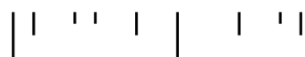


CONTRIBUTO DA MEDITAÇÃO COMO UMA  
FERRAMENTA PROMOTORA DE  
AUTORREGULAÇÃO E BEM-ESTAR PARA AS  
CRIANÇAS EM JI

Maria Helena da Silva Caridade

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

2019-2020



# CONTRIBUTO DA MEDITAÇÃO COMO UMA FERRAMENTA PROMOTORA DE AUTORREGULAÇÃO E BEM-ESTAR PARA AS CRIANÇAS EM JI

Maria Helena da Silva Caridade

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

Orientadora: Professora Doutora Clarisse Nunes.

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

*Cuidar bem da criança é cuidar bem do mundo.  
Olhar bem para a nossa criança é olhar para nós mesmos.  
Aprender e honrar a criança é transformar e salvar o mundo.  
A criança é a semente mais importante do planeta, pois é nela que mora toda a  
possibilidade de criação tanto para a luz como para a sombra.*

(Guttmann, 2014, p.7)

## **AGRADECIMENTOS**

O percurso académico foi marcado por muitas conquistas e muitos desafios. Um desses desafios foi conseguir concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O culminar deste percurso foi, então, marcado pela presença de muitas pessoas que permitiram o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Na tentativa de não esquecer de ninguém imprescindível começo por agradecer a toda a Equipa Docente e não Docente da ESELx. Cada um da sua forma contribuiu para que tudo funcionasse, mas não podia deixar de destacar a professora Manuela Rosa que me acompanhou numa etapa importante da minha formação e que sempre me deu alento. Presentemente, a minha gratidão é remetida à professora Clarisse Nunes que me acarinhou, apoiou, fez refletir e nunca desistir. Um exemplo de um ser humano brilhante e uma professora com paixão pelo que faz.

À minha família e ao meu marido agradeço pela compreensão, pelo suporte e por todo o companheirismo neste processo.

À Susana Guerreiro, fundadora da Escola de Meditação para Crianças, que me mostrou um novo mundo e que me fez redescobrir qual é o meu caminho no trabalho desenvolvido com as crianças. Além de uma formação transformadora o amor pela profissão foi a grande chama que me despertou um propósito.

Ao Colégio Dá Cá Mimosinhos por me acolher no seio da sua equipa e me proporcionar a descoberta do mundo em contexto de creche enquanto responsável de sala.

A todas as pessoas que por algum motivo acompanharam esta jornada e deixaram uma palavra de incentivo, porque em pequenos gestos ganhamos forças para enfrentar um batalhão.

E, por último, mas o mais importante, ao meu filho que me ensinou a ser mãe, a descobrir o que é ser cuidadora em tempo integral e que me reacendeu a vontade de voltar à ESELx para acabar o Mestrado e seguir o meu propósito de vida.

Grata a todos, de coração cheio.

## RESUMO

O relatório apresentado surge no decurso da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em contexto de jardim-de-infância (JI), com um grupo de crianças heterogéneo (entre os três e os seis anos). Os objetivos da PPS II e deste relatório são: refletir sobre o trabalho realizado na PPS II, a construção da identidade profissional dos discentes que terminam agora a formação em Educação Pré-Escolar, bem como, o desenvolvimento de uma investigação em contexto educativo.

A definição da temática para a realização da investigação surgiu na recorrência de episódios de chamadas de atenção, disputa de objetos, frustração pessoal e com os pares, acrescentando a incapacidade de autorregulação perante estes episódios, por parte de algumas crianças. Muitos deles desencadearam conflitos intrapessoais e interpessoais que foram registados em formato de Incidentes Críticos (IC). Considerando que a autorregulação é fundamental para o autocontrolo e para a construção de relações saudáveis com os indivíduos que nos rodeiam tornou-se pertinente a realização de uma investigação-ação centrada em promover o desenvolvimento desta competência em algumas crianças do grupo.

Perante a necessidade de se criar um clima de bem-estar e fornecer ferramentas de autorregulação às crianças surgiu a questão: Será que a meditação pode fornecer ferramentas promotoras da autorregulação e do bem-estar das crianças em JI?. Decorrente desta questão surgiu a seguinte hipótese de ação: A meditação pode ser uma ferramenta promotora de autorregulação e bem-estar para as crianças em JI.

A investigação pretendeu: (i) compreender o contributo da introdução de momentos de relaxamento na rotina das crianças no seu bem-estar e na sua capacidade de autorregulação; (ii) identificar os benefícios do relaxamento e da meditação na perspetiva das crianças; (iii) perceber quais os benefícios da sua introdução nas práticas educativas, nomeadamente para as crianças com maior dificuldade em se autorregular. Os resultados obtidos foram positivos para a introdução da meditação como uma ferramenta de bem-estar e autorregulação. No entanto, para que fossem mais expressivos era necessário que

a investigação tivesse ocorrido num período mais alargado para que os dados fossem mais evidentes.

Além da apresentação das diferentes etapas e resultados da investigação, também, consta neste relatório o impacto que a formação académica e às Práticas Profissionais Supervisionadas I e II, em contexto de creche e de JI, tiveram para a construção da minha identidade profissional.

**Palavras-chave:** Prática Profissional Supervisionada, Meditação em contexto de JI, Autorregulação, Bem-Estar, Identidade Profissional.

## **ABSTRACT**

The report presented appears during Supervised Professional Practice II (PPS II), in the context of kindergarten (JI), with a heterogeneous group of children (between three and six years old). The objectives of PPS II and this report are: to reflect on the work carried out at PPS II, the construction of the professional identity of students who are now finishing their training in Pre-School Education, as well as the development of research in an educational context.

The definition of the theme for carrying out the investigation emerged in the recurrence of episodes of attention calls, object disputes, personal and peer frustration, adding to the inability of some children to self-regulate these episodes. Many of them triggered intrapersonal and interpersonal conflicts that were recorded in the form of Critical Incidents (CI). Considering that self-regulation is fundamental for self-control and for building healthy relationships with the individuals around us, it has become pertinent to carry out an action investigation focused on promoting the development of this competence in some children in the group.

Given the need to create a climate of well-being and provide tools for self-regulation for children, the question arose: Can meditation provide tools that promote self-regulation and the well-being of children in JI ?. As a result of this question, the following action hypothesis emerged: Meditation can be a tool that promotes self-regulation and well-being for children in JI.

The research aimed to: (i) understand the contribution of the introduction of moments of relaxation in the children's routine in their well-being and in their capacity for self-regulation; (ii) identify the benefits of relaxation and meditation from the children's perspective; (iii) understand the benefits of its introduction in educational practices, namely for children with greater difficulty in self-regulation. The results obtained were positive for the introduction of meditation as a tool for well-being and self-regulation. However, for them to be more expressive, it was necessary that the investigation took place over a longer period so that the data were more evident.

In addition to the presentation of the different stages and results of the investigation, this report also includes the impact that academic training and Supervised Professional Practices I and II, in the context of day care and JI, had on the construction of my professional identity.

**Keywords:** Supervised Professional Practice, Meditation in the context of JI, Self-Regulation, Well-Being, Professional Identity.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARATERIZAÇÃO .....	3
2.1. Contexto Socioeducativo .....	4
2.1.1. Meio envolvente à Organização Educativa .....	4
2.1.2. Contexto educativo .....	5
2.1.3. Equipa Educativa .....	6
2.1.4. Ambiente educativo .....	8
2.1.5. Grupo de crianças .....	11
3. INTERVENÇÃO EM JI.....	17
3.1. Análise Reflexiva.....	18
3.2. Intenções para a ação .....	18
3.3. Avaliação das intenções para a ação .....	26
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	34
4.1. Formulação da problemática.....	35
4.2. Enquadramento teórico .....	41
4.2.1. Conceito de meditação.....	41
4.2.2. Conceito de bem-estar .....	43
4.2.3. Conceito de autorregulação .....	44
4.2.4. Resultados de investigação .....	46
4.3. Metodologia de Investigação .....	47
4.3.1. Objetivos do projeto de intervenção .....	47
4.3.2. Natureza e tipo de estudo.....	47
4.3.3. Fases do estudo .....	48
4.3.4. Participantes no estudo .....	52
4.3.5. Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados .....	52
4.3.6. Roteiro Ético.....	54
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	55
4.4.1. Envolvimento das crianças nas sessões dinamizadas .....	56

4.4.2. Manifestação do sentimento de bem-estar nas sessões dinamizadas.....	60
4.4.3. Capacidade de autorregulação .....	62
4.5. Avaliação da implementação da IA pelos intervenientes .....	65
4.5.1. A perspetiva dos pais sobre os conceitos.....	69
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	71
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	75
REFERÊNCIAS .....	77
ANEXOS .....	83
ANEXO A – Portefólio da discente.....(P <sup>1</sup> )	84
ANEXO B – Entrevista à Educadora Cooperante .....	(P) 250
ANEXO C – Escala ECERS-R.....	(P) 261
ANEXO D – Portefólio da MD .....	(P) 267
ANEXO E – Registo dos IC .....	303
ANEXO F – Análise dos dados dos IC.....	347
ANEXO G – Estrutura da IA .....	355
ANEXO H – Estrutura das sessões de meditação.....	358
ANEXO I – IA_Entrevista realizada às crianças.....	378
ANEXO J – IA_Entrevista realizada à EC .....	381
ANEXO K – Documentos entregues aos pais .....	384

---

<sup>1</sup> (P) representa Portefólio, documento entregue à parte (Anexo A do presente relatório).

## ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Registo dos IC observados .....	38
Figura 2. Fases da Investigação-ação.....	48
Figura 3. Área da meditação e do amor .....	66
Figura 4. Relação entre o número de IC e a utilização da área da meditação para autorregulação.....	66
Figura 5. Registo dos IC e a autorregulação.....	67
Figura 6. A importância do relaxamento e da meditação na perspetiva dos pais.....	70
Figura 10 <sup>2</sup> . Crianças envolvidas nos IC por semanas e ciclos da IA .....	352
Figura 11. Frequência dos IC semanal e o número de crianças .....	352
Figura 12. Origem dos comportamentos (IC).....	353
Figura 13. Período em que ocorreram (IC).....	353
Figura 14. Ocorreu autorregulação (IC) .....	354
Figura 15. Local onde se registaram os IC .....	354
Figura 16. Primeira estruturação da IA .....	356
Figura 17. Estrutura inicial das sessões de meditação.....	359

---

<sup>2</sup> As figuras 7, 8 e 9 constam no índice do portefólio (Anexo A).

## ÍNDICE TABELAS

Tabela 1. Organização dos momentos da rotina diária do grupo. ....	8
Tabela 2. Distribuição das crianças por género e por idade .....	12
Tabela 3. Identificação das crianças envolvidas nos IC no período de surgimento da problemática .....	39
Tabela 4. Média dos níveis de envolvimento de cada criança por sessão e ciclo da IA .....	57
Tabela 5. Média dos níveis de bem-estar de cada criança por sessão e ciclo da IA.....	60
Tabela 58 <sup>3</sup> . Registo dos IC e o número de crianças envolvidas durante a problemática e a IA .....	348
Tabela 59. Origem dos conflitos ao longo dos diferentes ciclos da IA.....	351
Tabela 60. N.º de crianças envolvidas ao longo dos diferentes ciclos da IA .....	351
Tabela 61. A autorregulação ao longo dos diferentes ciclos da IA.....	352
Tabela 62. A implementação da IA .....	356
Tabela 63. Planificação dos exercícios de respiração.....	360
Tabela 64. Partilha e avaliação das sessões de meditação.....	364
Tabela 65. Compilação das respostas dos questionários .....	390

---

<sup>3</sup> As tabelas cujo número está compreendido entre o 6 e o 57, inclusive, constam no índice do portefólio (Anexo A).

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF \_ Atividades de Animação e Apoio à Família

AE \_ Agrupamento de Escolas

AO \_ Assistente Operacional

CAF \_ Componente de Apoio à Família

CEB \_ Ciclo do Ensino Básico

EC \_ Educadora Cooperante

EPE \_ Educação Pré-Escolar

IA \_ Investigação Ação

IC \_ Incidente Crítico

JI \_ Jardim de Infância

OE \_ Organização Educativa

OCEPE \_ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCS \_ Projeto Curricular de Sala

PE \_ Projeto Educativo

PPS II \_ Prática Profissional Supervisionada II

TEIP \_ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

RI \_ Regulamento Interno

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O relatório elaborado surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), ocorrida em contexto de jardim de infância (JI) entre 6 de outubro de 2019 e 5 de fevereiro de 2020. A PPS II decorreu com um grupo de 17 crianças, cujas idades estavam compreendidas entre os três e os seis anos, inclusive, e a presença de uma Educadora de Infância e uma Assistente Operacional (AO). Esta Unidade Curricular está inserida no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O relatório da PPS II analisa de forma detalhada a intervenção realizada no contexto acima referido. Neste sentido, e em forma de complemento, além do relatório foi elaborado um Portefólio que será entregue num documento em separado (Anexo A). No portefólio consta informação complementar da intervenção, mas que não afeta a interpretação dos dados apresentados sobre a Investigação-Ação (IA), que está na integra no presente relatório.

A elaboração desta exposição pretende apresentar a vivência em contexto de JI, num total de 300h de formação para a profissionalidade docente em Educação Pré-Escolar – último momento de aprendizagem e formação antes de integrarmos a profissão. Para tal, aqui também constam os nossos princípios pedagógicos, éticos e morais que se consolidaram em contexto de creche e JI com a PPS I e a PPS II.

Outro fator relacionado com a construção deste relatório foi a realização de uma Investigação-Ação que nos prepara para a utilização de métodos de investigação adequados ao contexto educativo e nos realça a importância desta prática no decurso da profissão. Sendo o objetivo principal enquadrar e melhorar a nossa prática pedagógica mediante as características do contexto que inserimos.

Deste modo, este documento está dividido por capítulos que se sucedem e se complementam, que são: (i) a caracterização do contexto socioeducativo para enquadrarmos a nossa prática à realidade em questão; (ii) análise reflexiva sobre a nossa intervenção, um momento de avaliar o que foi realizado e de que forma fomos refletindo sobre a nossa ação; (iii) a investigação realizada mediante o reconhecimento das características, interesses e necessidades do grupo; (iv) as características e valores que evidenciam a minha identidade enquanto profissional de educação; e (v) as considerações finais que fazem uma síntese de tudo o que foi abordado no presente relatório.

## 2. CARACTERIZAÇÃO

| ' ' | ' ' |

## **2.1. Contexto Socioeducativo**

A Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) ocorreu no contexto de Jardim de Infância (JI) numa freguesia da cidade de Lisboa, cujas características se apresentam em seguida. O presente capítulo apresentará: (i) o contexto sociodemográfico no qual a Organização Educativa (OE) se insere, segundo os dados disponíveis no Projeto Educativo (PE) e no site da Junta de Freguesia; (ii) as características do contexto educativo, segundo o PE e o Projeto Curricular de Sala (PCS); (iii) as particularidades da equipa educativa, cujos dados foram recolhidos através de entrevistas; e (iv) do grupo de crianças, informações obtidas através do PCS, das observações realizadas e respetivas notas de campo.

