



"MOMENTOS RELAX"
**MOMENTOS DE RELAXAMENTO EM JARDIM DE INFÂNCIA:
CONTRIBUTOS PARA O BEM ESTAR E DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS**

Maria Morgado

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

2018/2019



"MOMENTOS *RELAX*"
MOMENTOS DE RELAXAMENTO EM JARDIM DE INFÂNCIA:
CONTRIBUTOS PARA O BEM ESTAR E DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS

Maria Morgado

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador/a: Prof. Doutora Rita Friães

2018/2019

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e avós, que sempre foram o meu apoio, mesmo nos dias com “mau-feitio” devido ao cansaço. Sempre acreditaram que este era o caminho, aquele que me faz feliz, e que ia conseguir.

Ao meu “puto”, o meu irmão, que apesar de mais novo, dá o conforto e apoio como se fosse mais velho. Sempre foi e será o meu pilar, agora reforçado. Obrigada por me tornares mais tranquila.

Aos meus amigos, à “soul tribe”, aqueles que nunca duvidaram, mesmo quando eu própria o fiz, aqueles que apesar das ausências, nunca esqueceram o apoio. Foram a força que me trouxe aqui. Obrigada! Agora estou de volta...

A toda a equipa educativa e crianças da “Escola das Crianças”, o meu muito obrigada por tudo o que me ensinaram ao longo dos anos. Grande parte da minha formação foi feita convosco, e não podia ter sido melhor, mas sei que continuarei a aprender, diariamente.

Às famílias, por todo o carinho e confiança que demonstram diariamente. É um prazer partilhar convosco a educação dos vossos filhos.

À “minha” Catarina, que foi o meu “cérebro” destes meses. Foi o apoio incondicional que qualquer educadora podia pedir. Obrigada por aturares todas as frustrações e acreditares que “está quase”. Serás sempre a “primeira”.

À Isabel, que ao longo de todo o caminho foi a minha guia. Sempre com uma palavra positiva e de ânimo, com uma crítica construtiva, ou um apoio quando necessário. Sempre me incentivou, mesmo quando o cansaço era muito. Obrigada por ser tudo o que é.

Aos “meus gordos”, as crianças que fazem parte do meu dia-a-dia, que me preenchem o coração e me fazem esquecer o “mundo” lá de fora. Aquelas por quem acordo todos os dias com o objetivo de ser e fazer melhor. Sem vocês teria sido tão mais difícil. A cada um de vocês, o maior abraço do mundo. Sabem bem o quanto gosto de vocês.

À professora Rita Friães, por toda a preocupação, dedicação e apoio ao longo de todo o percurso. Por me ter feito refletir e questionar, mas também sentir-me segura e confiante, e que iria conseguir. Obrigada por toda a dedicação e carinho demonstrados.

RESUMO

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) realizada em pré-escolar, e apresenta, de forma reflexiva e fundamentada, todo o processo de aprendizagem e percurso desenvolvido no decorrer da intervenção educativa, refletindo e avaliando a mesma, assim como todo o processo de investigação, que surgiu de uma problemática emergente do contexto.

Durante a intervenção em JI, partindo das observações e registos realizados e do conhecimento das crianças do grupo, surgiu uma problemática, relacionada com o bem-estar e a autoestima das crianças. Abriu-se então caminho a uma investigação, com o objetivo de compreender *os contributos da introdução de momentos de relaxamento, no bem-estar das crianças*.

Para a concretização da investigação, orientada pelas diretrizes da investigação-ação, foi definido um plano de ação, flexível e cíclico, baseado nas ideias de McNif & Whitehead (2006): observar, refletir, agir, avaliar e modificar. No processo de recolha de dados recorreu-se à observação direta e respetivo registo de notas de campo, e à observação e avaliação dos níveis de bem-estar, segundo Portugal e Laevers (2018). O processo final baseou-se na análise das grelhas de avaliação do bem-estar emocional, assim como na análise e reflexão dos registos realizados, na observação de um grupo específico de crianças, registando situações que demonstrem, ou não, os seus níveis de bem-estar, em vários momentos, assim como a variação dos seus sinais de autoestima. Foram ainda realizadas avaliações segundo a escala de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2018).

A análise dos dados permite-nos observar algumas diferenças nos níveis de bem-estar de todas as crianças, apontando para a possível existência de uma relação positiva entre os momentos de relaxamento e os níveis de bem-estar emocional das crianças. Os exercícios de controlo de respiração e de relaxamento muscular mostraram-se fundamentais na promoção de comportamentos indicadores de tranquilidade, bem-estar e autoestima.

Assim, o presente relatório evidencia a investigação desenvolvida, bem como todo o processo de aprendizagem realizado ao longo da intervenção, e respetiva avaliação e contributos para a construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, Bem-Estar, Autoestima, Relaxamento

ABSTRACT

The following report is based on the Supervised Professional Practice (Module II) internship in kindergarten, and presents, in a reflexive and informed manner, all the learning process and course developed during the educational intervention, reflecting and evaluating it, as well as the entire process that has emerged and during the practice.

During the intervention in an kindergarten class, based on the observations and records made and the knowledge of the children of the group, it's was possible to observe a problem, related to the well-being and self-esteem of the children. This investigation emerged, with the main purpose of understanding the contributions the influences of relaxation in the well-being of children when introduced in a kindergarten class.

In order to carry out the research, guided by research-action plan, a flexible and cyclical action plan was established based on the ideas of McNif & Whitehead (2006): observe, reflect, act, evaluate and modify. During this process, according to Portugal and Laevers (2018), through direct observation and recording of field notes, it was possible to observe and evaluate the well-being levels of the children.

The final process was based on the analysis of the well-being evaluation grids as well as the analysis and reflection of the records made, in the observation of a specific group of children, recording situations that demonstrate, or not, their levels of well-being, at various times, as well as the variation of their signs of self-esteem. Evaluations were also performed according to the scale of well-being (Portugal & Laevers, 2018).

The analysis of the data allows us to observe some differences at the levels of well-being of all children, pointing to the possible existence of a relationship between the moments of relaxation and the levels of emotional well-being of the children. Breath control and muscle relaxation exercises been shown to be fundamental in promoting tranquility, and promoting self-esteem and well-being of the children.

To conclude, this report highlights the research undertaken as well as the the entire learning process carried out during the course of the intervention, evaluation and its contributions to the construction of a professional identity.

Keywords: Pre-school education, Well-being, Self-esteem, Relaxation

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	11
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA.....	13
1.1. Meio onde está inserida a “Escola das Crianças”	13
1.2. Contexto socioeducativo.....	13
1.3. Equipa educativa	16
1.4. Ambiente educativo	17
1.4.1. Espaços e materiais	17
1.4.2. Tempo	19
1.4.3. As famílias.....	20
1.4.4. O grupo de crianças	21
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	23
2.1. Intenções para a Ação e a sua Avaliação Global.....	24
2.2. Processo de intervenção da PPS II	27
3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI.....	30
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	30
3.2. Revisão de literatura.....	32
3.2.1. O «DESPACHAAA-TE» e a importância de relaxar.....	32
3.2.2. O desenvolvimento da autoestima e o bem-estar emocional.....	34
3.3. Planear a investigação	36
3.3.1. Participantes da investigação.....	40
3.3.2. Exercícios e estratégias de relaxamento.....	41
3.4. Apresentação e discussão dos dados.....	44
3.4.1. A autoestima e o bem-estar emocional.....	44
3.4.2. Avaliação Global.....	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60

REFERÊNCIAS	63
ANEXOS.....	67
Anexo A – Portfólio da PPS II.....	68
Anexo B - Observações dos níveis de bem-estar emocional.....	69
Anexo C - Grelhas de avaliação do bem-estar emocional	84
Anexo D - Notas de campo – investigação.....	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de Ação Reflexão.....	37
Figura 2 - Grelha da 1ª Avaliação do bem-estar emocional.....	84
Figura 3 - Grelha da 2ª Avaliação do bem-estar emocional	84
Figura 4 - Grelha da 3ª Avaliação do bem-estar emocional	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Exercícios e técnicas de relaxamento	42
Tabela 2 - Notas de campo - investigação	86

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
JI	Jardim de Infância
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) (PPS II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Visa relatar as minhas experiências e aprendizagens ao longo da intervenção realizada entre 1 de outubro de 2018 e 21 de janeiro de 2019, numa valência de Pré-escolar, com crianças entre os 2 e os 4 anos, numa instituição privada.

No decorrer do estágio, de forma a melhor refletir e aperfeiçoar a minha prática, foi construído um portfólio (Anexo A – Portfólio da PPS II), evidenciando as ações do processo de intervenção, assim como as observações registadas, e as reflexões, diárias e semanais, confrontando a teoria e a prática.

Resultante de uma fragilidade do grupo de crianças, identificada durante a PPS II, partindo das observações e registos realizados e do conhecimento das crianças do grupo, surgiu uma problemática, relacionada com o bem-estar e a autoestima das crianças. Com o objetivo de contribuir para um aumento da tranquilidade, bem-estar e autoestima das crianças, decidi introduzir momentos de relaxamento e controlo de respiração, realizados com o grupo em diversos momentos do dia.

Orientada pelas diretrizes da investigação-ação, surgiu então uma investigação, com o objetivo de compreender *os contributos da introdução de momentos de relaxamento, no bem-estar das crianças*. Para a sua realização elaborei um plano de ação, flexível e cíclico, baseado nas ideias de McNif & Whitehead (2006): observar, refletir, agir, avaliar e modificar. Recorri a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados como observação participante e registo de notas de campo e a avaliação dos níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2018).

O documento encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro é feita uma Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo, em que será caracterizado o meio socioeducativo e o seu contexto, as particularidades do ambiente educativo e respetivos espaços e tempos. É igualmente caracterizada a equipa educativa e a sua metodologia de trabalho, o grupo de crianças da sala dos Exploradores, assim como as suas famílias.

No segundo ponto será apresentada uma Análise Reflexiva da Intervenção, onde são identificadas, fundamentadas e avaliadas as intenções definidas para a ação, assim como o processo de intervenção durante a PPS I. É apresentada uma análise e reflexão dos processos e estratégias utilizados,

No terceiro capítulo encontra-se descrito o processo de investigação realizada durante a intervenção. Trata-se uma investigação qualitativa, com o objetivo de conhecer os contributos de momentos de relaxamento no bem-estar das crianças em idade Pré-escolar.

No quarto capítulo encontra-se uma reflexão acerca da construção da profissionalidade enquanto educadora de infância, onde são explicitados os princípios e intenções que considero fundamentais para a minha prática futura.

Por fim, no último capítulo, são descritas algumas Considerações Gerais, apresentando as principais aprendizagens adquiridas ao longo da minha intervenção, e de que forma contribuíram para o meu crescimento pessoal e construção da minha identidade profissional.

Concluindo, importa mencionar que, de forma a guiar a minha prática ao longo do tempo e a minha investigação, foram considerados os princípios para uma ética profissional (Tomás, 2011; APEI, 2011), tendo sido certificado o sigilo de elementos identificativos, quer das crianças, quer da organização socioeducativa. Durante toda a prática, questioneei constantemente as crianças se podia escrever sobre elas ou tirar fotografias, de forma a obter o seu assentimento constante.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo será apresentada a caracterização do contexto para a ação educativa em JI. Inicialmente é feita uma caracterização do contexto socioeducativo, em que se analisa as suas características e o meio onde se insere. Apresenta-se ainda uma caracterização da equipa educativa, da organização do espaço, materiais e tempo da sala de atividades, bem como do grupo e das famílias intervenientes na ação.

1.1. Meio onde está inserida a “Escola das Crianças”

A “Escola das Crianças”¹, nome fictício criado para que se mantenha o anonimato da instituição e das crianças, localiza-se no concelho de Oeiras, do distrito de Lisboa.

A organização socioeducativa insere-se numa zona essencialmente residencial, comercial e empresarial, que se tem vindo a desenvolver, ao longo dos anos, de forma exponencial. A nível demográfico, podemos caracterizá-la como uma zona onde residem sobretudo famílias jovens, de classe social média alta.

No meio circundante encontram-se diversos espaços culturais e de lazer, tais como uma biblioteca municipal, museus e monumentos, assim como vários jardins, instituições de saúde, espaços de desporto e algumas escolas.

1.2. Contexto socioeducativo

A “Escola das Crianças”, é uma instituição privada que nasceu de um projeto familiar, em 2005, e cresceu com o objetivo de fazer felizes as crianças, alunos e respetivas famílias, sendo um parceiro dos pais e encarregados de educação. A instituição iniciou a sua atividade noutras instalações, de dimensões inferiores, em que apenas existia a valência de creche e jardim-de-Infância. Em 2008, após grande sucesso do projeto, iniciou-se a construção de um novo espaço, sendo que um ano depois a organização educativa começa a funcionar nas novas instalações. A instituição alargou a sua oferta sendo que, atualmente, possui um estabelecimento próprio que inclui a valência de creche (3 meses aos 3 anos), pré-escolar (3 anos a 6 anos) e 1º

¹ Nome fictício escolhido pelas crianças para que se mantenha o anonimato da instituição e do grupo

ciclo (6 anos a 9 anos). A sua lotação máxima é de 252 crianças, distribuídas pelas várias valências.

A organização educativa tem dois pisos, mais uma garagem, de acesso aos pais das crianças da creche. No 1º piso encontra-se a creche, que conta com 6 salas, que albergam no máximo 79 crianças, sendo que cada sala existe uma Educadora de Infância e uma Técnica Auxiliar de Ação Educativa. Existem duas salas de Berçário que comportam um máximo de 16 bebés (8 bebés em cada sala) e os acolhem desde os 3 meses até as crianças adquirirem a marcha. Seguidamente, as duas salas da aquisição da marcha, podem albergar 28 crianças (14 em cada sala) desde que começam a andar até ao fim do ano letivo. Existem ainda duas salas de 2 anos, com a lotação máxima é de 35 crianças (17 crianças numa sala e 18 crianças noutra sala), em que as idades oscilam entre 2 a 3 anos.

Nesta valência existe uma Copa, destinada à preparação de refeições ligeiras e apoio aos Berçários, uma Sala Polivalente destinada às crianças das salas de aquisição da marcha e das salas dos 2 anos, onde estão disponíveis diversos equipamentos e materiais para que as crianças explorem livremente e uma zona de refeições para as crianças. O espaço contém ainda uma zona exterior ampla, com diversos equipamentos como escorregas, casas ou carros e diversos triciclos e motas de brincar, ao dispor das crianças. A valência possui uma boa acessibilidade para as crianças e respetivas famílias, existindo acesso pelas escadas e elevador.

A valência de Educação Pré-Escolar situa-se no piso zero, possui três salas de atividades, duas heterogéneas (3 e 4 anos) e uma homogénea (5 anos), que podem admitir, ao todo, 75 crianças, ou seja, 25 em cada sala. Todas as salas estão a cargo de uma Educadora de infância, que conta com o apoio de uma Técnica Auxiliar de Ação Educativa. Esta valência conta com 4 professores que lecionam as atividades de complemento curricular nas áreas de Educação Física, Música, Inglês e informática.

Também neste piso, o 1º Ciclo pode albergar um número máximo de 98 alunos, sendo que existe uma sala para cada nível de ensino, ou seja, 4 salas. Todas as turmas são acompanhadas por um professor titular com formação específica, e também por professores específicos nas aulas de complemento curricular. Existe ainda um recreio exterior, com diversos equipamentos como escorregas, cordas ou pequenos circuitos, uma sala polivalente que dá apoio aos alunos do 1º ciclo, e uma zona de refeições, junto a cozinha, onde são servidas as refeições.

Relativamente à dimensão organizacional da instituição, segundo o organograma da escola, esta possui uma diretora, responsável máxima pela gestão da escola, que trabalha diretamente com o Responsável da Qualidade e Ambiente, com o Técnico de Contabilidade, com uma Assistente Administrativa e Auxiliar de Serviços Gerais. A Diretora trabalha ainda em coordenação com a Diretora Técnica da Creche, a Coordenadora Pedagógica da Educação Pré-escolar e a Coordenadora Pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico, cada uma delas direta e totalmente dedicada à área respetiva, na coordenação e supervisão do corpo docente e não docente, em tudo o que esteja relacionado com a área educativa e pedagógica respeitante às crianças e alunos e à ligação escola-família. Segue-se a Equipa Educativa, composta pelas Educadoras e Técnicas de Ação Educativa de cada sala, e por professores externos, como representa o organograma em anexo. Em cada sala, cada elemento tem as suas funções específicas bem definidas, mas visam o mesmo objetivo, o pleno acompanhamento e dedicação ao desenvolvimento das crianças. Existe ainda uma cozinheira, responsável pelos serviços de produção alimentar, e uma equipa de serviços de Higiene, Segurança e Limpeza, que responde diretamente à direção.

A instituição tem uma cultura integradora existindo sentido de missão em que todos partilham e se identificam com a mesma visão; toda a equipa educativa se rege por valores como a confiança, a responsabilidade e o trabalho em Equipa; o respeito, tanto pela criança, como por todos os outros intervenientes no processo educativo, a afetividade e o profissionalismo; e a inclusão, solidariedade e sustentabilidade ambiental.

O Projeto Educativo é “SER FELIZ!” e a instituição tem como principais objetivos proporcionar aos alunos as condições necessárias para construírem, de forma equilibrada, todos os aspetos do seu desenvolvimento sócio-afetivo, intelectual, físico e emocional, respeitando sempre os diferentes ritmos de desenvolvimento individual e de aprendizagem; proporcionar aos Pais e Encarregados de Educação um serviço de qualidade; e proporcionar a toda a Comunidade Escolar um ambiente de trabalho motivador e de respeito e entre ajuda.

Assim, a “Escola das Crianças” oferece às famílias um serviço completo que dê resposta às suas necessidades, funcionando durante os doze meses do ano, com um horário alargado, das 7:30 até às 20:00 horas, nos dias úteis. Por ser uma instituição privada, as famílias pagam as mensalidades que incluem uma serie de serviços. Na valência de creche, nas mensalidades estão incluídos os bibes e roupa de cama, que

são lavados na lavanderia da instituição, bem como biberões, babetes, fraldas, e todos os produtos de higiene, indicados pelas famílias no início do ano. Estão também abrangidas as atividades curriculares, como a psicomotricidade e a expressão musical.

1.3. Equipe educativa

Na valência de pré-escolar existe uma coordenadora pedagógica, que assegura o bom funcionamento dos espaços, visitando as salas frequentemente, apoiando as educadoras e auxiliares no que for necessário. Nesta valência existem duas educadoras de infância, uma técnica auxiliar responsável de sala, com a supervisão da coordenadora e três técnicas auxiliares que asseguram o bem-estar e segurança das crianças.

A Educadora de Infância responsável da sala onde me encontro a realizar a PPSII, tem 50 anos, Bacharelato em Educação Pré-Escolar e Mestrado em Intervenção Precoce. Tem 28 anos de serviço como educadora, 13 dos quais em coordenação na “Escola das Crianças”, acompanhando este projeto desde o início.

A Técnica Auxiliar de Ação Educativa, tem 20 anos, possui um curso específico nesta área, tendo 2 anos de experiência em creche e pré-escolar, sempre na instituição. A educadora não privilegia nenhum modelo pedagógico, assumindo que trabalha através do contexto que lhe é apresentado, adotando uma linha pedagógica baseada no Construtivismo, orientada pelos princípios da Pedagogia-em-Participação.

A Técnica Auxiliar de Ação Educativa trabalha em sintonia com a Educadora, desempenhando as mesmas funções, relativamente às rotinas das crianças. Nesta organização educativa não existe uma diferenciação de tarefas entre a educadora e a técnica de ação educativa, realizando, ambas, as rotinas de higiene, alimentação ou descanso, assim como o desenvolvimento das atividades e comunicação com as famílias. Assim, existe um verdadeiro trabalho de equipa, entre os agentes educativos. Apesar de ser a educadora quem é responsável pela elaboração das planificações, a técnica de ação educativa está incluída no processo, participa na sua conceção, sugerindo atividades e alterações quando assim o entender. Ferreira (2013) afirma que é necessário a “existência de um trabalho em equipa formal, regular e continuado no tempo, que vise a discussão conjunta de questões relacionadas com a prática pedagógica” (p.27)

A Escola conta, ainda, com a colaboração de técnicos especializados, uma psicóloga e um terapeuta da fala, que acompanham as crianças quando equipas e pais consideram pertinente e auxiliam o corpo docente no esclarecimento de questões e dúvidas ou propondo novas abordagens e estratégias.

1.4. Ambiente educativo

1.4.1. Espaços e materiais

Ao entrarmos na sala A. observamos de imediato que é uma sala espaçosa, bem iluminada, com grandes janelas, que dão acesso ao exterior. Está organizada por áreas de interesse, claramente delimitadas, para que “a criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma” o que contribui para que as crianças “possam construir mentalmente o espaço” (Forneiro, p.257)

No corredor de acesso à sala, existe um cabide por criança, devidamente identificado, onde podem deixar os seus casacos e mochilas, e onde fica pendurado o bibe, ao fim do dia, que vestirá novamente quando regressar à escola, na manhã seguinte. Dentro da sala existe ainda um móvel com módulos de gavetas, também destinadas a cada uma das crianças, onde as famílias podem deixar mudas de roupa, onde são guardados os equipamentos de educação física, cedidos pela instituição, e onde as crianças podem deixar os seus “brinquedos de casa”, com os quais podem brincar, em determinados momentos do dia.

“Ao chegar a sala, o G.A. dirige-se de imediato à sua gaveta, onde guarda os seus pertences. Com um grande sorriso, aproxima-se dando-me um abraço e dizendo bom dia. Retribuo e digo-lhe “o que falta?” ao que me responde “aj, o bibe...” e sai da sala, dirigindo-se ao cabide onde está pendurado o bibe” (Nota de Campo 16 de outubro. Sala de atividades)

Ao entrar-se na sala, conseguimos distinguir, em frente, a área da casa, onde existe uma mesa e vários bancos, um móvel com fogão e algumas prateleiras onde estão arrumados alguns objetos de serviço de mesa, um cesto com roupas e acessórios, uma cama de bebé com três bonecos e um móvel com prateleiras, onde se encontram caixas com objetos de diferentes categorias (os acessórios dos bebés, os alimentos de plástico, e acessórios do dia a dia, como telemóveis, chaves, porta chaves ou carteiras). Saliento o facto de existirem alguns materiais e objetos de uso real, tais como telemóveis, chaves, carteiras e algumas roupas.

