado no balão, a criança exibia alguma confusão com o que estava a acontecer à sua volta, e foi também chamada à atenção” – 7ª sessão, 9/05

“Inicialmente foi muito difícil comunicar o objetivo do jogo com as crianças, já que estas se encontravam distraídas com os balões” – 19ª sessão, 30/06

A assimilação da informação estava muitas vezes dependente de dois fatores: a demonstração e o interesse que as crianças mostravam pela atividade. A música usada em certas atividades ajudava também ao aumento do interesse da criança pela atividade.

“De forma a simplificar as instruções, procedemos primeiro por demonstrar o percurso que as crianças teriam de fazer quando chegasse à sua vez” – 15ª sessão, 20/06

“A compreensão poderá ter sido facilitada devido ao facto de eu e a educadora participarmos no jogo” – 19ª sessão, 30/06

Esta dificuldade pode ser resultado também de uma variedade de condições, como a complexidade das regras, ou a possibilidade de equívocos na comunicação das instruções à educadora, estando esta última fortemente associada à barreira linguística presente em todas as sessões, mesmo que tanto a psicomotricista como a educadora falassem fluentemente inglês.

4. Considerações Finais

| | ' ' | | ' '

O presente projeto foi realizado com um propósito específico: objetivos, estratégias e atividades procuravam responder a uma intencionalidade muito específica, partindo da problemática

A intervenção precoce com crianças refugiadas em contexto de JI, através de um projeto de prevenção primária, mobilizando técnicas da psicomotricidade, pode contribuir para a promoção do bem-estar das crianças.

Chegada a esta fase, cumpridas as estratégias definidas e alcançados os objetivos específicos definidos na perspetiva da criança, importa refletir sobre algumas fragilidades/constrangimentos que condicionaram a eficácia do projeto.

Inicialmente, o projeto estava pensado em parceria com a organização VT , uma organização com o objetivo de ajudar famílias ou jovens ucranianos recém-chegados com a sua documentação, habitação, escola, trabalho e aprendizagem do português. Esta organização disponibilizou bastante ajuda, tendo oferecido um espaço, material e contactado várias famílias com crianças entre os 2 e os 6 anos que pudessem fazer parte do projeto. A localização da organização (Cais do Sodré), em conjunto com o horário das sessões (18h, duas vezes por semana) dificultou desde início a presença contínua das mesmas famílias ao longo do tempo. Rapidamente foi observada a descontinuidade na presença nas sessões que desde o início não eram regulares, pois era difícil para as mães deslocarem-se e chegarem pontualmente às sessões. O tempo da dinamização do projeto decorria durante a hora de ponta, após o trabalho, e tornava-se desafiante as mães chegarem a horas às sessões após irem buscar as crianças às creches/jardins de infância.

Posteriormente, a organização aconselhou a que o projeto fosse realizado em parceria com outro projeto, também apoiado pela organização. Este projeto, chamado *Baby Shark*, consistia num Jardim de Infância criado especificamente para crianças ucranianas refugiadas e para ajudar as suas famílias. Em parceria com este projeto, tornava-se mais fácil a continuidade do projeto desenhado para as crianças, para além da população ser constante quanto ao número e às crianças, particularmente. Ainda assim, embora o horário das sessões tivesse sido alterado para facilitar a presença dos pais nas mesmas, apenas foi possível realizar duas sessões com a sua participação, onde foi

efetuada uma conversa sobre a sua estadia em Portugal e os gostos preferidos das crianças nos seus tempos livres. Até ao final do projeto, os pais não estiveram presentes nas sessões, também resultado da sua carga horária, que não permitia terem disponibilidade para participar nas sessões. Desta forma, as atividades foram realizadas apenas com as crianças. Tal limitação não permitiu o conhecimento mais pormenorizado das famílias, rotinas, tempos livres, gostos, desafios que possam ter tido ou que tenham agora e por isso não foi possível uma ajuda das famílias na comunidade, apenas limitando-se a intervenção às crianças. Este constrangimento, limitou a intencionalidade inicial do projeto, assim como a sua eficácia junto das famílias.

Tendo em conta esta limitação, o projeto procedeu a uma intervenção centrada nas crianças, nas suas capacidades e na importância que o seu desenvolvimento tem na prevenção de sinais fisiológicos de stress relativo às suas experiências anteriores.

No início, era evidente a hesitação perante o novo adulto (a psicomotricista) e igualmente perante as atividades facultadas e efetuadas. Todavia, esta gradualmente evoluiu para uma intenção em brincar com as crianças, com o material disponível e com a psicomotricista, verbalizando e expressando a vontade através do contacto físico. Contudo, as relações entre crianças mantiveram-se semelhantes, apenas se observando progresso na participação em atividades com os seus colegas, em que não era verbalizado, em contradição ao início do projeto, a recusa de participação.

A comunicação, que inicialmente se manifestava de forma mais gestual, e onde a educadora era empregue como ponte entre criança e psicomotricista, progrediu para uma interação direta entre a psicomotricista e a criança. Por outras palavras, as crianças demonstravam iniciativa em comunicar diretamente com a psicomotricista, necessitando apenas da educadora em questões de interpretação da língua. As interações com a psicomotricista revelavam-se por isso mais naturais e menos forçadas.

O conforto em comunicar e interagir com a psicomotricista revelou-se também na iniciativa que as crianças demonstravam em acrescentar elementos de seu interesse às atividades, não se guiando apenas pelas instruções. Estes comportamentos não estavam

presentes no início do projeto, em que apenas era observável a hesitação perante as atividades.

Para além disso, as relações que as crianças mantinham entre elas limitavam-se a um pequeno grupo de duas a 3 crianças e, tendo em conta que o grupo da sessão totalizava 6 crianças, metade do grupo demonstrava atitudes mais reservadas perante os amigos, expressando até a recusa em emparelhar com os outros colegas durante certas atividades, e a preferência em interagir com o adulto, procurando o seu contacto.

A hesitação na expressão corporal de temas como animais revelam a representação simbólica como sendo a competência ainda a ser desenvolvida, especialmente a expressão corporal, não se considerando, no entanto, uma competência cujo desenvolvimento esteja em risco ou que ponha em risco a promoção do bem-estar da criança.

Por fim, considera-se a adaptabilidade como uma competência cujo progresso do início ao final se revelou como evidente. No final do projeto, as crianças já não questionavam o propósito das atividades ou a mudança de regras, adaptando-se com mais facilidade às mesmas, e até demonstrando iniciativa ao acrescentar novas regras.

A mudança de atitudes, o conforto na realização de atividades e na comunicação com o outro, o aumento do interesse pela atividade e em ajudar o outro são sinais da melhoria do bem-estar da criança. Podemos considerar por isso que neste projeto, a aplicação de técnicas e atividades psicomotoras promoveu o bem-estar das crianças, ao melhorar as suas relações tanto entre elas como com os adultos, a comunicação das suas emoções e pensamentos, a manifestação de iniciativa na orientação das atividades por parte das crianças e uma melhor adaptabilidade/flexibilidade cognitiva, bem como do desenvolvimento da representação simbólica.

Contudo, é possível que a observação, evolução e avaliação dos resultados pudessem ter sido diferentes, caso as seguintes limitações não tivessem sido tão proeminentes.

Em primeiro lugar, a intervenção não foi contínua. Duas sessões após o início do projeto, este foi interrompido pelas férias da Páscoa, em que o jardim-de-infância estava

fechado. Mais tarde, em finais de abril, as sessões foram novamente interrompidas, desta vez por razões de saúde por parte da organizadora do projeto, que não conseguiu realizar sessões durante uma semana e meia. Por fim, no final de maio, o projeto foi interrompido pela terceira vez devido a mudanças da localização do espaço do JI *Baby Shark*, e que impediram de realizar sessões novamente durante uma semana e meia. Contudo, foi possível continuar as sessões no novo local do jardim de infância e, para compensar os tempos de interrupção, o projeto foi continuado até dia 30 de junho.

Em segundo lugar, o número de crianças que participou nas sessões foi inconsistente ao longo do projeto. Por outras palavras, o número de crianças, ou as crianças que estavam presentes numa sessão variava de dia para dia. Havia dias em que estavam presentes 6 crianças, dias em que estavam presentes 8, 12 e no final do projeto, chegaram a participar 14 crianças numa sessão. Ainda que tenha sido interessante conhecer, observar e interagir com crianças cuja personalidade, atitudes, gostos e comunicação divergia bastante, é importante reconhecer que as sessões e observações não foram eficazes devido à irregularidade das sessões e participantes, que limitava significativamente o seguimento das sessões e observações e até as interações com todas as crianças.

Em terceiro e último lugar, a barreira linguística presente nas sessões comprometia em grande parte a comunicação clara das instruções e dos diálogos diretos com as crianças, que apresentavam um conhecimento de inglês reduzido, e com as educadoras que, embora soubessem inglês, a comunicação envolvia interpretações equivocadas dos dois lados (psicomotricista e educadora), prejudicando posteriormente as instruções e execução das atividades. Assim, a barreira linguística, para além de dificultar a compreensão das instruções das atividades, criou um desafio durante as interações com as crianças, que muitas vezes tentavam explicar as suas ideias à psicomotricista, que tinha, de seguida, de recorrer à educadora para interpretar o que foi expressão pela criança. O constante recurso à educadora para entender o que a criança pretendia, constituía-se como um obstáculo para a criança na construção de uma relação empática com a psicomotricista e também para esta na construção da relação com as crianças.