### **2.1.1. Meio envolvente à Organização Educativa**

A PPS II, em contexto JI, decorreu numa OE que está inserida numa região antiga da cidade de Lisboa. O seu espaço geográfico encontra-se na zona central da mesma albergando 2% da população que nela habita. Esta freguesia tem uma vasta oferta no setor terciário (desde comércio a serviços) e de atividades culturais (museus, biblioteca, teatro, etc.). A sua localização também oferece uma boa rede de transportes públicos.

Apesar da escassez de espaços verdes nas imediações da OE, dada a densidade de construção neste espaço geográfico, as crianças fazem muitas visitas ao exterior, quer a pé para distâncias curtas, quer de transporte escolar quando são distâncias maiores.

Entende-se que esta interação com o meio exterior é importante para o desenvolvimento global da criança. Segundo Piletti (2004) para a escola poder realizar o seu trabalho de forma eficaz precisa de reconhecer e se envolver na comunidade em que está inserida. As crianças além da OE necessitam conhecer a comunidade em que vivem e/ou estudam. Para tal, é necessário o educador estar sensibilizado para a importância de estabelecer uma relação positiva entre a escola e a comunidade e de delinear intenções pedagógicas que a coloquem em prática.

Mediante as reflexões e notas de campo realizadas, podemos verificar que as crianças realizam mensalmente pelo menos uma visita de estudo para melhor conhecer a

comunidade, bem como, a cidade em que vivem. Estes registos permitem-nos refletir, além de outros aspetos, sobre as práticas pedagógicas, que no próximo ponto especifica a importância das visitas de estudo.

### **2.1.2. Contexto educativo**

A OE é uma instituição pública e, assim sendo, encontra-se inserida num Agrupamento de Escolas (AE) cuja área de influência abrange quatro freguesias da cidade. Segundo o PE podemos auferir que a oferta educativa do AE engloba: a educação Pré-Escolar, os 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, o ensino secundário e cursos profissionalizantes. Este agrupamento, desde 2010, está inserido no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), cujos objetivos centrais deste programa são: (i) a melhoria do sucesso educativo dos alunos; (ii) a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo; e (iii) a sensibilização e articulação com os mesmos para a transição da escola para a vida enquanto cidadão. (Direção-Geral de Educação, 2018).

O AE tem como missão proporcionar acesso à educação a qualquer indivíduo independente das suas condições económicas, culturais, entre outras, desenvolvendo capacidades que lhe permitam ser um sujeito ativo na comunidade (Regulamento Interno, 2009).

Para responder às necessidades das OE do agrupamento e para cumprir os seus propósitos, existem parcerias estabelecidas: (i) com as Juntas de Freguesia da área geográfica, que estão responsáveis por dinamizar e desenvolver a ofertas de Componente de Apoio à Família (CAF) e as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF); e (ii) com a Câmara Municipal, que disponibiliza transporte para as crianças se deslocarem a outros espaços fora do contexto escolar.

Neste caso, a Equipa Educativa (EE) tem o cuidado de planear no mínimo uma visita de estudo por mês. De acordo com a alínea a) do artigo 4.º do Despacho n.º 6147/2019, de 4 de julho, as visitas de estudo correspondem a “atividade curricular intencional e pedagogicamente planeada pelos docentes destinada à aquisição,

desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizada fora do espaço escolar” (DRE, 2019, p. 18990).

Mediante esta definição do conceito apresentada e as parcerias estabelecidas entre o AE e outras entidades, como foi acima referido, pode inferir-se que ambas relevam a importância destas experiências para o desenvolvimento das crianças.

Especificamente, a PPS II decorreu num edifício que já acolhia outra escola de JI/1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O JI no qual se desenvolveu a PPS II estava deslocado do seu edifício provisoriamente, por este se encontrar em obras de requalificação. Assim sendo, num mesmo edifício existiam duas OE em simultâneo e, ambas, davam resposta às mesmas valências.

Este edifício começou por ser residencial, depois albergou ciclos de ensino superiores e só a partir de 2006 é que começou a dar resposta às de JI e 1º CEB, sendo que já sofreu alterações de organização até à data. Uma vez que a função para o qual foi construído não é a funcionalidade atribuída no presente, o edifício foi adaptado para dar resposta às necessidades.

O mesmo encontra-se organizado em quatro pisos, sendo que apenas os primeiros três são utilizados pelas crianças. No total, considerando as duas escolas (OE), acolhe: três salas de JI (aproximadamente, 48 crianças), seis salas de 1º CEB (aproximadamente, 120 crianças), duas salas de CAF e AAAF respetivamente, uma sala de necessidades educativas especiais, uma sala de terapia, uma biblioteca, um ginásio e um refeitório.

### **2.1.3. Equipa Educativa**

De acordo com a entrevista realizada à Educadora Cooperante (EC) e a observação realizada, considerando as duas escolas deste edifício e que pertencem ao mesmo AE, tem um alargado número de profissionais (n=18+10). Estes dados traduzem-se em três educadoras de infância, uma professora de Educação Especial, seis professores do 1º CEB, uma psicóloga e sete Assistentes Operacionais. Em contexto de CAF e AAAF estão presentes 10 monitores.

A EE da sala onde decorreu a PPS II é composta pela EC, que exerce funções há 40 anos, sendo este o segundo ano neste AE, e por uma AO que exerce há 14 anos sempre

neste AE. Este ano letivo 2019/2020 é o segundo que trabalham em conjunto (Entrevista à EC, 2019, Anexo B do Portefólio – Anexo A).

A organização da rotina, bem como as planificações e desafios propostos são decisões da EC que tem o cuidado de informar a AO das suas intenções para o dia / semana. A relação próxima e harmoniosa que estabelecem permite que seja criado um ambiente saudável e benéfico para as crianças no qual elas se sentem apoiadas e seguras.

Apesar de a EC incumbir apenas para si estas tarefas, no decorrer da rotina de sala e sempre que consideram oportuno, trocam considerações sobre determinada situação ou mesmo sobre alguma particularidade de uma ou mais crianças. Segue como exemplo a seguinte nota de campo:

A AM decidiu fazer o contorno dos seus pés para registar o tamanho, para isso pediu ajuda à AO (...)

AL: - Olha AM são do mesmo tamanho.

AM: - O meu tem um dois e um cinco. – disse olhando para os números na palmilha dentro do sapato. – Deixa ver os teus? (...)

(Posteriormente, a AO contou o sucedido à EC fazendo referência de que a AM tinha comparado os tamanhos do pé observando o número dos sapatos de cada uma). (excerto da Nota de Campo n.º 62, 3 de dezembro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A)

É a partilha de informações que permite que ambas estejam atentas e em conjunto ampliem os conhecimentos sobre cada uma das crianças podendo ser consideradas uma avaliação informal e constante. Pode também designar-se por avaliação socioconstrutivista, na medida em que “é construída, face a face, nas interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os atores chave e o seu significado é progressivamente clarificado” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.11).

A prática educativa da EC tem por base diversos modelos, de acordo com a sua opinião. A mesma começa por referir a pedagogia por objetivos (sua formação base), acrescentando algumas práticas adaptadas do Movimento da Escola Moderna e da Metodologia de trabalho por projeto (Entrevista à EC, 2019, Anexo B do Portefólio – Anexo A). Tendo por base variados conhecimentos, dado o seu vasto percurso

profissional, tem presente as seguintes intenções: (i) ouvir as crianças; (ii) conhecê-las; (iii) dar-lhes resposta; (iv) valorizar os processos de aprendizagem; (v) partir dos interesses das crianças; e (vi) articular os interesses do grupo com as áreas de conteúdo (Entrevista à EC, 2019, Anexo B do Portefólio – Anexo A).

#### 2.1.4. Ambiente Educativo

O ambiente educativo, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), deve ser pensado e organizado como um ambiente relacional e securizante, em que o contexto democrático leva as crianças a participar ativamente nas vivências do grupo e no seu processo de aprendizagem. Não obstante, cada criança como ser individual que é deve ser escutada e valorizada nas suas intervenções e ações. Assim, a organização deste ambiente irá influenciar a dinâmica do grupo, bem como, as explorações individuais de cada criança. A organização deste ambiente deve partir das intenções pedagógicas que o educador tem para o grupo, nomeadamente na área da Formação Pessoal e Social.

As crianças do grupo, com quem se desenvolveu a PPS II, utilizam dois dos pisos do edifício: o piso 0, como mencionado tem espaços comuns como o refeitório e o ginásio, e o piso 1, em que frequentam a sua sala de atividades, o recreio (pátio) e uma sala polivalente. Assim sendo, importa realçar a organização dos três aspetos que fazem parte do ambiente educativo: o tempo, o espaço e os materiais.

Relativamente à gestão do **tempo**, existe uma estruturação do dia pré-estabelecida, (Dia-tipo, 2019, Portefólio – Anexo A), como podemos ver na seguinte tabela.

**Tabela 1.**

*Organização dos momentos da rotina diária do grupo.*

Manhã	Tarde
AAAF/ Acolhimento	Almoço
Reunião da manhã	Recreio ou ginásio
Lanche	Atividades lúdicas ou pedagógicas
Recreio	Reunião do Comunicar
Atividades lúdicas ou pedagógicas	Saída/AAAF

*Nota.* Fonte Própria (2019).

Entende-se importante haver uma rotina pré-definida, segundo Post e Hohmann (2011) a organização do tempo deve ser previsível, contudo, flexível para se ajustar às necessidades do grupo. Os reajustes são uma variável importante a considerar para que tudo funcione da melhor forma possível. A flexibilidade de reajustar a rotina é importante para que todos os momentos ocorram de forma fluída e contextualizados com as necessidades e a realidade do momento em questão. A seguinte nota de campo é um dos exemplos de uma organização temporal que não se coaduna com a estruturada no horário:

Chega a sala a animadora de histórias e as crianças ainda se encontravam na reunião da manhã. - Bom dia meninos, bom dia EV (EC), ainda vou demorar um bocadinho a preparar tudo. Ao que a EC responde: - Não tem problema, SN (AO) nós podemos beber já o leite no tapete e deve dar tempo para preparar as coisas e assim depois já estamos prontos para ouvir a história (Nota de Campo n.º 57, 22 de novembro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A).

Importa referir esta atividade mencionada na nota de campo é realizada mensalmente e proporcionada pela Junta de Freguesia. Neste sentido, a estruturação da manhã sofreu alterações para fosse possível conciliar a gestão do tempo do grupo com a disponibilidade da animadora de histórias.

O ajuste das rotinas à realidade das crianças, por vezes, parte também das avaliações que a equipa de sala vai realizando no momento. Se o grupo está mais agitado pode ir para o recreio mais cedo para libertar energia ou na eventualidade de não estarem reunidas as condições para a realização de alguma tarefa esta transita para outro momento.

A divisão do tempo em momentos também exige gestão de recursos da OE, cada sala tem horas estipuladas para a utilização do recreio, do ginásio e de uma sala polivalente.

A flexibilidade na gestão da rotina e dos recursos demonstra que a necessidade da criança é colocada em primeiro lugar em detrimento do que havia sido planeado. Estas atitudes demonstram que prevalece o supremo interesse da criança mesmo nos mais pequenos ajustes. Segundo Post e Hohmann (2011) “a previsibilidade e a flexibilidade

juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança” (p.197).

Relativamente ao **espaço**, bem como aos materiais, a organização da sala é estruturada e concretizada pela EC, antes do início de cada ano letivo, sendo que vai sofrendo alterações (Entrevista à EC, 2019, Anexo B do Portefólio – Anexo A). Em setembro, as áreas estavam distribuídas pelo espaço físico da sala da seguinte forma: 1) área do tapete e do quadro; 2) área do conhecimento do mundo; 3) área do computador; 4) área da música; 5) área do faz-de-conta; 6) área dos legos de mesa; 7) área da biblioteca; 8) área dos jogos de chão; 9) área da pintura; 10) área dos jogos de mesa; 11) área da plasticina; 12) área dos desenhos e dos recortes; 13) área do quadro de giz.

Algumas das áreas poderiam ser agrupadas mediante as áreas de interesse ou as áreas de conteúdo, no entanto, como a sala dispõe de um espaço amplo e de diverso mobiliário é possível subdividi-las, como podemos consultar no Portefólio.

Analisando o **espaço** e os **materiais**, segundo a escala de ECERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 1998) (Anexo C do Portefólio – Anexo A), utilizou-se a subescala – espaços e mobiliário – por ser um dos pontos que tinha menos dados quanto à qualidade e necessidade dos equipamentos. Assim sendo, constata-se que: (i) o espaço interior é o suficiente considerando o número de crianças do grupo e tem boa iluminação; (ii) o mobiliário é suficiente, adequado e encontra-se em bom estado de conservação; (iii) existe uma área de relaxamento e conforto na sala disponibilizada para duas crianças; (iv) na sala existem mais do que dois centros de interesse e há espaço suficiente para o desenvolvimento de várias atividades decorrerem em simultâneo, bem como os materiais de jogo se encontrarem junto às áreas em que são realizados; (v) existem áreas nas quais as crianças podem ter alguma privacidade, por exemplo, a área da biblioteca, contudo dada a estrutura física da sala nem todos os espaços podem ser observados em simultâneo pelo adulto; (vi) os materiais são apropriados e permitem criações em duas ou três dimensões e predomina o trabalho individualizado; (vii) os espaços para a motricidade global são escassos, dada a necessidade de gestão de poucos espaços comuns por muitos grupos; e (viii) os equipamentos de motricidade global não estão acessíveis às crianças, uma vez que estão guardados para que os adultos os possam ir buscar mantendo sempre os espaços comuns livres de materiais.

Considerando esta escala que oscila entre os níveis de um a sete, este parâmetro avaliado tem uma pontuação média de quatro, o que significa que está compreendida entre o mínimo e o bom. É relevante salientar que nos mais diversos parâmetros a pontuação não foi, por vezes, superior devido ao facto do edifício/sala de atividades não estar adaptada para permitir a inclusão de crianças com deficiência física.

### **2.1.5. Grupo de crianças**

A caracterização realizada parte dos dados recolhidos de diferentes fontes. Considerando que o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo (PE) consultados estavam desatualizados, além do Projeto Pedagógico do grupo, que foi concluído durante o primeiro período, foram imprescindíveis as conversas informais com os diferentes elementos da EE que foram partilhando informação.

A recolha de dados do grupo foi complementada com o recurso à observação (naturalista, participante e não estruturada), a qual constituiu a principal técnica de recolha de informação. A observação realizada foi materializada em registos (maioritariamente descritivos de situações ou momentos do dia) os quais foram fundamentais para completar os dados e refletir posteriormente sobre eles.

Relativamente a uma criança do grupo, a MD, foi criado um portefólio individual que acompanha todo o seu percurso no período em que decorreu a PPS II (Anexo D do Portefólio - Anexo A).

O grupo de crianças é constituído, presentemente<sup>4</sup>, por 17 crianças, sendo 13 do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A presente sala ainda tem vagas em aberto que podem ser preenchidas em qualquer altura do ano, por exemplo, no mês de outubro entraram para o JI duas crianças e uma no mês de novembro.