Com o móvel da área da casa e de outro móvel com módulos de gavetas, encontra-se a área da garagem, delimitada no chão, por um tapete. Aqui existem espaços dedicados à arrumação de alguns carros, camiões, aviões e gruas de plástico. Uma garagem de plástico, várias peças e blocos que permitem montar uma pista, tornam esta área muito dinâmica. No mesmo móvel, no entanto, em gavetas diferentes, também podemos encontrar blocos de construção, de tamanhos distintos, animais de plástico e alguns bonecos. Os materiais descritos anteriormente são utilizados, normalmente, na área dos tapetes, que é também a área de reunião.

A área dos desenhos e escrita, é constituída por uma grande mesa com oito cadeiras, onde as crianças podem desenhar, pintar ou escrever. Encontra-se junto de um móvel de gavetas, onde as crianças guardam os seus trabalhos, e onde estão arrumados, ao alcance das crianças, as tintas, canetas, lápis e folhas. Existe ainda a área dos jogos de mesa, constituída por uma mesa com 8 cadeiras e um móvel onde estão arrumados todos os jogos existentes, devidamente identificados.

A área da biblioteca encontra-se junto aos tapetes, sem delimitações. Existe um móvel baixo, onde estão os livros que as crianças podem explorar.

As paredes têm espaços definidos para afixação dos trabalhos produzidos pelas crianças e outros espaços com decoração permanente.

As paredes documentam as aprendizagens e explorações do grupo, e nelas são expostas as pinturas e desenhos das crianças, bem como os instrumentos de organização do grupo. Junto à área de reunião, na parede, ao nível da criança, encontra-se o mapa das presenças diário, o quadro do tempo, e o quadro do responsável do dia. Ainda existe, uma cartola com as “palavras mágicas” e o quadro de estrelas para a avaliação da semana. Num plano superior, existe um painel constituído por pequenos placards, de diferentes cores, onde são colocados os trabalhos de cada criança. Na parede, junto á porta podemos ainda encontrar o mapa dos aniversários das crianças e equipa educativa, intitulado “dias de festa”.

Considero que a sala se encontra bem estruturada com “um espaço bem definido” e onde “os materiais [estão] organizados de uma forma lógica, devidamente identificados para que a criança consiga encontrar e arrumar facilmente”, desenvolvendo a sua autonomia (Cardona, 1992, p.9).

1.4.2. Tempo

Identifico como principais momentos da rotina diária o acolhimento, a higiene, a alimentação, as atividades orientadas, as atividades livres, o momento de descanso, as atividades extracurriculares e a saída.

Segundo Portugal (2000), o educador deve “investir em tempo de qualidade” procurando sempre estar “completamente disponível para as crianças” (p.92). Na “Escola das Crianças”, todos os momentos são valorizados, investindo nas rotinas e diferentes momentos do dia, reconhecendo a importância de uma atitude consistente de atenção e cuidado em qualquer situação.

O dia inicia-se com o momento do acolhimento, em que a equipa educativa tem uma pequena conversa com as famílias, principalmente sobre a saúde, comportamento e bem-estar das crianças.

“Quando o D.V. chega à escola, ao colo do avô, aproximo-me da porta dizendo bom dia. O avô responde de imediato “bom dia maria. Olhe, isto hoje não está fácil. Não quis tomar o pequeno almoço, não se queria levantar, não queria lavar os dentes.”. então respondi “então D.? Que se passa? Queres acabar de comer ali na mesa?” e o D. acenou com a cabeça e esticou os braços para lhe pegar ao colo.” (Nota de Campo 25 de outubro. Sala de atividades)

Entre as 9h00 e as 9h30, dependendo se têm ou não atividades de complemento a começar às 9h30, as crianças tomam o seu reforço, normalmente constituído por fruta e bolachas, ou iogurte, e água. Do refeitório seguem com o adulto para a casa de banho onde, autonomamente, realizam a sua higiene.

As manhãs de segunda, terça e quinta-feira estão organizadas, entre momentos de atividades de projeto ou de exploração e atividades de complemento curricular. Às quartas e sextas, não existindo atividades de complemento, a manhã é inteiramente destinada a atividades de projeto e exploração, com a equipa educativa da sala.

Por volta das 11h30, após momento de retorno à calma, as crianças voltam a realizar a sua higiene, e deslocam-se, em fila, para o refeitório, para almoçar. Cada criança tem um lugar marcado, na mesa estipulada para a sua sala, que conhece e respeita, onde já se encontra toda a refeição, sopa, prato e fruta, assim como um copo com água, talheres e um guardanapo. Todas as crianças comem autonomamente com os talheres, confundido apenas algumas vezes o lado correto dos mesmos, existindo cerca de 7 crianças que precisam de mais incentivo.

“Vejo que a V.F. está com as mãos no colo, a olhar para o A.R., aproximo-me e digo “então V.? Enche o garfo.”, espero alguns momentos e a V., depois de algumas tentativas olha para mim. Então pergunto “queres ajuda?” ao que me responde que sim. Coloquei as minhas mãos por cima das dela e ajudei-a com o movimento” (Nota de Campo 5 de novembro. Refeitório)

Quando algumas crianças terminam a sua refeição, um dos adultos da equipa, acompanha-os novamente à casa de banho, onde realizam a sua higiene, e dirigem-se para a sala onde o adulto ajuda na lavagem dos dentes. À medida que as crianças terminam de almoçar, o adulto dá-lhes permissão para sair da mesa, acompanhando-os à porta, e visualmente, até chegarem junto ao adulto que está junto da casa de banho.

Quando todas as crianças estão na sala, após o momento de higiene e já deitadas nos seus catres, que também reconhecem de forma autónoma, o adulto apaga a luz, e liga a música, demonstrando que é hora de descansar.

As crianças dormem entre o 12h30 e as 15h00, no entanto há crianças que vão despertando mais cedo, podendo o adulto pedir que vão a casa de banho, silenciosamente. Por volta das 15h00, as crianças começam a acordar, levantando-se e dirigindo-se à casa de banho, com a supervisão de um adulto. A maioria das crianças realiza as suas tarefas de forma autónoma, no entanto, algumas, ainda precisam de alguma ajuda no que diz respeito a abotoar as calças ou camisa, apertar os sapatos, ou vestir alguma peça mais complicada.

Por volta das 15h30, as crianças dirigem-se novamente ao refeitório, onde irão lanchar. A mesma rotina se aplica a este momento, um dos adultos acompanha as crianças que terminam primeiro, na sua rotina de higiene, enquanto o outro acompanha as crianças que ainda estão a lanchar.

A parte da tarde é destinada a atividades livres, na sala de atividades ou no recreio exterior, e algumas crianças têm atividades extracurriculares, como ballet, judo, yoga, futebol ou natação. As crianças começam a sair da escola, com as suas famílias, podendo esta ser feita até as 20h00. Por volta das 18h00, as crianças que ainda estejam na instituição, dirigem-se mais uma vez ao refeitório, onde tomam um reforço, constituído por fruta e bolachas ou pão.

Considerando a rotina diária importante para que as crianças construam as suas noções temporais, esta é flexível sendo, ao longo do ano, modificada, “consoante os projetos que vão sendo desenvolvidos pelo grupo” (Cardona, 1992, p.9).

1.4.3. As famílias

Considero fundamental conhecer as famílias das crianças, de modo a elaborar uma caracterização do grupo, mais pormenorizada, percebendo algumas características dos contextos familiares em que estão inseridas, e assim, ajustar a minha prática às suas necessidades. Pude observar que as famílias apresentam uma estrutura nuclear, existindo apenas uma exceção (pais divorciados). Das catorze crianças, seis não têm irmãos, sendo que as restantes, quatro são irmãos mais novos e dois mais velhos, sendo que uma das crianças irá ter um irmão brevemente.

A maioria dos pais tem nacionalidade portuguesa, sendo apenas uma mãe venezuelana, um pai com nacionalidade brasileira, e uma família de origem Cabo Verdiana. Relativamente ao local de residência, a maior parte das famílias reside, no concelho de Oeiras, existindo, no entanto, três exceções que vivem no concelho de Cascais, o que indica que a distância casa-escola é relativamente curta. Na grande maioria dos casos são os pais que vão levar e buscar as crianças à escola; sendo que existem exceções, em que são os avós a realizar essa tarefa.

Os progenitores das crianças têm idades compreendidas entre os 29 e os 48 anos, o que reflete um grupo de progenitores relativamente jovens. No que concerne às suas habilitações académicas, a maioria possui um curso superior, sendo as áreas profissionais bastante diferenciadas, como engenharia, vendas comerciais, imobiliários e técnicos de saúde.

No que se refere à participação das famílias, existem conversas diárias, que visam a partilha de informações pertinentes, relativas à criança, mas também contactos mais formais, como é o caso das reuniões, que se realizam periodicamente (uma em setembro, uma em dezembro, outra em março e por último, a final em junho). As famílias podem, e devem ainda participar nas festas promovidas pela instituição, assim como promover atividades em sala, previamente combinadas com a educadora.

1.4.4. O grupo de crianças

O grupo da sala A. é constituído por 20 crianças, com idades entre os 2 e os 4 anos, à data de início da intervenção. Existem quatro crianças com 2 anos, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino; dez crianças com 3 anos, sendo cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino; e, por fim, seis crianças com 4 anos, sendo duas do sexo masculino e quatro do sexo feminino; o que perfaz um total de 20 crianças

do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Todas elas frequentaram a instituição nos anos anteriores.

Para a identificação das principais características, interesses e dificuldades do grupo, basei-me nas minhas observações, conversas informais com a equipa educativa e avaliações diagnósticas, realizadas por mim, com o auxílio da educadora.

Na generalidade, as crianças mantêm uma boa relação com os seus pares e adultos da equipa educativa, porém, ainda surgem alguns conflitos entre si. A maior parte das crianças é capaz de resolver estes conflitos de forma autónoma, no entanto, algumas crianças ainda têm algumas dificuldades, solicitando a intervenção do adulto.

Alguns momentos após chegarmos ao recreio, o D.A. e a M.B. aproximaram-se de mim, ainda a falar entre si. Então perguntei “o que se passa?” baixando-me á sua altura. E o D. diz “a marta não quer brincar comigo” e a M. afirma “ele só anda atrás de mim”. Então disse “Oh D. então, mas disseste a M. que também querias brincar?” e a M rapidamente diz “Não. só anda atrás de mim” e o D., encolhendo os ombros diz “pronto, posso brincar contigo?” ao que a M. responde “podes!”. E afastam-se.” (Nota de campo, 12 de novembro, 2018, Recreio exterior)

“Durante a brincadeira na área do faz de conta, o M.V. tira uma boneca da mão do A.R. que choraminga de imediato e diz “vou dizer...”. O M. olha para mim, que tento que não perceba que estou a observar. Entretanto a R.G. intervém e diz “Oh M., mas era o A. que tinha o bebé, dá lá.” e o M. cedeu ao pedido.” (Nota de campo, 19 de dezembro Sala de atividades)

Na sala de atividades, as áreas de preferência das crianças são os jogos de mesa e a área da casa, onde as crianças utilizam o faz de conta para se expressar e reproduzir situações do seu quotidiano. São autónomos na escolha e acesso aos materiais, conhecendo os lugares de arrumação e onde se utilizam.

A maior parte do grupo é autónomo nas idas à casa de banho, trocas de roupa e alimentação, precisando apenas de pequenas ajudas pontuais. No entanto, há ainda várias crianças que necessitam do apoio do adulto, ou de outra criança, em tarefas como apertar atacadores, abrir torneiras ou vestir casacos.

“Junto dos cabides, as crianças pegam nos seus casacos e começam a vesti-los. Então a auxiliar C. diz: “uau A., vestiste sozinho?” olhando para mim para confirmar a resposta. Este acenou que sim com a cabeça, sorrindo. A C. completa “muito bem, estão uns crescidos.”. O G.A. aproxima-se e diz: “Oia, Maía, eu também consigo...” enquanto vestia o casaco.” (Nota de campo, 17 de janeiro, 2019, Corredor)

A maioria do grupo revela gosto em participar nos diálogos em grande grupo, partilhando vivências e experiências pessoais, onde podemos perceber que algumas crianças já apresentam um vocabulário bastante completo. Apesar disto, ainda têm

alguma dificuldade em respeitar a sua vez para falar, precisando de explorar questões relacionadas com a convivência democrática.

No geral, são crianças muito curiosas com o que as rodeia, mostram gostar de fazer perguntas e conversar. Denota-se uma boa relação entre si. É um grupo muito bem-disposto e que revela um especial interesse pela expressão motora, apreciando participar em propostas de jogo, que envolvam movimento e música.

“Durante o momento de reunião, em grande grupo, perguntei que jogo gostavam de fazer, uma vez que tínhamos tempo até ao almoço. Depressa se ouviram duas vozes a dizer “o das estatuas” e outras se juntaram “sim, sim. O jogo das estatuas” diziam algumas crianças, sorrindo.” (Nota de campo, 16 de outubro, Sala de atividades.)

Na sua maioria são crianças interessadas, motivadas e que se envolvem em todas as atividades propostas. São conhecedoras e cumpridoras das regras dos vários espaços da escola, criadas pelo grupo, com a ajuda da educadora.

“Quando as crianças entraram na casa de banho, depois do reforço da manhã, fiquei na porta à espera que todos entrassem. Então ouço a M.B “Oh, M. não é para correr na casa de banho.” (Nota de campo, 26 de outubro, 2018, Casa de banho)

No entanto são crianças que não gostam de errar, sendo necessário trabalhar a resistência à frustração, a autoestima, e a resolução de conflitos entre si. É também necessário dar ênfase à exposição em grande grupo, assim como promover o gosto pela autonomia nas suas tarefas.

“Quando a mãe da S. chega, ela está a brincar com a C.C. no tapete, com uns bonecos. A mãe chama-a e diz “olá S., vamos para casa?”. A S. olha para a mãe mas ignora. Passado alguns minutos a mãe diz “vá, S., já chega, amanhã brincas mais, vamos para casa.”. A S. levanta-se, mas começa a chorar, atirando-se para o chão junto das pernas da mãe” (Nota de campo A2.)

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

O presente capítulo pretende apresentar e fundamentar as intenções definidas para a ação pedagógica, com base na análise reflexiva da minha intervenção. Começarei por explicitar e avaliar as intenções relativas às crianças, às famílias e à equipa educativa, bem como realizarei uma reflexão sobre a minha intervenção educativa.

2.1. Intenções para a Ação e a sua Avaliação Global

Após várias observações e muita reflexão, e baseando-me no conhecimento que fui adquirindo acerca das características de cada criança do grupo, defini as intenções para a minha prática. Acredito que são elas que darão sentido à minha ação e nortearão a minha prática, sendo que, segundo as OCEPE (2016)

“a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as finalidades da sua prática, as suas conceções e valores: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.” (p. 13)

A primeira intenção estipulada foi a de **criar relações positivas com as crianças**. Esta prioridade está diretamente relacionada com a importância do estabelecimento de relações afetivas entre as crianças e o educador, pois a construção de relações afetivas sólidas apoia o desenvolvimento das crianças, no sentido de serem “mais seguras, mais confiantes” (Cidade e Silva citados por Oliveira, 2010, p.15). Sendo a falta de confiança e autoestima, uma das fragilidades observadas no grupo, penso que esta forma de agir promoveu o desenvolvimento dessas capacidades.

Acredito que devemos criar relações com as crianças, repletas de respeito, carinho e muitos afetos, pois “a afetividade é fundamental na constituição do sujeito e dos seus laços inter-relacionais” (Rocha, 2016). O afeto e o carinho estiveram sempre presentes na minha prática, sendo uma das minhas prioridades, pois na minha ótica são essenciais para o estabelecimento de relações saudáveis com as crianças, que levam a desenvolvimentos e aprendizagens mais significativas.

“Quando entro na sala, as crianças gritam “Maria” e correm para me abraçar. Baixo-me ao seu nível e abraço-as. Algumas crianças dispersam, mas outras permanecem junto a mim, pedindo beijinhos e abraços.” (Nota de campo 16 de janeiro, 2019. Sala de atividades.)

“A M.M. fica na escola a chorar, porque queria ficar com a mãe. Aproximo-me dela e digo: “Então M., a mãe tem de ir trabalhar... queres um abracinho?” e a M. encosta-se a mim de imediato.” (Nota de campo 18 de janeiro, 2019. Sala de atividades.)

Acreditando que a participação das crianças “é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (Tomás 2007, p.56) defini como intenção **estimular a participação ativa**

das crianças, reconhecendo que têm o direito a ser ouvidas e consideradas em momentos de decisão, pois “participar significa influir diretamente nas decisões” (idem, p.49). Quando as crianças se sentem confiantes para participar, comunicando as suas ideias, experiências e opiniões, o educador tem a base essencial para desenvolver a sua prática. Ao longo destes meses, escutei atentamente os contributos da criança, tendo esses sido o ponto de partida para a minha ação, considerando os gostos, preferências e necessidades do grupo. Ouvi as suas opiniões e sugestões, planificando de acordo com as mesmas.

Outra das intenções estipuladas relaciona-se com o **permitir que a criança brinque**, porque brincar é “a ação pela qual a civilização surgiu e se desenvolveu”, permitindo expor e organizar “emoções e afetos” e que oferece “espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita” (Huizinga, 1991 citado por Monteiro & Delgado, 2014 p.109). Ao brincar a criança é capaz de experimentar todo o tipo de situações, metáforas a acontecimentos do dia-a-dia, de superação e frustração, como na vida, adaptando as suas atitudes sem ser necessário intervenção externa permanente. Aprendem a regular brincadeiras, a discutir pontos de vista, a respeitar o outro e desenvolvem a própria autorregulação.

Apesar de considerar necessário o planeamento e organização do tempo, “o uso implacável do relógio”, torna-se um problema na liberdade da criança uma vez que limita “as atividades e modos de sentir, pensar e agir” (Khun, Cunha e Costa, 2015, p.108). Ao longo da minha intervenção, privilegiei os momentos de atividades livres, assim como promovi que essas atividades se realizassem, sempre que possível, no exterior

“Para hoje tínhamos decidido ensaiar para a festa, mas quando pergunto ao grupo se querem dançar noto alguma falta de entusiasmo e o G.A. diz “Podemos ir brincar?”. Questiono “Querem ir brincar em vez de ensaiar? Vocês é que sabem...”, ao que a M.B. respondeu “Podíamos dançar depois do lanche. E assim brincávamos agora.” Aceitei o pedido e perguntei onde queriam ir brincar.” (Nota de campo 11 de dezembro, 2018. Sala de atividades.)

Ao promover os momentos de brincadeira, tive também como intenção **promover as relações entre pares**, uma vez que “as relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2011 citado por Rosa, 2014, p.6).

Considera-se, então, fundamental que o educado estimule a construção de boas relações entre as crianças, com o objetivo de “dinamizar e promover o desenvolvimento

social das crianças”, capacidade que é adquirida “mediante processos interativos”. (Brás & Reis, 2012, p.136). Acredito que adotei uma postura mediadora, fomentando “o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções das crianças” (Brás & Reis, 2012, p.136). Ao longo da intervenção, inúmeras foram as situações que ilustraram estas intenções, relatadas nas seguintes notas de campo.

“Enquanto a B-B. está a tentar por cola na parte do corpo que irá colar, a M.B. pergunta “Maria, posso ajudar a B.?” ao que respondo positivamente. A M. põe a sua mão por cima da mão da B. e diz “Assim, vês? Faz la tu” dando espaço para que a B. tentasse outra vez” (Nota de campo 7 de novembro, 2018. Sala de atividades.)

“Durante a realização da atividade, enquanto faziam as “bolinhas” de papel para colar na sua castanha, o E.F. está com algumas dificuldades. Então pergunto à C.C. se quer mostrar como se faz. A C. diz que sim e diz “olha, E., vê...”. passados alguns momentos, quando me aproximo novamente deles, reparo que o E. já tem algumas “bolinhas” feitas e que continua a olhar para a C. a fazer as suas.” (Nota de campo 8 de novembro, 2018. Sala de atividades.)

Ainda relativamente às crianças, estabeleci como intenção **promover a sua autoestima e apoiar o seu desenvolvimento emocional**, acreditando que desta forma a criança “experiencia segurança e conforto que lhe permitem ser ela própria e atuar espontaneamente [] retirando prazer e alegria das atividades e companhia dos outros” (Portugal & Laevers, 2018, p.37). Durante a intervenção, e estando diretamente ligado ao tema da investigação realizada, tentei promover o bem-estar emocional das crianças, ajudando-as a “perceber melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas de uma forma positiva”. A introdução de momentos de relaxamento permitiu, não só aumentar os níveis de bem-estar das crianças, como aumentar a minha sensação de tranquilidade, disponibilidade e bem-estar.

Estabeleci ainda como intenção, fomentar **boas relações com as famílias**, pois, segundo Marques e Sarmiento (2006) “um estreitamento de relações potencia um melhor desempenho [] das crianças.”(p. 75), acrescentando ainda que se pretende, no que respeita às relações escola-família, uma “articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros” (p.71).

Considero fundamentais os contributos dos pais e outros familiares, para um melhor conhecimento das crianças e seus contextos, como também de forma a traçar o caminho que devem percorrer juntos, as crianças, as equipas e as famílias. Segundo Alarcão (2009), “os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação

de infância”, e acrescenta “uma pareceria eficaz pressupões o envolvimento dos pais nas estruturas da infância” (p. 145)

Por já me encontrar familiarizada com a a maioria das famílias, o processo de estabelecer relações foi facilitado, tendo adotado uma postura de partilha constante, pedindo opiniões, partilhando ideias, numa constante pareceria. Apesar de as famílias participarem pouco na vida escolar das crianças, limitando-se a participar nas festas ou quando são convidados a realizar alguma atividade, demonstram grande interesse em manter boas relações com os agentes educativos, partilhando informações e curiosidades sobre a criança. Em diversos momentos, essa boa relação fez-se notar, através de interações descontraídas, felizes e muito à vontade entre as famílias e as equipas. Fomentar este bom ambiente mostra-se importante não só para o bem-estar das crianças, assim como facilitador da partilha constante dos processos.