Em suma, as várias interrupções impediram uma continuidade de observações e das sessões que dificultou o estabelecimento de uma relação terapêutica e empática com as crianças e de uma melhor observação do seu desenvolvimento e estado mental ao longo dos 3 meses do projeto. Além do mais, a barreira linguística comprometeu também a construção de uma relação terapêutica e empática com as crianças, dificultou o conhecimento mais detalhado de cada criança e restringiu ainda as observações realizadas pois dificultava a compreensão de tópicos ou assuntos mencionados ou as reações expressas pelas crianças, algo de importância considerável em intervenções terapêuticas.

Contudo, é necessário considerar fatores protetores positivos que contribuíram, em conjunto com as sessões, para a promoção do bem-estar.

O ambiente frequentado pelas crianças regularmente é um dos fatores que mais influência teve neste aumento do bem-estar das crianças. Estas encontram-se diariamente num espaço onde a língua falada era a sua língua nativa, e onde as pessoas que frequentam o mesmo espaço passaram por situações semelhantes, permitindo dessa forma que se identifiquem umas com as outras e que se compreendam mutuamente. Este fator é um fator protetor à saúde mental, bem-estar e desenvolvimento da criança. Para além disso, o JI oferece uma oportunidade aos pais de se ambientarem ao novo país enquanto possibilitam às crianças oportunidades de recuperarem através do jogo e de interações genuínas entre crianças e as educadoras, interações estas fundamentais para o seu desenvolvimento saudável e resiliência.

Adicionalmente, este projeto interveio na população a curto-prazo (3 meses). Obtendo bons resultados em tão pouco tempo, a sua continuidade poderia ter permitido uma outra sensibilização das famílias para a participação no mesmo. Torna-se relevante a possibilidade de, em intervenções/investigações futuras, intervir com a família em conjunto com as crianças, a longo prazo, poderia trazer ainda melhores resultados. Para além disso, seria importante a construção de uma equipa multidisciplinar que incluísse intérpretes, para que reduzir o trabalho das educadoras durante o horário terapêutico, e psicólogos que pudessem ajudar na regulação emocional e sinalização de casos específicos e de importância na intervenção, que depois pudessem ser trabalhados pela psicomotricista.

Retomando a problemática que orientou o projeto implementado, podemos afirmar que a intervenção precoce com crianças refugiadas em contexto de JI, através de um projeto de prevenção primária, mobilizando técnicas da psicomotricidade, contribui a curto prazo para a promoção do bem-estar das crianças no novo espaço que as acolhe, podendo ter efeitos, a médio prazo, no seu processo de integração no novo país.

5. Referências Bibliográficas

| ' ' | | ' ' |

Agrelos, J. (2013). *Proposta de intervenção e avaliação de aceitação de um programa de Intervenção Precoce no pré-escolar*. [Dissertação de mestrado não publicada em Ciências da Educação - Educação Especial no domínio de Intervenção Precoce]. Universidade Fernando Pessoa.

Allwood, M. A., Bell-Dolan, & D. Husain, S. A. (2002). Children's Trauma and Adjustment Reactions to Violent and Nonviolent War Experiences. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(4), 450-457.

American Psychological Association (2022). *Children's mental health: Why is children's mental health important?* Consultado a 29 de Dezembro de 2023 em <https://www.apa.org/topics/children/mental-health>.

Andre, M., & Ludke, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Epu.

Almqvist, K., & Brandell-Forsberg, M. (1995). Iranian Children in Sweden: Effects of organized violence and forced migration on preschool children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(2), 225-237.

Alves, A., & Rodrigues, N. (2010). Determinantes sociais e económicos da Saúde Mental. *Revista portuguesa de saúde pública*, 28(2), 127-131.

Augusto, C., Souza, D., & Cario, S. (2013). Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). *RESR, Piracicaba-SP*, 51(4), 745-764.

Bardin L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Consultado em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN L. 1977. Analise de conteudo. Lisboa edicoes 70 225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L.1977.Analise.de.conteudo.Lisboa.edicoes.70.225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf).

Barenbaum, J., Ruchkin, V., & Schwab-Stone, M. (2004). The psychosocial aspects of children exposed to war: practice and policy initiatives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 41-62.

Becker-Blease, K. A., Turner, H. A., & Finkelhor, D. (2010). Disasters, Victimization, and Children's Mental Health. *Child Development*, 81(4), 1040–1052.

Bersch, A. A., & Piske, E. L. (2020). Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. *Itenerarius Reflectionis: Revista Eletrônica de Graduação e pós-graduação em educação*, 16(3), 1-18.

Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & La Greca, A. M. (2010). Weighing the Costs of Disaster: Consequences, Risks, and Resilience in Individuals, Families, and Communities. *Psychological Science in the Public Interest* 11(1), 1–49.

Brofenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742; <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>.

Brofenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In International Encyclopedia of Education (Eds.), Vol. 3, 2nd Ed. Oxford: Elsevier, Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 37-43), 2nd Ed. NY: Freeman. (Obra original publicada em 1993).

Caeiro, A. P., & Correia, I. M. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida: Contributos para a Intervenção Precoce na Infância*. Associação de Profissionais de Educação Infância (APEI).

Centers for Disease Control and Prevention (2023, 26 de Julho). *What is Children's Mental Health?* Consultado a 29 de Dezembro de 2023 em <https://www.cdc.gov/childrensmentalhealth/basics.html> .

Diário de Notícias/Lusa (2023, 22 de Junho). *Perto de 4.000 refugiados ucranianos já deixaram Portugal*. Diário de Notícias. Consultado a 14 de Setembro de 2023 em <https://www.dn.pt/sociedade/perto-de-4000-refugiados-ucranianos-ja-deixaram-portugal-16480509.html>.

Di Pietro, M., & Salviato, C. (2021). *La Competenza socio-affettiva in età prescolare* (1^aed.). Carocci Editore.

- Domingues, V. S. (2017). *O papel da Intervenção Psicomotora no Desenvolvimento Infantil e na Intervenção Precoce*. [Dissertação de mestrado não publicada em Reabilitação Psicomotora]. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Ferreira, S. A. (2022). *Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais: Intervenção com crianças em contexto institucional* [Dissertação de mestrado não publicada em Reabilitação Psicomotora]. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Fonseca, V. (2010). Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Construção Psicopedagógica*, 18(17), 42-52.
- Fuertes, M. (2016). Intervenção Precoce na linha de horizonte das famílias. In Torres, S. (Ed.), *Evidências em Intervenção Precoce*. (Sem edição ou volume). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. ISBN 978-989-95733-8-3.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação – O Planeamento em Ciências Sociais* (2ª ed.) Príncípa Editora.
- Gunnar, M., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology* 58, 145-173.
- Kienzler, H. (2019). Mental health in all policies in contexts of war and conflict. *The Lancet Public Health*, 4, 547-548.
- Kim, H. Y., Brown, L., Dolan, C. T., Sheridan, M., & Aber, J. L. (2020). Post-migration risks, developmental processes, and learning among Syrian refugee children in Lebanon. *Journal of Applied Development Psychology*, 69.
- Lakkis, N. A., Osman, M. H., Aoude, L. C., Maalouf, C. J., Issa, H. G., & Issa, G. M. (2020). A Pilot Intervention to Promote Positive Parenting in Refugees from Syria in Lebanon and Jordan. *Frontiers in Psychiatry* 11(257).
- Ladeira, J. F. (2020). *Psicomotricidade na Promoção de Competências Socioemocionais: Intervenção Psicomotora Com População Infantil No Âmbito Escolar*

e/ou Institucional e Sénior em Contexto Institucional [Dissertação de mestrado não publicada em Reabilitação Psicomotora]. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Ledo, W. (2022, 7 de maio). *Aqui cuida-se do futuro da Ucrânia. A creche em Lisboa onde se dá uma nova cor aos traumas de guerra*. CNN. Consultado a 14 de Setembro de 2023 em <https://cnnportugal.iol.pt/guerra/ucrania/aqui-cuida-se-do-futuro-da-ucrania-a-creche-em-lisboa-onde-se-da-uma-nova-cor-aos-traumas-de-guerra/20220507/627527ed0cf2f9a86ea26f04>.

Lieberman, A. F., & Van Horn, P. (2009). Giving Voice to the Unsayable: Repairing the Effects of Trauma in Infancy and Early Childhood. *Child and Adolescent Psychiatry clinics of North America*, 8(3).

Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Grant-Knight, W., Geltman, P., Ellis, H., Birman, D., Kinzie, D., Keane, T., & Saxe, G. N. (2003). *Review of Child and Adolescent Refugee Mental Health*. National Child Traumatic Stress Network. https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/review_child_adolescent_refugee_mental_health.pdf

Mendonça, J., & Rodrigues, M. (2018). Psicomotricidade: O Discurso Do Corpo Na Escola. *Revista Multidisciplinar em Educação*, 5(11), 216-226.

Olf, M., Langeland, W., & Gersons, B. (2005). Effects of appraisal and coping on the neuroendocrine response to extreme stress. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 29, 457–46.

ONU News (2022, 25 de Fevereiro). Ofensiva à Ucrânia é errada e inaceitável, mas não irreversível, diz Guterres. Consultado em 14 de Outubro de 2023 em <https://news.un.org/pt/story/2022/02/1780862>.

ONU News (2022, 26 de Fevereiro). Mais de 150 mil ucranianos cruzaram as fronteiras. Consultado em 14 de Outubro de 2023 em <https://news.un.org/pt/story/2022/02/1781022>.