A média de idades é de quatro anos, sendo que as mesmas estão compreendidas entre os três e os seis anos, à data que ingressaram na OE (levantamento de dados que consta no Portefólio – Anexo A) como podemos analisar na seguinte tabela.

---

<sup>4</sup> À data, o grupo ainda se encontrava com vagas por preencher, daí a relevância de referir o período em que se considerou os dados.

**Tabela 2.**

*Distribuição das crianças por género e idade.*

Nº de crianças	Idade			
	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos
17	5	6	5	1

*Nota.* Em novembro de 2019. Fonte Própria (2019).

Do número total de crianças presentes no grupo, 13 já haviam frequentado a Educação Pré-Escolar (EPE), sendo que oito dessas crianças transitaram do grupo anterior para este, acompanhadas pela mesma EE.

O grupo de crianças é muito heterogéneo no que respeita à nacionalidade. Assim sendo, constata-se que nove crianças são portuguesas e as restantes têm, cada uma, uma nacionalidade diferente: brasileira, nepalesa, nigeriana, guineense, camaronesa, angolana, turca e uma criança com dupla nacionalidade. No entanto, apenas cinco crianças têm dificuldades na linguagem e na compreensão da língua portuguesa (AD, AR, FT, RH, SV), como é ilustrado na seguinte nota de campo:

Estamos em roda, no tapete, depois do relaxamento e a EV diz às crianças que vamos para a sala 14 para ensaiar para a festa de natal. A AR olha para mim, encolhe os ombros e abre os olhos indicando que não tinha compreendido o que foi dito (Nota de Campo n.º 69, 9 de dezembro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A).

Outro momento exemplificativo surge no seguinte Incidente Crítico (IC):

Em grupo vai sendo colocado o nome das crianças no mês do seu aniversário. Quando chega ao SV a EC refere “E quem faz anos em maio? No mês 5”, ninguém responde e a EC diz que é o SV. Ele começa a chorar e a dizer, “No, No, no eres 5 eres 4”. A EC explica que ele faz anos em maio que é o mês 5. Ele fica frustrado e começa a chorar mais alto agitando os braços. A EC pede que ele se acalme e que explique e ele diz “tenho 4 años”. (Incidente Crítico n.º 23, 6 de novembro de 2019, Anexo E)

Neste momento a EC percebeu-se que o SV estava a confundir o número do mês com o seu número de anos que tinha. Então explicou que ele tinha 4 anos, mas que fazia anos no mês 5. Que maio corresponde ao mês 5 e ele faria 5 anos. Ele compreendeu a explicação e acalmou-se. Mas a frustração passou pela incompreensão do diálogo que estava a ser realizado em grande grupo.

Assim sendo, quanto ao domínio da Expressão e Comunicação, em particular o subdomínio da Abordagem à Leitura e à Escrita, estas crianças precisam de um maior apoio para poderem ser bem-sucedidas.

No que respeita à adaptação do grupo à OE esta está consolidada por todas as crianças, bem como aos momentos de rotina. Como as crianças já se apropriaram do espaço, mesmo as distâncias entre eles sendo grandes, vão-se implementando novas medidas como, por exemplo, começaram a ir à casa de banho sozinhos, vêm do recreio até à sala ou aos seus cabides se necessário, etc., com o intuito de promover o sentido de responsabilidade. Importa referir que os adultos mantêm sempre o contacto visual e se posicionam em locais estratégicos, no sentido de assegurar a segurança das crianças.

No que concerne à interação entre pares, o grupo demonstra dificuldade em gerir conflitos, quer seja pela disputa de um objeto, quer seja pela disputa de atenção do adulto, como podemos verificar nos seguintes registos:

A DY estava a brincar com os arcos. Montou um jogo e estava a saltar de arco em arco. Algumas crianças se tinham juntado a ela, mas neste momento ela estava a brincar sozinha. A MD chega e tira um arco do jogo, porque ela queria “passear” o arco como alguns amigos estavam a fazer. A DY indignada começa a puxar o arco e, por sua vez, a MD decide fazer o mesmo (Incidente Crítico n.º 6, 25 de outubro de 2019, Anexo E).

A MD estava inquieta no tapete no momento da reunião da manhã.

A certa altura decide levantar-se e andar ali junto ao tapete. A EC dirigiu-se a ela:

- Olha MD estamos à tua espera. À espera que te sentes para podemos falar todos.

– A MD foi sentar-se, mas não no seu lugar. Sentou-se sobre a ALI.

- Para MD! – disse a ALI.

- Olha MD se quiseres falar tens de te preparar e te sentar na tua peça verde (peça de lego desenhada no tapete). Imagina que é o teu sofá confortável. – Interveio a EC. A MD acabou por se ir sentar no seu lugar, na peça verde do lego (Nota de Campo n.º 19, 15 de outubro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A).

Como um indicador, sem relevância científica, pode analisar-se que entre o dia 6 de outubro e o dia 29 de novembro de 2019, em dois meses, ocorreram 41 IC, o que em média resulta em mais de um IC diário. A frustração e a disputa de atenção ou de um objeto surgem inúmeras vezes na descrição dos mesmos.

Relativamente ao espírito de entreajuda, considerando que este fomenta a autonomia do grupo, foi possível verificar que este é imprescindível principalmente para as crianças que precisam de mais apoio. A estratégia passou por recorrer às crianças mais velhas para apoiarem as mais novas. Um exemplo de uma ação de entreajuda está descrito na seguinte nota de campo:

A RH começou com as lágrimas nos olhos durante a reunião do comunicar, sem nenhum motivo aparente. A EC interveio: - RH precisas de ir à casa de banho? Ela responde afirmativamente com a cabeça. Ao que a EC reforça: Ó RH, se precisas é são dizeres e vais. Vai lá. Ela saiu da sala e dirigiu-se à casa de banho. Passado algum tempo foi pedido à MT, outra criança, que fosse ver se estava tudo bem porque ela estava a demorar muito. Pouco depois regressam as duas, a RH estava a demorar muito para lavar as mãos (Nota de campo n.º 73, 16 de dezembro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A).

Quanto ao desenvolvimento global das crianças nos diferentes domínios, de acordo com a EC (conversa informal), além das crianças de três anos que precisam de maior auxílio e incentivo na realização das tarefas apenas a MD e a AL requerem maior acompanhamento. A MD por ter atraso na aprendizagem, diagnosticada com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), que a levou a ficar mais um ano na EPE, uma vez que é condicional foi tomada essa decisão. No seu caso, está a ser desenvolvido um plano de desenvolvimento individual atendendo às suas necessidades, bem como a

construção de ferramentas e instrumentos que permitam que alcance os objetivos definidos.

No caso da AL as dificuldades remetem-se à dificuldade em se expressar, em articular e a formular respostas. Também se identifica alguma dificuldade em quantificar e fazer a relação quantidade e número.

Na área da Formação Pessoal e Social o grupo tem crianças com dificuldades emocionais que precisam do apoio do adulto para mediar os seus conflitos pessoais (DY, AL, MD e SM), como menciona a EC (Entrevista à EC, 2019, Anexo B do Portefólio – Anexo A).

A área da Expressão e Comunicação é a que requer maior intervenção, em particular no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, dada a diversidade de nacionalidades. Considerando esta característica podemos refletir sobre a necessidade de existir diferenciação pedagógica em vários níveis: (i) enquanto algumas crianças ainda não dominam a língua (e.g. AR), outras já apresentam um grande conhecimento sobre a mesma (e.g. AM); (ii) enquanto algumas ainda não identificam as letras do nome fora desse contexto (e.g. IR), algumas já conhecem diferentes letras e têm vontade de conhecer mais (e.g. WN); (iii) enquanto algumas apenas escrevem o nome e a data quando é estritamente necessário (e.g. FB), outras utilizam a área da escrita constantemente e querem novos desafios para saberem mais (e.g. DY); (iv) algumas necessitam de acompanhar as palavras com as imagens (e.g. IN), outras já reconhecem algumas palavras sem que estas tenham alguma imagem associada, especificamente, os nomes das crianças ou dos familiares (e.g. WN).

Nos restantes domínios, o desenvolvimento das crianças com maior ou menor dificuldade enquadra-se dentro dos padrões considerados espectáveis para a faixa etária em questão. Destaca-se o SM que revela dificuldades ao nível da motricidade grossa, como se pode constatar, por um dos momentos registados no seguinte IC:

A MT descobre uma lesma no recreio e diz alto. As outras crianças aproximam-se para ver a lesma. Como a lesma estava confinada numa esquina da parede, à medida que as crianças se juntavam para ver iam ficando sem espaço.

A AM estava sentada a ver a lesma e chegou o SM a correr e não conseguiu parar a tempo, pisou a mão da AM e foi com o corpo para cima dela. Ela descontente empurrou-o. (Incidente Crítico n.º 2, 22 de outubro de 2019, Anexo E).

Na área do Conhecimento do Mundo, uma das fragilidades encontradas referem-se à introdução à metodologia científica. As ciências sociais são exploradas constantemente com o grupo enquanto que as ciências naturais não. Para colmatar essa fragilidade, com a introdução do segundo período implementou-se no horário semanal a realização de experiências que surgirão na sequência da temática a explorar.

É um grupo com uma rica diversidade cultural exigindo que o adulto se reajuste às novas necessidades adjacentes à multiculturalidade para ir ao encontro do que a criança necessita.

### 3. INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Análise reflexiva

No momento de início da PPS II já existiam princípios éticos que ficaram presentes desde a PPS I, em contexto de creche, que são estruturantes enquanto profissional de educação, como: (i) a colaboração com a OE, em todos os parâmetros necessários garantindo o sigilo e a integridade das crianças e de toda a comunidade educativa; (ii) a promoção de autonomia das crianças; (iii) o respeito pelo ser individual que cada criança é e as suas características (o seu tempo, o seu ritmo e os seus interesses); e (iv) a promoção de momentos que sejam estimulantes e lúdicos e que levem as crianças a interagir com a comunidade (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011). Estes princípios revelaram-se estruturantes para a integração neste contexto educativo.

### 3.2. Intenções para a ação

Os profissionais de educação, neste caso, os educadores de infância devem atuar de acordo com um princípio pedagógico fulcral **criança como sujeito ativo em todo o processo educativo**. Para tal, é necessário que sejam flexíveis, de modo a conseguir articular os conteúdos a explorar com os interesses das crianças, partindo destes para toda a construção de saber e de desenvolvimento. Só assim fará sentido.

Além deste princípio outros são imprescindíveis e indissociáveis, como: (i) aprendizagem e desenvolvimento tidos em conta como indissociáveis; (ii) dar resposta às necessidades e curiosidades da criança; e (iii) construção do saber articulando as diferentes áreas do conhecimento (Silva et al., 2016).

Neste sentido e para corresponder a estes princípios, além de flexível um educador de infância deve ter outras características, tais como ser afetuoso, sensível, atento e rigoroso. Afetuoso, para estabelecer uma relação de afetividade com as crianças, pois só assim se criam laços de confiança e está criada uma das bases para se realizar aprendizagens. Sensível, para olhar a criança e compreender os seus sentimentos, estabelecendo uma relação de empatia com a criança (Leavers, 1994, citado por Oliveira-Formosinho, 2009). Atento, para compreender as necessidades do grupo que não são constantes e podem sofrer diversas alterações. Rigoroso nos conteúdos que exploram com

as crianças, rigoroso na pesquisa e seleção de informação, bem como, na comunicação da mesma.

Posto isto, e recolhidas informações sobre o grupo em questão (características comuns do grupo e individuais) foi possível delinear as intenções que sustentaram a ação enquanto profissional de educação. É importante referir que as ações não foram estanques desde o início ao final da prática, foram sendo adequadas de acordo com a avaliação das mesmas e as particularidades de cada criança. Ou seja, as estratégias utilizadas foram reajustadas à realidade do grupo.

A primeira intenção delineada para o grupo foi **promover a autonomia e a participação das crianças**. A consciência de que cada criança é um indivíduo capaz de tomar as suas decisões e realizar escolhas esteve sempre presente.

Segundo Silva e Farenzena (2012), “o direito de participação das crianças na livre escolha das atividades ou materiais (...) é protagonizada, desde a entrada na sala” (p.77), através da autonomia atribuída às crianças para selecionar brinquedos, materiais e até as atividades que pretendem explorar, bem como os pares.

Neste sentido, as estratégias adotadas passaram por desafiar as crianças a escolher quais as explorações a realizar, tendo o adulto o papel de mediador (entre a projeção da criança e a concretização) e de pessoa de referência (incentiva quando não são capazes de tomar uma decisão e apoia-os nas suas escolhas).

Estas estratégias foram importantes para este grupo uma vez que um dos momentos mais desafiantes para algumas crianças com menor autonomia era a escolha das áreas ou das explorações a realizar. Crianças como a MD, a ALI, o SM e a FT têm diferentes dificuldades neste parâmetro que passam por: escolher a área, escolher a exploração a realizar ou simplesmente experimentar novas áreas além da que escolhem regularmente.

No caso de explorações inacabadas por parte das crianças ou apresentadas pelo adulto existia flexibilidade para que estas pudessem escolher qual o momento em que queriam realizar ou terminar determinada tarefa/exploração. Contudo, para que não perdesse o sentido, existia apenas a regra de que até sexta-feira à tarde tudo o que estava pendente da semana teria de ser terminado.

Na seguinte nota de campo podemos analisar a dificuldade da MD em iniciar uma tarefa por ser necessário tomar decisões:

A tarefa de desenhar o contorno do título das regras foi incumbida à MD.

EU: - MD como queres decorar o título?

MD: - Não sei.

EU: - Pensa lá um bocadinho?

MD: - Não sei.

EU: - Então primeiro escolhe uma cor que queiras, pode ser que te ajude a pensares em alguma coisa.

Agarrou no lápis verde e começou a fazer bolinhas.

EU: - Ah! Afinal já tiveste uma ideia para decorar o título. (Nota de Campo n.º 35, 25 de outubro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A)

A segunda intenção prende-se com **promover o diálogo e a comunicação em pequeno e grande grupo**. O reconhecimento da comunicação como uma ferramenta fundamental no relacionamento entre indivíduos, além da criação de laços entre os pares e os adultos da sala, levou à construção desta intenção. Segundo Sim-Sim et al. (2008) “o facto de as crianças interagirem gradualmente com cada vez mais interlocutores propicia-lhes mais possibilidades de variação na quantidade e na qualidade das interações comunicativas e na participação em novas experiências, expandindo-se, assim, o espaço comunicativo” (p.32).

A existência destes momentos foi pensada para promover a compreensão e expressão oral, através de situações em que a criança oiça e se expresse adquirindo novo vocabulário. A heterogeneidade do grupo permite que a zona de desenvolvimento proximal, apresentada por Vygotsky (Fonseca, 2019) seja uma mais valia e que possa ser explorada em benefício das crianças.

Além das competências linguísticas também estão presentes competências sociais como esperar pela sua vez, auxiliando-a a seguir as regras de conversação.