É notável a confiança com que as famílias entregam as suas crianças, mostrando sinais de se sentirem num espaço seguro, e de confiarem nas pessoas que nele trabalham. Tais aspetos são notáveis nas seguintes notas de campo:

“Quando chega a B.B., aproximo-me para a receber, e esta estende-me os braços, passando para o meu colo, mas contínua a chorar e a chamar pela mãe. Aconchego-a no meu colo e digo “Vá querida, já passou, vamos dizer olá aos amigos?” e a mãe acrescenta “Oh B., não chora. A Maria dá-te um maminho está bem?” afastando-se lentamente.” (nota de campo, 7 de janeiro, 2018)

Por último, mas não menos importante, defini como prioridade **estabelecer boas relações com a equipa pedagógica**, tendo sido, mais uma vez, um processo facilitado por já conhecer a equipa. Acredito que os elementos da equipa “devem todos trabalhar num só sentido, [] em ações coerentes entre si” (Antunes, 2016, p.11), e tive o cuidado de planificar semanalmente com a Educadora, mas também incluir a auxiliar nesses momentos, incorporando as suas sugestões. Mantive sempre uma postura de abertura e comunicação, quer com a equipa pedagógica, como com toda a equipa educativa, estabelecendo relações de proximidade com ambas.

2.2. Processo de intervenção da PPS II

Após avaliação das intenções definidas, considero pertinente fazer uma breve avaliação acerca dos processos e estratégias que adotei ao longo da PPS..

De forma a que a minha prática fosse o mais adequada possível, tanto ao contexto, como ao grupo de crianças, realizei, primeiramente, uma análise e reflexão do ambiente

e das crianças. Apesar de já conhecer a instituição e os seus princípios, e de já estar adaptada ao grupo e à equipa educativa, achei relevante adotar uma postura mais exigente comigo própria. Após várias conversas com a equipa educativa e com a professora orientadora, percebi que teria de me desafiar, teria de ver a minha prática com outros olhos, assumir uma atitude reflexiva das minhas ações. Assim, comecei por voltar a observar o grupo e a dinâmica da organização, de fora, com olhos mais críticos, baseando-me em todos os conhecimentos teóricos que fui adquirindo. Este processo permitiu-me ter uma noção mais concreta dos interesses e necessidades de cada criança, assim como a sua forma de estar, de forma a melhor adaptar a minha prática a cada um deles.

Acredito que se torna fundamental questionarmo-nos diariamente, observar e analisar o que nos rodeia, interrogar tudo e constantemente. E é necessário que façamos de uma forma rigorosa, cuidada e fundamentada. Segundo Oliveira e Serazina (2002) “é ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (p.4), assim procurei não só refletir acerca dos meus registos e observações, mas também partilhar e refletir, oralmente, com a equipa educativa da sala, assim como com outros elementos da equipa educativa da instituição. Considero que, apesar de informal, foi um processo de autoavaliação constante, que me permitiu ter visões diferentes, e me possibilitou questionar as minhas próprias crenças, concepções e formas de pensar.

As mesmas autoras (*idem*) afirmam também que “o pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados.” (p.3). Enquanto estagiária tentei manter uma postura crítica, com as minhas ações e planificações, tendo sempre por base os meus princípios, mas adaptando-os ao contexto que me era apresentado.

Adotei então um processo cíclico: observar, registar, planificar, agir, avaliar e comunicar. Como referi, comecei por realizar observações mais críticas e objetivas. De forma constante, procurei observar as crianças em diversos contextos, interagir com elas em vários momentos de forma a conseguir conhecê-las melhor. Conversei diversas vezes com as famílias, de forma a perceber o contexto das crianças, as angústias das famílias, assim como perceber a sua forma de estar para, mais uma vez, melhor me adaptar. Todas estas interações foram a base dos meus registos. Procurei ser consistente, realizando registos periódicos e reflexões diárias e semanais, servindo de

suporte para o meu planeamento, tanto das atividades, como das minhas intenções para a prática.

Ao longo das semanas, fui planificando de acordo com as sugestões e preferências das crianças, tendo sempre por base as minhas intencionalidades pedagógicas e as da equipa educativa, mas “aceitando a imprevisibilidade” das suas ideias. Tentei realizar atividades que promovessem “muitas áreas e domínios curriculares em simultâneo, constituindo-se como uma oportunidade muito rica do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento” (Portugal & Laevers, 2018, p. 40).

Após o processo de planeamento e ação, segue-se outro igualmente importante: a avaliação e reflexão dos objetivos delineados e dos processos desenvolvidos. Para averiguar o desenvolvimento dos processos e explorações das crianças, fui elaborando reflexões críticas, sustentadas por notas de campo, ambas incorporadas no Portefólio da PPS II. Assim, a avaliação que assumi na minha prática “pressupõe a apreciação do percurso de aprendizagem da criança através de procedimentos que tenham em conta a atividade do dia-a-dia do jardim-de-infância”(McAfee & Leong, 2006, citado por Parente, 2015, p.1), permitindo-me compreender os interesses e dificuldades das crianças, de forma a conhecer melhor o grupo e assim adaptar a minha prática.

Ainda respeitante à avaliação, elaborei em conjunto com uma criança do grupo uma avaliação aprofundada, concretizada num portefólio individual do desenvolvimento e aprendizagem, que, segundo Parente (2015) é uma “possibilidade prática para reunir e organizar a diversidade de informações obtida através de várias formas, fontes, contextos, etc., numa coleção que conta a história dos esforços e dos progressos realizados pela criança” (p.9). Através da reunião dos registos de observação, da seleção de evidências e das realizações que demonstram as aprendizagens da criança, é possível apreciar o seu percurso de aprendizagem. (*idem*)

Finalizando este ciclo, importa referir que a comunicação do trabalho realizado seguiu as metodologias da educadora cooperante, expondo os desenhos, pinturas e construções das crianças nas paredes da sala ou nos corredores da valência. Foram também enviadas fotografias das atividades realizadas, às famílias, por via da plataforma de comunicação utilizada pela instituição.

Ao longo do processo, foi notório um clima de confiança e á vontade na partilha, com as famílias, com quem tive a oportunidade de ter conversas, partilhando conquistas, dificuldades e aprendizagens da criança. Apesar dessa relação de confiança com todos os agentes educativos, assumi uma postura de aprendizagem constante. Fui exigente

nas minhas ações diárias, pensando sempre na forma de agir e a reagir a diferentes situações, partilhando constantemente, com a equipa educativa, todas as minhas inseguranças e dúvidas.

Considero que, todo o processo de aprendizagem, durante a minha intervenção, teve sempre por base a reflexão, o que, segundo Oliveira e Serazina (2002) “pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz” (p.12)

3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

A temática desta investigação surgiu após a observação de algumas situações em que as crianças se mostravam agitadas e desconfortáveis, o que limitava o seu envolvimento e sucesso nas tarefas diárias e na sua interação com o mundo.

Ao longo das primeiras semanas de intervenção, pude perceber que uma das fragilidades do grupo era a pouca capacidade de persistência na resolução de problemas, ou na resistência à frustração.

“Após virmos do recreio, peço às crianças que arrumem o seu chapéu, e que vão à casa de banho, para irmos almoçar. As crianças estão bastante agitadas, correndo e saltando dentro da casa de banho. Pergunto: “então, o que se passa? Corremos na casa de banho?” ao que a M.B. me responde “não, podemos cair e magoar...”. Ao entrar no refeitório, o G.A. passa à frente do comboio, entra a correr no refeitório, dando um encontrão ao M.V., que se desequilibra, caindo. Aproximo-me do G. e digo “então G.? é assim que entramos no refeitório?”, e ele abana a cabeça, negativamente” (Nota de campo, 26 de outubro)

Pude observar ainda que o grupo tinha dificuldade em acalmar e concentrar-se, após algumas atividades que, pelas suas características, conduzem a uma maior agitação nas crianças. Depois de brincarem no recreio exterior, dançarem, ou fazerem alguma atividade mais dinâmica, as crianças mostravam níveis altos de agitação, demorando algum tempo até que retornassem a calma, o que implicava com as tarefas ou atividades seguintes.

“Durante o jogo de exploração corporal, por também eu estar tao envolvida, percebi que estava na hora do almoço, então pedi às crianças para fazerem comboio: “ai, já é tarde meninos, temos que ir almoçar. À tarde podemos continuar, querem?” ao que me responderam que sim, e completei, “então vá, agora vamos fazer xixi, lavar as mãos e

fazer comboio para ir almoçar.". As crianças correm para a casa de banho, rindo e saltando. Aproximo-me e digo "então, vá, agora já chega, não se corre na casa de banho pois não D.?". Durante o almoço as crianças distraíram-se bastante e precisaram de um incentivo extra, tendo sido preciso ajudar algumas crianças. houve mais "acidentes" do que o normal, como comida no chão ou copos de água entornados.". (Nota de campo, 23 de outubro.)

No entanto percebi que, também em alguns momentos não precedidos de atividades dinâmicas, as crianças mostravam sinais de agitação, tensão e pouca capacidade de resistência à frustração. Por norma, em momentos em que a equipa educativa demonstrava sinais de agitação, também as crianças estavam menos tranquilas, e às segundas-feiras, as crianças mostravam-se mais sensíveis, menos tolerantes e autoconfiantes.

"Ao chegar à sala, a M.B. e o D. correm para me receber, gritando "Maria", no entanto reparo na S., que está sentada no tapete com um ar triste. Por ser uma criança que me costuma receber com muita energia estranhei, então aproximo-me e pergunto: "Bom dia S., o que tens? Estás triste?". Agarra-se a mim, começa a chorar e diz "eu quero a mãe". Dei-lhe um miminho e tentei reconforta-la." (Nota de campo B5)

Estas situações levaram-me a pensar sobre a forma como eu, enquanto estagiária e futura educadora, poderia contribuir para apoiar o grupo a ultrapassar as fragilidades observadas. Com efeito, como afirma o pediatra Mário Cordeiro (2019) "nesta sociedade da rapidez, celeridade, azáfama e «toca a despachar, até os momentos mais endorfinicos do dia, como a «história para adormecer», tendem a ser apressados em correria" (p.65)

Refleti sobre a rapidez com que se passam os dias e nas inúmeras vezes em que verbalizamos a expressão "despacha-te!". O autor (*idem*) fala no verbo "despachar", e dá-lhe o significado de acelerar afirmando que "é isto que estamos a fazer diariamente, constantemente, sem noção dos perigos que esta atitude acarreta." (p.56) Também no jardim-de-infância, as crianças presenciam os adultos em situações de agitação ou stress, sensações que acabam por ser transportadas para as crianças, tornando-se fundamental combater esse desassossego.

Após uma atividade em que o grupo se mostrava bastante agitado, mas eu própria também, de forma a contornar a comum "agitação", propus um momento de relaxamento.

"Após o jogo do twist, pedi às crianças que se sentassem no tapete, para se colocarem os catres, enquanto acalmavam um pouco. Pedi que se sentassem com as pernas cruzadas e as costas direitas e que fechassem os olhos. Pedi que respirassem pelo nariz,

como se cheirássemos uma flor, e que deitassem o ar fora, pela boca, como se apagassem uma vela. Após alguns momentos, pedi que abrissem os olhos, devagarinho e que, em “pezinhos de lã”, fizessem comboio. Entraram calmamente na casa de banho e, posteriormente, no refeitório.” (nota de campo, 30 de outubro)

Esta situação permitiu-me aperceber do grande envolvimento das crianças, e que, não só, efetivamente acalmaram, como solicitaram estes momentos, nos dias seguintes. Segundo Guillaud (2012), exercícios de relaxamento permitirão “aos educadores e às crianças atenuar toda a tensão nervosa e muscular, favorecendo uma melhor recuperação e uma atenção mais sustentada.” (p.6)

Compreendi então, que a minha intervenção poderia passar por introduzir mecanismos e técnicas, de forma “a canalizar as tensões, o nervosismo e a hiperatividade das crianças” (Guillaud, 2012, p.5). Afigurou-se-me assim pertinente perceber *Quais os contributos da introdução de momentos de relaxamento para o desenvolvimento e bem-estar da criança?*. Considerando a problemática definida, decidi propor ao grupo, a realização, em diversos momentos do dia, de exercícios de relaxamento e de controlo de respiração.

Assim procurei perceber de que forma que é que estes exercícios contribuem para um ambiente de tranquilidade, promovendo o bem-estar emocional das crianças, mas também que contributos têm as técnicas implementadas, na promoção do desenvolvimento da autorregulação e da sua capacidade de resistência à frustração.

3.2. Revisão de literatura

De forma a melhor compreender a temática e definir o caminho, é importante realizar uma revisão refletida e fundamentada acerca da problemática em estudo, baseada em alguns referenciais teóricos. Assim, defini dois capítulos que abordam as temáticas que consideradei mais importantes para a presente investigação, e que serão o foco de análise e reflexão da mesma: *a agitação dos dias de hoje e a importância da promoção do relaxamento na infância; o desenvolvimento da autoestima e o bem-estar emocional.*

3.2.1. O «DESPACHAAA-TE»² e a importância de relaxar.

² Cordeiro, M. (2019).

Num mundo que se assemelha a um remoinho, segundo Guillaud (2012), a agitação é constante, o stress faz parte da rotina e existe uma constante “corrida desenfreada contra-relógio”. Mas, neste constante alvoroço do “mundo dos adultos”, as crianças são arrastadas para este ritmo alucinante, entre a escola, eventos familiares ou atividades extracurriculares, onde não resta tempo para parar.

Já em 1998, Silva acreditava que as crianças estavam mais agitadas, desatentas, com dificuldade de concentração e com baixa resistência à frustração causadas, exatamente pelo ritmo frenético em que se desenvolvia a sociedade. Tudo acontece «a correr» e Cordeiro (2019) alerta, “não pensemos que acalmar é uma reserva mental e psicológica apenas para crianças; é para todos” (p.65).

É então da competência dos educadores, estabelecer relações de qualidade com as crianças, sem pressas, dando espaço para que expressem as suas emoções, permitindo ao adulto conhecer e entender melhor cada criança, adequando as suas práticas às necessidades, interesses e perspectivas das crianças (Portugal, 2012).

Os momentos de relaxamento, através de ações simples, com uma abordagem tranquilizante, podem preencher esta lacuna, proporcionando momentos de pausa, onde a criança aprende a sentir o seu corpo, de uma forma serena, e que a aproxima do educador, que realiza as práticas em conjunto com o grupo. Podem traduzir-se em rotinas potenciadores do desenvolvimento emocional, assim como ajudar a criança a combater ansiedades e a aumentar a resistência à frustração, controlando as suas emoções. Silva (1998) descreve o relaxamento como tendo a “condição de reconciliar o individuo com o seu corpo”, levando a criança a centrar-se em si mesma, disfrutando do prazer de sentir. (p.7)

Também Guillaud (2012), salienta a importância da passagem de um conhecimento do esquema corporal intuitivo para a uma consciencialização do seu corpo, fixando a sua atenção no controlo de gestos e emoções, aprendendo a mobilizar o seu corpo, de forma consciente, de diferentes formas.

Segundo Junqueira (2006), as técnicas de relaxamento, com vista à promoção de sentimentos de bem-estar e harmonia, devem ser apresentadas de formas diversas, como o relaxamento com música, o relaxamento de visualização, onde através do simbólico é possível despertar sensações positivas, ou exercícios de respiração que são “das técnicas mais fáceis de utilizar no combate ao stress, uma vez que permitem uma respiração mais eficiente, reduzindo a tensão fisiológica e a excitação.” (Park, Oh & Kim, 2013 citado por Borges, 2017).

Muitas vezes o conceito de relaxamento é associado à meditação e ao *mindfulness* e, apesar de serem conceitos distintos, os momentos de relaxamento podem estar relacionados com o *mindfulness*, definido por Hooker & Fodor (2008) como um processo ativo que envolve atenção ativa que leva a «awareness», ou seja, uma consciência do momento e uma atenção plena. Segundo Kabat-Zinn (2003, p.145 citado por Hooker & Fodor, 2008) *mindfulness* define-se como “the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment”.

As crianças estão, no seu dia-dia, mais próximas de experiências de *mindfulness* que o adulto. Quando, por exemplo, um bebé experimenta um alimento pela primeira vez, e que o explora através dos vários sentidos, vivendo o momento, estando focado somente naquele momento, ou quando uma criança reage de imediato a uma situação, mas depressa consegue esquecer o sucedido e seguir em frente (Hooker & Fodor, 2008).

Neste sentido, e não pretendo caracterizar os momentos de relaxamento como *mindfulness*, podemos afirmar que, quando praticam exercícios de relaxamento, as crianças vivenciam momentos de «awareness», focando-se na respiração e no momento presente.

Guillaud (2012) acredita que os exercícios de relaxamento e retorno à calma, facilitam ainda as aprendizagens, próprias do jardim de infância, assim como ajudam a desenvolver competências sociais, de relacionamento com os pares ou de respeito pelo próximo.

3.2.2. O desenvolvimento da autoestima e o bem-estar emocional.

Da perspetiva da psicologia, o bem-estar “é um conceito polissémico (Averill & More, 1993, citado por Santana & Gondim, 2016). Segundo Dias (2014) tem-se observado um interesse crescente em “descobrir o quanto as pessoas se consideram felizes ou em que medida são capazes de realizar plenamente as suas potencialidades”, e acrescenta que já os filósofos da Grécia Antiga “procuravam definir os fatores essenciais para a promoção de prazer e felicidade”. (p.2)

Ryan e Deci (2001) definem bem-estar como “optimal psychological functioning and experience.” (p. 142), e afirmam que os modelos relacionados com o bem-estar, assentam em duas correntes filosóficas distintas: o hedonismo e o eudemonismo, sendo

que a primeira caracteriza o bem-estar pelo prazer ou felicidade, e na segunda o bem-estar é considerado como uma realização plena da sua natureza enquanto pessoa.

Na perspectiva de Portugal e Laevers (2018) o bem-estar emocional caracteriza-se como um “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (p.18).

Os mesmos autores referem ainda que “falar das necessidades básicas no desenvolvimento” (p.18) significa assegurar a satisfação adequada, não só de necessidades físicas, como comer, beber ou dormir, mas também da necessidade de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação e da necessidade de se sentir competente. Desta forma caminhamos para um desenvolvimento pleno da criança, não descurando nenhum aspeto do mesmo.

Com o objetivo de avaliar o bem-estar emocional, Portugal e Laevers (2018) definem oito indicadores, - **abertura e recetividade; flexibilidade; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria e; ligação consigo próprio** - possíveis de serem observados nas ações das crianças, mas que não devem ser interpretados “de forma rígida [] assumindo-se que o bem-estar pode manifestar-se de maneiras muito diversas”. (p.20)

Assim, um dos fatores que contribuem para o bem-estar emocional das crianças é a autoestima, definida por Coopersmith (citado por Assis & Avanci 2004) como “a avaliação que o individuo faz de si mesmo, a atitude de aprovação ou de repulsa, considerando sua capacidade, seu valor e seu sucesso.” (p.28)

Guilhardi (2002) esclarece que a auto-estima é um sentimento e “que a criança não nasce com auto-estima, mas que tal sentimento pode ser desenvolvido durante a vida” sendo “produto de contingências de reforçamento”.(p.7). Assim, o “eu” que a criança vai construindo é sustentado por aquilo que observa nos outros, que são significativos para si, sendo que “as experiências familiares, com o professor e com o grupo social mais estendido, serão o molde para as opiniões que a criança irá formando sobre si.” (Huebner, 1997 citado por Assis & Avanci 2004, p.33).

Assis e Avanci (2004) referem ainda que, fatores como o “valor que a criança percebe dos outros em direção a si, expresso em afeto, elogios e atenção; a experiência da criança com sucessos e fracassos; a definição individual da criança de sucesso e fracasso; a forma desta reagir às críticas”(p.33), foram considerados por Coopersmith como determinantes para o desenvolvimento da autoestima

Associado ao conceito de autoestima, podemos ainda falar no sentimento de autoconfiança, observado em comportamentos seguros, com confiança e iniciativa, ou seja quando a criança “sabe que comportamentos deve emitir para alcançar reforços positivos ou remover eventos aversivos.” (Guilhardi, 2002, p.13). Guilhardi (2002) afirma ainda que “enquanto as contingências que produzem sentimentos de auto-estima têm que ser necessariamente reforçadoras positivas, as contingências que produzem sentimentos de autoconfiança podem ser positivas ou negativas” (p.13).

Outro conceito abordado pelo autor (*idem*), que se liga diretamente aos conceitos abordados acima, é o reconhecimento, “esse tipo de comunicação que melhor desenvolve a autoestima” (p.8). Ao contrário do que se poderia imaginar, o reconhecimento não desenvolve dependência, mas, pelo contrário “sentindo-se amada pelo outro, ela aprenderá a amar a si mesma” aprendendo a “exercitar o auto-reconhecimento: discrimina que é capaz de emitir comportamentos e que é capaz de produzir consequências reforçadoras para ela”.

Também Portugal e Laevers (2018), associam os dois conceitos, autoconfiança e autoestima, afirmando que uma criança com autoestima e autoconfiança “expressa-se à-vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os, arriscando a possibilidade do insucesso” (p.19). Afirmam ainda que a autoestima se expressa no “bem-estar, autoconfiança, paz interior e vitalidade, capacidade de lidar com experiências difíceis (resiliência) e evidencia de comportamentos assertivos.”, associando o sentimento de autoestima ao de “segurança, de pertença, de competência, de ligação ao mundo” (p.43).

Torna-se então fundamental promover um ambiente que crie condições favoráveis para a criança emitir comportamentos bem-sucedidos, que irá ter consequências no desenvolver a sua autoconfiança “tanto mais quanto mais capaz for o meio social para instalar tais contingências” (Guilhardi, 2002, p.19). É igualmente importante a capacidade de mostrar bons exemplos, estabelecendo relações de afeto e atenção, ajudando a criança a construir o seu “eu”, pois, segundo Guilhardi (2002) um dos aspetos fundamentais para o desenvolvimento da autoestima é “o reconhecimento que os pais expressam ao filho pelos seus comportamentos” (p.8), ou neste caso, o educador.