- Peltonen, K., & Punamäki, R. L. (2010). Preventive Interventions Among Children Exposed to Trauma of Armed Conflict: A Literature Review. *Aggressive Behaviour, 36*, 95–116.
- Pereira, M. (2015a). Compreender a intervenção psicológica na crise: Perturbação do Stress Pós-Traumático (PTSD). (1ªed., pp. 32-35). *Intervenção Psicológica em crise e catástrofe*. Ordem dos Psicólogos.
- Pereira, M. (2015b). Intervenção psicológica na crise em situações específicas: Intervenção no luto e Comunicação de más Notícias. (1ªed., pp. 99-101). *Intervenção Psicológica em crise e catástrofe*. Ordem dos Psicólogos.
- Pereira, M. (2015c). Intervenção psicológica na crise em situações específicas: intervenção em crise em contexto escolar. (1ªed., pp. 135-148). *Intervenção Psicológica em crise e catástrofe*. Ordem dos Psicólogos.
- Pereira, M. (2015d). Compreender a intervenção psicossocial em catástrofe: A Catástrofe, as suas fases e Vítimas (1ªed., pp. 180-188). *Intervenção Psicológica em crise e catástrofe*. Ordem dos Psicólogos.
- Pine, D. S., Costello, J., & Masten, A. (2005). Trauma, Proximity, and Developmental Psychopathology: The Effects of War and Terrorism on Children. *Neuropsychopharmacology, 30*, 1781–1792.
- Prior, M. A., & Niesz, T. (2013). Refugee Children’s Adaptation to American Early Childhood Classrooms: A Narrative Inquiry. *The Qualitative Report, 18*(39), 1-17.
- Qouta, S., Punamäki, R. L., & Sarraj, E. E. (2008). Child development and family mental health in war and military violence: The Palestinian experience. *International Journal of Behavioral Development, 32*(4), 310–321.
- Rizzini, I., & Dawes, A. (2001). Editorial on cultural diversity and childhood adversity. SAGE Publications, 8(3): 315-321.
- Sandall, S., McLean, M. E., Santos, R. M., & Smith, B. J. (2000). DEC’s Recommended Practices: The Context for Change. DEC Recommended Practices in Early

Intervention/Early Childhood Special Education. Division for Early Childhood (DEC) of the Council for Exceptional Children (CEC). Consultado em <https://eric.ed.gov/?id=ED451662>.

Santos, R., Seixas, S. R., & Piscalho, I. (2017). Contributos Da Psicomotricidade Na Intervenção Precoce - Estudo De Caso. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 21-33.

Silva, S. G. (2014). *A Psicomotricidade em Intervenção Precoce no STIP – ELI Sesimbra*. [Dissertação de mestrado em Reabilitação Psicomotora], Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Summerfield, D. (2000). Childhood, war, refugeedom and “trauma”: Three core questions of mental health professionals. *Transcultural Psychiatry*.

Terr, L. C., Bloch, D. A., Michel, B. A., Hong, S., Reinhardt, J. A., & Metayer, S. (1999). Children’s Symptoms in the Wake of Challenger: A Field Study of Distant-Traumatic Effects and an Outline of Related Conditions. *Am J Psychiatry* 156(10), 1536–1544.

Terr, L. (2003). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, 10–20.

Vasthagen, M., Ozdemir, M., Ghaderi, A., Kimber, B., Giles, C. J., Ozdemir, S. B., Oppedal, B., & Enebrink, P. (2022). Refugee parents' experiences of coming to Sweden: A qualitative study. *International Journal of Intercultural Relations*, 91, 97-109.

Vayer, P., & Roncin, C. (1988). *Psicologia Atual e Desenvolvimento da Criança*. Instituto Piaget.

Vecchiato, M. (2022). *Psicomotricità Relazionale: L’Intervento terapeutico in età evolutiva*. Armando Editore. Collana Medico-Psico-Pedagogica.

Wolery, M. (2000) Recommended Practices In Child-Focused Interventions. *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education*.

Division for Early Childhood (DEC) of the Council for Exceptional Children (CEC). Consultado em <https://eric.ed.gov/?id=ED451662>.

World Health Organization (2022, 17 de Junho). *Mental health*. Consultado a 10 de Outubro de 2023 em https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response/?gclid=Cj0KCQjw7JOpBhCfARIsAL3bobfOaxlx4s7uv2ZyleVVCZnlgrmUYBOzM-C0oQ7hbevJufwpPbm-EX8aAjvEEALw_wcB.

Young, B., Ford, J., Ruzek, J., Friedman, M., & Gusman, F. (2001). *Disaster mental health services: A guidebook for clinicians and administrations*. California: The National Center for Post- Traumatic Stress Disorder – Department of Veteran affairs.

6. Anexos

| | " | | | " |

6.1. Entrevista com a Educadora

Informou-me agora mesmo que o jardim de infância foi criado no passado (*You just now told me it was created one year ago?*)

Sim (*Hmm*)

E é um projeto (*It is also a project?*)

Sim (*Hmm*)

Qual foi o objetivo do projeto? (*What was the goal of the project?*)

Ajudou as mães trabalhar, ir às aulas de português e preencher diferentes documentos porque precisam de tempo para isto. Existem dois objetivos. Nós queremos ajudar as crianças a comunicar a sua infância porque e durante um mês elas estavam apenas com os pais e foi uma longa viagem, elas apenas falavam sobre a guerra e sobre a viagem e foi muito difícil para elas e aqui elas podem brincar e podem ser entendidos porque é muito difícil quando toda a gente à tua volta fala numa outra língua e elas ficam em silêncio porque não entendem. Aqui neste jardim de infância, eles têm um local onde podem falar e entender (*It helped moms go to work and Portuguese lessons and do different documents because they need time for this and we had two goals and we want to help children communicate that childhood because one month they were only with parents and it was a long trip and some of them mainly talked about war or about this trip it was very hard for most of them and here they can play and they can be understood because some of them only started to talk and it be very hard for you when all the people around you talk in another language and they become silence because people don't understand and here they can be in that kind of place*).

Sim, eu entendo completamente. E quais são as entidades envolvidas neste projeto, quem ajudou a criá-lo? (*Yes, I completely understand. So, who are the entities involved in this project, who helped create it*).

Foi muita gente. As pessoas que nos deram este espaço, que estava vazio. Muitas pessoas ajudaram-nos com coisas, brinquedos, livros e a pontar as paredes. Foram as pessoas que

vivem aqui, que leram sobre nós no Instagram, foi incrível. *(It was many people. The people who gave us this place, it was empty, and many people helped us with the stuff toys book and painting the walls, its people who live here and they read about us on Instagram, and it was amazing).*

Isso é muito bom! Quais foram as dificuldades ao criar e continuar este projeto? *(That's great!! What are the hardships creating and continuing this project?)*

Foi muito rápido. Nós não pensamos em dificuldades, nós pensamos “Temos esta questão, precisamos de a resolver. Houve muita ajuda com comida e a primeira dificuldade foi onde é que as crianças podiam brincar no exterior e tínhamos muito medo, especialmente com crianças mais pequenas, porque a cidade é grande. Estou grata por poder dizer que agora podem isto já é possível e que já normalmente o fazemos. Agora este espaço vai mudar, nós necessitamos de autorização para mudar para um novo espaço ou outra escola. Não sei, no início nós pensamos “temos 10 crianças, talvez possamos ter mais” e no verão tivemos 70 crianças porque foi um campo de verão com crianças mais velhas e agora temos 45 crianças e eu quando eu me lembro dos primeiros dias quando tínhamos 8 crianças e eles não tinham comida e não podiam dormir e agora... *(It was very fast, we don't think about hardships, we thought, we have this question we must do it. There is very big help with food and the first hardship was where the children can play outside and we afraid to go with small children because it is very big but I'm glad to say we can do it and now we start it and it is usual for us. Now this place must transaction, and we need validation to change to a different place soon we move to a another school. I don't know, the first time we think “we have 10 children, maybe we can have more” and in summer we have 70 children because we have camp with older children and now, we have 45 and when I remember the first days we only had 8 and they don't have eat here and they don't sleep and now).*

Então agora são muitas crianças está a ser difícil gerir? *(So now it's a lot of children so you're having a hard time managing it?)*

Sim sim, três professoras em cada grupo e seguimos rotinas. Inicialmente era difícil todos os dias, e não compreendíamos certas coisas, mas agora está tudo bem. *(Yeah yeah, three*

teachers on each group and its very routine for us. First time it was hard every day, we don't understand some things and now it's okay).

Ahhhh okay, isso é bom! E quantas vezes é que as crianças cá veêm? Estão cá todos os dias... *(Ahhh okay, that's good! And how often do these children come here? So are they here every day...).*

Sim, penso que vêm cá de Segunda a sexta, das 9 às 6. *(Yes, I think they come here every day from Monday to Friday, From 9 to 6).*

E são desta área de Lisboa? *(And are they from this area of Lisbon?)*

Cascais, Sintra, Almada, são de diferentes áreas *(Cascais, Sintra, Almada, it's very different areas).*

Ahhhh porque nós estamos na zona mais central de Lisboa... E qual é a relação que têm com as mães neste espaço? O que pensam do projeto? Estão aqui frequentemente, ou apenas vêm para deixar as crianças, ficam... *(Ahhh because this is in the central part of Lisbon. And what's the relationship that the mothers have with this space? What do they think of it? Are they here often, do they just come by to drop the children, do they stay...)*

Às vezes fazemos férias com os pais e as crianças, penso que isto é uma grande ajuda para eles. Eles conhecem-nos e é uma relação de confiança entre nós *(Sometimes we do holidays with the parents and children, I think it's very big help for them. They know us and it's about trust between us).*

As crianças nasceram todas na Ucrânia? *(The children were all born in Ukraine?)*

Sim, mas algumas têm irmãs e irmãos que nasceram cá. Hoje uma das mães deu à luz um novo bebé. *(Yes, but some have news sisters and brothers who were born here. Today one of our mothers gave birth to a new baby).*

Isso é maravilhoso. E as crianças têm entre 3 e 6 anos? *(That's wonderful. And the children here are between 3 and 6).*

Sim *(Yes)*

E vivem com as mães? *(And they are living here with their mothers?)*

Algumas com as mães, outras com a mãe e pai porque são 3 filhos na família e este mês eles podem sair da Ucrânia porque têm muitos filhos (*Some of them with their mothers, some of them with mother and father because its 3 child in family and this month they can leave Ukraine because they have many children*).