A capacidade de a criança ouvir, compreender e se saber expressar será a base para muitas das aprendizagens que irá realizar nas mais diversas áreas do conhecimento.

Podemos comprovar que a comunicação é uma ferramenta muito poderosa, como

surge na nota seguinte, em que a AR pronuncia os nomes dos seus familiares:

Comecei a aproximar-me e a questionar quem é que estava no desenho, ela disse os nomes e eu tentei reproduzir. Como a pronúncia não estava correta ela ria-se e repetia. Eu voltava a tentar, mas sem sucesso. Pedia que repetisse para me ensinar e continuava a tentar. A nós juntou-se a AM e a ALI e, posteriormente, a AO. Nenhuma de nós conseguiu e a AR estava satisfeita pelos papéis se terem invertido (Nota de Campo n.º 65, 6 de dezembro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A).

Este momento permitiu à criança não se sentir frustrada por não ser compreendida, mas o mais importante foi mostrar que ela também tinha algo a nos ensinar, neste caso a pronunciar os nomes dos seus familiares. Todos estavam em situação de igualdade naquele momento, ela sentia que não compreendia o que era dito na generalidade dos momentos e neste em particular já não era ela que estava nessa posição.

Momentos como este, em que a motivação das crianças e a intervenção do adulto se complementariam, segundo Santos (2015) podem originar “atividades lúdicas baseadas em temas do agrado das crianças podem constituir uma estratégia facilitadora da motivação, quando os conteúdos motivadores tiverem em conta objetivos próximos (ex.: adquirir mais vocabulário)” (p.90).

Esta intenção remete para a promoção do desenvolvimento da autorregulação das crianças, uma vez que é através dos diálogos criados que é aberto o espaço para a reflexão e para o levantamento de hipóteses sobre como a criança escolhe agir,

Um exemplo de um momento em o que diálogo foi promotor da autorregulação está ilustrado no seguinte incidente crítico:

Repete-se o sucedido já em dias anteriores. Neste dia a responsável era a WN. Assim que ela começou a chamar as crianças com quem tem mais afinidade, para formar a fila o SV reagiu com a mesma frustração do que quando foi com o FB. Ele começou a chorar, a bater com as mãos nos joelhos e a gritar YO. Fiquei com ele. Perguntei o que se passava ao que me respondeu:  
SV: - Queria ser el primeiro.

EU: - Ó SV mas não podemos ser sempre. E o FB hoje é que escolhe quem chama para a fila.

SV: - No eu quero ser el primeiro. – E começa a bater com as mãos novamente e a chorar mais alto.

EU: - Olha SV assim eu não te consigo ajudar e a gritares e a chorares assim sem os amigos perceberem também não vais conseguir que eles entendam e te chamem para seres o primeiro.

SV: - Pero yo quiero. – disse parando de chorar.

EU: - Então tens de te a acalmar e logo, quando a WN for chamar a fila pedes-lhe se ela não se importa de te chamar porque gostavas de hoje ir à frente. Mas tens de lhe pedir.

SV: - Ok. – disse limpando as lágrimas. (Incidente Crítico n.º 31, 18 de novembro de 2019, Anexo E).

Após este episódio descrito o SV acalmou-se e existiu um abraço de reconforto por entender a sua frustração e por mostrar empatia pela sua capacidade de se acalmar. É de realçar que o período entre os três e os seis anos é crucial para o desenvolvimento de competências de autorregulação que serão fundamentais no desenvolvimento futuro das relações sociais.

Bronson (2000) e Cooper (2007, citado por Nisa & Wuryandani, 2018) definem a primeira infância como um período crucial para o desenvolvimento das competências de autorregulação. Estas competências serão fundamentais para a criança construir relações pro-sociais entre outros aspetos, mencionados mais à frente no subcapítulo 4.2.3.

A terceira intenção definida refere-se a **promover debates sobre acontecimentos do quotidiano do grupo**. Os momentos de grande ou pequeno grupo devem ser vivenciados pelas crianças que devem ter um papel ativo nesta partilha. Este é considerado um bom contexto para o promover momentos de reflexão em grupo.

Sim-Sim et al. (2008) refere que “inicialmente, as situações que motivam as crianças a comunicar baseiam-se nas rotinas que vivenciam, de início pouco variadas, evoluindo progressivamente e alargando-se a contextos diversificados” (p.32).

Os debates devem ocorrer, preferencialmente, nos períodos do dia em que as crianças se encontram mais predispostas, como na reunião da manhã ou na hora do conto no período da tarde, o que não implica a alteração da rotina já estabelecida.

A estratégia utilizada passou por debater em grande grupo pequenos episódios que decorreram nesse dia para que as crianças pudessem, em conjunto, refletir e partilhar as suas concepções. Um destes momentos ocorreu depois do almoço:

As crianças vão colocar as fotografias no mapa dos legumes e o SV estava aos saltos para colocar a sua. A DY interfere: - Ele não comeu os legumes todos. A EC interveio: - Sim, mas sabes que hoje ele conseguiu comer a sopa toda, acho que merece pôr a fotografia, não achas? Ao que a DY responde: - Mas ele não comeu o prato. A EC responde dizendo que é verdade, mas ele nem a sopa conseguia. A WN responde: - Pois ele não comia nada de sopa por isso pode por. (Nota de Campo n.º 58, 26 de novembro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A)

Estes debates permitem que todas as crianças sejam partes ativas em todos os momentos da vida do grupo e se entremudem e encontrem soluções para diferentes situações.

A quarta e última intenção delineada para o grupo refere-se a **desenvolver o sentimento de pertença do grupo das crianças recém-chegadas**. Em outubro, quase metade das crianças do grupo transitaram do ano anterior com a mesma EE e as restantes crianças encontravam-se em período de adaptação. Contudo, não foi o único motivo para a formulação desta intenção, mas também porque o grupo ainda tinha vagas e a qualquer momento poderiam chegar novas crianças, o que acabou por acontecer.

Segundo Sim-Sim et al. (2008), as competências comunicativas são desenvolvidas através de diferentes situações e contextos diferenciados. Posto isto, a principal ferramenta para a integração destas crianças foi a comunicação, o diálogo constante. Se por um lado existia uma barreira linguística, as conversas e as traduções para algumas, também era um apoio para as que se sentiam mais frustradas no período de adaptação. Os diálogos que se estabeleceram foram cruciais para que as crianças ficassem sensíveis a esta temática.

Uma das elações é que as crianças que transitaram do grupo anterior ajudavam as crianças novas a conhecer a sala, as rotinas e apoiariam as mais novas nas dificuldades sempre que existisse essa disponibilidade, por exemplo:

A RH não conseguia escrever o seu nome no trabalho.

Eu: - Queres ajuda RH?

WN: - Eu ajudo.

Rapidamente pegou no cartão da RH e escreveu por ela o seu nome.

Eu: - Boa WN, mas fizeste pela RH, não a ajudaste a aprender. Agora RH podes fazer com a ajuda da WN por baixo das letras que ela fez.

A certa altura a RH não estava a conseguir e a WN segurou a mão dela e fizeram juntas. (Nota de campo n.º 40, 29 de outubro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A)

Neste sentido uma das estratégias adotadas passam por propostas de explorações em pequenos grupos, através da formação de grupos heterogéneos (idade, desenvolvimento, falantes e não falantes da língua portuguesa), a mesma que utilizei para a promoção do diálogo. Também era tido em conta que o grupo fosse constituído por crianças que transitaram do ano letivo anterior e por crianças recém-chegadas.

No que respeita às famílias, e considerando as características do contexto a intenção delineada prendeu-se **fortalecer a relação escola-família**.

Esta intenção é importante, na medida em que aproxima os dois grandes contextos em que a criança se desenvolve. A criação de uma relação de proximidade e de partilha entre a escola e a família permite que uma compreenda melhor a outra e ambas se complementem em prol da criança. Não quer isto dizer que uma tem de ser a extensão da outra, mas sim um complemento. Segundo Macedo (2001) é este laço que se cria que permite à criança ter mais confiança porque sente que tudo se relaciona em prol dela. Assim, o educador de infância compreende as características da realidade daquela criança e consegue estar mais próximo e consciente.

Considerando a variedade de nacionalidades e conseqüentemente de línguas maternas, em conversa informal com a EC compreendi que de uma forma generalizada os pais de outras nacionalidades compreendiam inglês.

Sabendo que, para alguns, a língua poderia ser uma barreira tive o cuidado de enviar as informações para os pais sempre em duas línguas – português e inglês, facilitado o processo de diálogo.

No entanto, dada a realidade do grupo - em que as crianças estão deslocadas da escola da sua área de residência e o transporte é feito por carrinhas da câmara – não existe contacto presencial com os pais.

A única forma de comunicação disponível é através da caderneta, ferramenta que é valorizada por uma minoria dos encarregados de educação que dava feedback do que lá era colocado e a utilizava para comunicar também.

Quanto à EE a principal intenção é **articular a prática tanto com a EC como com a AO**. Assim, seria criada uma equipa a cujo objetivo principal seria proporcionar o melhor contexto para o desenvolvimento favorável do grupo de crianças. Existindo cooperação entre todos os elementos, trabalho de equipa, estarão reunidas condições para criar um clima de bem-estar para todos. Como afirmam Hohmann e Weikart (2007)

Quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem ativa para as crianças, os efeitos são inúmeros. Ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante. (p. 131)

Uma estratégia que já implementada entre a EE era a realização de conversas informais, em formato de partilha, que serviam para refletir sobre o que tem sido executado e realizar as planificações – que são construídas exclusivamente pela EC e comunicadas às AO.

A AO está mais ativa aquando da partilha com a EC sobre acontecimentos/situações ocorridos com as crianças e que acha pertinentes. Estas trocas de informação são realizadas sempre que seja pertinente ao longo do dia. A partilha é constante para que toda a equipa possa ter informação sobre cada uma das crianças do grupo.

### **3.3. Avaliação das intenções para a ação**

A avaliação é um processo constante ao longo de toda a ação do educador de infância. Esta não se remete apenas a avaliar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, implica também avaliar a prática educativa do mesmo. Para tal, é importante que existam momentos de reflexão, frequentemente, para que se possa enquadrar a prática à realidade existente e dar resposta às crianças da maneira mais adequada possível.

Para Portugal e Leavers (2010) a avaliação em contexto de jardim de infância deve ser realizada sob um controlo contínuo e respeitador face à abordagem do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Os momentos de reflexão foram registados em notas de campo e nas reflexões semanais. A par destes registos, assinala-se a construção de um portefólio com uma das crianças o qual permitiu registar de forma sucinta e concreta momentos de aprendizagem valorizados pela criança e pela estagiária. Entenda-se o portefólio como um instrumento de avaliação, no qual estão inseridos uma compilação de situações e trabalhos realizados pela criança, permitindo a ambos (educador e criança) documentar, registar e estruturar os momentos da sua aprendizagem. Esta seleção desencadeia momentos de reflexão, de autoavaliação e fomenta o pensamento crítico (Sá-Chaves, 2009).

Além de um instrumento de avaliação da criança o portefólio também foi utilizado para autorreflexão porque evidencia práticas pedagógicas nos momentos referenciados, permitindo uma análise / reflexão mais distanciada.

Assim sendo, entenda-se que esta recolha constante de informação, as anotações das mesmas de forma sistemática, constituem um elemento de avaliação que regula toda a prática educativa cujo último objetivo é melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças. De acordo com o despacho normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro, a avaliação deve socorrer-se de estratégias de diferenciação pedagógica atendendo às características individuais de cada criança.

Mediante o que foi exposto, os momentos de avaliação das intenções não foram estanques nem ocorreram apenas no final da intervenção. Pelo contrário, ao longo da PPS

II, quando necessário, as intenções e estratégias sofreram alterações perante as circunstâncias de cada momento.

No que respeita à primeira intenção “**promover a autonomia e a participação das crianças**” conclui-se que foi bem-conseguida. As crianças com menor autonomia com o passar do tempo encontraram nas crianças mais velhas um apoio para ultrapassar as suas dificuldades ou receios.

Inicialmente, recorrer às crianças mais velhas do grupo, as que estavam disponíveis, para auxiliar as mais novas foi uma boa estratégia. Além deste apoio as crianças eram sempre incitadas a tentar fazer primeiro sozinhas, valorizando o esforço e caso necessitassem então deveriam pedir ajuda. A título de exemplo, a FT é uma criança muito autónoma, no entanto, nos momentos de partilha em grande grupo ela não intervinha. No entanto, nas sessões de meditação, a FT fazia questão de estar envolvida no momento da partilha. Essa evolução e o constante incentivo por parte do adulto, sem fazer pressão, levou a que ela comesse a querer intervir mais nos momentos de reunião em grande grupo.

A autonomia dada às crianças era pensada nos mais diversos momentos do dia – o respeito pelo ritmo, tempo e interesses de cada criança – sendo-lhe dada liberdade de escolha e de ação permitia que se sentissem agentes ativos neste espaço e não existiam locais proibidos, além das zonas destinadas a fins específicos como arrumos, etc. Deste modo, as crianças após se adaptarem ao contexto reconheciam quais os momentos da rotina criados e conseguiam gerir-se dentro da mesma de forma autónoma.

A avaliação desta intenção é positiva uma vez que, o processo de adaptação das crianças foi concretizado e uma das evidências é a forma autónoma como exploram a sala e os espaços comuns do jardim de infância participando na vida ativa do grupo.

A segunda intenção “**promover o diálogo e a comunicação em pequeno e grande grupo**” em todos os momentos presenciados existiu disponibilidade para ouvir as crianças. Assim foi possível mantê-las envolvidas e interessadas, criando um vínculo entre locutor e interlocutor.

Na rotina diária eram privilegiados momentos de partilha, por exemplo: (i) na reunião da manhã existia o tempo das notícias; (ii) as explorações terminavam com um momento de diálogo; (iii) as sessões de meditação tinham como último momento a

partilha da experiência; e (iv) o dia terminava com a reunião do comunicar em que as crianças apresentavam a exploração mais significativa que fizeram nesse dia.

Neste contexto as crianças são agentes ativos na construção do saber e estes momentos de diálogo permitiam a integração dos saberes adquiridos que eram passíveis de ser analisados pelo educador mediante o discurso da criança. Podemos analisar um desses momentos na seguinte nota de campo:

SM: - Fiz isto. Mãe tabaio (desenho para a mãe).

ALI: - Fiz um avião. Tem pedras (dentro) para fazer barulho [feito com material reutilizado].

IN: - Fiz um golfinho. Olhem aqui as barbatanas [feito com material reutilizado].

AL: - Eu fiz um microfone, e também pus corações.