3.3. Planear a investigação

No ponto que se segue, são apresentadas as opções metodológicas e éticas adotadas na investigação realizada. É descrito o plano de ação delineado, assim como as metodologias, técnicas e instrumentos utilizados, e as questões éticas e deontológicas que estiveram subjacentes a toda a minha prática e à investigação realizada.

Esta investigação é de natureza qualitativa, sendo que analisa experiências e interações, abstendo-se de “formular hipóteses no início para depois testá-la” (Flick, 2009, p.8). É caracterizada, por Gunther (2006), pela compreensão e interpretação das situações, dando ênfase aos processos e não ao produto final, tendo os sujeitos como foco principal do objeto de estudo.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por realizar um estudo orientado pelas diretrizes da investigação-ação, que segundo Engel (2015) é “uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta” (p.6). Este tipo de investigação é considerado pelo psicólogo social Kurt Lewin uma “sucessão de ciclos”, onde o investigador identifica a problemática, elabora e coloca em prática um plano de ação, e realiza uma avaliação, que pode ainda originar “um novo plano de acção mais aperfeiçoado”. (Ponte, 2002, p.6). Durante todo o processo procurei ter, constantemente, uma postura observadora e reflexiva, de forma a adequar o meu plano de ação.

Figura 1

Ciclo de Ação Reflexão.



Ciclo de Ação Reflexão. Adaptado de McNif & Whitehead (2006)

Nota: *Autoria própria*

Para a concretização da investigação, defini um plano de ação, flexível e cíclico, baseado nas ideias de McNif & Whitehead (2006): observar, refletir, agir, avaliar e modificar (Figura 1.). Foi necessário pensar previamente sobre aspetos como as crianças participantes na investigação, a forma como iria observar e registar, assim como os exercícios e técnicas que iria utilizar, apresentados de seguida.

Foi considerada uma amostragem heterogénea, visando uma “variação máxima na amostra”, integrando “apenas alguns casos, mas que são os mais distintos” (Patton, 2002, citado por Flick, 2009, p.46). No caso trata-se de um grupo de sete crianças com idades, género e níveis de desenvolvimento heterógenos, caracterizados de forma mais pormenorizada e individual, mais à frente.

O primeiro passo do meu plano de ação foi **observar** as crianças, e a forma como interagem com o contexto, mas também, fazer parte das experiências, comunicar e ouvir cada uma.

Após uma conversa com a educadora (Nota de campo), e após analisar e **refletir** sobre as minhas observações, apercebi-me que uma das fragilidades do grupo seria a capacidade de resistência à frustração e autoregulação, assim como a capacidade de retornar à calma, após determinadas tarefas. Assim surgiu a iniciativa de **introduzir exercícios de relaxamento**, ao longo do dia, de forma a promover a sua tranquilidade e bem-estar das crianças. Apesar de apenas sete, serem participantes do estudo, todo o grupo esteve envolvido nos “momentos relax”, participando ativamente.

. Realizei uma **avaliação inicial do bem-estar emocional**, baseando-me nos indicadores de Portugal e Laevers (2018), de forma a fazer uma primeira análise dos níveis de cada criança, neste domínio. Observei-as durante alguns minutos, ao longo de dois dias, de forma a ter um conhecimento mais abrangente de cada criança. (Anexo C)

Ao longo das primeiras semanas, registei algumas situações que me pareceram pertinentes, assim como me apercebi que, algumas crianças, como a B. ou a C., continuavam a mostrar-se um pouco tensas, necessitando de ajuda para regular as suas emoções e frustrações. Assim, procurei adaptar o meu plano e realizar uma avaliação intermédia, de forma a avaliar os níveis de bem-estar, de cada uma.

Após refletir sobre estas crianças, e, considerando que a investigação-ação “procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa” (Engel, 2015, p.6) pensei em introduzir estratégias individuais, explicitadas mais a frente, em situações em que as crianças mostrassem estar desconfortáveis ou

tensas. Apesar de serem, por norma, pequenos exercícios de controlo da respiração, que se executam em poucos minutos, estes promovem “a redução do estresse e [] do bem-estar.” (Neto, 2011)

Também nesta fase, momento em que decidi aumentar o tempo dos exercícios, percebi que era demasiado cedo, e que as crianças se mostravam mais agitadas no final (Nota de campo). Decidi então voltar a reduzir o tempo de cada momento, pois, segundo Guillaud (2012) “poder-se-á prolongar o tempo da prática tendo apenas como limite a tolerância das crianças” (p.7).

No decorrer das semanas, fui registando, quer em fotografias, como em notas de campo, situações que considere relevantes para o meu estudo, considerando que “uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em [] notas de campo e transcrições.” (Flick, 2009, p.9)

Com o objetivo de recolher os dados de uma forma abrangente selecionei um conjunto de técnicas e instrumentos de investigação. Optei pela observação, utilizando como instrumentos de recolha de dados, notas de campo e fotografias, de forma a registar tudo o que observava e experienciava. Segundo Ludke e André (1986), a observação “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, permitindo que “o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”” percebendo melhor “o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. (p, 26)

Recorri também à avaliação de bem-estar emocional, de cada criança, apresentada por Portugal e Laevers (2018), em três momentos diferentes, observando as crianças, alguns minutos, por dois dias consecutivos.

De forma a guiar a minha prática ao longo do tempo e a minha investigação, selecionei um conjunto de princípios éticos e deontológicos, analisando os princípios enunciados por Tomás (2011) cruzando-os com os princípios éticos para a prática profissional (APEI, 2011).

Inicialmente questioneei, em conversas informais, tanto as famílias, como as crianças e agentes educativos, acerca da sua opinião em relação à investigação, obtendo o seu consentimento para a realizar. Durante a investigação, procurei sempre informar os agentes educativos acerca do que fazia, incluindo as crianças, defendendo a ética democrática.

Quanto à privacidade e confidencialidade, foi esclarecido, também através de conversas informais, quer às famílias como às crianças e aos agentes educativos, a

certificação do sigilo de elementos identificativos quer das crianças quer da organização socioeducativa.

Durante toda a prática, questioneei constantemente as crianças se podia escrever sobre elas ou tirar fotografias, de forma a obter o seu assentimento constante.

Considero que a investigação não tem custos para a criança, por não ser intrusiva nem alterar as suas ações. Acredito ainda que o grande benefício da mesma será o aperfeiçoamento das práticas, melhorando a resposta às necessidades e interesses das crianças, pondo em prática os princípios defendidos na carta de princípios da APEI.

3.3.1. Participantes da investigação.

Como foi referido, foi considerada uma amostragem heterogénea, integrando casos distintos (Patton, 2002, citado por Flick 2009, p.46), tendo as crianças sido escolhidas consoante as suas diferenças de idade, género e nível de desenvolvimento. Foram escolhidas sete crianças, três com quatro anos, sendo dois do sexo masculino e uma do sexo feminino, e quatro de três anos, sendo que três são do sexo feminino e um é do sexo masculino.

Há crianças muito à vontade no contexto educativo, que se demonstram confiantes nas suas opiniões, participando ativamente em diversas situações, como a R., o D. e a S.. São capazes de partilhar situações em grande grupo, e mostram assertividade nas suas relações.

Por outro lado, há crianças como a B., a C., o E. e o M., que se revelam menos interessadas nos diversos momentos do dia, interagindo menos com o adulto, apesar de manterem uma boa relação com o mesmo. Mostram sinais de desconforto em situações atípicas, assim como na exposição em grande grupo.

Do grupo, apenas o E. revela uma maior capacidade de tolerância à frustração, mostrando-se capaz de controlar as suas emoções, não influenciando na sua interação com os outros. O M. mostra sinais de nervosismo e tensão frequentes, assim como a B., que se apresenta muito incomodada na chegada à escola. O D., a S., e a R., apesar de serem crianças alegres e cheias de energia, têm pouca capacidade de resiliência. Por fim, a C. mostra-se confortável com o meio, principalmente na presença de pares de referência, ou adultos com quem mantenha uma relação de proximidade e confiança.

Por serem crianças tão diferentes, quer nos seus desenvolvimentos, como na forma como interagem com o mundo que as rodeia, penso que é possível “expor a gama de variação e a diferenciação” do grupo. (Patton, 2002, citado por Flick 2009, p.46)

3.3.2. Exercícios e estratégias de relaxamento

O quadro que se apresenta de seguida, visa uma explicação mais detalhada dos exercícios realizados ao longo da investigação. São descritas as estratégias de execução de cada exercício, assim como o seu objetivo específico. Os exercícios assinalados (*) foram, também, realizados com algumas crianças, de forma individual.

Tabela 1

Exercícios e técnicas de relaxamento

Exercício	Descrição	Objetivos
“Só mexe...”	As crianças estão sentadas, e o educador pede que se movimentem e, quando disser “estátua”, todos têm de ficar imóveis. Começa por mostrar uma parte do corpo, lentamente, dizendo, por exemplo, “agora, só mexe a mão” fazendo movimentos suaves, esticando e encolhendo os dedos. Pode prosseguir para outras partes do corpo.	Acalmar e descontrair através da concentração numa das partes do corpo.
“O Balão”	O educador enche um balão, lentamente, em frente as crianças, e deixa o ar sair. Esclarece às crianças que o ar que sopramos pela boca entra no balão e, se o fecharmos o ar permanece dentro dele, ficando o balão cheio, mas ao abri-lo o ar sai e o balão esvazia-se. Explica que nos vamos tornar nesse balão, enchendo-o e segurando o ar para que fique cheio, esvaziando-o lenta ou rapidamente depois.	Tomar consciência da própria respiração e aprender a controlá-la, libertando tensões.
“Hora do banho” *	As crianças estão sentadas em círculo, ou lado a lado. O educador fala e mima durante o exercício, pedindo às crianças que o imitem. Começa por pedir que se espreguicem, que acabámos de acordar. “Agora é hora do banho. Entro na banheira e lavo o meu cabelo” diz, fazendo movimentos suaves, com os dedos, na cabeça. Prossegue para as seguintes partes do corpo, terminando com a “secagem”, sacudindo cada parte do corpo.	Iniciar as crianças na automassagem, aliviando sinais de tensão.
“A nuvem”	As crianças estão deitadas ou sentadas, e o educador começa a “história”, com um tom de voz suave: “um certo dia, estava um menino sentado/deitado numa nuvem, e queria muito conhecer um mágico, que está no céu.”, pedindo as crianças que fechem os olhos. O educador deve narrar a “viagem”, descrevendo detalhadamente os espaços e objetos, respeitando os momentos de silêncio. Podem	Relaxar o corpo e o espírito, trabalhar a imaginação.

	ser realizadas diversas variantes do exercício (ex: Conhecer o Pai Natal; Ver o mar; Cheirar as flores na floresta.)	
“Máscara mágica”	As crianças estão sentadas em círculo e o educador começa por dizer “vamos fazer uma máscara mágica”. O educador exemplifica, colocando as suas mãos na cabeça e vai descendo-as, baixando os olhos, as bochechas e a boca perguntando “a máscara está triste ou feliz?”. Prossegue, subindo as mãos, transformando a cara numa máscara alegre. Pede as crianças que o realizem, explorando várias emoções.	Aprender a identificar as diferentes emoções e dominá-las melhor.
“A árvore”	As crianças estão em pé, dispersas pela sala. o educador diz que uma árvore é forte e robusta, com raízes profundas, e que iremos tentar tornar-nos tao fortes como elas. Explica que a árvore é grande e tem raízes fortes, pedindo que afastem ligeiramente as pernas, assentem bem os pés, e sintam que estão a crescer raízes nos pés, segurando-os ao chão. Prossegue dizendo que as árvores têm ramos, que crescem do tronco, e pede às crianças que, vão esticando os braços, progressivamente. Continua dizendo que a árvore é larga e bem direita, pedindo ás crianças que se mantenham nesta posição.	Adquirir maior estabilidade, promovendo sensações de segurança.
“A flor e a vela” *	O educador pede que imaginem que têm uma flor numa mão, e uma vela na outra. Começa por exemplificar, cheirando a flor e soprando a vela, pedindo às crianças que o imitem. Passado uns momentos pede as crianças que o façam, agora de forma lenta, guardando o cheiro da flor por uns segundos, e que soprem a vela de forma suave.	Colaborar no controlo da respiração e diminuir sentimentos de ansiedade.
“O jornal” *	O educador mostra à criança folhas de revista/jornal explicando que ali está tudo o que a irrita. Pegar numa folha e amachucar ou rasgar, deitando-a para o caixote, pedindo à criança que o faça também, uma ou mais vezes. O educador termina o exercício pedindo que a criança sacuda as mãos.	Libertar tensões relacionadas cm pressões externas.

Nota: Autoria própria. Adaptado de Guillaud (2012).

3.4. Apresentação e discussão dos dados

De forma a poder analisar possíveis alterações nos níveis de bem-estar e autoestima das crianças participantes da investigação, realizei diversas observações, de onde surgiram notas de campo, e três avaliações do bem-estar emocional global de cada criança, uma inicial, uma a meio do processo e uma no final. (Anexo C).

Neste capítulo, pretendo apresentar a reflexão e avaliação do desenvolvimento do bem-estar de cada criança, regendo-me pelos indicadores de bem-estar emocional de Portugal e Laevers (2018): **Abertura e recetividade; Flexibilidade; Autoconfiança e Autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria; e Ligação consigo próprio.** De forma a melhor avaliar a autoestima das crianças, regi-me por características indicadas por Guillard (2002), como o **autorreconhecimento, a iniciativa e a segurança e confiança** em si próprio.

3.4.1. A autoestima e o bem-estar emocional

B.

À data de início desta investigação, a B. revelava sinais de bem-estar baixos, mostrando desconforto frequentemente, sendo as chegadas à escola, momentos bastante difíceis para a criança.

“Enquanto entrávamos para a sala, chega a B., a chorar, com a mãe. Aproximo-me e pergunto “então? Estás triste B., a Maria dá um maminho queres?”. Mas a B. agarra-se a mãe e chora. Passados uns segundos digo “boa, já deste maminho a mãe, agora sou eu.”. A B. estende-me os braços, mas não para de chorar. A mãe afasta-se e entro na sala com a B. ao colo, que continua a chorar. Tento acalmá-la, ficando com ela no colo e quando sinto que parou de chorar, pergunto “já queres ir para o tapete? Vai para o pé dos amigos.”, ao que me responde, novamente a chorar, que não, abraçando-me com mais força.” (Nota de campo B4.)

Desde o início da minha intervenção, que a B. mostrava sinais de baixa autoconfiança e autoestima, revelando pouca iniciativa, quer nas atividades dirigidas, como nos momentos de brincadeira entre pares. É uma criança que mostrava bastante desconforto em qualquer alteração ao seu redor, mostrando-se muito insegura.

“Depois da atividade, já sentados no tapete, peço às crianças que formem comboio para irmos almoçar. A B. olha para mim e começa a chorar. Aproximo-me e pergunto “o que foi B., vamos almoçar? Não queres, anda com a Maria.”. A B. agarra a minha mão e vem comigo, não me largando até ao refeitório.” (Nota de campo A5)

Mesmo após conseguir regular as suas emoções, relativamente á separação da mãe, a B. necessitava de algum tempo até demonstrar sinais de abertura e recetividade em relação ao contexto e aos seus pares, choramingando. Demonstrava claros sinais de tensão muscular, apresentando-se com pouca energia e vitalidade.

“Quando pergunto se querem ir à rua, todas as crianças reagem com entusiasmo, gritando que sim, à exceção da B. que, sem expressão, olha em redor. Quando pergunto, diretamente, se quer ir brincar la fora, começa a choramingar. Aproximo-me e pergunto “o que foi? Não queres ir à rua?” ao que me diz que sim, acenando coma cabeça. E digo-lhe “então, porque estás a chorar? Vamos brincar no escorrega.”, a B. acalma e dirige-se ao cabide para ir buscar o chapéu.” (Nota de campo B1)

Após a sesta, a B. revelava sinais mais elevados de bem-estar, mostrando-se mais alegre e com mais energia, revelando uma relativa vitalidade, podendo assim afirmar que se situa num nível de bem-estar médio.

“Depois da rotina de higiene, após a sesta, por ainda faltar uns minutos para a hora do lanche, perguntei se queriam dançar um bocadinho. A resposta foi positiva e entusiasmados, levantaram-se dizendo “põe o panda”, “põe o rock”. Coloquei uma das músicas que as crianças mais gostam e deixei-os explorar os movimentos. Passado alguns minutos reparo na B. a dançar e a sorrir com a C.C.” (Nota de campo B11)

Por considerar atípica a mudança de atitude da criança, conversei com a educadora cooperante que me disse que poderia estar relacionado com a qualidade de sono da criança e perguntou-me se gostaria de conversar com a mãe acerca do assunto, proposta que aceitei de imediato.

“Após notar uma diferença na atitude da B., falei com a educadora, questionando a situação. Então a I. sugeriu “Porque não falas com a mãe? Parece-me que possa estar relacionado com as noites de sono. Não deve andar a dormir bem e fica irritada e sensível de manhã. Mas fala com a mãe, é sempre positivo”.” (Nota de campo B12)

Posteriormente a falar com a mãe da B. percebi que, realmente, existiam dificuldades no sono criança, que acordava muitas vezes, ao longo da noite.

“Ao fim do dia, quando a mãe da B. chegou, aproveitei para questionar acerca das noites da criança. Aproximei-me, introduzi o assunto e perguntei “a B. tem dormido bem à noite? É que notamos uma diferença enorme depois de dormir a sesta e a I. pensou que pudesse estar relacionado.” Ao que a mãe me responde “Oh Maria, já ando para falar consigo há que tempos, mas queria ver se passava. Ela está sempre a acordar. E depois chora. Esqueça, estou de rastos. Pois, e ela deve estar também, coitadinha”. Percebi que tinha de ser ainda mais flexível com a B. de manhã e sugeri que falasse com o pediatra.” (Nota de campo B13)

Passei a introduzir um exercício de respiração, quando a B. chegava a escola, de forma a tentar diminuir o mau estar apresentado.

Com o passar dos dias, a B. começou a realizar os exercícios sem necessitar da minha ajuda, no entanto, continuou a precisar de um incentivo para os começar.

“No início da manhã, as crianças estão sentadas no tapete e entra uma auxiliar da instituição dizendo “bom dia! Estão bons meninos?”, as crianças riem, respondem bom dia e dizem que sim. A B. olha para mim e começa a ficar com lágrimas nos olhos. Olhei para ela e disse “então, vá, tu sabes.” E comecei a exemplificar. De imediato a B. começou a inspirar e expirar lentamente e acalmou.” (Nota de campo A21)

Apesar de começar a dominar o exercício, cada vez menos foram as vezes que a B. precisou de os utilizar, mostrando-se mais tolerante á mudança.

Após algumas semanas, a criança mostra menos sinais de tristeza, apesar de continuarem a existir, na chegada à escola, no entanto, mostra-se mais recetiva ao contexto e aos seus pares, demonstrando níveis de bem-estar médios. (Anexo C)

“Hoje de manhã a B. foi “uma crescida”. Quando chegou a escola, apesar do ar meio desconfiado, não chorou e entrou pela minha mão na sala, sem precisar de colo. Quando entrámos disse “que linda, a B. está uma crescida, boa!”, baixei-me ao seu nível, dei-lhe um abraço e estendi a mão para me dar “mais cinco”. A B. sorriu e foi sentar-se junto da C.C. que estava a fazer um desenho.” (Nota de campo B21)

No final da investigação, a B. mostra sinais mais frequentes de vitalidade e alegria, interagindo e comunicando mais com os pares e com os adultos da equipa educativa. Revela ainda menos sinais de tensão muscular, bastante presentes no início da investigação.

“Enquanto converso com a M.B., a B. aproxima-se com um chapéu na cabeça e diz, a sorrir, “oia maíá, o chapéu do cowboy.”. A M.B. sorri e diz, “é igual aos da festa” e começa a cantar “vou pra américa do Norte, ia ia oh” e a B. continua “binicar aos índios e cowboys.” (Nota de campo B23)

Considero também importante salientar a sua evolução no que diz respeito á iniciativa e à sua autoconfiança.

“Enquanto brincam no recreio, reparo que a B. está de volta de um triciclo, tentado pedalar, mas não chega aos pedais. Olha para mim e diz “Maíá, ajuda.”. Aproximo-me, ajudo-a a colocar os pés nos pedais, dou um ligeiro balanço e afasto-me. Passado alguns momentos passa por mim novamente e diz sorrindo: “Eu consegue. Eu consegue.” (Nota de campo A19)

Apesar de ser uma criança que ainda se revela pouco confiante, sendo necessário continuar a trabalhar este domínio, podemos afirmar que mostra sinais de uma melhoria na segurança de si própria e consequentemente na sua autoestima

“Depois da sesta, enquanto ajudo algumas crianças a calçar os sapatos, olho para a B. que está a calçar-se também, e pergunto “queres ajuda?”, ao que me responde de imediato “não. a B. faz.” (Nota de campo A14)

C.

A C. era uma criança que aparentemente revelava sinais de bem-estar muito altos, mostrava ser uma criança com muita energia e boa disposição, segura no contexto e na relação com os seus pares. No entanto, em situações atípicas ou de maior destaque para si própria, mostrava-se desconfortável, retraindo-se, tendo optado por atribuir um nível de bem-estar alto.

“Durante a conversa em grande grupo, quando começo a questionar onde querem ir brincar, pergunto a C. “e tu, C., onde queres ir brincar?”. Fez-se silencio e todos olharam para ela, que só diz “hm.. desenhos”, muito baixinho, com a mão na boca e um ar envergonhado.” (Nota de campo A6)

Apesar de se revelar uma criança muito alegre e recetiva ao meio que a rodeia, evidenciava sinais de pouca confiança em si própria, que tem influencia a sua autoestima. A C. é uma criança que se mostra tensa e desconfortável em situações de grande grupo, mostrando medo de errar em diversas situações.