Apenas podem sair este mês ou a partir deste mês? (*Only this month they can leave or from this month on?*)

Não, não, a partir de agora podemos porque pais de grandes famílias podem sair (*No no, from now they can start because if its father from big family they can leave*)

Oh eu não sabia disso, isso é fantástico! (*Oh I didn't know about that that's wonderful!*)

6.2. Planos de Sessão

1ª sessão: 4 de abril

Nº de crianças: 8 crianças

Atividade 1:

Duração: 15 minutos

Materiais: Coluna de Música

Objetivos: Estimular o desenvolvimento motor e a coordenação; promover a compreensão verbal de instruções. desenvolver a noção corporal e a imaginação

Áreas de Intervenção: Motricidade Global; Coordenação

Descrição: Correr em círculo ao som da música e parar quando esta para. Ao longo da atividade foram inseridas novas regras, como saltar a pés juntos em vez de correr, ou ao parar, fazer uma pose diferente.

Estratégias: Para melhor interesse, motivação e envolvimento das crianças durante a atividade, foi utilizada música, escolhida pelas crianças. Para além disso, esta atividade

consistiu num momento onde as crianças se podiam expressar livremente e se relacionar umas com as outras.

Observações: As crianças participaram ativamente na atividade – correram quando tinham de correr e paravam quando a música pose, representando diferentes poses. O acrescentar de novas regras não demonstrava afetar o envolvimento das crianças, que saltavam, corriam como solicitado, sem dificuldade aparente.

Atividade 2

Duração: 15 minutos

Materiais: Duas colheres, mesa

Objetivos: Desenvolver a noção corporal e estruturação espacial, estimular a consciência rítmica;

Áreas de Intervenção: Ritmo, Noção corporal e espacial, Lateralidade

Competências Transversais: Comunicação

Descrição: As colheres batiam numa superfície plana, neste caso, na mesa, com um determinado ritmo, e as crianças deveriam mover-se, de acordo com esse determinado ritmo. De seguida, deveriam olhar também para a direção em que as colheres se moviam. Se a colher da esquerda levantava, levantavam o braço direito, se fosse a colher direita, levantavam o braço esquerdo. Se as colheres se movessem para o lado esquerdo, as crianças saltavam para o lado direito, se se movessem para o lado direito, as crianças teriam de saltar para o lado esquerdo. No final da atividade, as crianças criavam elas autonomamente o seu próprio ritmo e percurso das colheres para que o resto do grupo pudesse seguir.

Estratégias: A instrução inicial foi comunicada verbal e gestualmente, e no final foi dada às crianças uma oportunidade para experimentar.

Observações: As crianças revelaram pouca dificuldade na compreensão da atividade. Após uma curta demonstração, uma das crianças imediatamente representou o seu corpo nos movimentos realizados pelas colheres, e o resto da turma entendeu logo a seguir o

propósito da atividade. Mais tarde, mostraram interesse em querer criar o seu próprio ritmo, colocando os braços no ar e dando um passo à frente. Contudo, apresentaram dificuldade em variar o ritmo na sua velocidade e intensidade – batiam com as colheres sempre com o mesmo ritmo, mas variavam nos movimentos. A educadora explicou às crianças como variar o ritmo, ajudando na realização da atividade.

2ª Sessão: 11 de abril

Nº de crianças: 4 crianças

Atividade 1

Duração: 45 minutos

Materiais: Lápis de cor; Papéis brancos

Objetivos: Estabelecer uma relação com o outro, desenvolver a representação simbólica, comunicar as emoções ou sentimentos

Competências Transversais: Motricidade Fina

Descrição: Sentadas à volta de uma mesa, foi-lhes pedido que desenhassem o seu local favorito em Portugal.

Estratégias: Atividade baseada nos interesses das crianças, onde embora houvesse um tópico específico, este estava associado a memórias positivas que poderiam ser escolhidas livremente pelas crianças. No final da atividade, foi feita uma discussão com as crianças sobre o que tinham desenhado, quando tinham ido a esse lugar e porquê que gostam desse lugar. Assim, a atividade consistiu na criação de um desenho que representasse emoções ou sentimentos.

Observações: Duas das crianças desenharam locais na Ucrânia, não seguindo as instruções dadas. As crianças não hesitaram em explicar com detalhe o que tinham desenhado. Contudo, esta explicação foi feita diretamente à educadora após a sua questão, e não a mim, com a educadora como intérprete do diálogo. Na sua maioria, os desenhos tiveram como tema locais de praia, mar e peixes. Uma das crianças desenhou o que

descreveu como um lago em Kiev com um tubarão. Foram também desenhados um parque e uma praia em Portugal. Desenharam detalhes e explicaram os desenhos também com detalhe.

3ª sessão: 13 de abril

Esta sessão consistiu numa conversa informal com os pais. As questões feitas estiveram relacionadas com a sua vinda a Portugal, o trabalho e o tempo que passam com as crianças. Os gostos e brincadeiras das crianças foram um tópico importante o diálogo. De acordo com os pais, a vinda para Portugal tinha-se dado entre 1 a 6 meses após a guerra ter começado. De acordo com a maioria dos pais, a sua estadia em Portugal tinha sido bem acordada, sendo que a maioria dos pais já tinha um trabalho fixo e não apresentava problemas na estadia no novo país. Relativamente às brincadeiras e gostos, a maioria das crianças preferia os jogos faz-de-conta e desenhos. É de alguma importância referir um pai mencionar as brincadeiras como um papel da mãe no contexto domiciliário, e que por isso, esta saberia mais do que ele em relação aos gostos e brincadeiras da filha.

4ª sessão: 18 de abril

Reunião com mais 3 pais acerca dos mesmos assuntos. Outras respostas interessantes que obtive foram o interesse por letras e números.

No final da sessão, foi pedido que criassem, em conjunto com os filhos, um desenho dos seus locais favoritos em Portugal. No final, observei desenhos associados a dinossauros (museu dos dinossauros) e a parques.

5ª sessão: 20 de abril

Atividade 1

Nº de participantes: 8 Crianças

Duração: 45 minutos

Materiais: Pequenas figuras de animais (hipopótamo, tartaruga, tigre, leão, zebra, cavalo, vaca, gorila, veado, foca)

Objetivos: Saber esperar pela sua vez, estimular a imitação, trabalhar a expressão corporal e representação simbólica

Áreas de Intervenção: Criatividade, Raciocínio lógico; Expressão corporal

Descrição: A primeira atividade consistiu num jogo de imitação de animais. Escondidos em cima de um armário, encontravam-se pequenas figuras de animais. Cada criança, à sua vez, tinha de escolher um animal, sem mostrar ao resto do grupo, e de seguida imitá-lo. O resto do grupo teria de adivinhar. Em cada ronda não se podia repetir animais. Houve várias rondas para que cada criança tivesse a oportunidade de imitar diferentes animais.

Estratégias: De forma a desenvolver a representação simbólica, foi realizada esta atividade com expressão corporal. Foram utilizados materiais de interesse para as crianças – figuras de animais – para permitir o seu interesse e envolvimento na atividade. Para prevenir que as crianças dissessem o nome do animal em voz alta, ou mostrassem o animal aos amigos, criou-se a regra de que apenas a psicomotricista poderia pegar nas figuras, e após escolha por parte da criança, que apontavam para o animal selecionado, a psicomotricista escondia-o para que essa criança pudesse interagir melhor com os colegas.

Observações: As crianças demonstraram um grande interesse no jogo, participando ativamente no mesmo – pediam várias vezes para poder escolher um animal e tentavam adivinhar cada vez que alguém imitava um animal. No final do jogo, embora as crianças não demonstrassem receio em abordar-me para imitar, colocavam os braços no ar para poder adivinhar ou imitar.

Atividade 2

Nº de crianças: 12 crianças.

Duração: 15 minutos

Materiais: Pequenas figuras de animais (hipopótamo, tartaruga, tigre, leão, zebra, cavalo, vaca, gorila, veado, foca)

Objetivos: Associar animais a comportamentos de animais; saber esperar pela sua vez; estimular a imitação; desenvolver a expressão corporal

Áreas de Intervenção: Capacidade de adaptação, Criatividade; Raciocínio lógico

Descrição: A segunda atividade foi uma continuação da primeira, sendo que nesta, as crianças teriam de imitar animais que não tivessem ainda sido imitados e que não fizessem parte das figuras presentes.

Estratégias: De forma a ajudar as crianças a pensar num animal que não fizesse parte da lista inicial, a educadora e a psicomotricista intervieram ao referir, em segredo, um animal à criança. Para além disso, ajudaram também na imitação, quando se revelava ser complicado para a criança o fazer sozinha, sendo ainda utilizada pequenas demonstrações quando a imitação se demonstrava difícil para a criança fazer sozinha.

Observações: Muitas das crianças tiveram dificuldade em pensar num animal que não fizesse parte da lista inicial, e necessitaram da minha ajuda e da educadora. Após esta ajuda inicial, as crianças não tinham tanta dificuldade a pensar num animal, mas ainda apresentavam relutância em imitá-los, pelo que nesta ação necessitavam ainda de algum auxílio. Todavia, ainda que fosse complicado, bastantes crianças não desistiam, mesmo que o resto do grupo estivesse a ter dificuldade em adivinhar, tentando muitas vezes mudar a forma como reproduziam o animal.