MT: - Fiz a capa do nosso livro e fiz uma pulseira (com caricas) [feito com material reutilizado]. (excerto da nota de campo n.º 51, 18 de novembro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A)

A construção das planificações foi realizada de modo a que existisse sempre um momento em grande grupo com diferentes propósitos, como: (i) para lançar o desafio, e.g. a planificação da tabela dos nomes (consta nas Planificações, Portefólio – Anexo A). Neste exemplo cada criança foi convidada a falar do seu nome e pelo qual gostam de ser chamados, no caso de ter mais do que um nome próprio. Apesar de simbólico, existiu um tempo em que todas as crianças expuseram como gostavam de ser chamados; (ii) para perceber as conceções das crianças, e.g. a planificação do Halloween (consta nas Planificações, Portefólio – Anexo A). Nesta exploração, a criação da chuva de ideias sobre o tema permitiu compreender o que cada um pensava sobre esta festividade. Além da partilha o vasto vocabulário explorado foi enriquecedor deste momento. Como este existiram outros momentos similares como a chuva de ideias sobre o inverno (consta nas Planificações, Portefólio – Anexo A); (iii) para partilharmos a informação, e.g. todas as sessões de meditação terminavam com um momento de partilha no qual as crianças contavam como foi a sua experiência, como exploraram a história contada (meditação guiada), etc. Os momentos de partilha de informação já existiam no grupo, como acontece na reunião do “comunicar” em que é realizado o encerramento do dia. Nesta circunstância

as crianças partilham qual a descoberta ou exploração que foi mais significativa para elas. O que implicava escolher de entre as várias explorações realizadas e selecionar a que mais significado teve para si.

Além das planificações, na reunião da manhã, todas as crianças tinham espaço para as notícias e partilhas. Um momento extremamente rico pela união, pela partilha de episódios ou acontecimentos fora do contexto escolar o que permitia conhecer melhor a criança e as suas vivências, bem como, promover um momento de enriquecimento geral das competências de compreensão e expressão oral.

Considerando tudo o que foi acima exposto, conclui-se que a avaliação desta intenção foi positiva, considerando que mesmo nos momentos de conflitos entre pares as estratégias desta intenção eram utilizadas para que as crianças refletissem sobre o sucedido. Escutar e dialogar foram as palavras de ordem o que permitiu que as crianças mais tímidas comesçassem a ganhar confiança e a intervir mais.

A terceira intenção **promover debates sobre acontecimentos do quotidiano do grupo** não foi tão explorada quanto o desejado. Apesar de ter sido realizada pontualmente, a necessidade de se debater em grande grupo, aspetos do dia a dia das crianças ficou aquém do pretendido. Como os momentos em grande grupo se tornavam muito extensos, por vezes, juntar este tópico à rotina já estabelecida ia prolongar muito o tempo no tapete. Considerando que as crianças reúnem no tapete quatro vezes ao dia, sendo que uma dessas reuniões demora cerca de 45 minutos, não foi tão fomentada quanto esperado.

Assim, estes momentos foram potencializados sempre que se justificava a necessidade de encontrar uma solução para um problema que estava por resolver, ou para realçar alguma conquista importante por parte das crianças. Na seguinte nota de campo é apresentado um exemplo que ilustra esses episódios:

As crianças vão colocando as cartas e as restantes não tecem comentários, mas quando é a vez do SV:

EC: - Que carta tens SV?

SV: - No lo sê.

EC: - São espinafres. Os espinafres são ou não saudáveis?

SV: - No. – disse colocando a carta no lado não saudável.

Gerou-se um burburinho entre as crianças que não concordavam.

EC: - Esperem, é o que o SV acha. Se no final quiserem fazer alterações podemos fazer. (excerto nota de campo n.º 20, 15 de outubro de, 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A).

Portanto, as crianças não concordaram com o SV, mas aceitaram respeitar a sua opinião e fizeram as alterações que entenderam ser pertinentes no final. Esta atitude por parte do grupo revelou a tolerância às ideias diferentes o que revela respeito pelo outro.

Esta intenção não esteve propriamente estruturada nas planificações das atividades realizadas, mas sim na estruturação da rotina diária. A rotina já estruturada do grupo previa três grandes momentos em que as crianças estavam no tapete, início da manhã, início da tarde e final do dia. Nestes períodos existia sempre espaço para o diálogo, planificação e partilha. Assim sendo, e respeitando o que estava instituído, era nestes momentos que era feito este debate sobre os acontecimentos do grupo como podemos analisar na nota de campo acima mencionada. Além destes momentos, nos conflitos entre pares era sempre realizado uma conversa com as crianças envolvidas para que analisassem o que havia ocorrido. Esta conversa tanto acontecia no momento imediato como mais tarde, mediante a disposição das crianças e a sua abertura para refletir sobre o assunto.

A quarta e última intenção delineada para o grupo prende-se com o **desenvolver o sentimento de pertença do grupo das crianças recém-chegadas**. Esta intenção foi bem conseguida. Considerando que as crianças que não compreendem mesmo o português eram duas, AD e AR, para ambas tentávamos falar em inglês. O SV compreendia algumas coisas, mas mesmo assim, tentávamos falar em espanhol quando a mensagem não estava a ser entendida. Sempre que se falava em espanhol com ele traduzia-se logo para português o conceito ou palavra-chave estabelecendo relação entre as palavras, sempre que as crianças não estavam a compreender o que era dito.

No caso do SV era necessário estar perto e se o discurso fosse pausado ele percebia muitas das palavras, quando não compreendia ficava frustrado e, por vezes, pensava que estávamos a dizer algo sobre ele. Neste caso foi importante criar uma relação de confiança

para que tudo pudesse ser explicado, sendo que este sentimento de confiança demorou algum tempo a estabelecer-se.

Especificamente para a AR, muitas vezes ela ficava perto de um adulto que lhe ia traduzindo alguns conceitos em inglês, sempre que possível. Assim que existiu o cuidado de se começar a fazer estas traduções e sempre que isto acontecia ela abria um sorriso e também se expressava. Caso tal não acontecesse ela permanecia o dia inteiro com poucas falas por não compreender e não ser compreendida. O momento em que ela partilhou algo pela primeira vez, em grande grupo, foi com a ajuda do adulto que a incentivou a partilhar e ele seria o tradutor. Ela aceitou, como podemos analisar na seguinte nota de campo:

As crianças reúnem-se no tapete para comunicar as suas explorações. Sento-me junto da AR para a ajudar, pela primeira vez ela tinha feito um projeto e queria comunicá-lo.

ED: - O que trouxeste AR?

Ela olhou para mim encolhendo os ombros indicando que não compreendeu.

EU: - You wanna show us your computer?

AR: - Weah! I do a computer with MT.

EU: - A AR está a dizer-nos que fez um computador com a MT. MT help you or do it for you?

AR: - MT help me, with the computer and WN help with the letters.

EU: - A MT ajudou a AR a fazer o computador e a WN ajudou a fazer as letras do teclado. Thank you AR.

WN: - O que é que disseste?

EU: - Thank you quer dizer obrigada.

WN: - Ah! (excerto da nota de campo n.º 68, 9 de dezembro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A)

Relativamente a esta intenção a sua aplicação esteve presente, essencialmente, na escolha dos pares com critério. No grupo, a escolha das áreas ocorria de forma individual. mas muitas crianças combinavam no tapete o que queriam fazer e partiam juntas para as explorações. Inicialmente, crianças como a AR não escolhiam nenhum par para realizar as explorações porque não conheciam e nem tinham nenhuma pessoa ou criança de

referência. Deste modo, era pedido ao grupo qual a criança que a queria auxiliar ou explorar com ela. Aos poucos a AR começou a se identificar com os pares e começou a selecionar com quem queria estar. O respeito pelo seu tempo, espaço e ritmo, bem como, o apoio dos adultos e dos pares levaram a que a língua não fosse uma barreira e a sua integração fosse bem-sucedida. O mesmo sucedeu às restantes duas crianças que também ingressaram mais tarde no grupo.

No que concerne à intenção delineada para as famílias de **fortalecer a relação escola-família** foi difícil de alcançar e ficou aquém das expectativas. Considerando a realidade deste contexto, as crianças estão deslocadas da sua área de residência e o transporte da mesma é feito pelo autocarro da Câmara impossibilita o contacto direto com os pais. A única via de comunicação disponível é através da caderneta à qual os pais não dão muito feedback.

No entanto, apesar de já ter estes dados de antemão, facultados pela EC, insisti na comunicação pela caderneta e assim que tive abertura por parte da mesma enviei recados aos pais em duas línguas (português e inglês) para facilitar a comunicação. O que é facto é que as intervenções dos pais não ultrapassaram 1/3 do número de crianças e chegaram em ritmos diferentes.

Considero que os constrangimentos de não existir contacto direto com os encarregados de educação, e o facto de eles próprios não se deslocarem até ao estabelecimento de educação e ensino acabou por afetar esta relação que não está a ser construída com proximidade.

No entanto, relativamente ao projeto de investigação, os consentimentos informados, os questionários e as demais informações foram enviadas pela caderneta e a adesão foi bastante positiva. Este já foi um aspeto bastante positivo, no entanto, foi um processo moroso até recolher toda a informação, demorou um mês a receber a informação.

Relativamente à intenção **articular a prática tanto com a EC como com a AO** delineada para a equipa educativa não foi conseguida como desejado.

A inexistência de articulação entre a EC e a AO, relativamente às explorações a realizar com as crianças, dificultou a criação deste momento de diálogo que era inexistente. Assim, formalmente nunca ocorreu nenhum momento de diálogo entre as três, estes momentos ocorriam sempre com a EC e à AO era informada do que iria

acontecer. Existiram muitos momentos de articulação com a EC, no entanto, com a AO eram realizados esporadicamente em momentos de troca de ideias e informações.

A equipa educativa tinha a sua forma de atuar e tudo funciona bem, por isso, foi mais difícil tentar criar essa articulação. O horário surgia como um constrangimento acrescido uma vez que não existia nenhum período do horário letivo coincidente entre as três, o tempo livre de umas implicava a presença física com as crianças de outras.

Este foi uma das intenções que gostaria de ter concretizado melhor, no entanto, seria introduzir um hábito novo e alterar a forma de trabalho da equipa, o que não me pareceu justo da minha parte ter tal ambição e de forma abrupta, considerando que era uma passagem breve, o tempo de PPS II é um terço do ano letivo.

Globalmente as intenções foram atingidas com sucesso, no que respeita ao grupo estas foram conseguidas através da relação segura e de confiança que se estabeleceu com cada uma das crianças permitindo abertura para que existisse cooperação em tudo o que foi desenvolvido. No que respeita às famílias e à EE foi respeitado o modo como operam e realizado o possível para que existisse aproximação às intenções definidas. Com respeito à realidade do contexto não foram criadas situações que de algum modo pudessem gerar incompatibilidades com as intenções delineadas.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo apresenta um estudo aproximado à Investigação-Ação (IA) que se desenvolveu durante nove semanas, realizando-se três ciclos. Considerando a interrupção letiva no mês de dezembro, não nos foi possível, por um lado desenvolver a investigação durante um período mais alargado em cada ciclo, e por outro lado, desenvolver mais ciclos de investigação.

Segundo Coutinho et al. (2009), esta metodologia inclui ação, ou seja, uma mudança enquanto decorre a investigação. O investigador tem de compreender o contexto em particular cuja ação que exerça deva ser acompanhada de uma reflexão crítica constante. Assim sendo, ação e reflexão influenciam-se mutuamente ao longo de o processo.

Seguidamente apresentamos as dimensões do estudo pela seguinte ordem: (i) formulação da problemática; (ii) enquadramento teórico; (iii) metodologia de investigação; (iv) apresentação e discussão dos resultados e (v) avaliação da implementação da IA pelos intervenientes.

#### **4.1. Formulação da problemática**

O contexto educativo e o grupo de crianças onde desenvolvi a PPS II tinham características muito próprias, como já foi referido. Todas as suas particularidades, heterogeneidade etária, socioeconómica e de nacionalidades levaram a uma extrema riqueza e diversidade cultural e linguística, tornando-se uma característica demarcada. Esta particularidade enriquece o grupo, mas traz um desafio – a existência de um ambiente de bem-estar e calmo propenso ao desenvolvimento de cada criança respeitando os ritmos de desenvolvimento e conhecimento da língua portuguesa de cada um.

Ao fim de poucas semanas verificou-se que a maioria dos conflitos surgia na sequência de momentos de frustração e da incapacidade de algumas crianças se autorregularem perante alguma situação que lhes causava desconforto. Consequentemente, o bem-estar destas e do grupo estava afetado pelo número de conflitos que ocorriam. Posto isto, foi pertinente compreender a natureza desses conflitos, que em anotações foram registados como Incidentes Críticos (IC) (Anexo E), a qual se passa a descrever.

A primeira situação prende-se com as crianças que tinham dificuldade em se expressar por não dominarem o português, como podemos ver no seguinte excerto:

Em grupo vai sendo colocado o nome das crianças no mês do seu aniversário. Quando chega ao SV a EC refere “E quem faz anos em maio? No mês 4?”, ninguém responde e a educadora diz que é o SV. Ele começa a chorar e a dizer, “No, No, no eres 5 eres 4”. A EC explica que ele faz anos em maio que é o mês 5. Ele fica frustrado e começa a chorar mais alto agitando os braços. A educadora pede que ele se acalme e que explique. E ele diz “tenho 4 años”. (Incidente Crítico n.º 23, 6 de novembro de 2019, Anexo E)

Nestes momentos, a equipa da sala procurava tentar escutar com a máxima atenção para compreender o que estava a ser dito pela criança, mas nem sempre era perceptível. Neste exemplo a EC acabou por compreender o que a criança queria dizer e esta, conseqüentemente, acalmou-se.

A segunda situação refere-se à inexistência de momentos ou espaços que promovessem a privacidade das crianças caso o desejassem, não existia nenhum espaço destinado a esse propósito. Neste sentido, a área da música, tinha uma cadeira para dar lugar a apenas uma criança, mas estava exposta a mais três áreas num espaço amplo.

A terceira situação deve-se aos momentos de tensão entre pares que facilmente desencadeavam violência verbal ou física. O seguinte registo demonstra um desses momentos:

A MD sentindo-se ignorada começa a pôr a língua de fora à FT.

A FT zangada começa a chamar-lhe nomes e a EC intervêm:

EC: - Ignorem a FT ela é pequena, e a MD pode sentar-se quando quiser.

A MD continuou a fazer o mesmo para a FT. A FT levantou-se e tentou bater na MD. Neste momento a EC veio buscar a FT para o seu colo e eu saí com a MD, que nesse momento começou a gritar. (excerto do Incidente Crítico n.º 25, 11 de novembro de 2019, Anexo E)

Em circunstâncias como esta, por vezes, era solicitado à criança que saísse da sala ou era encaminhada a fazê-lo para que o resto do grupo não estivesse a presenciar o conflito e criando espaço e tempo para a criança se reorganizar.

A quarta situação refere-se à existência de violência física e verbal como resposta imediata de algumas crianças quando se encontravam numa situação de frustração, como podemos analisar em seguida: “A FT estava a brincar com os legos e a LR quis uma peça que ela tinha junto de si. Pegou nela para pôr na sua construção. A FT não gostou e bateu-lhe no braço. A LR começou a chorar.” (Incidente Crítico n.º 17, 31 de outubro de 2019, Anexo E).