“Sentados no tapete, pergunto às crianças se têm novidades para contar. Algumas partilham situações do fim-de-semana, mas quando questiono o M. e a C., estes ficam envergonhados e desconfortáveis, não querendo falar com os amigos. Peço a C. que se aproxime e digo-lhe “então, o que fizeste com a mãe?”, passados alguns segundos diz-me baixinho “fui ao café.” (Nota de campo A1)

É uma criança que segue muito os seus pares de referência, mostrando pouca assertividade, tanto nos momentos de atividade livre, como em situações de escolha. No entanto, com os adultos que lhe são próximos, é capaz de exprimir os seus gostos e preferências.

“Quando a auxiliar C. chega, traz na mão alguns rebuçados, com várias cores e começa a distribuir os rebuçados. Dá a algumas crianças incluindo a S., que escolheu um amarelo e pergunta a C. “qual queres?”, a C. olha para o da S. e diz “amarelo.” (Nota de campo A10)

Apesar de revelar sinais de pouca confiança em si própria, estabelece uma boa relação com os seus pares, brincando e comunicando de uma forma natural.

“A S.C. brinca com a C. na área do faz de conta. Tiram as roupas do cesto, olhando para cada uma, rindo à gargalhada. A S. dá uma saia à C., que a veste e se olha ao espelho. A S. pões um colar e as duas riem, a ver-se no espelho.” (Nota de campo B10)

Ao longo das semanas, fui experimentando algumas técnicas de relaxamento corporal com a C., quando sentia que esta estava tensa e desconfortável, tendo-se mostrado eficiente, algumas vezes.

“Quando entro na sala, vejo a C. e o A.R. a atirar plasticina ao ar enquanto riem. Quando reparam na minha presença, param. O A. apanha a plasticina do chão, muito devagar, enquanto que a C. fica parada, de lágrimas nos olhos a olhar para mim. Aproximo-me e digo “vá, respira. Faz lá aquela massagem na cabeça que a Maria ensinou”, colocando-lhe as mãos na cabeça. Coloquei também as minhas mãos na minha cabeça e começamos a massajar. Alguns segundos depois disse “já passou? Não é preciso chorar pois não?”. Acena que não com a cabeça e diz “mas não atira plasticina.”. Dei-lhe um abraço e disse “isso mesmo, mas não precisas chorar está bem?” (Nota de campo M9)

Durante os meses da investigação, a C. sempre se envolveu bastante nos exercícios, tomando algumas vezes a iniciativa de o fazer, assim como partilhar com a família os “momentos relax”. Esta iniciativa mostra uma maior confiança nas suas capacidades.

“Quando a mãe da C. chega à sala, estamos a meio de um momento de relaxamento. Fica num canto da sala sem fazer barulho. A C. olha para a mãe mas continua deitada a fazer o exercício. No final diz a mãe “viste, eu já sei relaxar”. A mãe antes de se ir embora diz-me “oh Maria, acho ótimo estes exercícios. Agora tenho a C. a mandar-me respirar fundo e relaxar. Ontem até se punha na sala de olhos fechados, deitada no chão. Estava a “relaxar” dizia ela.” (Nota de campo A13)

Esta maior confiança do que é, ou não, capaz, também pode ser observada na capacidade de exposição em grande grupo. Se no início da minha intervenção, a C. não conseguia expor-se diante de alguns pares, nas últimas semanas pudemos observar a sua satisfação em partilhar e ser ouvida, em grande grupo.

No final da investigação, avaliando o seu nível de bem-estar, apesar de não ter aumentado, situando-se igualmente no nível 4, alto, podemos afirmar que a C. mostra sinais de maior confiança em si própria, lidando melhor com situações em que se destaca em frente aos seus pares.

“Após o almoço, as crianças dançam na sala. uma delas pede para colocar a música do baby shark e a C. de imediato começa a dançar a coreografia. As outras crianças olham para ela, imitando, então digo-lhe “C., não queres ensinar aos amigos? Anda aqui para a frente.”, meia envergonhada, a C. aproximou-se de mim e começou a dançar de frente para o grupo. Passado alguns segundos estava a dançar de uma forma muito descontraída.” (Nota de campo A20)

Na última observação que realizei da C., percebi que, apesar de ser uma criança que não gosta de falhar, evitando ainda algumas situações em que poderia não ter sucesso, mostra-se mais confiante, expressando-se de uma forma mais assertiva.

Durante a conversa matinal, em que pergunto às crianças se têm novidades ou em que dia estamos, a C. diz em voz alta “é sexta-feira. Hoje é natação.” quando se apercebe que todos olham para ela sorri envergonhada e diz “é não é maria?”. Sorrio e digo que sim.” (Nota de campo A16)

D.

Quando realizei a avaliação inicial das crianças, participantes do estudo, percebi que o D. era uma criança com níveis de bem-estar altos, mostrando-se bastante bem-disposto, fazendo muitas perguntas aos adultos.

“Entro na sala, com o computador na mão e o D. aproxima-se sorrindo e diz com entusiasmo “bom dia Maria. O que é isso? É o teu computador?”, digo-lhe que sim e completa “boa. É para ires ao sr.google?”.” (Nota de campo B2)

No entanto, era evidente a pouca capacidade de tolerância à frustração e resolução de conflitos, e a dificuldade em retornar à calma após determinadas situações. Desde o início que o D. foi uma criança que observei bastante, por revelar sinais de agitação e envolver-se bastante em conflitos, revelando uma tensão emocional. Após uma conversa com a educadora, percebi que a criança tinha passado por uma situação bastante difícil, e que era uma criança que “estava habituado a fazer tudo o que queria, agora tem regras, e às vezes é repreendido porque “é sempre o D.”.” (Nota de campo M3)

Tentei, ao longo de toda a prática, dar atenção a esta particularidade da criança, promovendo que se sentisse competente e satisfeito nas suas tarefas.

“Enquanto realizávamos uma pintura na sala, percebi que faltava tinta azul e perguntei “preciso de um crescido para fazer um favor á Maria.”, a M.B., o G.A., a V.F., e o D. aproximaram-se, e o D. veio atrás, reticente. Então olhei para ele e disse “D., queres ir a sala da J. buscar tinta azul? Consegues?”. Ele sorriu e foi.” (Nota de campo A8)

Em certos momentos, em que sentia o D. mais tenso ou irritado, executei um exercício individual, de forma a aliviar a tensão e tranquilizar a criança.

“Ouço o D. e o M.P. a gritar, agarrados a uma peça de lego. Aproximo-me e pergunto o que se passa. Sem que nenhum dos dois largue a peça, o D. responde-me irritado “eu é que tinha. Ele não me dá.” e olhando para o M. com um ar zangado acrescenta “larga! É meu.”. Pedi-lhes que parassem, que me dessem a peça e disse “vamos respirar? Queres fazer um jogo para libertar isso tudo?”. Com um ar ainda zangado o D. disse-me que sim. Fui buscar umas folhas de revista e comecei “olha bem

para a folha, agora vamos libertar esse sentimento. Vamos amachucar e rasgar estas folhas, assim..." e exemplifiquei. O D. imitou-me." (Nota de campo M)

O D. mostrou sempre muita iniciativa nos "momentos relax", pedindo com frequência que o executássemos, e para que fosse ele próprio a "guiar" o exercício, motivando os pares para o mesmo, afirmando que "é bom porque ficamos calminhos, e sentimos o ar a entrar e a sair." pedindo algumas vezes para ser. (nota de campo)

"Enquanto colavam os alimentos, o D.A. diz-me "Maria, temos de ir fazer o momento relax. Para ficarmos muito calminhos. Pode ser agora?", então respondo "Sim, vamos acabar de colar os alimentos e vamos, pode ser?" e acrescentou "Está bem, posso ir dizer aos amigos para arrumar?" ao que respondi que sim." (nota de campo M6)

"Depois da atividade, percebendo que ainda tínhamos alguns minutos até ao almoço, perguntei se queriam relaxar um bocadinho. O D. aproximou-se e disse "Podemos fazer o da nuvem? Posso ser eu a contar a historia?". (Nota de campo A17)

Ao longo das semanas pude observar que o D. necessita menos vezes da intervenção do adulto, resolvendo os problemas de forma autónoma.

Assim como a C., apesar de não revelar um aumento do nível de bem-estar, existem sinais de aumento da tranquilidade do D., face a situações mais dinâmicas ou em conflitos com os pares.

"Quando peço para fazerem comboio à porta da sala o D. e o M.P. correm para a porta, disputando o primeiro lugar. Tente que não me vissem, mas observei a situação. Após alguns segundos de empurrões, o M. diz "Oh D., mas eu cheguei primeiro.". O D. suspira, demora alguns segundos e diz "Está bem. Mas eu sou o segundo.". (nota de campo B19)

Considero importante ainda referir que o D. demonstra melhores relações com os pares, quer em situações de brincadeira, como em atividades dirigidas.

"Enquanto pintam o painel de inverno, o D. e a C.C. riem e conversam. O D. comenta "Tá giro C., vou pintar a barriga como tu.". (Nota de campo B)

No final da investigação, o D. revela-se uma criança mais tranquila, mas também mais tolerante á frustração, percebendo que tem que "treinar muito para conseguir" (nota de campo). Esta atitude revela ainda uma melhoria na confiança em si próprio, assim como na sua autoestima.

"Durante a tarde, no recreio, o D. joga à bola com o E.F., os dois treinam um pontapé de bicicleta. Caem no chão, riem e tentam outra vez. Entretanto, depois de acertar em algumas bolas, o D. aproxima-se e diz "Maria queres ver?", e faz uma nova tentativa acertando na bola." Olha para mim e diz "yesss". (Nota de campo A24)

E.

À data de início da investigação, o E. mostrava ser uma criança extremamente tímida, sem ser perceptível se estaria confortável ou desconfortável em certas situações. Era uma criança que raramente pedia a intervenção do adulto, e que não impunha a sua vontade face aos seus pares. Considerou-se que se situava no terceiro nível de bem-estar emocional, nível médio.

“Durante a tarde, enquanto o grupo brinca nas diversas áreas da sala, o E. está sentado na mesa, a fazer um puzzle, afastado da M.M. e do A.R. que também estão a fazer jogos. Aproximo-me e pergunto “estás bem E.? Não queres ir para o pé da M. e do A.?” O E. encolhe os ombros e continua onde está.” (Nota de campo B13)

Apesar de manter uma boa relação com os seus pares, é uma criança que não entra em conflitos, preferindo afastar-se em certos momentos, para fazer um puzzle ou ler um livro.

“Na área do faz de conta, o D., a M.B., a R., e o E. brincam, fazendo um pic-nic no chão. Riem enquanto colocam os pratos no chão. A M.B. e a R. pegam num copo cor-de-rosa, ao mesmo tempo e disputam o objeto por uns segundos. A situação acalma e a M.B. fica com o copo na mão. Os quatro continuam a colocar os objetos no chão e passado uns instantes a R. diz, “Oh M. agora sou eu. Dá-me o copo.”. As duas discutem sobre o copo e o E. afasta-se perguntando se pode ir para os livros.” (Nota de campo B8)

No início da investigação, o E. revelava-se uma criança pouco segura, extremamente tímida, que não gostava de partilhar em grande grupo, apesar de ter um bom conhecimento do mundo. Era uma criança que mostrava pouca iniciativa, sendo sempre necessário incentivo para que se sentisse seguro a executar certas tarefas, ou a partilhar conhecimentos com o grupo.

“Após uma conversa sobre o dia do pijama, pedi às crianças que fizessem comboio. O E., que nada quis partilhar na conversa em grande grupo, aproximou-se de mim e disse-me “eu sei que há meninos que estão em casas especiais. Os meninos que não tem mães estão todos juntos. A mãe disse-me”. Então perguntei: “queres contar aos amigos?”, e acenou com a cabeça que sim. Pedi novamente às crianças que se sentassem porque o E. tinha algo a partilhar.” (Nota de campo A3)

Ao longo das semanas foi possível observar uma maior abertura e recetividade ao que o rodeava, tanto ao nível da relação com os pares, interagindo de uma forma mais ativa, mas também na relação com o adulto, expressando as suas necessidades de uma forma adequada.

“Quando o M.P. chega a sala, traz consigo um carro telecomandado e mostra ao grupo, já sentado no tapete. O E. levanta-se, olha para mim e pergunta “posso ir ver Maria?”. Digo-lhe que sim. Com um sorriso aproxima-se do M.P. e diz “que giro M., podemos brincar logo. Eu também trouxe um jige.” (Nota de campo B17)

Surpreendeu-me bastante, tanto com o seu envolvimento nos exercícios, concentrando-se bastante no seu decorrer, como com a sua atitude em geral. O E. mostrava-se mais confiante, dava sugestões em grande grupo e promovia certas atividades.

“Depois do lanche, perguntei às crianças o que queriam fazer, se ir brincar à rua ou na sala. de imediato o E. diz-me “Podíamos brincar um bocadinho na sala e depois ir jogar a rua. Podíamos dançar. Pode ser?” (Nota de campo A12)

Considero então importante salientar que foi notório um aumento dos níveis de bem-estar emocional, para alto, sendo mais frequente os momentos em que demonstra felicidade e satisfação, demonstrando uma boa interação com o contexto.

“Enquanto brincam na rua, o E. joga à bola no campo, com o D. e o E.F.. Correm e riem, chutando a bola uns para os outros. Entretanto chega o pai do E., que se aproxima dizendo “pai, fiz um golo.” (Nota de campo B25)

No que concerne à autoestima, o E. foi das crianças em que observei um maior aumento dos sinais de autoconfiança e autoestima, mostrando-se agora uma criança que arrisca e se expõe mais, expressando-se de uma forma mais confiante.

“Quando o pai do E. chega, este vai buscar um chapéu à gaveta e coloca-o na cabeça. Aproxima-se do pai, começa a dançar, e o pai diz “então, não mostraste a dança aos amigos?”. Então digo-lhe: “Mas vais a tempo, queres? Eu ponho a música aqui.” e o E. começa a dançar em frente aos amigos.” (Nota de campo A23)

M.

Assim como o E., também o M. mostrava ser uma criança muito reservada, sem ser perceptível se estaria confortável ou desconfortável e que, salvo raras exceções, não pedia ajuda ao adulto. Estabelece boas relações com os pares, apesar de se “desligar”, algumas vezes, focando-se no seu próprio “projeto”. Considera-se que se situa no nível médio de bem-estar emocional.

“Durante a manhã, as crianças brincam nas várias áreas da sala. reparo que o M., apesar de estar junto da V.F. e do G.A., está de costas para eles, fazendo a sua própria torre, sem expressão facial.” (Nota de campo B6)

O M. mostrava ser uma criança insegura, que não lidava bem com os fracassos pessoais e frustrações que surgiam. No entanto é uma criança curiosa, que gosta de explorar e mantém uma boa relação com os pares, sentindo-se mais á vontade com os seus pares de referência.

“Durante a tarde, as crianças brincam na sala. O M. está a brincar na área do faz de conta, rindo e falando com o D.V., enquanto seguram uns bebés de brincar” (Nota de campo A7)

É uma criança que facilmente fica nervosa perante situações difíceis ou atípicas, mostrando-se tenso e desconfortável. Durante a minha intervenção, procurei executar com o M. alguns exercícios de respiração, quando sentia que este estava tenso e que o impossibilitava de reagir.

“Enquanto brincava nos legos, reparo que o M. está muito calado, a olhar para mim, quase a chorar. Pergunto-lhe “que foi M.?” ao que me diz, começando a chorar “xixi”. Aproximo-me e percebo que fez xixi nas cuecas. Então digo-lhe, “pronto, já passou. Vamos mudar de roupa?”, mas ele continua a chorar. Então digo-lhe, vá “faz, como tu sabes, o ar entra pelo nariz...”. O M. fez o exercício e acalmou.” (Nota de campo A11)

No decorrer das semanas, pude observar que o M. se mostrava mais feliz, rindo com os pares em situações de brincadeira, mostrando mais abertura ao que o rodeia e flexibilidade em resolver frustrações.

“Quando as crianças começam a acordar da sesta reparo que o M. fez xixi na cama. Quando lhe pergunto se fez, responde-me com mais calma que o costume, e diz-me que sim. Dado à alteração da tensão costume nestes momentos, disse-lhe: “vá, não faz mal. Vai a casa de banho que a Maria já ajuda.” Acenou positivamente com a cabeça e seguiu.” (Nota de campo B24)

Foi possível observar também que o M. mostrava interesse em partilhar com o adulto, e com os pares, tanto os brinquedos que trazia, como situações do seu dia-a-dia.

“Ao fim do dia, o M. pediu-me para brincar com os brinquedos de casa. Foi buscar a mochila ao cabide e entrou na sala, sorridente, dirigindo-se ao tapete onde estavam o D. e a S.. Chamou a S. e disse “oia Sara, é um secador do cabelo”, tirando os brinquedos que tinha na mochila, mostrando aos amigos.” (Nota de campo B22)

No geral, pudemos observar que os níveis de bem-estar do M. aumentaram, para nível alto, apresentando-se a maior parte do tempo, com uma expressão tranquila e alegre, mostrando-se mais confiante.

“No recreio exterior, o M., o G., o D. e o A., correm uns atrás dos outros, tentando apanhar-se. O A. e o M. tropeçam um no outro e acabam por cair. Olham um para o outro e riem à gargalhada.” (Nota de campo B26)

É de salientar o aumento dos sinais de autoconfiança no M., que se mostra mais assertivo e seguro, mas também mais tranquilo, lidando melhor com as frustrações.

“Enquanto calçava o sapato depois da sesta, reparo que o M. está com algumas dificuldades. Aproximo-me e pergunto se quer ajuda, ao que me responde “eu consigo sozinho”. Afasto-me, mas percebo que está irritado e quase a chorar. Aproximo-me e digo “então, calma, queres ajuda?”. E ele respira fundo e diz “não”. Passados um instante calçou o sapato, olhou para mim e sorriu.” (Nota de campo A15)

R.

A R. mostra ser uma criança alegre e bem-disposta, desde o início da intervenção, mostrando-se à vontade no contexto, e com o grupo. Era uma criança que parecia estar bem, a maioria do tempo, mas que ficava desconfortável com situações atípicas.

“Enquanto brincam na sala, reparo que vem uma animadora de festas, mascarada de elsa, no túnel de acesso à escola, que se vê da janela da sala. e digo às crianças “olhem, quem vem aí?”. As crianças correm para a janela gritando “elsaa”. A R. agarra a minha mão e diz “Maria, eu não quero ir.”. Baixei-me e disse “não tens que ir R., mas não faz mal. É só uma senhora com o fato da Elsa.” (Nota de campo B7)

Apesar de mostrar ser uma criança bastante alegre, com muita energia e vitalidade, a R. revelava pouca capacidade de resiliência, ficando frustrada com facilidade.

“Durante a tarde, as crianças brincam no recreio exterior. Algumas andam no escorrega e reparo na R. a correr com a C.C., a V.F. e a M.B., em direção a um triciclo de 3 lugares. Apercebendo-se que seria a última a chegar, a R., com um ar zangado e de braços cruzados, voltou para trás em direção ao campo.” (Nota de campo A4)

No início da investigação, após a primeira avaliação, pude perceber que a R. se encontrava no nível alto de bem-estar emocional, mostrando sinais de relações positivas com o mundo. (Anexo C)

A R. foi uma das crianças que mais se envolveu nos “momentos relax”, solicitando-os algumas vezes, e mostrando-se satisfeita e concentrada no seu decorrer.

“Durante o momento relax, as crianças ouvem uma música tranquila, deitadas nos catres. Vou ajudando individualmente cada criança a adotar uma postura relaxada e reparo que a R., ajeita as pernas do A. e deita-se respirando fundo. Durante todo o exercício mostrou-se tranquila e relaxada.” (Nota de campo M12)

Após algumas semanas, pude observar que a R., apesar de mostrar sinais semelhantes relativamente à alegria, vitalidade ou recetividade, se encontrava no nível de bem-estar emocional muito alto, (Anexo C), por evidenciar sinais de maior autoconfiança e autoestima, mostrando ser uma criança feliz na escola

“Quando entro na sala de manhã, a R. olha para mim sorri e diz “Maria”, corre para junto de mim e diz-me “anda ver o que eu fiz com a C.C.”, e dá-me um abraço.” (Nota de campo A9)

No fim da investigação, pude observar na R., sinais de maior autoconfiança e autoestima. Ao longo das semanas, conseguiu controlar a reação às suas frustrações, percebendo que “não faz mal” (nota de campo). Mostra-se mais persistente e segura, em situações mais difíceis.

“Enquanto brincava na plasticina com a C.C., ouço a R.: “vou fazer uma torre gigante de bolinhas”, começando a construir. Quando percebe que estou a observar diz-me “Olha Maria, queres ver?”. Mas, entretanto, a torre caiu. A R. olha para a C.C. e diz “não faz mal, eu faço outra vez.”” (Nota de campo A18)

S.

A S. é uma criança muito alegre, bem consigo própria, que demonstra muito á vontade no contexto escolar. É uma criança interessada, mostrando-se disponível para explorar o que a rodeia. A S. sorri muito, ri com os pares e interage com o adulto com muita naturalidade.

“Durante a manhã, a C. e a S. brincam nos legos, rindo muito. Quando me vê entrar na sala, aproxima-se e pergunta “Maía, o que é isso?”, espreitando para o saco que trazia, com uns rolos de papel higiénico. E acrescenta “é para pintar?”” (Nota de campo B15)

Ao longo da investigação, foi a criança em que menos senti alterações, talvez por se encontrar desde o início no nível muito alto de bem-estar emocional. (Anexo C). A S. sempre se mostrou muito alegre, à vontade no contexto escolar e bem consigo própria. É uma criança que sorri muito e interage com os pares e com o adulto com muita tranquilidade. No entanto, não gosta de ser contrariada, e tem algumas dificuldades em lidar com as frustrações.

“Quando a mãe da S. chega, ela está a brincar com a C.C. no tapete, com uns bonecos. A mãe chama-a e diz “olá S., vamos para casa?”. A S. olha para a mãe mas ignora. Passado alguns minutos a mãe diz “vá, S., já chega, amanhã brincas mais, vamos para casa.”. A S. levanta-se, mas começa a chorar, atirando-se para o chão junto das pernas da mãe.” (Nota de campo A2)

É uma criança tranquila, mas com muita energia e alegria, que são evidentes nas suas expressões faciais e corporais.