6ª sessão: 4 de maio

Nº de participantes: 6 participantes

Atividade 1

Duração: 15 minutos

Materiais: Balões

Objetivos: Desenvolver as competências motoras do lançamento e do agarrar e estimular a coordenação oculomotora; construir relações com os outros

Áreas de Intervenção: Interações sociais, coordenação óculo-manual; motricidade global

Descrição: As crianças foram divididas em pares, sendo elas a escolher o seu par. As crianças teriam de lançar e receber o balão. Mais tarde, foi também possibilitada a troca de par na mesma atividade.

Estratégias: Atividade usou balões, um material que já por si aumenta o interesse das crianças pela atividade. Para aumentar ainda mais o interesse, perguntou-se às crianças qual a cor do balão que o par preferia, permitindo comunicar mais com as crianças e estabelecer uma relação mais próxima com as mesmas. A psicomotricista e a educadora participaram também na atividade como forma de demonstração da atividade e de conforto para a criança que apresentava relutância em brincar com outras crianças.

Observações: O interesse inicial pela atividade foi expresso no momento em que compreenderam que a atividade iria incluir balões. As crianças manifestavam iniciativa em pedir um balão da sua cor favorita e pediam diretamente a mim em inglês. As crianças não revelaram problemas nos movimentos de lançar e agarrar o balão. Contudo, foi observada uma certa hesitação por parte de uma das crianças em fazer a atividade com outras crianças, pedindo à educadora para fazê-la comigo e, mais tarde, com a educadora.

Atividade 2

Duração: 15 minutos

Materiais: Balão

Objetivos: Desenvolver a adaptabilidade, compreender instruções, demonstrar iniciativa na orientação das atividades, construir relações com os outros

Áreas de Intervenção: Criatividade, Interações Sociais

Descrição: Nesta atividade, as crianças sentaram-se em círculo e, com apenas um balão, foi criado um jogo em que cada um iria criar uma regra.

Estratégias: Inicialmente foi realizada um diálogo com as crianças, onde foram dadas instruções verbais e gestuais, para uma melhor compreensão da atividade. Foi também utilizada a demonstração. O uso do balão permitiu manter o interesse na atividade e na sessão.

Observações: Esta atividade não correu como planeado pois foi difícil a compreensão das instruções. No entanto, a atividade procedeu com o balão a ser passado de pessoa a pessoa apenas com uma mão. Pelo menos duas crianças verbalizaram regras do jogo.

7ª sessão: 9 de maio

Nº de participantes: 8 participantes.

Atividade 1

Esta sessão consistiu numa continuação da sessão anterior, no entanto neste caso, a atividade foi realizada individualmente.

Duração: 45 minutos

Materiais: Balões

Objetivos: Desenvolver a coordenação óculo-motora

Áreas de Intervenção: Coordenação óculo-motora; motricidade global

Descrição: Cada criança teria tocar no balão de maneira que este fosse lançado ao ar e não podia deixar cair o balão.

Estratégias: Foram utilizados balões - materiais de interesse das crianças - de forma a motivar/manter o interesse nas atividades

Observações: As crianças mantiveram o interesse na atividade, seguiram as instruções durante toda a atividade.

Atividade 2

Duração: 15 minutos

Materiais: Balões

Objetivos: Estimular a atenção; desenvolver a noção corporal

Áreas de Intervenção: Atenção, noção corporal

Descrição: As crianças foram novamente divididas em pares, mas desta vez, sentadas frente ao par. Entre cada par, estava um balão. É de referir que cada balão tinha uma cor diferente. A atividade começa com a enumeração de partes do corpo, Cada vez que é referida uma, a criança tem de tocar nessa parte. Quando é dito “balão”, a criança tem de agarrar no balão que se encontra à sua frente. Dentro do par, a criança que agarrar primeiro no balão ganha. São realizadas várias rondas.

Estratégias: As instruções foram transmitidas verbalmente.

Observações: As crianças tocavam corretamente nas partes do corpo que eram mencionadas. Contudo, pude observar alguma dificuldade na concentração durante a atividade por parte de uma das crianças. Em muitas ocasiões, a criança não seguia as instruções e demorava a pegar no balão. Mesmo depois de as crianças terem pegado no balão, a criança exibia alguma confusão com o que estava a acontecer à sua volta, e foi também chamada à atenção.

Atividade 3

Duração: 20 minutos

Materiais: Peluche

Objetivos: Desenvolver a cooperação

Áreas de Intervenção: Trabalho em equipa, cooperação

Competências Transversais: Interações Sociais; atenção

Descrição: As crianças teriam de se colocar em fila, uma atrás da outra, e conseguir passar um peluche entre eles do início da fila para o final. A primeira criança da fila, teria de passar o peluche para as mãos do amigo de trás, sendo que a passagem teria de ser por cima da cabeça. Quando o peluche chegasse ao final da fila, a criança que tivesse o peluche na mão teria de passar para o início da fila. Estas ações teriam de continuar até que a ordem das crianças tivesse voltado à inicial.

Estratégias: Para ajudar na compreensão da atividade, as instruções foram passadas de forma verbal e gestual e foi feita também uma demonstração.

Observações: Esta atividade demonstrou ser bastante complexa para as crianças, que demoraram bastante tempo para compreender o propósito da tarefa. Em muitas ocasiões, o peluche encontrava-se à sua frente, para que agarrassem nele, mas só após uma chamada de atenção da professora é que as crianças se apercebiam do que se passava.

8ª sessão: 15 de maio

Nº de participantes: 6 participantes

Atividade 1

Duração: 45 minutos

Materiais: Coluna com música

Objetivos: Estimular o desenvolvimento motor e a coordenação motora; trabalhar a compreensão verbal, desenvolver a noção corporal e a imaginação; construir relações com os outros, desenvolver a adaptabilidade.

Áreas de Intervenção: Motricidade Global; Coordenação

Descrição: As crianças corriam e paravam quando a música parava. Foi-se acrescentando mais desafios, como saltar a pés juntos, andar lentamente, e poses que se relacionavam com animais.

Estratégias: Esta atividade consistiu num momento de expressão livre, de relação com os outros e de exploração do espaço. Para além disso, a psicomotricista participou no jogo e realizou as poses com as crianças

Observações: Crianças participaram ativamente na atividade e riam-se e gritavam durante a atividade, tentando também imitar o melhor que podiam os animais que eram mencionados.

Atividade 2

Duração: 15 minutos

Materiais: Peluche

Objetivos: Expressar os sentimentos e experiências

Áreas de Intervenção: Criatividade

Competências Transversais: Interações sociais

Descrição: Sentados em círculo, o peluche andou de mão em mão, à roda, e cada criança o tinha na mão teria de acrescentar algo acerca do peluche. Por exemplo: nome, idade, de onde é, onde vive, quais os seus gostos, o que não gosta, e experiências que teve e que gostaria de ter no futuro.

Estratégias: A atividade consistiu num momento em que as crianças assumiam uma personagem e verbalizava os seus sentimentos. Para além disso, a psicomotricista e educadora participaram na tarefa, de forma a aumentar o conforto na atividade.

Observações: A informação referida pelas crianças variou desde gostar de doces e de gelado a não gostar da língua inglesa e de não gostar da Ucrânia. Não hesitaram em verbalizar e adicionar informação.

9ª sessão: 18 de maio

Nº de participantes: 6 participantes

Duração: 50 minutos

Materiais: Missangas

Objetivos: Criar um colar ou pulseira com as missangas disponíveis; planejar a criação de um colar

Áreas de Intervenção: Criatividade, Planeamento

Competências Transversais: Motricidade Fina, Comunicação

Descrição: Criação de colares ou pulseiras com missangas de diversos tamanhos e formas.

Estratégias: Utilização de missangas, que são materiais de interesse das crianças, para criar o interesse nas atividades.

Observações: Esta sessão foi realizada sem uma educadora para traduzir, o que ajudou no estabelecimento de uma relação e comunicação com as crianças. Nesta atividade, foi possível observar a variedade de criações e escolhas que as crianças faziam na criação dos seus colares e pulseiras. Uma das crianças decidiu usar missangas de maior tamanho, maioritariamente, sendo que o seu colar tinha o maior número de missangas e foi a última criança a terminar o colar. Outra criança, decidiu apenas escolher missangas de pequenas dimensões azuis-escuras. O seu colar tinha menos missangas. Uma outra criança tinha um colar com mais missangas e decidiu cerca de 4 cores em que criou um padrão. Por fim, outra criança criou um colar mais curto com missangas médias também com uma sequência. Ajudei na procura de missangas, e na elaboração de um nó para finalizar o colar ou pulseira. No final, as crianças ajudaram a arrumar as missangas após solicitado.

10ª sessão: 22 de maio

Nº de participantes: 8 participantes

Atividade 1

Duração: 15-20 minutos

Materiais: Tapete com letras e números de diversas cores

Objetivos: Estimular a motricidade global

Áreas de Intervenção: Motricidade global, associação de conceitos;

Competências Transversais: Compreensão verbal; coordenação; atenção

Descrição: Com a música, as crianças deveriam correr e parar quando a música parava. No decorrer da atividade, foi-se acrescentando mais desafios, como saltar a pés juntos, andar lentamente, andar rápido, mas sem correr, andar de gatas, rastejar etc. Mais tarde, foi proposto que quando se parasse a música e se dissesse uma cor ou número, as crianças teriam de tocar nessa cor ou número. As indicações foram variando ao longo da atividade.

Estratégias: Ajuda verbal e gestual por parte da psicomotricista e educadora a encontrar certas cores ou números, quando as crianças tinham dificuldade.

Observações: As crianças demonstraram interesse na atividade, esperando para ouvir as minhas instruções e correndo para a cor ou número que era dito. Para além disso, ao longo da atividade gritavam e riam-se, interagindo umas com as outras e procurando as cores e números com bastante atenção. Contudo, algumas crianças demonstravam alguma dificuldade a encontrar certas cores ou números apontando para cores ou números que não correspondiam ao indicado. Nestas ocasiões, estas crianças eram ajudadas pelos colegas ou pelas professoras.