Neste exemplo, a EC repreendeu a criança dizendo que não se fazia aquilo, mas a criança ignorou e trocou de área, enquanto a EC estava a acalmar a criança que estava a chorar. Dependendo da criança em questão as estratégias eram diferentes, por vezes a criança era retirada para o exterior para voltar a entrar quando estivesse preparada e calma, outras a situação era ignorada ou desvalorizada dependendo dos contextos e circunstâncias.

Por fim, a quinta situação prende-se com as chamadas de atenção que destabilizavam toda a dinâmica do grupo, como podemos verificar em seguida:

A DY chegou à sala atrasada e começou a falar, a atrapalhar a dinâmica que estava a acontecer no grupo. A EC pede que ela se sente que já a põe a par das novidades, mas como chegou atrasada tem de esperar.

Ela continua a interromper e a EC volta a pedir que se sente. Ela senta-se, mas toda desajeitada e a EC auxilia-a a colocar as pernas corretamente. Ela em seguida volta a posição em que estava.

A EC auxilia-a novamente. Ela começa a dizer que não quer que está cansada.

Neste momento a EC pede que saia da sala e assim que se sentir preparada pode voltar e sentar-se corretamente. Volta a responder que não quer.

A EC leva-a até ao banco das mochilas e reforça que pode entrar quando estiver preparada. (Incidente Crítico n.º 14, 30 de outubro de 2019, Anexo E).

A dinâmica do grupo foi interrompida porque foi necessário retirar a DY da sala. Na impossibilidade de dar atenção ao grupo e de compreender o que se passava com esta

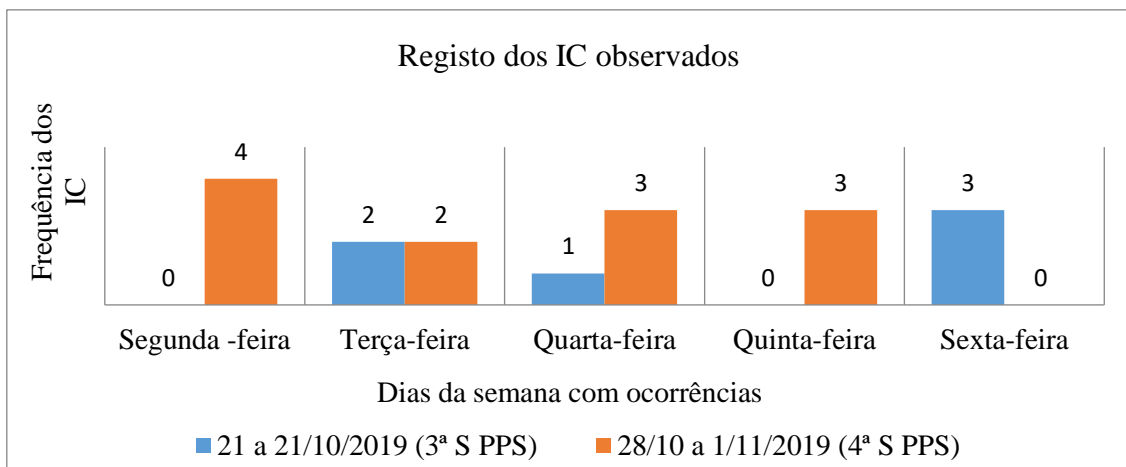
criança, a situação ficou resolvida desta forma sem que mais fosse possível de se fazer, dados os recursos humanos no momento. No entanto, após o regresso à sala em nenhum momento a criança foi questionada sobre o porquê daquela atitude, também para que ela tivesse a possibilidade de se expressar, dando pistas ao adulto sobre o que motivou aquele comportamento. As ocorrências em que apenas surge uma criança, na generalidade, referem-se à dificuldade em se autorregular perante uma situação desencadeada no grupo ou por frustração perante o adulto. Os conflitos observados entre pares tornaram urgente a implementação de práticas que apoiasse as crianças e encontrasse uma possível solução.

Em síntese, os momentos de tensão originados pela dificuldade de autorregulação que ocorriam com alguma frequência estavam a bloquear o bem-estar emocional de algumas crianças, que se estendia ao grupo. O facto é que nem todas as crianças tinham esta dificuldade, no entanto, os momentos de tensão entre pares acabavam por influenciar o bem-estar do grupo. Acrescentando que no decorrer do tempo iam chegando crianças ao grupo, era urgente desenvolver um ambiente calmo e pacificador para que estes novos membros se sentissem acolhidos.

Importa referir que para documentar os comportamentos das crianças recolhemos dados entre a terceira e a quarta semana de PPS II, período no qual decorreu a formulação da problemática. Esses dados foram registados em IC, como se expressa na figura seguinte, e depois analisado o seu conteúdo.

**Figura 1.**

*Registo dos IC observados.*



*Nota.* Fonte Própria (2019).

Analisados os dados presentes na figura 1 é possível constatar que na primeira semana, colunas em azul, ocorreram seis IC. No entanto, na segunda semana, colunas a laranja, ocorreram 12, ou seja, o dobro. Os IC aconteciam nos diversos dias da semana e, até ao momento, não era possível verificar nenhum padrão entre os mesmos.

De salientar que os IC foram registados, e conseqüentemente analisados, quando provocaram destabilização emocional da(s) criança(s) envolvida(s). Situações pontuais de frustração, mas que não existiu nenhuma exteriorização, apesar de serem detetadas pelas expressões, não foram consideradas como IC por ser pouco fiável a sua análise.

A contabilização por si só das ocorrências ocorridas nas duas semanas oferece pouca informação, o que revelou ser preciso analisá-las sobre diferentes perspetivas: (i) quais as crianças envolvidas; (ii) a origem dos comportamentos; (iii) a existência de autorregulação por parte das mesmas; (iv) o local em que ocorreram e (iv) o período do dia em que ocorreram.

Para compreender quais as crianças envolvidas nos IC foi construída a tabela seguinte, que pode ser observada na íntegra no Anexo F.

**Tabela 3.**

*Identificação das crianças envolvidas nos IC no período de surgimento da problemática.*

Semana	Itens	Dias da semana				
		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
21 a 25/10 de 2019	Nº IC	0	2	1	0	3
	Nº CR		(2) (3)	(1)		(2) (2) (2)
	Nome CR		(AM/SM) (SM/AM/IN)	(FT)		(FT/MD) (MD/DY) (MD/FT)
28/10 a 1/11 De 2019	NºIC	4	2	3	3	0
	NºCR	(2) (2) (1) (1)	(2) (3)	(2) (1) (1)	(2) (3) (3)	
	Nome CR	(FT/MD) (MD/DY) (DY) (SV)	(MD/DY) (SM/AM/WN)	(DY/FB) (DY) (SV)	(FT/LR) (FT/IN/AL) (FB/ALI/DY)	

*Nota.* Nº IC (número de incidentes críticos) corresponde ao total registado diariamente; Nº CR (número de crianças) surge entre parênteses “()” indicando o número de crianças envolvidas em cada um dos IC correspondentes. Nome CR (nome das crianças envolvidas). Fonte Própria (2019).

Nesta tabela é possível analisar o número de IC diários, mas também: (i) quais as crianças envolvidas em cada um dos IC; (ii) o número de crianças envolvidas em cada IC; e (iii) a frequência com que cada criança surge em IC.

Relativamente à identificação das crianças envolvidas nos IC podemos observar que surgem 12, correspondendo a 75% das crianças do grupo, considerando que no presente o grupo é composto por 16 crianças.

No que se refere ao número de crianças envolvidas por IC, constatamos que 50% dos IC envolvem duas crianças, 22,2% implicam três crianças e 27,8% são respeitantes a uma criança com dificuldades de autorregulação perante uma frustração. Face a estes resultados percebemos que na maioria dos IC existe o envolvimento de mais do que uma criança. Como tal, constata-se que os IC envolviam situações de interação entre crianças.

Pode ainda ser observado o número de vezes em que cada criança se envolveu num IC neste período. Em detalhe: quatro crianças surgem em um IC, três crianças surgem em dois IC, duas crianças surgem em três IC, duas crianças em seis IC e uma criança em sete IC. Neste primeiro levantamento de dados destacam-se três crianças que surgem com frequência nos IC registados (FT/MD/DY).

Face ao que foi exposto era necessário desenvolver um plano de intervenção para auxiliar o desenvolvimento de competências de autorregulação e de bem-estar destas crianças. Sendo que nada é estanque e as formações marcam as perspetivas de um educador, transpus os meus conhecimentos prévios como professora de meditação para as crianças deste contexto formulando a seguinte hipótese de ação: **“A meditação pode ser uma ferramenta promotora de autorregulação e bem-estar para as crianças em JI”**.

Após a análise destes dados, os mesmos foram dialogados com a EC, que validou a hipótese de se desenvolver um plano de ação nesta área, indicando que poderia ser útil mediante as características do grupo em questão.

Neste contexto entendeu-se importante desenvolver uma IA, a qual só pode ocorrer uma vez que todos (estagiária, EE e o grupo de crianças) estiveram envolvidos de forma ativa no estudo (Sarmiento, 2005).

No próximo tópico é feita uma revisão da literatura sobre os conceitos integrados neste estudo: meditação, bem-estar e autorregulação.

## 4.2. Enquadramento teórico

### 4.2.1. Conceito de meditação

A palavra **meditação** deriva do latim *meditari* que significa estar envolvido na contemplação/reflexão (Hussain & Bhushan, 2010). A origem desta prática não é clara, sendo uma prática exercida em várias culturas os seus registos difundem-se no tempo. Johnson (1982) acredita que o seu surgimento remonte ao período da pré-história no Oriente, uma vez que na investigação que realizou sobre a origem da mesma encontrou registos na Índia e na China que remontam ao período entre 800 a.C. e 1500 a.C.

Os mesmos autores realçam que esta pode assumir duas perspetivas: a religiosa e a de desenvolvimento pessoal. No Oriente está muito associada à religião como por exemplo no Hinduísmo ou no Budismo. No Ocidente, está associada ao controlo da mente fomentando a autorregulação através do desenvolvimento da atenção e da autoconsciência. Acredita-se que tenha sido introduzida pelo espiritualista Paramahansa Yohananda em 1920 (Hussain & Bhushan, 2010).

As técnicas de meditação são assim diversas entre o mundo Oriental e o mundo Ocidental, no entanto podemos encontrar um ponto comum entre todas – treinar a atenção e o foco. A definição desta prática é apresentada por diversos autores com definições próprias, como podemos analisar em seguida.

Goleman (1988) reduz o conceito à necessidade de treinar o nosso foco, a atenção, resumindo a prática exclusivamente a este grande objetivo.

Walsh e Shapiro (2006) definem-na como promotora de um bem-estar generalizado e como sendo uma prática de autorregulação que permite desenvolver capacidades como a calma e a concentração.

Leal (2010) designa-a como uma “prática simples, natural, eficaz, promotora de saúde, equilíbrio, pacificação, bem-estar, além de ser a melhor ferramenta que conheço para promover o autoconhecimento” (p.17)

Um aspeto comum em todas as definições do conceito apresentadas pelos diversos autores é que a meditação acalma a mente e permite que se esteja mais focado e com atenção ao momento presente. Atendendo que se trata de uma prática/ferramenta esta oferece benefícios “não só a nível de saúde como também, a nível comportamental,

emocional e social” (Guerreiro, 2014, p.9). Estudos feitos por diversos autores, abaixo mencionados, referem que a prática de meditação tem diversos impactos na nossa vida, tais como: (i) Diminuição de ansiedade (e.g. Brown & Ryan, 2003; Galvin et al., 2006); (ii) Ativação do córtex pré-frontal esquerdo – afetos positivos e resiliência (e.g. Davidson, 2004) e (iii) Melhoria do bem-estar psicológico (e.g. Brazier et al., 2006; Wallace, 1970).

A construção das sessões de meditação tem uma estrutura flexível mediante os objetivos e o método de trabalho da pessoa que a dinamiza, no entanto, o primeiro momento é comum em todas as planificações – a respiração. Respirar é uma ação mecânica que por se realizar de forma natural não lhe prestamos atenção (Associação Portuguesa de Neuromusculares, 1999).

Segundo a Associação Portuguesa de Neuromusculares (1999) a respiração em que nos centramos foi a respiração abdominal, uma vez que esta é responsável por conseguirmos uma maior oxigenação dos pulmões, cerca de 60%, contrapondo-se com a respiração costal-superior com baixa capacidade de oxigenação. Neste momento o foco é baixar o ritmo cardíaco com respirações mais profundas para que as crianças possam ficar mais calmas. Assim, em seguida é realizada a meditação. A meditação pode ser entendida como uma técnica que permite desenvolver a nossa cognição do mesmo modo que tem uma forte relação com a regulação emocional (Gross, 2002).

Após a realização de exercícios de respiração a criança já se encontra mais calma, com o ritmo da respiração mais lento e pronta para o momento que se segue, que é a meditação em si. Siegel (2007, citado por Buchanan, 2017) apresenta três regras para a prática da meditação:

- meditação com os olhos abertos – esta técnica parte do princípio da visualização de imagens da natureza acompanhadas por músicas que ajudam a nossa mente a se focar no que observa;
- meditação guiada – a técnica consiste num locutor que guia a meditação, que pode ser através de uma história construída, levam a que a mente se foque na voz e no que é dito e se acalme. Deve ser realizada com palavras positivas e pausadamente, permitindo que o interlocutor acompanhe. Pode utilizar recursos como a música ou não;

- meditar através dos mantras – consiste em repetir mantras/frases enquanto é realizada a respiração e o foco é apenas a execução desse exercício.

Atendendo às regras apresentadas podemos verificar que a meditação pode assumir diferentes formas de ser concretizada, no entanto, independentemente da técnica começa a fazer parte da realidade das escolas portuguesas. Um levantamento realizado pelo jornal Público (2018) já apresentava a prática de meditação como uma realidade em escolas nos concelhos de Loures, Odivelas, Vila Nova de Gaia, Olhão e Póvoa do Varzim.

#### **4.2.2. Conceito de bem-estar**

O conceito **bem-estar** é subjetivo, mediante a perspetiva do que significa bem-estar para cada indivíduo. No entanto, apesar da polivalência do surgimento histórico deste conceito, iremos focar-nos na dimensão psicológica.

Galinha e Ribeiro (2005) definem que o conceito de bem-estar é composto por duas dimensões: (i) cognitiva – na qual o indivíduo avalia a sua satisfação com a vida; e (ii) emocional – que é traduzida através de emoções e sentimentos.

Relativamente ao bem-estar emocional, Portugal e Leavers (2010) caracterizam-no 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.20). A criança num ambiente que lhe proporcione bem-estar está aberta à aprendizagem e fará descobertas que potenciarão o seu desenvolvimento. Segundo os mesmos autores (2010), o envolvimento e o bem-estar emocional são a base para o desenvolvimento pessoal e social da criança, bem como, a sua emancipação. Estes autores referem ainda que a avaliação constante por parte do educador sobre o bem-estar emocional das crianças permite-lhe fazer uma reflexão sobre a sua prática pedagógica para analisar se a sua intervenção está contextualizada e promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Considerando os três autores acima referidos podemos perceber que o conceito de bem-estar é amplo e que pode referir-se a diferentes dimensões. No entanto, concentrando-nos no que se refere ao bem-estar emocional da criança este pode ser

observado pela satisfação e pelo prazer da criança no contexto (Portugal & Leavers, 2010).