“Durante a tarde, as crianças dançam na sala, ao som das músicas da festa de Natal. Todos riem e olham uns para os outros. A S. e a C. dançam em frente ao rádio sorrindo e agarrando-se.” (Nota de campo B20)

Apesar de fazer parte do grupo das crianças mais novas, a S. mostrou-se bastante envolvida durante os “momentos relax”, apresentando-se muito tranquila, durante e após o exercício, tendo aplicado, algumas vezes, uma das técnicas, de forma autónoma..

“Durante o exercício de respiração, o D. e a S. mostram estar muito tranquilos e concentrados, sustendo o ar dentro dos pulmões por alguns segundos. Quando termino o

exercício, peço às crianças que em “pezinhos de lã” façam comboio. A S. é a última a chegar, deslocando-se muito devagarinho.” (Nota de campo B16)

“Depois de um conflito entre a S. e a C., por causa de um brinquedo que se partiu, vejo que a S. está quase a chorar. Começo a aproximar-me, e reparo que a S. começa a respirar fundo, primeiro de uma forma imposta lentamente, conseguindo regular-se.” (Nota de campo M13)

Como já referi, ao longo da investigação, a S. foi a criança em que menos senti alterações, no entanto, sinto que a S. está mais tranquila em momentos que implicam que falhe, como situações de jogo, ou quando não pode fazer o que quer.

“Durante a tarde, as crianças pediram para fazer o jogo das estátuas. Durante o jogo, as crianças dançavam e riam, enquanto algumas iam perdendo. Quando a S. perdeu, surpreendeu-me, pois, sorriu e foi sentar-se no tapete, junto dos outros amigos.” (Nota de campo A22)

3.4.2. Avaliação Global

Após refletir acerca de cada criança de forma individual, avaliando segundo os indicadores de bem-estar emocional propostos por Portugal e Laevers (2018), foi possível avaliar do ponto de vista global, de que forma é que estes parâmetros tiveram alterações.

No que concerne, tanto à **alegria**, como à **vitalidade**, podemos concluir que, as crianças em que se notavam maiores sinais de fragilidades neste domínio, por se mostrarem com menos entusiasmo, nas relações com o que as rodeia, se encontram com mais energia, retirando “prazer do que [estão] a fazer” (Portugal & Laevers, 2018, p. 20). Demonstram estar mais alegres, rindo com mais frequência, e estão mais **abertos e recetivos**, disponíveis “para interagir e explorar” sem evidenciar desconforto em situações novas.

“Quando propus que fizéssemos neve na sala, a B. olhou para mim, sem reação. Pedi a algumas crianças que se aproximassem da mesa, incluindo a B., e deixei que explorassem. Passado uns instantes, a B. começou a mexer na “neve”, sorrindo.” (Nota de campo B27)

Algumas crianças já se encontrando em níveis altos, nos parâmetros anteriores, demonstraram poucas alterações nos resultados, continuando a evidenciar sinais de alegria e vitalidade, assim como de disponibilidade de explorar e interagir com o contexto.

As crianças que mostraram fragilidades ao nível da **flexibilidade**, mostrando-se desconfortáveis ou tensas em situações atípicas, demonstram evoluções neste domínio.

Foi possível observar que conseguem lidar melhor com situações novas, em que não se sintam familiarizados, assim como desfrutar “das novas oportunidades” (Portugal & Laevers 2018, p.19)

“Quando entrámos no supermercado, a C. deu-me a mão apertando-a. sorri para ela e disse “está tudo bem, estamos todos aqui.”. Passado alguns instantes a C. largou a minha mão e foi para junto da S.” (Nota de campo B9)

Relativamente á **tranquilidade**, associado a um “estado de calma e relaxamento” (Portugal & Laevers, 2018, p. 20) penso que todas as crianças, de alguma forma, demonstraram sinais de se encontrarem menos tensas, relativamente ao início da investigação

“Quando peço que façam comboio, ouço de imediato o D. “é pezinhos de lã”, e todo o grupo segue calmamente, formando um comboio.” (Nota de campo B18)

No que diz respeito à **ligação consigo próprio**, acredito que na generalidade, as crianças apresentaram indícios de estar bem consigo mesmas, estabelecendo boas relações com o mundo. (Portugal & Laevers, 2018, p. 20)

Por último, avaliando os sinais de **autoestima**, que tiveram da minha parte uma atenção especial, por considerar que seria uma das fragilidades do grupo, posso afirmar que, a maioria das crianças revela sinais de maior autoconfiança e autoestima, que se espelham nas atitudes mais seguras, confiantes, e comunicação mais tranquila, mostrando que a criança sabe que comportamentos ter de forma a evitar situações adversas, exercitando auto-reconhecimento. (Guilhardi, 2002)

No geral, tendo em conta as avaliações realizadas de cada criança, a análise das notas de campo (Anexo D) e a observação das grelhas de bem-estar emocional (Anexo C), é possível observar um aumento dos níveis de bem-estar e autoestima em quase todas as crianças. Apesar de nem todos os indicadores estarem claramente visíveis na avaliação de cada criança, segundo Portugal e Laevers (2018), não existe essa necessidade “para que se possa falar de bem-estar emocional”, assumindo que o bem-estar “pode manifestar-se de maneiras muito diversas. (p.20)

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA.

Neste capítulo procede-se à análise e reflexão das aprendizagens realizadas no meu percurso, desde a Creche até ao JI, tendo por base as notas de campo e reflexões realizadas

No decorrer das intervenções, de forma a sistematizar as minhas aprendizagens, tentei refletir constantemente acerca da minha prática pois, segundo Oliveira e Serrazina (2002) “uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento.”. Segundo Santos (2011), quando consideramos a reflexão “como o caminho para o desenvolvimento profissional do professor compreendemos que é através do exercício reflexivo que o professor consegue desenvolver uma prática sustentada pela teoria.”. Após várias leituras, foi-me possível ter uma noção mais consistente de certas situações e agir da melhor forma. O mesmo autor afirma ainda que, refletindo, “o professor, não só, cresce emocionalmente, como também consegue entender as consequências da sua prática nas vidas e aprendizagens dos seus alunos.”

Por já trabalhar na área há algum tempo, tinha algumas ideias pré-concebidas, um pouco enraizadas, e formas de agir automatizadas. Na intervenção em Creche, e após várias leituras de autores, e muita partilha de informações, tanto com a equipa educativa, como com a professora orientadora, comecei a questionar as minhas ações e a dos que me rodeavam. Comecei a refletir sobre determinadas reações do adulto em relação à criança, na forma de organizar o tempo e o espaço, assim como centrei a minha atenção nesta comparação de teoria e prática, que tanto contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

Também na valência de Pré-escolar, mantive uma atitude de abertura e questionamento constante, considerando que se torna fundamental interrogar-mo-nos frequentemente, observar e analisar o que nos rodeia. E é necessário que o façamos de uma forma rigorosa, cuidada e fundamentada. Em ambas as intervenções, tentei registar situações relacionadas com os comportamentos das crianças, com a forma como interagem com o espaço e com os pares, de forma a analisar e adaptar a minha prática ao contexto e ao grupo.

Segundo Oliveira e Serrazina (2002) “é ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (p.4), mostrando-se fundamental, não só refletir acerca dos registos e observações, mas também partilhar e refletir, oralmente, com a equipa educativa da sala, assim como com outros elementos da equipa educativa da instituição. Considero

que, apesar de informal, foi um processo de autoavaliação constante, que me permitiu ter visões diferentes, permitindo que questionasse as minhas próprias concepções e formas de pensar.

Coelho (2004) destaca três questões associadas ao processo de se tornar educadora: “a reformulação de assunções prévias acerca da dimensão meramente assistencial da acção da educadora [], o confronto com os sentimentos de desvalorização social que lhe estão associados, e o esforço para discernir o verdadeiro âmbito das suas missões nesse contexto.

Durante esta reconstrução profissional, e em todo o processo para me tornar educadora, inúmeras foram as vezes em que reformulei os meus pareceres, desmistificando muitos preconceitos, principalmente associados à creche, e que me questionei acerca da valorização da prática educativa.

Considero que esta valorização tem de começar por nós, educadores. Valorizar o que fazemos, ampliar conhecimentos, oferecer às crianças oportunidades de verdadeira exploração e aprendizagem, promovendo o seu desenvolvimento, assim como comunicar a todos os agentes educativos o que se faz.

Quando transmitimos às famílias as nossas intencionalidades, não só nos obriga a refletir sobre as mesmas, como revela o valor do nosso trabalho, e os objetivos que pretendemos com o mesmo. Ferreira (2013) afirma que “o saber do educador constrói-se/desenvolve-se em ação, em interação, na partilha e na troca de saberes, assim sendo faz sentido que se invista na relação com o outro, alargando o entendimento da realidade pedagógica que se vivencia e criando redes de colaboração efetiva. (p.27). Considero determinante, a comunicação com as famílias, no que diz respeito a conhecer melhor as crianças, o seu contexto e as necessidades de cada família, assim como no concerne ao estreitamento das relações, que melhoram o ambiente e aumentam os níveis de confiança.

Mostra-se importante ainda afirmar que o trabalho em equipa, que já considerava fundamental no bem-estar das crianças e de todos os agentes, se tornou a peça fundamental do bom funcionamento em ambas as intervenções. Determino que, só assim, é possível atender às necessidades de cada criança, e promover o seu desenvolvimento pleno, num ambiente de afeto, amor, bons exemplos, mas também consistente e promotor de autoconfiança, apoiado pelos vários elementos da equipa.

Outro ponto a salientar, é a importância que cada criança teve para o meu crescimento pessoal e profissional, inúmeras foram as aprendizagens que fiz com as

crianças. Todos os dias, fiz questão de brincar com as crianças, de criar laços de carinho e confiança, ter conversas mais individualizadas, dar uma atenção especial a cada um deles. Aprendi a ver o mundo da sua perspectiva, a interpretar as suas linguagens, aprendi as suas brincadeiras e criei relações fortes, de confiança e ternura, de forma a promover o desenvolvimento emocional e as relações de afeto, para que os “seus sujeitos possam se constituir de respeitabilidade, de gentileza; estar em um espaço de abertura para experimentarem modos de viver pautados na liberdade, no respeito por si e pelos Outros” (Rocha, 2016, p.247). Os educadores e outros agentes educativos, devem criar relações com as crianças, repletas de respeito, carinho e muitos afetos, pois “a afetividade é fundamental na constituição do sujeito e dos seus laços inter-relacionais” (Rocha, 2016).

Para mim a relação entre o educador e a criança, é um dos aspetos que deve ser visto e revisto pelos educadores, ao longo da sua prática, de forma a estabelecer laços afetivos, mas que respeitem o espaço da criança. Considero que mantive uma postura atenta às necessidades e interesses das crianças, estando sempre disponível para as escutar, conversar e discutir ideias, aspetos fundamentais na construção de relações interpessoais.

O afeto e o carinho também estiveram sempre presentes na minha prática, pois na minha ótica são essenciais para o estabelecimento de relações saudáveis com as crianças. Acredito que a criança aprende de forma mais significativa num espaço onde se sinta confortável e segura. Uma criança que se sente bem é capaz de explorar e aprender de forma mais envolvente.

Considero que, todo o processo de aprendizagem, durante as minhas intervenções, teve sempre por base a reflexão, o que, segundo Oliveira e Serrazina (2002) “pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz” (p.12).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada mais uma etapa do meu período formativo, é imprescindível parar e refletir sobre as aprendizagens, ao longo dos últimos meses, assim como sobre a identidade profissional, que se vai construindo. Apesar de ter chegado ao fim do meu percurso académico, acredito que um educador deve procurar informação constantemente, aperfeiçoando as suas práticas.

Cheguei ao contexto com algumas ideias predefinidas, conceitos vinculados que, muitas vezes, não corresponderam à realidade. A experiência em creche, foi fundamental para a reconstrução da minha identidade profissional, permitindo-me explorar e observar situações, obrigando-me a agir e a refletir sobre toda a minha prática, de uma forma constante. Apesar de adaptada, procurei observar atentamente todas as situações, assim como vincular as relações, tanto com as crianças, como com as famílias e equipa educativa, em ambas as valências.

A intervenção em Pré-escolar permitiu-me perceber a importância de um desenvolvimento pleno, dando atenção especial ao desenvolvimento emocional das crianças, espelhados nas intenções da minha investigação. A introdução dos “momentos relax” permitiu-me perceber as consequências do bem-estar das crianças, nas suas atitudes e interações. Ao longo das semanas foi possível observar algumas alterações no comportamento das crianças, mostrando-se mais tranquilos e alegres, mas também mais confiantes e seguros de si. Após análise dos dados pudemos observar algumas diferenças nos níveis de bem-estar de todas as crianças, que apontam para a possível existência de uma relação positiva entre os momentos de relaxamento e os níveis de bem-estar emocional das crianças. Os exercícios de controlo de respiração e de relaxamento muscular mostraram-se fundamentais na promoção de comportamentos indicadores de tranquilidade, bem-estar e autoestima, mostrando que “o relaxamento pode contribuir para o controle e prevenção de situações de estresse”, assim como “propiciar momentos de prazer e alegria” (Junqueira, 2006, p.51).

Considerando ainda que, em qualquer investigação, podem surgir fatores que influenciem os processos e resultados da mesma, indico como principais limitações: o tempo de investigação, que por ser tão curto, limitou o aprofundamento das questões; o pouco envolvimento das famílias, que poderia ter influenciado os resultados; e ainda, a minha inexperiência enquanto investigadora.

Por fim, no final da investigação surgiram algumas questões associadas, que poderão dar origem a novas investigações como: momentos de relaxamento enquanto rotina em JI; os benefícios do desenvolvimento emocional da criança no seu desenvolvimento cognitivo.

Terminando, considero fundamental referir que as verdadeiras aprendizagens surgiram com as crianças. Dei, finalmente significado a expressões como “agentes sociais”, percebi que, como afirmam Silva e Nunes (citados por Rocha, Lessa & Buss-Simão, 2016, p.42) “as crianças têm algo original a dizer, socializam-se ao longo de uma

relação dialógica com o mundo à sua volta”. Percebi que é imprescindível “ver” as crianças, não apenas olhar. É preciso conhecer cada um, perceber o que os motiva e cativa. Ganhar a sua confiança e carinho, e só aí partir para o caminho da aprendizagem. Citando Monteiro e Delgado (2014) “o que parece claro é que a melhor maneira de compreendermos as culturas infantis é prestando escuta a seus participantes mais ativos: as próprias crianças.”

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2009). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Antunes, A. S. D. (2016) Trabalho em equipa: A importância dos momentos de reflexão na creche e no jardim-de-infância. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Assis, S. G. & Avanci, J. Q. (2004) Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e adolescência. Fio Cruz.
- Bras, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, (3) 135 – 147
- Borges, R. F. N. (2017) Efeitos das técnicas de relaxação em crianças: uma revisão sistemática. (Dissertação de mestrado. Escola de Ciências e Tecnologias, Universidade de Évora)
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15
- Coelho, A. M. S. (2004) Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras. (Dissertação de doutoramento em ciências da Educação. Universidade de Aveiro.)
- Cordeiro, M. (2019) Pais apressados, filhos stressados. Saída de Emergência. Porto Salvo.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*. Consultado em <http://doi.org/49418854>
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Decreto-Lei n. 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Portugal, DGIDC, 2001.

- Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educar*. Curitiba. 16, 181-191. Consultado em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf
- Dias, M. C. (2014). Relação entre Coping, Bem-Estar Psicológico e Satisfação com a Vida, numa População de Adolescentes. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.)
- Ferreira, M. L. B. (2013) A Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal)
- Flick, U. (2009). Desenho da pesquisa qualitativa.. Porto Alegre: Artmed.
- Fodor, E. I. & Hooker, E. K. (2008). Teaching Mindfulness to Children. *Gestalt Review*. 12, 75-91.
- Forneiro, L.I. (1998) A organização dos espaços na educação infantil. In: M. Zabalza, . Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Guillaud, M. (2012). Relaxar as crianças no Jardim de Infância. Como descontrair com atividade simples e eficazes. Porto: Porto Editora.
- Guilhardi, H. J. (2002) Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. Comportamento Humano. SP: ESETec Editores Associados
- Gunther, H. (2006) Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 22, 201-210.
- Junqueira, M. F. R. (2006) A viagem do relaxamento: técnicas de relaxamento e dinâmicas. Golânia. 57.
- Khun, R., Cunha, A. C. e Costa, A.R. (2015) Sem tempo para brincar: As crianças, os adultos e a tirania dos relógios. *Revista Kinesis*, 33 (1), Santa Maria
- Lüdke, m. & André, M. E. D. A. (1986) Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2006) All you need to know about action research. SAGE Publications.

- Monteiro, C. M. V. R. C. & Delgado, A. C. C. (2014) Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos Estudos da Infância. *Saber & educar: educação e trabalho social*. 19, 106-115.
- Neto, A. (2011). Técnicas de respiração para a redução do estresse em terapia cognitivo-comportamental. *Arquivos Médicos da Faculdade de Ciências Médicas, Santa Casa São Paulo*, 56, 158-168.
- Oliveira, M. (2010). Afetividade e escola: Uma relação em construção. (Tese de Mestrado). Consultado em:
https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6023/1/DM_Sandra%20Oliveira.pdf
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Parente, C. (2015) Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem. Instituto de Educação – Universidade do Minho
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche - perspectivas de formação teórica e prática. *Revista GEDEI*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora.
- Rocha, S. C. (2016). Laços de Afetividade na Educação: O que o outro nos provoca? Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 245-253
- Rocha, E., Lessa, J. e Buss-Simão, M. (2016), *Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação, Da Investigação às práticas*, 6 (1), 31-49

- Rosa, A. S. G. (2014). Interações sociais entre pares em creche e jardim-de infância. (Master's thesis, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal)
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. Consultado em: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Santana, V. S. & Gondim, S. M. G. (2016). Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudos de psicologia*. 21, 58-68. Consultado em: <http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160007>.
- Santos, J. L. C. (2011). A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional. (Dissertação de mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.)
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A Participação das Crianças nas Práticas de Relação das Famílias com as Escolas. *Interações*. 2, 59-86.
- Silva, D. A. (1998). A influência do relaxamento na ansiedade infantil (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de 102 Educação, Campinas. Consultado em http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251041/1/Silva_DorisAlvesda_M.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade": Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, (78), 45-68
- Tomás, C. (2011). "Há muitos Mundos no Mundo". *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.

ANEXOS

Anexo A – Portfólio da PPS II

Este anexo, por ser muito extenso (273 páginas), encontra-se gravado em PDF num documento intitulado: “PORTFOLIO PPS II Maria Morgado 2017139”.

Anexo B - Observações dos níveis de bem-estar emocional

B.

Dia		Descrição da atividade	Nível de bem-estar	Indicadores
26 de novembro, 2018	Manhã	Está no tapete, sentada junto do M. e do A.R., que brincam com os legos. Tem duas peças na mão, mas está imóvel, sem expressão, a observar os amigos	2	Abertura e receptividade Vitalidade Alegria
	Manhã	Sentada no tapete, observa a C.C. que lê um livro. Apesar de estar calma, apresenta sinais de desconforto, encolhendo-se sobre si	2	Abertura e receptividade Vitalidade Tranquilidade Alegria
27 de novembro, 2018	Manhã	Na área da casinha, brinca com um boneco, fingindo que lhe dá de comer. A M.B. aproxima-se e ela sorri. A M. aproxima-se do E. e do D., mas a B. permanece afastada.	3	Abertura e receptividade Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	Sentada à mesa, faz um puzzle, com a C.C.. Apesar de existir comunicação entre as duas, a B. permanece imóvel, esperando que a C. execute a tarefa.	3	Abertura e receptividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Alegria

20 de dezembro, 2018	Manhã	Na área do faz-de-conta, está sentada junto á cama dos bonecos, a brincar com a C.C., fingindo que adormecem o bebé. As duas riem.	4	Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	Sentada no tapete, brinca com os legos, com a C.C. e o M.P., sorrindo entre si. A B. partilha as peças, contribuindo para a construção coletiva.	3	Abertura e recetividade Assertividade Vitalidade Alegria
21 de dezembro, 2018	Manhã	Sentada à mesa, pinta um desenho. Apesar de estar junto da C. e da S. não há comunicação com elas. está sem expressão, fazendo movimentos lentos, na sua pintura	2	Abertura e recetividade Vitalidade Alegria
	Tarde	Sentada num triciclo, anda a “reboque” da C.C., “passeando” pelo recreio, sem expressividade.	3	Abertura e recetividade Vitalidade Alegria
17 de janeiro, 2019	Manhã	Junto da gaveta dos bonecos, retira alguns, colocando-os no chão. A V.F. aproxima-se, tira um boneco e senta-se no chão a brincar. A B. senta-se junto dela, observando a sua brincadeira. Segundos depois pegou num boneco e começou a interagir com a V.	4	Abertura e recetividade Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	Brinca com a M.B. e a C.C., correndo pelo recreio. Sobe e desce o escorrega, chamando as amigas. Estas seguem-na e todas riem muito.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria

18 de janeiro, 2019	Manhã	Está sentada no balaço do recreio, junto da M.B. e da V.F.. A M. brinca com ela e a B. reage positivamente, começando a rir.	3	Abertura e receptividade Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	Sentada à mesa, faz plasticina junto da S. e da C., que riem à gargalhada. A B. observa, sorrindo, mas só passados alguns minutos interage com elas. Começa a rir com as amigas.	4	Abertura e receptividade Vitalidade Tranquilidade Alegria

C.