Atividade 2

Duração: 10-15 minutos

Materiais: Não foram necessários quaisquer materiais

Objetivos: Imaginar o que está a ser descrito; mover-se como o que está a ser imaginado; compreender o que está a ser descrito

Áreas de Intervenção: Relaxação, Criatividade

Descrição: Atividade de relaxação, onde se pediu que cada criança imaginasse ser uma folha numa árvore. Para que fosse mais fácil a compreensão da atividade, fiz também parte da atividade imitando também uma folha de uma árvore. Ao longo da atividade fui acrescentando diversos momentos da história, onde a árvore cresce e onde aparece um vendaval que leva todas as folhas a voar (pela sala) até que todas se jaziam no chão. Este momento permitiu que as crianças se deitassem no chão e respirassem fundo, expirando também e se pudessem acalmar.

Estratégias: Uso da demonstração e tradução pela educadora, ao longo da atividade, a atividade consistiu num momento de expressão livre e de exploração do espaço, cujas instruções iam mudando ao longo de uma atividade. Nesta atividade, as crianças tinham de assumir uma personagem (as folhas de uma árvore), envolvendo também a expressão corporal.

Observações: As crianças participaram ativamente na atividade, seguiam as instruções, imitavam as minhas ações e moviam-se pelo espaço. Na parte final, as crianças estavam calmas e respiravam profundamente.

11ª sessão: 9 de junho

Nº de participantes: 10 participantes

Atividade 1:

Duração: 15 minutos

Materiais: Não forma necessários materiais

Objetivos: Conhecer as crianças com quem iria intervir e saber o nome de todas as crianças.

Áreas de Intervenção: Comunicação

Descrição: Sentados em círculo, as crianças, pergunta-se às crianças seu nome, e o nome da pessoa a seguir a si.

Atividade 2

Duração: 20-30 minutos

Materiais: Não foi necessário qualquer material

Objetivos: Conhecer as crianças com quem iria intervir

Áreas de Intervenção: Comunicação

Descrição: Ainda na mesma disposição, as crianças descrevem o processo por qual passaram até chegar a Portugal, do que gostam de Portugal e o que gostam de fazer nos seus tempos livres

12ª sessão: 12 de junho

Nº de participantes: 8 participantes

Atividade 1

Duração: 30 minutos

Materiais: Quadro de Ardósia; Giz

Objetivos: Desenvolver a adaptabilidade/flexibilidade cognitiva, incentivar a iniciativa na orientação das atividades para os seus interesses

Áreas de Intervenção: Criatividade, Raciocínio lógico

Competências Transversais: Motricidade fina

Descrição: Em conjunto, foi criado um desenho num quadro de ardósia. Inicialmente desenhei uma casa e a partir dali cada criança acrescentava ao desenho aquilo que achavam ser necessário. No final da atividade, todas as crianças se juntaram para finalizar os detalhes e depois falamos sobre o desenho.

Estratégias: Constroem conjunta de um desenho livre que expressasse os seus pensamentos. Sendo um desenho, foram utilizados materiais de interesse (giz) das crianças para as manter envolvidas nas atividades. No final da sessão, foi efetuada uma conversa acerca do porquê de terem acrescentado cada um dos desenhos.

Observações: Cada uma se adaptava ao que era acrescentado e não era recusado nenhum dos detalhes, aceitando tudo o que era adicionado. Cada criança observava o desenho do outro e esperava pela sua vez para acrescentar o seu desenho. Foram acrescentados uma árvore, frutos na árvore, uma flor, um gato, portas e janela, um sol, nuvens, etc. No final da atividade, todas as crianças estavam a acrescentar detalhes aos seus desenhos, e explicaram a razão de os ter acrescentando, relacionando-os a coisas que gostavam ou que achavam necessários para a construção de uma casa.

13ª sessão – 15 de junho

Nº de participantes: 8 participantes

Atividade 1

Duração: 10 minutos

Materiais: Papéis com poses para as crianças imitarem

Objetivos: Desenvolver a representação simbólica através da imitação, desenvolver a noção corporal e a adaptabilidade

Áreas de Intervenção: Orientação espacial; Noção corporal; Representação simbólica

Competências Transversais: Equilíbrio

Descrição: Inicialmente teriam de imitar a postura de uma imagem, desde a posição dos braços às pernas.

Estratégias: Atividade da expressão corporal, que envolvia várias mudanças no seu decorrer.

Observações: As crianças não demonstraram dificuldade na realização desta tarefa, imitando cada pose ao pormenor.

Atividade 2

Duração: 10 minutos

Materiais: Cadeiras; Papeis com as figuras, Coluna de música

Objetivos: Desenvolver a representação simbólica através da imitação, desenvolver a noção corporal e a adaptabilidade

Áreas de Intervenção: Orientação espacial; Noção corporal;

Competências Transversais: Equilíbrio

Descrição: Foram colocadas cadeiras em círculo. Cada cadeira tinha uma imagem de uma postura. As crianças tinham de andar ou correr à volta das cadeiras ao som de uma música. Quando a música parava, as crianças tinham de imitar a pose da imagem à sua frente, e assim sucessivamente.

Estratégias: Atividade da expressão corporal, que envolvia várias mudanças no seu decorrer. A educadora participou na tarefa.

Observações: As crianças seguiram as instruções na perfeição, não havendo problemas ao nível da comunicação das instruções. Por vezes as crianças não paravam imediatamente, mas com o seu tempo imitavam a imagem que se encontrava à sua frente. No final da sessão, foi perguntado às crianças se tinham gostado da sessão, ao qual responderam que gostaram dos jogos das poses e das cadeiras.

Atividade 3

Duração: 10 minutos

Materiais: Cadeiras

Objetivos: Construir relações com os outros (adultos e crianças)

Áreas de Intervenção: Interações sociais.

Competências Transversais: Atenção

Descrição: Jogo das cadeiras. Um grupo de cadeiras foi disposto em círculo, sendo que existe uma cadeira a menos que a quantidade de participantes. Com a música a tocar, as crianças deveriam andar à volta do círculo e quando a música parasse, teriam de se sentar nas cadeiras. Após todas se sentarem, a pessoa que não tinha lugar sairia do jogo e tirava-se mais uma cadeira, e assim sucessivamente até sobrar duas pessoas e uma cadeira. No final, a pessoa que se conseguir sentar na cadeira ganha o jogo.

Estratégias: Esta atividade utilizou materiais de interesse das crianças, mais precisamente um jogo de interesse, bem como música, que as manteve cativadas e envolvidas no jogo.

Observações: As crianças participaram ativamente no jogo, aceitando quando perdiam e batiam palmas quando fora do jogo a observar o resto dos amigos. Aplaudiu-se enquanto o jogo procedia, e as crianças aplaudiam também.

14ª sessão – 19 de junho

Nº de participantes: 8 participantes

Atividade 1

Duração: 10 minutos

Materiais: Papéis com figuras para serem imitadas

Objetivos: Desenvolver a representação simbólica através da imitação, desenvolver a noção corporal e a adaptabilidade

Áreas de Intervenção: Orientação espacial; noção corporal;

Competências Transversais: Equilíbrio

Descrição: Continuou-se das áreas de intervenção trabalhadas na sessão anterior. Mostrou-se imagens de poses e as crianças tinham de imitar essas mesmas poses. Contudo, desta vez, foram acrescentadas também poses mais complexas.

Estratégias: Atividade da expressão corporal, que envolvia várias mudanças no seu decorrer.

Observações: As crianças não demonstraram dificuldade na realização desta tarefa, especialmente das novas poses, realizando-as com destreza. Estavam todas a olhar para mim à medida que eu ia mostrando uma nova pose.

Atividade 2

Duração: 15 minutos

Materiais: Cadeiras e arcos

Objetivos: Desenvolver movimentos de rastejar e o equilíbrio através da marcha.

Áreas de Intervenção: Motricidade Global; Equilíbrio; Estruturação espacial

Descrição: Realização de atividades motoras de rastejar, equilíbrio e marcha. Foram colocadas cadeiras aos pares, um pouco separadas umas das outras, apenas com o arco a conectá-las, criando um túnel. Inicialmente foi pedido que andassem por cima dos arcos sem neles tocar. Depois de duas voltas, foi pedido que rastejassem por baixo dos arcos sem, mais uma vez, tocar neles.

Estratégias: Demonstração do percurso antes do início da tarefa.

Observações: As crianças realizaram as atividades como pedido, não havendo por isso uma dificuldade na comunicação das instruções. Contudo, durante a marcha e o rastejar não foi possível evitar tocar nos arcos, também por estarem numa altura da infância de aperfeiçoamento dos movimentos e da organização espacial.

15ª sessão – 20 de junho

Nº de participantes: 10 participantes

Atividade 1

Duração: 10 minutos

Materiais: Não foram necessários materiais

Objetivos: Promover a estruturação espacial, construir relações com os outros (adultos e crianças)

Áreas de Intervenção: Estruturação espacial; Interações sociais

Descrição: Em círculo, as crianças deram as mãos. Rodamos para a esquerda, de seguida para a direita. Depois, em conjunto, andamos todos para a frente e depois para trás. Repetimos estes movimentos, ao acaso, mais duas vezes. Posteriormente, cada criança, à sua vez, andou pelo círculo por debaixo dos braços de cada duas crianças, entrando e saindo do círculo e dando uma volta completa. Cada criança fez este movimento uma vez.