Um estudo realizado por Smetana et al., (2012) constatou que entre as idades de 2½ e 4 anos, as crianças desenvolveram a sua capacidade de avaliar independentemente dilemas morais, sem depender de regras impostas por figuras de autoridade (Hauser-Cram et al., 2014). Quando nas suas ações essas crianças causam mal-estar a outra pessoa, apercebem-se do sucedido, mas justificam as suas ações através dos seus objetivos pessoais. Apesar de se preocuparem com o outro, nestas idades, prevalece o ego, ou seja, para elas as ações são justificadas pelas suas vontades. Assim sendo, os momentos de reflexão sobre IC permitem que as crianças compreendam a perspetiva do outro e se sensibilizem para as necessidades dos seus pares. As crianças conseguem avaliar o seu sentimento perante situações, bem como, avaliar os sentimentos dos seus pares. Estes momentos de reflexão pretendem que a criança se coloque na perspetiva do outro gerando compreensão e empatia pelos seus sentimentos.

#### **4.2.3. Conceito de autorregulação**

No que respeita ao conceito de **autorregulação** recolheu-se a conceção de alguns autores, a qual se passa a descrever.

Hauser-Cram et al. (2014) caracteriza-a como sendo a capacidade que revelamos de alterar o nosso comportamento mediante os ambientes sociais ou em situações específicas com as quais nos deparamos. É expectável que entre os dois e os seis anos sejamos capazes de adquirir essa capacidade.

Rosário (2004) define a autorregulação como um processo no qual a criança define objetivos e, com o intuito de os alcançar, ela toma consciência dos seus pensamentos, motivações e comportamentos.

Whitebread et al. (2005) apresenta a competência autorregulatória como um dos maiores fatores do crescimento psicológico das crianças, considerando que é através desta que a criança regula as suas emoções, controla o seu comportamento e a forma como reage perante os problemas.

Bronson (2000) refere a autorregulação como se tratando de múltiplos processos que permitem à criança responder adequadamente aos ambientes em que está inserida.

Neste sentido, a criança demonstra a sua capacidade de voluntariamente moldar o seu comportamento de modo a se enquadrar.

No desenvolvimento da criança a sua capacidade de autorregulação irá permitir-lhe que desenvolva pensamento crítico e que consiga se enquadrar nos pares, por exemplo, na concretização de um jogo em grupo (Cooper, 2007, citado por Nisa & Wuryandani, 2018).

A mesma autora define a capacidade de autorregulação na primeira infância imprescindível para que esta seja capaz de: (i) se concentrar; (ii) controlar as suas emoções; (iii) compreender os seus pensamentos; e (iv) compreender os seus sentimentos. Sendo imprescindível ainda para o desenvolvimento das suas competências sociais com os pares, adultos e com os ambientes nos quais estão inseridas.

Blair (2003), Bronson (2000), McClelland e Cameron (2012) (citados por Nisa, 2018) consideram a primeira infância um período fulcral para a criança desenvolver a autorregulação que será indispensável para o seu bem-estar enquanto indivíduo, mas que também está relacionada com os sucessos que irá alcançar posteriormente ao longo da vida. Contudo, é importante respeitar os tempos de cada criança e o adulto durante este período deve suportá-la e ampará-la no seu desenvolvimento.

Contudo, Bronson (2000) refere que a criança tem capacidade de autorregulação logo desde que nasce, uma vez que tem mecanismos que a fazem adaptar-se ao meio e permitir o seu desenvolvimento, assim sendo, quanto mais cedo estas competências forem promovidas mais rapidamente a criança tem bases para desenvolver outras tantas, como a autonomia, capacidade necessária durante a sua formação ao longo da vida, seja ela escolar ou outra. À medida que a criança cresce e tem experiências com o meio vai-se tornando cada vez mais proativa e tem mais controle sobre o mesmo.

Considerando estas perceções sobre o conceito em análise é conveniente reter que: (i) a primeira infância é um período no qual estes aspetos devem ser explorados com a criança, na medida em que se podem dotar de ferramentas que lhe auxiliem neste balanço entre gerir emoções, gerir o que é expectado para o seu comportamento naquele ambiente, e tomar consciência de como agir efetivamente. É complexo, são muitas relações que têm de ser feitas em simultâneo, mas podem ser amparadas com a tranquilidade e experiência de um adulto.

#### **4.2.4. Resultados da investigação**

A revisão da literatura sobre a temática em estudo permitiu verificar a existência de muitos estudos académicos realizados nesta área, mas com amostras pequenas o que, em nossa opinião, não garantia a veracidade científica necessária que procurava. Outros tantos abordavam os benefícios da meditação na saúde física e mental, contudo o público alvo remetia para os adultos, e.g. (Galvin et al., 2006).

No que respeita à relação direta entre a prática de meditação e o desenvolvimento da capacidade de autorregulação encontramos diferentes autores que a corroboram, tais como Hussain e Bhushan (2010) e Walsh e Shapiro (2006).

Tang et al. (2013) atestaram esta correlação, contudo, estes autores realizaram um estudo com dois grupos de estudantes do ensino superior para avaliar o impacto da prática de meditação. O período definido para o estudo foram sessões de 30 minutos, durante quatro semanas, perfazendo 11 horas no total. O grupo A realizou sessões de meditação e o grupo B realizou sessões de relaxamento com múltiplos exercícios. Aquando da análise dos dados recolhidos por ressonância nuclear magnética analisou que o grupo que realizou as sessões de meditação tinha maior atividade cerebral em repouso, inclusivamente, diminuiu os níveis de cortisol (“hormona do stress”) e aumentou significativamente a imunorreatividade, ou seja, reação de imunidade a episódios de stress no quotidiano.

Os mesmos autores realizaram outro estudo em 2013, mas desta vez com crianças entre os quatro e os cinco anos. A estrutura do estudo foi semelhante, 10 horas de meditação divididas em sessões de 30 minutos, durante quatro semanas com o grupo A. O grupo B era o grupo de controlo e apenas realizava as atividades do âmbito escolar.

A avaliação do estudo foi realizada pelos investigadores e pelos pais dessas crianças que se comprometeram em preencher um questionário do comportamento infantil do seu filho. O resultado dos questionários vieram comprovar o aumento significativo da autorregulação das crianças na perspetiva dos pais.

Estes foram os estudos selecionados que ofereceram, na nossa opinião, maior viabilidade de resultados, apesar de existirem outros que comprovam estes resultados, mas cuja validade me levantaram algumas questões.

## **4.3. Metodologia de Investigação**

### **4.3.1. Objetivos do estudo**

Atendendo à problemática e revisão da literatura apresentada, é colocada a seguinte questão de investigação: Será que a meditação pode fornecer ferramentas promotoras da autorregulação e do bem-estar das crianças em JI? A hipótese de ação que surgiu mediante esta questão foi: a meditação constituiu uma ferramenta promotora de autorregulação e bem-estar das crianças em JI. Ou seja, a meditação contribui para a autorregulação e bem-estar das crianças em JI. Neste sentido defini como objetivos gerais do estudo: (i) compreender como reagem as crianças, em idade pré-escolar, à introdução de sessões de meditação na sua rotina e (ii) compreender o contributo da introdução dessas sessões na capacidade de autorregulação e bem-estar das crianças em contexto pré-escolar.

Para estes objetivos concorrem os seguintes objetivos específicos: (i) identificar os comportamentos das crianças durante as sessões de meditação; (ii) identificar os benefícios do relaxamento e da meditação na perspetiva das crianças; e (iii) perceber quais os benefícios da sua introdução nas práticas educativas, nomeadamente para as crianças com maior dificuldade em se autorregular.

Seguidamente, será apresentada a natureza e tipo de estudo desenvolvido.

### **4.3.2. Natureza e tipo de estudo**

Face à hipótese de ação e aos objetivos delineados percebe-se que se optou por realizar um estudo baseado na modalidade de IA, o qual envolveu a concretização de um projeto de intervenção. Este tipo de estudo é muitas vezes associado a contextos educativos por se tratar de um estudo social cujo objetivo é melhorar a ação do contexto (Elliot, 1991), realizando uma reflexão crítica constante sobre a prática (Moreira, 2001, citado por Sanches, 2005). Assim, a IA pauta-se pela sua característica cíclica entre ação e reflexão crítica que surgem de forma alternada, sendo que ambas se influenciam consecutivamente (Dick, 1999, citado por Sousa et al., 2008).

Os mesmos autores, Sousa et al. (2008), acrescentam que esta metodologia está diretamente relacionada com a melhoria das práticas educativas, uma vez que: (i) aproxima as partes envolvidas; (ii) faz emergir o diálogo através do levantamento dos factos; (ii) desenvolve a colaboração e a partilha entre os envolvidos; (iv) é objetiva com a realização da reflexão crítica, mas subjetiva simultaneamente dado que considera aspetos como a personalidade dos intervenientes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) uma IA qualitativa tem cinco características presentes: (i) a fonte da qual é feita a recolha de dados é um ambiente no qual o investigador está inserido; (ii) é uma investigação descritiva; (iii) é dada maior importância ao processo do que aos resultados obtidos; (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (v) releva o impacto que o tema tem nos participantes. Assim sendo, a IA é realizada com o propósito de “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990, citado por Coutinho et al., 2009, p. 363).

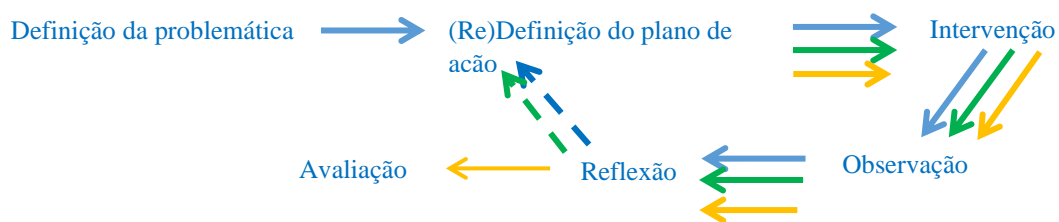
O estudo segue, ainda, um paradigma investigativo autocrítico na medida em que a tríade “Investigação, Formação, Ação” requer que o investigador que intervém realize reflexões autocríticas e avalie a ação que desencadeia na sequência da IA (Esteves, 1986).

#### 4.3.3. Fases do estudo

O estudo de IA decorreu entre o dia 4 de novembro de 2019 e 24 de janeiro de 2020, sendo que a definição da problemática decorreu entre a terceira e a quarta semana da PPS II e a IA propriamente dita aconteceu entre a quinta e a décima quarta semana da PPS II, desenvolvendo-se em três ciclos próprios desta metodologia (Anexo G), como se descreve na figura 2.

**Figura 2.**

*Fases da Investigação-ação.*



*Nota.* As setas a tracejado representam a transição de um ciclo para outro novo. As setas a azul representam o primeiro ciclo, a verde representa o segundo ciclo e a laranja representa o terceiro. Fonte própria (2019), inspirado nos gráficos apresentados por Coutinho (2015, p.369).

O **primeiro ciclo** da investigação, cuja evolução é apresentada pelas setas a azul, decorreu entre 4 e 22 de novembro de 2019. Neste tempo foram realizados exercícios de respiração no momento do relaxamento e quatro sessões de meditação.

O primeiro ciclo correspondeu à fase de adaptação à IA no período de relaxamento, não oferecendo mudanças significativas na estrutura dos dias da semana, sendo enquadrada e conduzida de forma coerente com a realidade que as crianças tinham.

Implicou ainda a análise das reações das crianças à alteração da rotina e a sua aceitação. Ela alteração traduziu-se na alteração do momento de relaxamento que, com a meditação, ficou mais extenso. Dentro desta janela de tempo foram realizadas diversas etapas: i) definição do plano de ação – correspondente à planificação da intervenção; ii) a intervenção – na qual implementamos o que havia sido projetado; iii) observação – que se realizou com anotações no imediato, bem como, com a observação de imagens à posteriori para recolher o máximo de informação possível; e iv) reflexão – na sequência das observações realizadas existiu um momento de análise sobre o processo.

No que se refere ao plano de ação delineado, este teve em conta a compreensão do que esta a pequena alteração da rotina implicou/significou para as crianças. Inicialmente procurou-se transitar de um momento já reconhecido por elas, o relaxamento, mantendo-se no mesmo registo – depois de almoço e utilizando a música – mas recorrendo a materiais para auxiliar na respiração. Esta foi a forma de introduzir a meditação através da consciência da respiração. Estas técnicas realizadas com as crianças decorreram durante a primeira semana e o primeiro ciclo da IA.

Todos os materiais resultantes destes momentos ficaram disponíveis na área de conhecimento do mundo, num primeiro momento, aguardando a receptividade das crianças. Nesta perspetiva foi considerado que mesmo com a introdução de um novo momento (relaxamento/meditação) na rotina, seria dado espaço para que as crianças explorassem de forma livre e espontânea todos os materiais que decorressem das atividades apresentadas (Hohmann & Weikart, 2011).

Apresentado o conceito ao grupo delineou-se, em conjunto, a periodicidade com que este iria ocorrer, ficou definido que seria duas vezes por semana, no primeiro momento da tarde, à terça e à sexta-feira. Deste modo, a rotina do grupo seria mantida e as sessões seriam igualmente realizadas em sala. Além deste aspeto, foi mencionado às crianças que participaria quem quisesse, acabando por todo o grupo estar presente, como se documenta na nota de campo que se segue.

Terminamos o momento da partilha da meditação e a AM disse: - podíamos criar a área da meditação!

Neste momento lancei a pergunta ao grupo, se achavam uma possibilidade, a maioria das crianças respondeu em coro que sim. Ficou acordado que então, no dia seguinte iríamos pensar num nome e criar a área (Nota de Campo n.º 54, 19 de novembro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A).

Antes do momento referido na nota de campo acima, uma das crianças mostrou interesse em construir materiais para a meditação, como podemos analisar em seguida:

EU: Já somos muitos. Tenho de trazer uma mandala mais pequena.

AM: - Podíamos fazer uma mandala.

EU: - Tens razão, podemos. E como fazemos?

AM: - Como esta, com pano e pintamos.

EU: - Boa ideia, fica combinado, amanhã trago um pano grande branco. Mas pode ser de qualquer forma?

AM: - Não, é redondo.

EU: - Pois é, tens razão. Se mais alguém quiser amanhã colocamos o pano na área da pintura e fazem a mandala. (excerto Nota de Campo n.º 53, 19 de novembro de 2019, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A)

Esta sugestão mostrou que aceitaram esta prática e que a queriam incluir fisicamente na sala. Funcionou como uma validação e posteriormente as crianças definiram o nome e as regras desta nova área. Estes momentos mostram como o adulto deve ser flexível, uma vez que era esta a intenção, mas foi esperado que as crianças tomassem essa decisão sem serem influenciadas diretamente pelo adulto, mostrando

como se estavam a envolver com a experiência de forma autónoma (Hohmann & Weikart, 2011).