Dia		Descrição da atividade	Nível de bem-estar	Indicadores
26 de novembro, 2018	Manhã	Junto da sua gaveta, mostra os seus brinquedos a S. sorrindo bastante. No entanto, quando a S. quis pegar nos brinquedos, a C. revelou sinais de desconforto, ficando um pouco nervosa.	3	Flexibilidade Assertividade Vitalidade Tranquilidade
	Manhã	Sentada no tapete, brinca com os legos, junto do G.A., do A. e da S. Mostra sinais de tranquilidade e alegria, falando muito com os pares	4	Abertura e receptividade Tranquilidade Alegria
27 de novembro, 2018	Manhã	Na área da casinha, brinca com a S., vestindo e despindo roupas, enquanto riem e falam entre si.. A C. aproxima-se do espelho e chama a S., continuando a brincadeira ali mesmo.	4	Abertura e receptividade Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio

	Manhã	Sentada à mesa, faz um desenho, com a S. e a M.M. Riem e conversam entre as três, partilhando o que vão fazendo.	4	Abertura e recetividade Assertividade Vitalidade Tranquilidade Alegria
20 de dezembro, 2018	Manhã	Sentada no tapete, brinca com os legos, com a M.M. e o D.V.. Todos sorriam entre si, e contribuíam para a construção coletiva.	4	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	Na área dos animais, brinca com a S, a M.R. e com a H.F.. Coloca os animais numa fila e diz à S. “olha, estão no comboio. Agora vão a rua”, e sorri.	4	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Alegria
21 de dezembro, 2018	Manhã	Sentada à mesa, pinta um desenho, junto à B. e à S.. Olha diversas vezes para o desenho da S. e diz “olha, eu também consigo, queres ver?”	4	Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Assertividade Tranquilidade Ligação consigo próprio
	Tarde	No recreio exterior corre com a S. e a M.R., rindo muito. Quando a S. se dirige para os triciclos, a C. acompanha-a, escolhendo também um triciclo. As duas fazem “corridas” por algum tempo.	5	Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria
17 de janeiro, 2019	Manhã	Sentada á mesa faz um desenho, junto da M.M.. Mostra-se concentrada e tranquila. Quando repara que estou a observar diz “Olha Maria, tá giro? É a C. e a S.”	4	Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio

	Tarde	Sentada debaixo do escorrega, brinca com umas bonecas com a S., a M.R. e algumas crianças de outra sala. Todos riem e comunicam entre si.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria
18 de janeiro, 2019	Manhã	No recreio, corre com o G.A., subindo e descendo o “foguetão”. Passado uns momentos, os dois sentam-se nas escadas da plataforma do escorrega, conversando.	4	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	Junto da área dos jogos escolhe um puzzle e leva-o para a mesa. De forma autónoma, constrói o puzzle e diz ao A. que está ao seu lado “olha aqui A., eu já consigo muito bem.”	5	Autoconfiança e autoestima Assertividade Tranquilidade Ligação consigo próprio

D.

Dia		Descrição da atividade	Nível de bem-estar	Indicadores
26 de novembro, 2018	Manhã	No tapete da garagem, brinca com o M.P. e o E.F., construindo uma pista. Demonstra tranquilidade, no entanto entrou em conflito com o M.P. por causa de uma peça	4	Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Assertividade Tranquilidade
	Manhã	Sentado junto à mesa, observa a M.B.. que faz um desenho, elogiando-a. Passado uns segundos começa a fazer o seu desenho e diz “M. posso fazer igual a ti?” ao que a M.B. diz que sim	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Assertividade Alegria Ligação consigo próprio

27 de novembro, 2018	Manhã	No tapete, faz construções com o M.P. e o E.. Os três se envolvem na brincadeira, mas ouço o D. dizer “oh M. dá-me. Vou dizer...”	3	Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Assertividade Tranquilidade
	Tarde	Na área do faz-de-conta, brinca com a M.B., a R. e o E.. Enquanto riem, vão buscar pratos à “cozinha”, colocando-os no chão. O D. diz-me: “Olha Maria, vamos fazer um picnic. Queres vir?”	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Tranquilidade Alegria
20 de dezembro, 2018	Manhã	Na área da garagem, sentado no tapete, constrói pistas com o M.P. e o E.. Passado uns momentos, vai buscar um carro e fá-lo deslizar pela pista, olhando para o M. a sorrir, e com os olhos muito abertos.	5	Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
	Tarde	Sentado à mesa, brinca com um jogo com a V.F.. Ambos colocam as peças, de uma forma tranquila, mas com pouca comunicação	4	Abertura e recetividade Tranquilidade Ligação consigo próprio
21 de dezembro, 2018	Manhã	Sentado no tapete, conversa com a M.B. acerca dos presentes de Natal. Passados uns segundos aproxima-se e pede-me o catálogo dos brinquedos de um supermercado. Os dois observam os brinquedos, conversando entre si.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Assertividade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
		No recreio, joga à bola com o E. e o E.F.. Corre e chuta a bola, mantendo uma boa relação com os amigos.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Alegria Ligação consigo próprio

17 de janeiro, 2019		Está sentado na área dos animais, a brincar com um leão, mostrando-o ao A.R.. Os dois riem e imitam o som do leão.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Tranquilidade Alegria
	Tarde	No campo de futebol do recreio, joga à bola com o E.F. e o E., passando a bola entre si.	4	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Alegria Ligação consigo próprio
18 de janeiro, 2019	Manhã	No recreio exterior, corre fugindo da M.B., que corre atrás dele, tentando apanhá-lo. Sobe e desce o escorrega, enquanto a M. o segue	4	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Alegria
	Tarde	Na área da plasticina, faz modelagem com o G.A., dizendo ao amigo que está a fazer um boneco de neve. O G. imita-o.	4	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio

E.

Dia		Descrição da atividade	Nível de bem-estar	Indicadores
26 de novembro, 2018	Manhã	-	-	Chegou tarde à escola.
	Manhã	Sentado no tapete, vê um livro, sozinho. Faz algumas expressões, mostrando-se concentrado, mas não interage.	3	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Alegria

27 de novembro, 2018	Manhã	Na plasticina, brinca com a C.C., fazendo bolinhas. Os dois comunicam, apesar da pouca expressividade, e partilham utensílios.	3	Abertura e receptividade Vitalidade Alegria
	Tarde	Brinca, na área do faz de conta com o D., a M.B., a R.. Vão colocando os pratos no chão, para fazer um picnic. Durante um conflito entre duas crianças, o E. afasta-se, perguntando se pode ir para os livros.	4	Abertura e receptividade Flexibilidade Assertividade Tranquilidade Ligação consigo próprio
20 de dezembro, 2018	Manhã	Na área do garagem, brinca com o M.P. e o D.. Apesar de interagir, é o que se afasta mais tendo menor intervenção na construção	4	Abertura e receptividade Assertividade Vitalidade Alegria
	Tarde	Sentado no tapete, vê um livro junto do M.. Apesar de pouco, foi observada alguma comunicação entre os dois	3	Abertura e receptividade Vitalidade Tranquilidade
21 de dezembro, 2018	Manhã	Sentado à mesa, brinca com um jogo de enfiamentos, sozinho.	3	Abertura e receptividade Vitalidade Alegria Ligação consigo próprio
	Tarde	No recreio, joga à bola com o E.F. e o D.. Corre e chuta a bola, mantendo uma boa relação com os amigos.	4	Abertura e receptividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio

17 de janeiro, 2019	Manhã	Sentado no tapete, brinca com uns bonecos com a V.F., comunicando bastante com ela. Os dois riem e converam.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	No recreio exterior, joga à bola com o E.F. e o E., campo de futebol, passando a bola entre si.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
18 de janeiro, 2019	Manhã	No recreio, brinca com o M. e o A.R., correndo atrás uns dos outros, empurrando-se, mas a sorrir.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Alegria
	Tarde	Está sentado no tapete, a brincar com uns animais, com a V.F.. Os dois conversam e riem entre si.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio

M.

Dia		Descrição da atividade	Nível de bem-estar	Indicadores
	Manhã	Está sentado no tapete, com a B. e o A.R., a brincar com os legos. Partilha peças com o A., sorrindo.	4	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Alegria

26 de novembro, 2018	Manhã	Sentado junto à mesa, faz um jogo, sozinho, sem comunicação com as crianças à sua volta	2	Abertura e receptividade Vitalidade Alegria
27 de novembro, 2018	Manhã	Na área da garagem, brinca as pistas com o A.R.. Os dois constroem uma pista, rindo entre si.	4	Abertura e receptividade Assertividade Vitalidade Alegria
	Tarde	Sentado à mesa, brinca com a plasticina, junto da M.R.. Os dois riem e partilham a plasticina	4	Abertura e receptividade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Alegria
20 de dezembro, 2018	Manhã	Na área do faz-de-conta, brinca junto da “cozinha”, fingindo que está a cozinhar. Aproxima-se do A.R. e pergunta se quer provar. Os dois riem	4	Abertura e receptividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	Sentado no tapete, vê um livro junto do E.. Apesar de pouco, foi observada alguma comunicação entre os dois	3	Abertura e receptividade Vitalidade Tranquilidade Ligação consigo próprio
21 de dezembro, 2018	Manhã	Na área da garagem, brinca com o A.R., construindo uma pista. Desloca-se à gaveta onde estão os carros, retira dois, dá um ao A. e faz o seu deslizar pela pista, rindo.	5	Abertura e receptividade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Alegria Ligação consigo próprio
	Tarde	No recreio exterior, corre e brinca com o D.V. e o A.R., apanhando-se uns aos outros. Riem e conversam entre si.	5	Abertura e receptividade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Alegria Ligação consigo próprio

17 de janeiro, 2019	Manhã	Na plasticina, brinca com a M.M., fazendo “bolos”. Quando repara que estou a observar, aproxima-se oferecendo-se um bocadinho.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
	Tarde	Brinca com o A.R. no recreio, atirando-se para o chão, rebolando na relva. Os dois riem muito.	5	Abertura e recetividade Vitalidade Tranquilidade Alegria
18 de janeiro, 2019	Manhã	No recreio, brinca com o E. e o A.R., correndo atrás uns dos outros, empurrando-se enquanto riem.	5	Abertura e recetividade Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	Na área do faz de conta brinca com a R., que lhe faz uma cama, com algumas mantas, no chão. O M. deita-se e a R. tapa-o.	5	Abertura e recetividade Assertividade Vitalidade Alegria

R.

Dia		Descrição da atividade	Nível de bem-estar	Indicadores
26 de novembro, 2018	Manhã	Está a fazer um desenho, com a V.F., sentada junto à mesa. As duas conversam.	4	Abertura e recetividade Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
	Manhã	Sentada no tapete, brinca com uns bonecos com a C.C., enquanto riem. Partilham os brinquedos, conversando muito.	5	Abertura e recetividade Assertividade Vitalidade Tranquilidade Alegria

27 de novembro, 2018	Manhã	Brinca na plasticina, com a C.C., fazendo “o almoço”. As duas riem bastante.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	Sentada no tapete, vê um livro, sozinha. Passado uns segundos, aproxima-se da C.C., mostrando-lhe o que estava no livro.	4	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Assertividade Alegria Ligação consigo próprio
20 de dezembro, 2018	Manhã	Sentada à mesa, faz um desenho relacionado com o Natal, com a C.C.. As duas conversam e a R. diz que vai dar o desenho à C. como presente.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
	Tarde	Junto da área dos jogos, escolhe um jogo para fazer com a C.C.. Quando escolhem, sentam-se na mesa, conversando e rindo muito.	5	Abertura e recetividade Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Assertividade Tranquilidade Alegria
21 de dezembro, 2018	Manhã	Sentada à mesa, faz plasticina com a C.C. e a V.F.. Conversam entre si e partilham utensílios. A R. mostra a sua “obra”, perguntando se as amigas gostam.	5	Abertura e recetividade Flexibilidade Assertividade Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	No recreio, brinca com umas bonecas, sentada na relva com a C.C. e algumas crianças de outra sala.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria

17 de janeiro, 2019	Manhã	Brinca com o G.A. e a M.R., na plasticina. Conversam e partilham os utensílios. A R. ajuda o G. a recortar uma forma, com um molde.	5	Abertura e recetividade Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
	Tarde	No recreio exterior anda de triciclo, com a V.F.. As duas conversam entre si	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Alegria
18 de janeiro, 2019	Manhã	Sentada debaixo do escorrega, no recreio exterior, brinca com umas cartas, junto de crianças de outras salas.	5	Abertura e recetividade Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Tranquilidade Alegria
	Tarde	Na área do faz de conta brinca com o M., dizendo para se deitar no chão, em cima da “cama”, feita com manta, no chão. O M. deita-se e a R. tapa-o.	5	Abertura e recetividade Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Tranquilidade Alegria

S.

Dia		Descrição da atividade	Nível de bem-estar	Indicadores
	Manhã	Junto das gavetas, vê os brinquedos que a C. trouxe para a escola. As duas sorriem e conversam.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Tranquilidade

26 de novembro, 2018				Alegria
	Tarde	Brinca com os legos, sentada no tapete junto da C., do G.A. e do A.R. Mostra-se muito alegre, contribuindo para a construção coletiva. Entra em conflito com o G.A. por causa de uma peça, e pede a minha intervenção	4	Abertura e receptividade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Alegria
27 de novembro, 2018	Manhã	Na área da casinha com a C, brinca com as roupas, vestindo e despindo-as, enquanto riem. A C. chama a S. para junto do espelho e observam-se, continuando a brincar-.	5	Abertura e receptividade Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
	Tarde	Sentada à mesa, faz um desenho, com a C. e a M.M. Riem e conversam entre as três.	5	Abertura e receptividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria
20 de dezembro, 2018	Manhã	Sentada no tapete, explora um livro. Mostra sinais de tranquilidade.	4	Abertura e receptividade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
	Tarde	Na área dos animais, brinca com a C., a M.R. e a H.F.. Imita o som dos animais e ri, enquanto brinca.	5	Abertura e receptividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria
21 de dezembro, 2018	Manhã	Sentada à mesa, pinta um desenho, junto à B. e à C. Mostra-se tranquila, sorrindo e falando com a C., e incentivando a B. a desenhar.	5	Abertura e receptividade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Tranquilidade

				Alegria
	Tarde	No recreio exterior corre com a C. e a M.R., rindo muito. Corre para os triciclos fazendo uma “corrida” com a C..	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
17 de janeiro, 2019	Manhã	Sentada á mesa brinca com a plasticina, com o G.A.. conversam e riem, mostrando-se muito envolvidos.	5	Abertura e recetividade Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Tranquilidade Alegria
		Sentada debaixo do escorrega, brinca com umas bonecas com a C., a M.R. e algumas crianças de outra sala. Todos riem e comunicam entre si.	5	Abertura e recetividade Flexibilidade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
18 de janeiro, 2019	Manhã	No recreio exterior, brinca com a M.M. e o irmão, mais velho, correndo e rindo.	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio
	Tarde	Sentada à mesa, faz plasticina junto da B. e da C., e riem à gargalhada. A S. vai alterando a sua “construção”, mostrando-a à C..	5	Abertura e recetividade Autoconfiança e autoestima Assertividade Vitalidade Tranquilidade Alegria Ligação consigo próprio

Anexo C - Grelhas de avaliação do bem-estar emocional

Figura 2

Grelha da 1ª avaliação do bem-estar emocional

1ª Avaliação - 27 de Novembro		
Criança	Nível de bem estar	observações
B.	2	Pouca vitalidade e alegria; sinais de desconforto frequentes.
C.	4	Sinais de vitalidade e energia; desconforto com situações atípicas.
D.	4	Sinais de alegria e energia; pouca tolerância à frustração
E.	3	Pouca expressividade; sinais de pouco à vontade em grande grupo
M.	3	Pouca expressividade; relações positivas com os pares; desconforto com situações difíceis
R.	4	Boa relação com os pares; alegria e vitalidade; pouca resistência à frustração.
S.	5	Ótimas relações com os pares e adultos; alegria e vitalidade; confiança em si própria.

Nota: Autoria própria

Figura 3

Grelha da 2ª avaliação do bem-estar emocional

2ª Avaliação - 21 de dezembro		
Criança	Nível de bem estar	observações
B.	3	Mais energia e momentos de alegria mais frequentes; continuam a observar-se sinais de desconforto.
C.	4	Sinais de vitalidade e energia; continua a mostrar sinais de desconforto com situações mais difíceis.
D.	4	Sinais de alegria e energia; mais tranquilo após os “momentos de relax”
E.	4	Maior recetividade ao contexto; sinais de maior confiança em si próprio
M.	3	Maior expressividade; melhores relações com os pares e adultos; dificuldade em gerir situações adversas.
R.	4	Boa relação com os pares; alegria e vitalidade; desconforto com situações atípicas
S.	5	Ótimas relações com os pares e adultos; alegria e vitalidade; confiança em si própria.

Nota: Autoria própria

Figura 4

Grelha da 3ª avaliação do bem-estar emocional

3ª Avaliação - 18 de janeiro, 2019		
Criança	Nível de bem estar	observações
B.	3	Mais energia e momentos de alegria mais frequentes; mais confiança em si própria; momentos de desconforto.
C.	4	Sinais de vitalidade e energia; maior confiança em si própria.
D.	4	Sinais de alegria e energia; mais tranquilo e confiante; sinais de aumento da autoestima e capacidade de resiliência.
E.	4	sinais de confiança em si próprio; à vontade perante o grupo; sinais de alegria e vitalidade
M.	4	Maior expressividade; mais confiante e assertivo; sinais de alegria e vitalidade frequentes.
R.	5	Boa relação com os pares; alegria e vitalidade; sinais de autoconfiança e autoestima.
S.	5	Ótimas relações com os pares e adultos; alegria e vitalidade; confiança em si própria.

Nota: Autoria própria

Anexo D - Notas de campo – investigação.

Tabela 2

Notas de campo - investigação

Categoria	Registo		Tempo e espaço
Bem-estar emocional	B1	<i>Quando pergunto se querem ir à rua, todas as crianças reagem com entusiasmo, gritando que sim, à exceção da B. que, sem expressão, olha em redor. Quando pergunto, diretamente, se quer ir brincar la fora, começa a choramingar. Aproximo-me e pergunto “o que foi? Não queres ir à rua?” ao que me diz que sim, acenando coma cabeça. E digo-lhe “então, porque estás a chorar? Vamos brincar no escorrega.”, a B. acalma e dirige-se ao cabide para ir buscar o chapéu.</i>	Sala de atividades, 19 de novembro, 2018.
	B2	<i>Entro na sala, com o computador na mão e o D. aproxima-se sorrindo e diz com entusiasmo “bom dia Maria. O que é isso? É o teu comtador?”, digo-lhe que sim e completa “boa. É para ires ao sr.google?”.</i>	Sala de atividades, 22 de novembro, 2018.

	B3	<i>Durante a tarde, enquanto o grupo brinca nas diversas áreas da sala, o E. está sentado na mesa, a fazer um puzzle, afastado da M.M. e do A.R. que também estão a fazer jogos. Aproximo-me e pergunto “estás bem E.? Não queres ir para o pé da M. e do A.?”. O E. encolhe os ombros e continua onde está.</i>	Sala de atividades, 22 de novembro, 2018.
	B4	<i>Enquanto entrávamos para a sala, chega a B., a chorar, com a mãe. Aproximo-me e pergunto “então? Estás triste B., a Maria dá um miminho queres?”. Mas a B. agarra-se a mãe e chora. Passados uns segundos digo “boa, já deste miminho a mãe, agora sou eu.”. A B. estende-me os braços, mas não para de chorar. A mãe afasta-se e entro na sala com a B. ao colo, que continua a chorar. Tento acalmá-la, ficando com ela no colo e quando sinto que parou de chorar, pergunto “já queres ir para o tapete? Vai para o pé dos amigos.”, ao que me responde, novamente a chorar, que não, abraçando-me com mais força.</i>	Sala de atividades, 23 de novembro, 2018.
	B5	<i>Ao chegar à sala, a M.B. e o D. correm para me receber, gritando “Maria”, no entanto reparo na S., que está sentada no tapete com um ar triste. Por ser uma criança que me costuma receber com muita energia estranhei, então aproximo-me e pergunto: “Bom dia S., o que tens? Estás triste?”. Agarra-se a mim, começa a chorar e diz “eu quero a mãe”. Dei-lhe um miminho e tentei reconforta-la.”</i>	Sala de atividades, 26 de novembro, 2018
	B6	<i>Durante a manhã, as crianças brincam nas várias áreas da sala. reparo que o M., apesar de estar junto da V.F. e do G.A., está de costas para eles, fazendo a sua própria torre, sem expressão facial.</i>	Sala de atividades, 26 de novembro, 2018.

	B7	<i>Enquanto brincam na sala, reparo que vem uma animadora de festas, mascarada de elsa, no túnel de acesso à escola, que se vê da janela da sala. e digo às crianças “olhem, quem vem aí?”. As crianças correm para a janela gritando “elsaa”. A R. agarra a minha mão e diz “Maria, eu não quero ir.”. Baixei-me e disse “não tens que ir R., mas não faz mal. É só uma senhora com o fato da Elsa.”.</i>	Sala de atividades, 26 de novembro, 2018.
	B8	<i>Na área do faz de conta, o D., a M.B., a R., e o E. brincam, fazendo um pic-nic no chão. Riem enquanto colocam os pratos no chão. A M.B. e a R. pegam num copo cor-de-rosa, ao mesmo tempo e disputam o objeto por uns segundos. A situação acalma e a M.B. fica com o copo na mão. Os quatro continuam a colocar os objetos no chão e passado uns instantes a R. diz, “Oh M. agora sou eu. Dá-me o copo.”. As duas discutem sobre o copo e o E. afasta-se perguntando se pode ir para os livros.</i>	Sala de atividades, 27 de novembro, 2018.
	B9	<i>Quando entrámos no supermercado, a C. deu-me a mão apertando-a. sorri para ela e disse “está tudo bem, estamos todos aqui.”. Passado alguns instantes a C. largou a minha mão e foi para junto da S.</i>	Exterior, 30 de novembro, 2018.
	B10	<i>A S.C. brinca com a C. na área do faz de conta. Tiram as roupas do cesto, olhando para cada uma, rindo à gargalhada. A S. dá uma saia à C., que a veste e se olha ao espelho. A S. pões um colar e as duas riem, a ver-se no espelho.</i>	Sala de atividades, 4 de dezembro, 2018.