Estratégias: De forma a simplificar as instruções, procedemos primeiro por demonstrar o percurso que as crianças teriam de fazer quando chegasse à sua vez, eu e as educadoras participamos na atividade com as crianças

Observações: Após a demonstração, cada criança, na sua ordem, fez esse percurso, por vezes um pouco diferente do percurso inicial. Para além disso, esta atividade permitiu-me fazer parte da atividade, e por isso criar uma relação mais próxima com o grupo.

Atividade 2

Duração: 10 minutos

Materiais: Sem materiais

Objetivos: Promover o contacto físico entre crianças; Desenvolvimento da organização espacial

Áreas de Intervenção: Interações Sociais, Organização Espacial

Descrição: A segunda atividade consistiu em criar um túnel, onde as crianças se dividiam em pares, dando as mãos por cima da cabeça de forma a criar um túnel. Cada criança teria de, de seguida, entrar dentro do túnel e criar as paredes do túnel à saída.

Estratégias: No início um pouco desorganizado, as crianças. No final da atividade, a maioria das crianças realizava a atividade sem necessitar das instruções da educadora.

Observações: As crianças ao longo do tempo, foram compreendendo o propósito da atividade com ajuda da educadora que iria dando instruções, ao construírem com as mãos o túnel e ao caminharem dentro do túnel de forma autónoma no final da atividade.

Atividade 3

Duração: 10 minutos

Materiais: Todos os materiais da sala de aula

Objetivos: Interagir com o espaço ao seu redor; saber as cores

Competências Transversais: Atenção

Descrição: Esta atividade consistiu em encontrar objetos da cor mencionada na sala de aula.

Estratégias: Proporcionar um momento de exploração do espaço

Observações: As crianças participaram ativamente, e comunicavam sempre que encontravam um objeto com a cor mencionada, bem como quando não encontravam a cor referida. Sempre que encontravam um objeto da cor mencionada repetiam-na em inglês e chamavam-me à atenção para mostrar esse mesmo objeto. Foi uma atividade curta, mas dinâmica, onde foi possível observar o vocabulário das crianças em inglês relativo às cores, que me iam informando ao longo da atividade.

Atividade 4

Duração: 15-20 minutos

Materiais: Lápis de cor; papeis brancos

Objetivos: Conhecer melhor os interesses das crianças relativamente às atividades realizadas nas sessões; desenvolver a criatividade e a imaginação; promover a comunicação

Áreas de Intervenção: Criatividade; comunicação

Competências Transversais: Motricidade fina

Descrição: Foi pedido que desenhassem as atividades que mais gostaram.

Estratégias: Foi utilizado o desenho como meio de comunicação devido ao interesse das crianças relativo a este desenho.

Observações: Uma grande parte das crianças expressou ter gostado dos jogos do túnel e do círculo com as mãos dadas. Uma criança desenhou o jogo das cores.

16ª sessão – 22 de junho

Nº de participantes: 8 participantes

Atividade 1

Duração: 10 minutos

Materiais: Coluna de música

Objetivos: Desenvolver a motricidade global, trabalhar o ritmo; promover as interações sociais e a imitação; demonstrar iniciativa na orientação das atividades

Áreas de Intervenção: Motricidade global; ritmo; interações sociais

Descrição: Inicialmente as crianças dispuseram-se em círculo. Foi colocada música e as crianças tinham de dançar. À sua vez, cada criança ia para o meio do círculo e todas as crianças à volta teriam de imitar os seus movimentos e dança, e assim sucessivamente.

Estratégias: Esta atividade utilizou a música para o envolvimento das crianças nas atividades, sendo também um de momentos de expressão livre e de relação com os outros, onde tanto eu como a educadora fizemos parte da atividade.

Observações: Todas as crianças dançaram e estiveram no círculo. Cada movimento que faziam era diferente do anterior e observei as várias interações positivas, desde risos, sorrisos, imitações mútuas e mãos dadas que mantinham com os colegas, com as professoras e comigo.

Atividade 2

Duração: 10 minutos

Materiais: Cadeiras

Objetivos: Desenvolver a coordenação e a organização espaço-temporal; desenvolver a adaptabilidade

Áreas de Intervenção: Coordenação, organização espaço-temporal

Descrição: Posteriormente foi feito um comboio humano. Cada criança encontrava-se sentada em fila. A última criança da fila levantava-se e andava ao longo da fila. Atrás de si, juntava-se cada criança por quem passava até formar um comboio.

Estratégias: A atividade foi explicada verbalmente e através da demonstração

Observações: Atividade mais complexa, não correu como planeado. As crianças compreenderam que tinham de agarrar os ombros dos colegas, mas não compreenderam quando e o que fazer a seguir, o que resultou em desorganização do início ao final da atividade.

Atividade 3

Duração: 10-15 minutos

Materiais: Papéis A4

Objetivos: Promover a adaptação; trabalhar a criatividade, desenvolver a motricidade fina; fomentar a comunicação dos sentimentos e emoções; desenvolver a representação simbólica

Áreas de Intervenção: Regulação emocional; criatividade; comunicação;

Competências Transversais: motricidade fina; interações sociais

Descrição: Cada criança começa por desenhar algo (desenho livre), quando é dito a palavra “pass”, terá de passar o desenho para o colega que se encontra à sua direita, e terá de continuar o desenho que o colega à sua esquerda lhe entregou, e assim sucessivamente, sempre que é dito a palavra “pass”. No final da sessão, cada criança explica o desenho final, com que ficou, quando o a atividade terminou.

Estratégias: Construir em conjunto desenhos que poderão expressar os seus sentimentos ou pensamentos

Observações: Uma das crianças não compreendeu o porquê de ter de passar a sua criação para outra criança, expressando a sua insatisfação verbalmente e através do choro. Contudo, após a explicação feita por uma das educadoras, aceitou as instruções e continuou o desenho feito pelo amigo à sua esquerda. À exceção desta experiência, as restantes crianças não recusaram passar os desenhos. As descrições finais dos desenhos incluíram tópicos de guerra como aviões militares e “homens maus”.

17ª sessão: 26 de junho

Nº de participantes: 8 participantes

Atividade 1

Duração: 10 minutos

Materiais: Coluna com música

Objetivos: Estimular imaginação; desenvolver a motricidade global; promover interações sociais

Áreas de Intervenção: Motricidade global; imaginação; interações sociais

Descrição: Nesta sessão, foi primeiramente realizado uma atividade de aquecimento idêntica a atividades iniciais anteriores. No fundo, foi colocada música e pedido que as crianças realizassem diversos movimentos como saltar a pés juntos, ao pé-coxinho, fingir que estavam a voar, etc. No entanto, desta vez, participei também na atividade, fazendo

os movimentos que referia e imitando as interpretações que as crianças faziam das minhas instruções.

Estratégias: Momento de expressão livre e de relação com os outros, que incluiu a minha participação na tarefa e liberdade de as crianças guiarem os movimentos de acordo com os seus interesses

Observações: As crianças participavam e tentavam acrescentar novos movimentos, imitando os meus também, e guiando a atividade para os seus interesses. Esta atividade permitiu-me interagir mais com as crianças, já que fiz a atividade com eles e não apenas dei instruções.

Atividade 2

Duração: 10 minutos

Materiais: Quadro de ardósia; giz

Objetivos: Comunicar os sentimentos, emoções e pensamentos

Áreas de Intervenção: Criatividade

Competências Transversais: Motricidade fina; Comunicação

Descrição: Desenho livre - foi pedido que desenhassem no quadro de ardósia o que elas associavam ao verão. Contudo, as crianças procederam a desenhar livremente tópicos não associados ao verão.

Estratégias: Atividade de expressão livre através do desenho, que utilizou materiais de interesse das crianças – giz - para as motivar e manter o interesse.

Observações: As crianças desenhavam ao pormenor elementos bélicos como bombas e não hesitavam e explicar estes mesmos desenhos verbalmente. As crianças esforçavam-se em comunicar os seus pensamentos e o que estavam a desenhar com o limitado vocabulário inglês que tinham, e até chamavam a professora para traduzir.

Atividade 3

Duração: 10 minutos

Materiais: Nenhum

Objetivos: Relaxar; respirar fundo; imaginar; associar palavras a memórias

Áreas de Intervenção: Respiração; emoções; sentidos

Descrição: Por fim, foi feito um exercício de relaxação, onde foi solicitado que se deitassem no chão, na posição que sentissem mais conforto, fechassem os olhos, imaginassem estar na praia, pensando em todos os elementos que normalmente estão presentes na praia, como as ondas do mar, as gaivotas, as pessoas a andar e a falar, a sensação da areia nos pés.

Estratégias:

Observações: As crianças estavam com bastante energia neste dia, e esta atividade não esteve em concordância com a energia que expressavam. No entanto, mantiveram-se deitadas e ouviam as instruções das professoras, que traduziam o que eu dizia.

18ª sessão: 29 de junho

Nº de participantes: 8 participantes

Atividade 1

Duração: 45 minutos

Materiais: Lápis de cor, papéis brancos

Objetivos: Desenvolver a expressão e percepção das emoções; desenvolver a representação simbólica

Áreas de Intervenção: Regulação emocional; representação simbólica

Competências Transversais: Praxia fina

Descrição: Foi pedido às crianças que desenhassem o que associavam a cada uma das emoções.

Estratégias: Utilização de materiais de interesse das crianças – lápis, canetas de cor - para melhorar não só o interesse, como a expressão das emoções ou experiências a elas associadas

Observações: Obtive desenhos com diferentes motivos, alguns desenhavam apenas caras tristes ou felizes, mas certas crianças desenharam os pais com essas emoções ou o que os faziam sentir dessa maneira.