	B11	<i>Depois da rotina de higiene, após a sesta, por ainda faltar uns minutos para a hora do lanche, perguntei se queriam dançar um bocadinho. A resposta foi positiva e entusiasmados, levantaram-se dizendo “põe o panda”, “põe o rock”. Coloquei uma das músicas que as crianças mais gostam e deixei-os explorar os movimentos. Passado alguns minutos reparo na B. a dançar e a sorrir com a C.C.</i>	Sala de atividades, 6 de dezembro, 2018.
	B12	<i>Após notar uma diferença na atitude da B., falei com a educadora, questionando a situação. Então a I. sugeriu “Porque não falas com a mãe? Parece-me que possa estar relacionado com as noites de sono. Não deve andar a dormir bem e fica irritada e sensível de manhã. Mas fala com a mãe, é sempre positivo”.</i>	Sala de atividades, 10 de dezembro, 2018.
	B13	<i>Ao fim do dia, quando a mãe da B. chegou, aproveitei para questionar acerca das noites da criança. Aproximei-me, introduzi o assunto e perguntei “a B. tem dormido bem à noite? É que notamos uma diferença enorme depois de dormir a sesta e a I. pensou que pudesse estar relacionado.” Ao que a mãe me responde “Oh Maria, já ando para falar consigo há que tempos, mas queria ver se passava. Ela está sempre a acordar. E depois chora. Esqueça, estou de rastos. Pois, e ela deve estar também, coitadinha”. Percebi que tinha de ser ainda mais flexível com a B. de manhã e sugeri que falasse com o pediatra.</i>	Sala de atividades, 10 de dezembro, 2018.
	B14	<i>Depois de ter de auxiliar em três conflitos, entre as crianças, perguntei ao grupo “querem um momento relax?” ao que me respondem todos que sim, então peço que deixem as brincadeiras como estão e que se deitem no chão, onde tiverem espaço. Apago a luz e peço que fechem os olhos. Quando sinto alguma tranquilidade começo a pedir que</i>	Sala de atividades, 12 de dezembro, 2018.

	<p>imaginem que são muito leves, como um balão, dando tempo para que cada um interiorizasse o que dizia.</p> <p>Foi notória a tranquilidade do grupo, após o momento de relaxamento</p>	
B15	<p><i>Durante a manhã, a C. e a S. brincam nos legos, rindo muito. Quando me vê entrar na sala, aproxima-se e pergunta “Maía, o que é isso?”, espreitando para o saco que trazia, com uns rolos de papel higiênico. E acrescenta “é para pintar?”.</i></p>	<p>Sala de atividades, 13 de dezembro, 2018.</p>
B16	<p><i>Durante o exercício de respiração, o D. e a S. mostram estar muito tranquilos e concentrados, sustendo o ar dentro dos pulmões por alguns segundos. Quando termino o exercício, peço às crianças que em “pezinhos de lã” façam comboio. A S. é a última a chegar, deslocando-se muito devagarinho.</i></p>	<p>Sala de atividades, 21 de dezembro, 2018.</p>
B17	<p><i>Quando o M.P. chega a sala, traz consigo um carro telecomandado e mostra ao grupo, já sentado no tapete. O E. levanta-se, olha para mim e pergunta “posso ir ver Maria?”. Digo-lhe que sim. Com um sorriso aproxima-se do M.P. e diz “que giro M., podemos brincar logo. Eu também trouxe um jige.”.</i></p>	<p>Sala de atividades, 7 de janeiro, 2019.</p>
B18	<p><i>Quando peço que façam comboio, ouço de imediato o D. “é pezinhos de lã”, e todo o grupo segue calmamente, formando um comboio.”</i></p>	<p>Sala de atividades, 9 de janeiro, 2019</p>

	B19	<i>Quando peço para fazerem comboio à porta da sala o D. e o M.P. correm para a porta, disputando o primeiro lugar. Tente que não me vissem mas observei a situação. Após alguns segundos de empurrões, o M. diz “Oh D., mas eu cheguei primeiro.”. O D. suspira, demora alguns segundos e diz “Está bem. Mas eu sou o segundo.”.</i>	Sala de atividades, 8 de janeiro, 2019.
	B20	<i>Durante a tarde, as crianças dançam na sala, ao som das músicas da festa de Natal. Todos riem e olham uns para os outros. A S. e a C. dançam em frente ao rádio sorrindo e agarrando-se.</i>	Sala de atividades, 10 de janeiro, 2019.
	B21	<i>Hoje de manhã a B. foi “uma crescida”. Quando chegou a escola, apesar do ar meio desconfiado, não chorou e entrou pela minha mão na sala, sem precisar de colo. Quando entrámos disse “que linda, a B. está uma crescida, boa!”, baixei-me ao seu nível, dei-lhe um abraço e estendi a mão para me dar “mais cinco”. A B. sorriu e foi sentar-se junto da C.C. que estava a fazer um desenho.”</i>	Sala de atividades, 14 de janeiro, 2019.
	B22	<i>Ao fim do dia, o M. pediu-me para brincar com os brinquedos de casa. Foi buscar a mochila ao cabide e entrou na sala, sorridente, dirigindo-se ao tapete onde estavam o D. e a S.. Chamou a S. e disse “oia Sara, é um secador do cabelo”, tirando os brinquedos que tinha na mochila, mostrando aos amigos.</i>	Sala de atividades, 14 de janeiro, 2019.
	B23	<i>Enquanto converso com a M.B., a B. aproxima-se com um chapéu na cabeça e diz, a sorrir, “oia maíá, o chapéu do cowboy.”. A M.B. sorri e diz, “é igual aos da festa” e começa a cantar “vou pra américa do Norte, ia ia oh” e a B. continua “brincar aos índios e cowboys”.</i>	Sala de atividades, 16 de janeiro, 2019.

	B24	<i>Quando as crianças começam a acordar da sesta reparo que o M. fez xixi na cama. Quando lhe pergunto se fez, responde-me com mais calma que o costume, e diz-me que sim. Dado à alteração da tensão costume nestes momentos, disse-lhe: “vá, não faz mal. Vai a casa de banho que a Maria já ajuda.” Acenou positivamente com a cabeça e seguiu.”</i>	Sala de atividades, 16 de janeiro, 2019.
	B25	<i>Enquanto brincam na rua, o E. joga à bola no campo, com o D. e o E.F.. Correm e riem, chutando a bola uns para os outros. Entretanto chega o pai do E., que se aproxima dizendo “pai, fiz um golo.”</i>	Recreio exterior, 17 de janeiro, 2019.
	B26	<i>No recreio exterior, o M., o G., o D. e o A., correm uns atrás dos outros, tentando apanhar-se. O A. e o M. tropeçam um no outro e acabam por cair. Olham um para o outro e riem à gargalhada.</i>	Recreio exterior, 17 de janeiro, 2019.
	B27	<i>Quando propus que fizéssemos neve na sala, a B. olhou para mim, sem reação. Pedi a algumas crianças que se aproximassem da mesa, incluindo a B., e deixei que explorassem. Passado uns instantes, a B. começou a mexer na “neve”, sorrindo.”</i>	Sala de atividades, 1 de fevereiro, 2019.
	A1	<i>Sentados no tapete, pergunto às crianças se têm novidades para contar. Algumas partilham situações do fim-de-semana, mas quando questiono o M. e a C., estes ficam envergonhados e desconfortáveis, não querendo falar com os amigos. Peço a C. que se</i>	Sala de atividades, 20 de novembro, 2018.

Autoconfiança e autoestima		<i>aproxime e digo-lhe “então, o que fizeste com a mãe?”, passados alguns segundos diz-me baixinho “fui ao café.”</i>	
	A2	<i>Quando a mãe da S. chega, ela está a brincar com a C.C. no tapete, com uns bonecos. A mãe chama-a e diz “olá S., vamos para casa?”. A S. olha para a mãe mas ignora. Passado alguns minutos a mãe diz “vá, S., já chega, amanhã brincas mais, vamos para casa.”. A S. levanta-se, mas começa a chorar, atirando-se para o chão junto das pernas da mãe</i>	Sala de atividades, 20 de novembro, 2018
	A3	<i>Após uma conversa sobre o dia do pijama, pedi às crianças que fizessem comboio. O E., que nada quis partilhar na conversa em grande grupo, aproximou-se de mim e disse-me “eu sei que há meninos que estão em casas especiais. Os meninos que não tem mães estão todos juntos. A mãe disse-me”. Então perguntei: “queres contar aos amigos?”, e acenou com a cabeça que sim. Pedi novamente às crianças que se sentassem porque o E. tinha algo a partilhar.</i>	Sala de atividades, 20 de novembro, 2018.
	A4	<i>Durante a tarde, as crianças brincam no recreio exterior. Algumas andam no escorrega e reparo na R. a correr com a C.C., a V.F. e a M.B., em direção a um triciclo de 3 lugares. Apercebendo-se que seria a última a chegar, a R., com um ar zangado e de braços cruzados, voltou para trás em direção ao campo.</i>	Sala de atividades, 21 de novembro, 2018.

	A5	<i>Depois da atividade, já sentados no tapete, peço às crianças que formem comboio para irmos almoçar. A B. olha para mim e começa a chorar. Aproximo-me e pergunto “o que foi B., vamos almoçar? Não queres, anda com a Maria.” A B. agarra a minha mão e vem comigo, não me largando até ao refeitório</i>	Sala de atividades, 28 de novembro, 2018.
	A6	<i>Durante a conversa em grande grupo, quando começo a questionar onde querem ir brincar, pergunto a C. “e tu, C., onde queres ir brincar?”. Fez-se silêncio e todos olharam para ela, que só diz “hm.. desenhos”, muito baixinho, com a mão na boca e um ar envergonhado.”</i>	Sala de atividades, 29 de novembro, 2018.
	A7	<i>Durante a tarde, as crianças brincam na sala. O M. está a brincar na área do faz de conta, rindo e falando com o D.V., enquanto seguram uns bebés de brincar</i>	Sala de atividades, 7 de dezembro, 2018.
	A8	<i>Enquanto realizávamos uma pintura na sala, percebi que faltava tinta azul e perguntei “preciso de um crescido para fazer um favor á Maria.”, a M.B., o G.A., a V.F., e o D. aproximaram-se, e o D. veio atrás, reticente. Então olhei para ele e disse “D., queres ir a sala da J. buscar tinta azul? Consegues?”. Ele sorriu e foi.</i>	Sala de atividades, 11 de dezembro, 2018.
	A9	<i>Quando entro na sala de manhã, a R. olha para mim sorri e diz “Maria”, corre para junto de mim e diz-me “anda ver o que eu fiz com a C.C.”, e dá-me um abraço.</i>	Sala de atividades, 14 de dezembro, 2018.

	A10	<i>Quando a auxiliar C. chega, traz na mão alguns rebuçados, com várias cores e começa a distribuir os rebuçados. Dá a algumas crianças incluindo a S., que escolheu um amarelo e pergunta a C. “qual queres?”, a C. olha para o da S. e diz “amarelo”.</i>	Sala de atividades, 18 de dezembro, 2018.
	A11	<i>Enquanto brincava nos legos, reparo que o M. está muito calado, a olhar para mim, quase a chorar. Pergunto-lhe “que foi M.?” ao que me diz, começando a chorar “xixi”. Aproximo-me e percebo que fez xixi nas cuecas. Então digo-lhe, “pronto, já passou. Vamos mudar de roupa?”, mas ele continua a chorar. Então digo-lhe, vá “faz, como tu sabes, o ar entra pelo nariz...”. O M. fez o exercício e acalmou</i>	Sala de atividades, 19 de dezembro, 2018.
	A12	<i>Depois do lanche, perguntei às crianças o que queriam fazer, se ir brincar à rua ou na sala. de imediato o E. diz-me “Podíamos brincar um bocadinho na sala e depois ir jogar a rua. Podíamos dançar. Pode ser?”.</i>	Sala de atividades, 20 de dezembro, 2018.
	A13	<i>Quando a mãe da C. chega à sala, estamos a meio de um momento de relaxamento. Fica num canto da sala sem fazer barulho. A C. olha para a mãe mas continua deitada a fazer o exercício. No final diz a mãe “viste, eu já sei relaxar”. A mãe antes de se ir embora diz-me “oh Maria, acho ótimo estes exercícios. Agora tenho a C. a mandar-me respirar fundo e relaxar. Ontem até se punha na sala de olhos fechados, deitada no chão. Estava a “relaxar” dizia ela.</i>	Sala de atividades, 20 de dezembro, 2018.

	A14	<i>“Depois da sesta, enquanto ajudo algumas crianças a calçar os sapatos, olho para a B. que está a calçar-se também, e pergunto “queres ajuda?”, ao que me responde de imediato “não. a B. faz.”.</i>	Sala de atividades, 9 de janeiro, 2019.
	A15	<i>Enquanto calçava o sapato depois da sesta, reparo que o M. está com algumas dificuldades. Aproximo-me e pergunto se quer ajuda, ao que me responde “eu consigo sozinho”. Afasto-me, mas percebo que está irritado e quase a chorar. Aproximo-me e digo “então, calma, queres ajuda?”. E ele respira fundo e diz “não”. Passados um instante calçou o sapato, olhou para mim e sorriu</i>	Sala de atividades, 10 de janeiro, 2019.
	A16	<i>Durante a conversa matinal, em que pergunto às crianças se têm novidades ou em que dia estamos, a C. diz em voz alta “é sexta-feira. Hoje é natal.”. quando se apercebe que todos olham para ela sorri envergonhada e diz “é não é maria?”. Sorrio e digo que sim.</i>	Sala de atividades, 11 de janeiro, 2019.
	A17	<i>Depois da atividade, percebendo que ainda tínhamos alguns minutos até ao almoço, perguntei se queriam relaxar um bocadinho. O D. aproximou-se e disse “Podemos fazer o da nuvem? Posso ser eu a contar a historia?”</i>	Sala de atividades, 14 de janeiro, 2019.
	A18	<i>Enquanto brincava na plasticina com a C.C., ouço a R.: “vou fazer uma torre gigante de bolinhas”, começando a construir. Quando percebe que estou a observar diz-me “Olha Maria, queres ver?”. Mas, entretanto, a torre caiu. A R. olha para a C.C. e diz “não faz mal, eu faço outra vez.”</i>	Sala de atividades, 14 de janeiro, 2019.

	A19	<i>Enquanto brincam no recreio, reparo que a B. está de volta de um triciclo, tentado pedalar, mas não chega aos pedais. Olha para mim e diz “Maía, ajuda.”. Aproximo-me, ajudo-a a colocar os pés nos pedais, dou um ligeiro balanço e afasto-me. Passado alguns momentos passa por mim novamente e diz sorrindo: “Eu consegue. Eu consegue.”.</i>	Sala de atividades, 16 de janeiro, 2019.
	A20	<i>“Após o almoço, as crianças dançam na sala. uma delas pede para colocar a música do baby shark e a C. de imediato começa a dançar a coreografia. As outras crianças olham para ela, imitando, então digo-lhe “C., não queres ensinar aos amigos? Anda aqui para a frente.”, meia envergonhada, a C. aproximou-se de mim e começou a dançar de frente para o grupo. Passado alguns segundos estava a dançar de uma forma muito descontraída.</i>	Sala de atividades, 16 de janeiro, 2019.
	A21	<i>No início da manhã, as crianças estão sentadas no tapete e entra uma auxiliar da instituição dizendo “bom dia! Estão bons meninos?”, as crianças riem, respondem bom dia e dizem que sim. A B. olha para mim e começa a ficar com lágrimas nos olhos. Olhei para ela e disse “então, vá, tu sabes.” E comecei a exemplificar. De imediato a B. começou a inspirar e expirar lentamente e acalmou.</i>	Sala de atividades, 17 de janeiro, 2019.
	A22	<i>Durante a tarde, as crianças pediram para fazer o jogo das estátuas. Durante o jogo, as crianças dançavam e riem, enquanto algumas iam perdendo. Quando a S. perdeu, surpreendeu-me, pois, sorriu e foi sentar-se no tapete, junto dos outros amigos</i>	Sala de atividades, 17 de janeiro, 2019.

	A23	<i>Quando o pai do E. chega, este vai buscar um chapéu à gaveta e coloca-o na cabeça. Aproxima-se do pai, começa a dançar, e o pai diz “então, não mostraste a dança aos amigos?”. Então digo-lhe: “Mas vais a tempo, queres? Eu ponho a música aqui.”. e o E. começa a dançar em frente aos amigos.”</i>	Sala de atividades, 17 de janeiro, 2019.
	A24	<i>Durante a tarde, no recreio, o D. joga à bola com o E.F., os dois treinam um pontapé de bicicleta. Caem no chão, riem e tentam outra vez. Entretanto, depois de acertar em algumas bolas, o D. aproxima-se e diz “Maria queres ver?”, e faz uma nova tentativa acertando na bola.” Olha para mim e diz “yesss”.</i>	Sala de atividades, 18 de janeiro, 2019.
Momentos Relax	M1	Depois de realizar algumas observações às crianças que escolhi para a investigação, falei com a I. e perguntei quais considerava serem as fragilidades do grupo. Falou-me logo na tolerância à frustração, explicando-me que são crianças que não estão habituadas a ouvir um “não”. E acrescentou: “e tens algumas crianças muito inseguras. Que têm medo de se expor em grande grupo e de errar. É uma das coisas que temos de trabalhar”	Sala de atividades, 18 de outubro, 2018.
	M2	Durante a tarde, falei novamente com a educadora I. e apresentei-lhe a minha proposta de introduzir os momentos de relaxamento. Concordou de imediato e disse “acho uma ótima ideia, todas deviam fazer, nem que fosse antes do almoço, para retornarem à calma.”	Sala de atividades, 19 de outubro, 2018.
	M3	Hoje de manhã, voltei a falar com a I., questionando acerca do comportamento do D.,. A educadora partilhou comigo o contexto da criança, falando da morte de um familiar com quem tinha muita relação. E diz-me “sabes, ele estava habituado	Sala de atividades, 22

	a fazer tudo o que queria, agora tem regras, e às vezes é repreendido porque “é sempre o D”. faz uma pausa e completa “é verdade que é uma criança difícil e que tinha comportamentos muito desviantes, mas está melhor. E é um miúdo que precisa de mimo e de perceber que é capaz.”	de novembro, 2018.
M5	Quando chego a sala, a S.C. corre para mim e diz “Maía, vamos fazer o jogo de ontem?”. Rio-me e digo “Bom dia S. Estás boa? O quê? O momento relax?” ao que me acena positivamente com a cabeça” então continuo “Sim, podemos fazer mais logo, antes do almoço, pode ser?”, sorriu, disse que sim, deu-me um abraço e foi-se embora.	Sala de atividades, 23 novembro, 2018
M6	Enquanto colavam os alimentos, o D.A. diz-me “Maria, temos de ir fazer o momento relax. Para ficarmos muito calminhos. Pode ser agora?”, então respondo “Sim, vamos acabar de colar os alimentos e vamos, pode ser?” e acrescentou “Está bem, posso ir dizer aos amigos para arrumar?” ao que respondi que sim.	Sala de atividades, 23 de novembro, 2018.
M7	“Durante a manhã, recebo a M.M. que está a chorar, por não querer deixar a mãe. A mãe sai e fico a conversar com ela tentando distraí-la, mas continua a chorar. A B.B., começa a chorar também e a M.B. aproxima-se dela e diz “Oh B. não chores. Va, o ar entra pelo...” ao que a B., ainda a choramingar responde “nariz”, e a M. continua “e sai pela...” e a B. responde “boca”. A B. vai-se acalmando e a M.B. dá-lhe um abraço”	Sala de atividades, 6 de dezembro, 2018.
M8	Depois de ter de auxiliar em três conflitos, entre as crianças, perguntei ao grupo “querem um momento relax?” ao que me respondem todos que sim, então peço que deixem as brincadeiras como estão e que se deitem no chão, onde tiverem espaço.	Sala de atividades, 12

	<p>Apago a luz e peço que fechem os olhos. Quando sinto alguma tranquilidade começo a pedir que imaginem que são muito leves, como um balão, dando tempo para que cada um interiorizasse o que dizia.</p>	<p>de dezembro, 2018.</p>
M9	<p><i>“Quando entro na sala, vejo a C. e o A.R. a atirar plasticina ao ar enquanto riem. Quando reparam na minha presença, param. O A. apanha a plasticina do chão, muito devagar, enquanto que a C. fica parada, de lágrimas nos olhos a olhar para mim. Aproximo-me e digo “vá, respira. Faz lá aquela massagem na cabeça que a Maria ensinou”, colocando-lhe as mãos na cabeça. Coloquei também as minhas mãos na minha cabeça e começamos a massajar. Alguns segundos depois disse “já passou? Não é preciso chorar pois não?”. Acena que não com a cabeça e diz “mas não atira plasticina.”. Dei-lhe um abraço e disse “isso mesmo, mas não precisas chorar está bem?”.”</i></p>	<p>Sala de atividades, 18 de dezembro, 2018</p>
M10	<p><i>Hoje experimentei executar o exercício de respiração, associado ao relaxamento, prolongado o “momento relax”. Durante o início da sessão, as crianças mostraram-se tranquilas e relaxadas, No entanto no final, muitas crianças, como o D., o E.G., o M.P. e a C., começaram a mexer-se e a levantar a cabeça, mostrando-se desconcentrados. Decidi então parar o exercício.</i></p>	<p>Sala de atividades, 20 de dezembro, 2018.</p>

	M11	<i>Hoje voltei a tentar prolongar a sessão, realizando, primeiro o “relaxamento da nuvem” e só depois fazendo o exercício de respiração. Voltei a verificar que as crianças, ao fim de 5/7 minutos, ficam desconcentradas e inquietas, portanto voltei a parar a sessão.</i>	Sala de atividades, 21 de dezembro, 2018.
	M12	<i>Durante o momento relax, as crianças ouvem uma música tranquila, deitadas nos catres. Vou ajudando individualmente cada criança a adotar uma postura relaxada e reparo que a R., ajeita as pernas do A. e deita-se respirando fundo. Durante todo o exercício mostrou-se tranquila e relaxada</i>	Sala de atividades, 9 de janeiro
	M13	<i>Depois de um conflito entre a S. e a C., por causa de um brinquedo que se partiu, vejo que a S. está quase a chorar. Começo a aproximar-me, e reparo que a S. começa a respirar fundo, primeiro de uma forma imposta lentamente, conseguindo regular-se.</i>	Sala de atividades, 11 de janeiro

Nota: Autora própria.