Atividade 2

Duração: 10 minutos

Materiais: Pequenas imagens de animais, profissões, ações

Objetivos: Imitar animais, profissões, ações simples; desenvolver a representação simbólica

Áreas de Intervenção: Imitação, Criatividade, Expressão Corporal, representação simbólica

Descrição: Esta atividade consistiu em imitar ou expressar uma imagem que podia representar um animal, uma profissão ou uma ação simples, o resto dos colegas teria de adivinhar o que o estava a ser expresso.

Estratégias: Atividade da expressão corporal, que inclui temas de interesse para as crianças – animais. Utilizou-se ajuda por minha parte e da educadora na imitação de imagens.

Observações: As crianças preferiam na maior parte das vezes as imagens com animais, recusando ter de imitar profissões ou ações simples. Manifestavam a sua preferência gestualmente – apontavam para a imagem que preferiam imitar. Uma pequena ajuda vinda de mim e da educadora facilitava a imitação.

19ª sessão: 30 de junho

Nº de participantes: 14 participantes

Atividade 1

Duração: 30 minutos

Materiais: Balões; cadeiras

Objetivos: Compreender as instruções; jogar em equipa; desenvolver a motricidade global

Áreas de Intervenção: Interações sociais; o jogo; trabalho em equipa

Descrição: O grupo de 14 crianças, foi dividido em duas equipas, separadas por cadeiras em fila. O objetivo do jogo era lançar o maior número de balões para o espaço da outra equipa. No fim, quem tivesse menos balões no seu espaço, ganhava.

Estratégias: Inicialmente foi muito difícil comunicar o objetivo do jogo com as crianças, já que estas se encontravam distraídas com os balões. Assim, decidi colocar os balões à parte e depois explicar o objetivo do jogo. A compreensão poderá ter sido facilitada devido ao facto de eu e a educadora participarmos no jogo, estando em equipas opostas. A utilização de balões, material de interesse para as crianças, permitiu um interesse constante na atividade.

Observações: Inicialmente foi muito difícil comunicar o objetivo do jogo com as crianças, já que estas se encontravam distraídas com os balões. A maioria das crianças lançavam o balão para o lado da equipa oposta, como comunicado nas instruções.

Atividade 2

Duração: 15 minutos

Materiais: Argila colorida, mesas, cadeiras

Objetivos: Desenvolver a criatividade e a motricidade fina; promover a comunicação de emoções e pensamentos; estimular a expressão artística

Áreas de Intervenção: Criatividade, Imaginação, comunicação

Competências Transversais: Motricidade fina

Descrição: Criar, através de argila colorida, algo com as cores que queriam. Cada criança criava o que queria, e perguntava a cor que desejava para a sua criação.

Estratégias: Esta atividade consistiu num momento de expressão livre, onde as crianças puderam construir figuras que pudessem expressar os seus pensamentos, sentimentos gostos ou experiências. Desde o início foi-se interagindo com as crianças em inglês, perguntando quais as cores que preferiam. Isto permitiu comunicar com as crianças, manter o interesse e dinamizar a atividade. Ainda foi pedido que no final se entregasse as suas criações à educadora, que foi seguido no final da atividade. Foi-lhes dado o tempo necessário para acabarem as suas figuras.

Observações: As crianças demonstraram interesse desde o início, comunicando ativamente em inglês quais as cores que queriam. Estiveram o tempo necessário a criar a sua obra de arte e no final levantaram-se e entregaram-na, como solicitado. Cada obra de arte era diferente da outra, havendo por isso uma diversidade de criações e expressões artísticas.

6.3. Desenhos relativos às emoções primárias

Medo



Figura 8 – Um monstro assustador



Figura 9 - Medo



Figura 10 - Medo



Figura 11 - Aviões militares a destruir o aniversário



Figura 12 - Medo



Figura 13 - Medo

Alegria



Figura 14 – Auto-retrato da criança feliz



Figura 15 – Comer um gelado



Figura 17 – Um humano feliz



Figura 16 - Alegria



Figura 18 – Estar com amigos



Figura 19 - Alegria

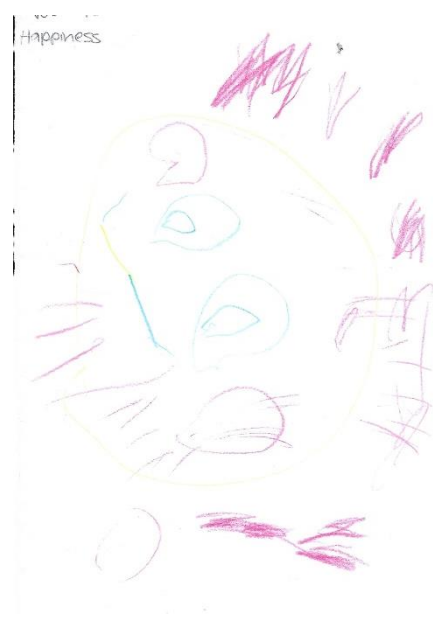


Figura 20 - Alegria

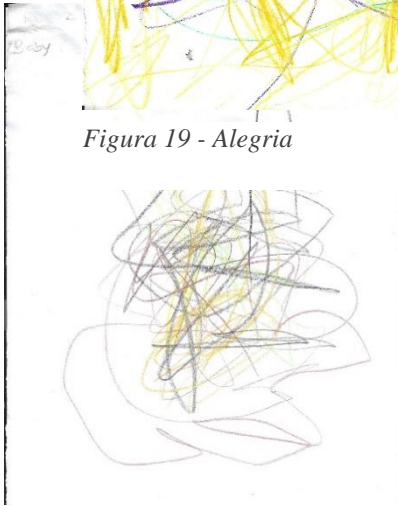


Figura 21 - Bebé

Raiva



Figura 22 - Monstro

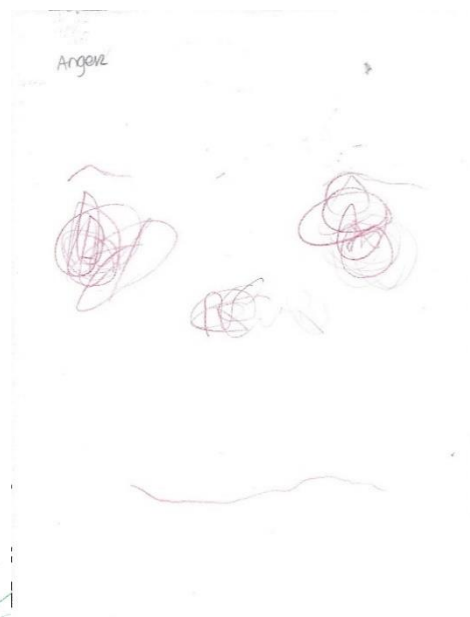


Figura 23 - Raiva

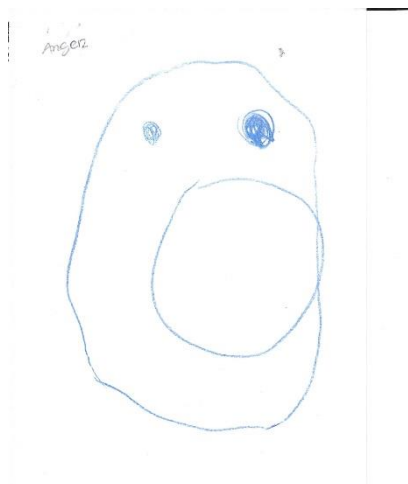


Figura 24 - Raiva

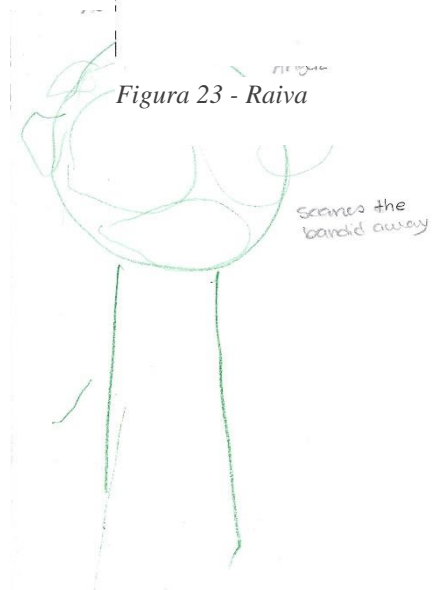


Figura 25 - A criança a afugentar os bandidos



Figura 26 – O pai com raiva

Tristeza

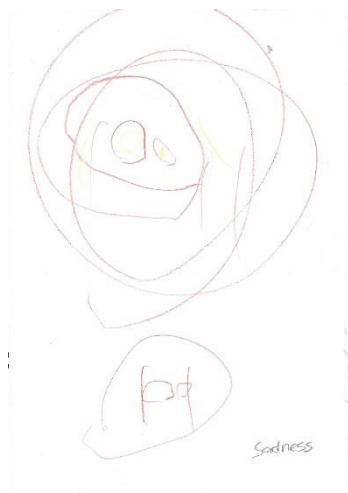


Figura 27 - Tristeza

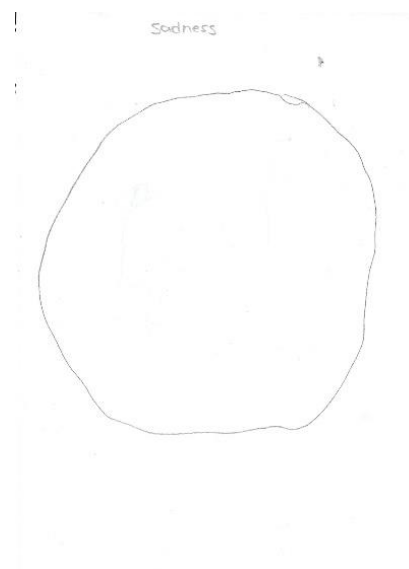


Figura 28 - Tristeza



Figura 29 - Tristeza



Figura 30 - A mãe a chorar