O final do primeiro ciclo é assim concretizado com a criação de uma área específica na sala.

Relativamente às estratégias utilizadas nas sessões destacou-se a flexibilidade perante as necessidades do grupo no momento, por exemplo, no caso de o grupo estar muito agitado a sessão iria ser adaptada com uma menor duração ou com uma respiração mais prolongada e interativa. Esta foi a estratégia primordial – respeitar o ritmo do grupo.

A segunda estratégia refere-se à previsibilidade, a sessão tinha uma estrutura fixa que era respeitada: respiração, meditação e partilha.

À medida que as crianças foram ficando familiarizadas com a rotina e refletindo sobre a sua familiarização com a respiração mais profunda e abdominal, num segundo momento o enfoque foi dado ao momento da meditação guiada, dando início ao **segundo** ciclo da investigação.

O segundo ciclo decorreu até à interrupção letiva a 16 de dezembro de 2019 e no qual foram realizadas cinco sessões de meditação. No entanto, a primeira reflexão destas três primeiras semanas demonstrou que este período era bom para algumas crianças, mas para outras era um grande desafio porque acabavam por adormecer ou revelarem-se mais impacientes porque vinham mais excitadas do recreio/ginásio.

Assim sendo, para criar equilíbrio e para manter este momento apelativo e benéfico, atendendo à rotina do grupo já estabelecida ficou redefinido o período em que ocorriam, num dia seria no primeiro momento da manhã e no outro no primeiro momento da tarde.

Esta mudança revelou-se importante uma vez que as crianças estavam mais tranquilas no início da manhã. Assim sendo, estiveram mais disponíveis e com maior concentração. Em ambos os ciclos, existiu um grande enfoque na respiração no início das sessões, para que lhes fosse permitido acalmar utilizando esta ferramenta e despertando essa consciência.

O **terceiro ciclo** decorreu entre 3 e 24 de janeiro de 2020 e foram realizadas, também, cinco sessões que surgiram após a interrupção letiva. O tempo de interregno entre os ciclos permitiu existir tempo e distanciamento para analisar os dados recolhidos

quanto ao bem-estar e envolvimento do grupo durante as sessões anteriores, bem como, a análise da capacidade de as crianças realizarem as respirações de forma consciente.

A análise destes dados permitiu compreender um primeiro impacto da investigação no grupo. Outro aspeto que foi merecedor de uma análise cuidadosa foi compreender a frequência da ocorrência de incidentes críticos, o tipo de IC e o número de crianças envolvidas. Compreender se existia algum impacto direto nos comportamentos das crianças. A flexibilidade manteve-se neste ciclo dadas as condições pouco comuns existentes na sala durante duas semanas (estiveram na sala crianças de outro grupo o que acabou por provocar alguma alteração da rotina).

No final foram analisados todos os dados que resultaram da investigação para ser possível a realização da avaliação do estudo, mediante a perspetiva do investigador, do grupo de crianças, do educador e dos encarregados de educação.

#### **4.3.4. Participantes no estudo**

A investigação decorreu com a minha participação, a da educadora, bem como a das 17 crianças do grupo. Todavia, para a recolha e análise de dados, relativamente ao grupo, foi considerada uma amostra de 10 crianças, sendo três crianças com três anos, três crianças com quatro anos, três crianças com cinco anos e uma criança com seis anos.

Essas crianças foram selecionadas de acordo com a sua incidência nos registos de IC no período do levantamento da problemática. Das 12 crianças que surgem nesses dados apenas 10 tiveram autorização dos encarregados de educação para participar no estudo. Assim sendo, essa foi a amostra considerada.

#### **4.3.5. Técnicas e instrumentos utilizados na recolha dos dados**

Segundo Latorre (2009, citado por Coutinho et al., 2009), as técnicas e os instrumentos podem ser divididos em três categorias, baseadas em observação, conversação e análise de documentos.

Relativamente à técnica predominante nesta IA, destaca-se a observação direta participante que foi realizada de forma consistente e resultou em notas de campo e registos de incidentes críticos. Para que toda a informação ficasse registada foram realizadas gravações em áudio para mais tarde registar toda a informação. A observação

direta refere-se ao método de investigação social que analisa os dados quando estes ocorrem (Campenhoudt & Quivy, 2005). No entanto, a análise de testemunhos e de documentos surgiu como um método complementar.

Esta prática e o conseqüente registo que se revelou contínuo foi realizado em diferentes formatos: (i) preenchimento de *checklist* construídas para avaliar cada uma das sessões. Essa *checklist* foi construída sob a forma de tabela na qual consta a escala de cinco níveis para a avaliação do bem-estar e envolvimento criada por Leavers (2014) (e.g. Anexo H); (ii) transcrições de momentos por palavras chave que, posteriormente, foram mais descritivos (Danna & Matos, 2006, citado por Belei, et al., 2008). A acompanhar a observação, frequentemente, era realizado um registo fotográfico que se revelou mais um complemento no momento da descrição, permitindo acrescentar uma observação mais distante do momento presenciado (Mauad, 2004, citado por Belei et al., 2008).

Recorreu-se ainda a técnicas de observação indireta, a saber: a e conversação informal, que originou notas de campo (Portefólio – Anexo A); as entrevistas (e.g. Anexo B do Portefólio – Anexo A) a diferentes agentes envolvidos: às crianças (Anexo I) e à educadora cooperante (Anexo J) e ainda o questionário aos pais (Anexo K).

O recurso a estas técnicas envolveu a utilização e construção de alguns instrumentos, os quais permitiram a posterior análise dos dados de forma concreta e rigorosa. Os instrumentos criados foram, assim: (i) as grelhas de registo dos incidentes críticos (Anexo E); (ii) as grelhas de registo e análise de dados sobre a participação nas sessões de meditação (Anexo H); e (iii) as escalas de bem-estar e envolvimento de Leavers (2014) utilizadas nas sessões de meditação. Ambas as escalas são apresentadas por cinco níveis e para compreender a aceitação foi realizada a média de envolvimento das crianças em cada uma das sessões (Anexo H), posteriormente, a média de envolvimento das crianças em cada um dos ciclos de estudo; (iv) as tabelas e figuras de análise dos dados recolhidos dos incidentes críticos (e.g. Anexo F) e (v) as tabelas categoriais das entrevistas realizadas às crianças e à educadora (e.g. Anexo J).

Analisar os conteúdos dos dados recolhidos tem o “propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundo”. (Sousa, 2005, p. 264). Esta é uma das riquezas da recolha de dados qualitativos.

Apesar de existirem instrumentos que fornecem dados quantitativos estes podem ser inseridos na investigação qualitativa através da descrição das estatísticas recolhidas (Bogdan & Biklen, 1994).

#### **4.3.6. Roteiro Ético**

Ao integrar este contexto educativo segui um roteiro ético estrutural que pautou a minha presença na instituição. Este aplicou-se em toda a minha intervenção desde que integrei na OE, assim sendo também esteve presente durante a IA.

Neste sentido, aquando da IA, os princípios que integram o roteiro ético complementam-se entre os que nortearam a IA (Tomás, 2011) e os que nortearam a minha conduta enquanto profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância, s.d.). Os princípios éticos podem ser agrupados por categorias como: a competência, o respeito, a responsabilidade e a integridade.

Relativamente à competência esta refere-se à **objetividade do trabalho** (discutidos pelos agentes envolvidos na IA diversas vezes, acompanhando a sua evolução) e aos **custos e benefícios** (no decurso da mesma existiram adaptações na implementação necessárias às circunstâncias de cada momento para que acima de tudo se preservasse o benefício que as crianças poderiam ter com a IA).

No que concerne ao respeito este remete-se para a **privacidade e confidencialidade** (em nenhum momento, fora do contexto e dos agentes envolvidos no estudo, existiu algum comentário que pudesse colocar em causa estes dois parâmetros, respeitando o sigilo e a integridade dos participantes).

A responsabilidade remete para o **consentimento informado** (Anexo K) (crianças e encarregados de educação conheceram o estudo e consentiram que o mesmo ocorresse. Só deste modo é que foi possível a sua concretização), para a **decisão sobre quais as crianças envolvidas** (todas as crianças, que assim quiseram estiveram envolvidas em todos os momentos, mas os dados recolhidos apenas consideraram as crianças para as quais estávamos a procurar uma resposta com o estudo e cujos encarregados de educação concordaram com a mesma).

Por último a integridade prende-se com os **fundamentos** (na qualidade de investigador foi conduzida a IA com o cuidado de não ter tendência a controlar ou

distorcer qualquer ação/reação das crianças. As ações e conseqüentemente os dados recolhidos procuraram ter um olhar isento de julgamento ou de expectativa) e o possível impacto que esta teria nas crianças.

Todos estes princípios surgiram partindo de um princípio basilar:

Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Associação de Profissionais de Educação de Infância, s.d., p.1).

Foi através do respeito, além do que se refere aos aspetos mais formais da IA, que toda a prática e os restantes princípios tiveram sustentação.

#### **4.4. Apresentação e discussão dos resultados**

Antes de se apresentar os resultados do estudo importa, por um lado, lembrar que as sessões realizadas no âmbito da IA contaram com a presença de todas as crianças do grupo que quiseram participar, ainda que os dados recolhidos somente consideram a amostra selecionada, constituída por 10 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Por outro lado, recordar que no total, foram realizados 10 exercícios de respiração que se foram alternando e repetindo no momento de relaxamento já pré-estabelecido na rotina das crianças e 14 sessões de meditação, sendo que a duração das sessões oscilava entre os 20 e os 30 minutos consoante os tempos de partilha das crianças.

Recordamos ainda que nesta IA foi dada preferência à meditação guiada, que foi explorada na maioria das sessões realizadas com as crianças (Siegel, 2007, citado por Buchanan, 2017). Reichow (2002) refere que a técnica da visualização dirigida, atendendo aos processos de imaginação e criatividade pode ser utilizada com crianças desde muito cedo. Entenda-se por visualização dirigida a meditação guiada realizada.

Além da meditação guiada ter sido a predominante era acompanhada de uma postura passiva por parte das crianças durante a mesma, quer com isto dizer-se que quem pratica está sentado e em silêncio. Esta meditação também é definida como concentrativa

por alguns autores (Jha et al., 2007). No entanto, existiram outros momentos em que se recorreu à meditação ativa, a qual implica movimento. Neste caso Osho (2009) define-a como meditação dinâmica.

Lembramos igualmente que ao longo das propostas apresentadas às crianças (Anexo H), no terceiro ciclo da IA, se introduziu uma questão nova no momento da partilha. Desta vez não era relacionada como o que experienciaram, mas sim “como te sentiste?”. Esta questão, além de nos facultar uma avaliação da sessão por parte das crianças também permite à criança expressar os seus sentimentos e aprender a falar sobre eles. Portanto, um pequeno momento de reflexão para se autoanalisarem, mesmo que algumas crianças, o façam de forma inconsciente.

Para que as meditações não se situassem apenas no plano da imaginação/fantasia, recapitulamos que em todas as sessões existia um objeto associado com um significado próprio, em algum dos casos poder próprio atribuído. Estes objetos ficavam disponíveis na área que eles criaram “meditação e amor” para que os pudessem manipular.

A avaliação dos parâmetros no final das primeiras três semanas permitiu compreender que o foco agora iria transitar da respiração para a meditação guiada, o que correspondeu a uma reorganização do período em que ocorriam as sessões, passando a acontecer uma no primeiro momento da manhã e outra num primeiro momento da tarde.

Em seguida serão apresentados os resultados obtidos, examinados em diferentes dimensões para que nenhum fenómeno ficasse sem interpretação, tendo em consideração a questão de investigação e a hipótese de ação definida, bem como os conceitos teóricos mencionados, nomeadamente os conceitos de bem-estar e de autorregulação.

#### **4.4.1. Envolvimento das crianças nas sessões dinamizadas**

As sessões de meditação iniciaram-se no momento do relaxamento com a integração de exercícios de respiração. Estas sessões, como mencionado anteriormente, tinham uma estrutura fixa: respiração, seguida da meditação que podia ser ativa ou passiva e terminava com o momento da partilha. Assim, o início do primeiro ciclo da IA ficou marcado com a realização de exercícios de respiração para que as crianças pudessem ficar mais calmas e usufruir dos benefícios de uma respiração consciente como foi mencionado anteriormente na fundamentação teórica da IA.

Considerando que para todas as crianças envolvidas foi o primeiro contacto com a meditação, e não descurando que a disparidade de idades consideradas na amostra, as sessões foram leves e dinâmicas recorrendo a histórias de fantasia construídas com diferentes propósitos: abordar os medos, os poderes pessoais, os sentimentos, etc. O objetivo foi com esta fantasia aproximar as crianças do enredo e permitir que no momento da partilha se sentissem confortáveis com o que experienciavam.

É de realçar que a IR não esteve presente no primeiro ciclo de IA, integrando o estudo já no segundo ciclo do mesmo.

Para analisar e a evolução e o impacto destas sessões nas crianças, nomeadamente para compreender a aceitação desta prática por parte das crianças foi utilizada a escala de envolvimento de Leavers (2014), tal como referido na metodologia, no tópico técnicas e instrumentos de recolha de dados. A compilação dos resultados obtidos nas 14 sessões surge na tabela seguinte.

**Tabela 4.**

*Média dos níveis de envolvimento de cada criança por sessão e ciclo da IA.*

Sessões em cada ciclo de IA	Nível de envolvimento das crianças											Valores obtidos	
	AM	DY	FB	FT	IN	IR	MD	SM	SV	WN	Média	Média por ciclos	
1º ciclo	Exercícios de Respiração	5	5	5	5	5	N	5	5	5	5		
	Sessão 1	N	4	4	2	3	N	2	4	2	4	3,1	
	Sessão 2	4	N	4	3	4	N	N	3	N	2	3,3	
	Sessão 3	4	4	3	3	4	N	3	3	4	4	3,6	
	Sessão 4	4	4	4	3	4	N	3	3	4	4	3,7	
2º ciclo	Sessão 5	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3,6	
	Sessão 6	4	3	N	4	N	3	3	3	N	4	3,4	
	Sessão 7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	Sessão 8	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3,8	
	Sessão 9	4	4	3	N	5	4	3	N	4	5	4	
3º ciclo	Sessão 10	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3,5	
	Sessão 11	4	4	3	3	2	N	3	4	4	5	3,6	
	Sessão 12	4	4	4	4	4	3	3	4	4	2	3,6	
	Sessão 13	5	5	N	5	4	3	4	4	5	5	4,4	
	Sessão 14	4	5	3	5	5	3	4	4	5	3	4,1	
Média de cada criança	4,1	4,1	3,5	3,4	3,6	3,4	3,2	3,6	4,1	3,9			

*Nota.* N (Não esteve presente na sessão). Baseada na escala de envolvimento de Leavers (2014) com cinco níveis, em que 1 representa envolvimento nulo e o 5 representa envolvimento total. Fonte Própria (2019).

Na tabela é possível verificar que na primeira sessão três crianças apresentaram valor 2 (FT, MD e SV) o que significa que não existiu envolvimento por parte delas, apesar de se quererem manter presentes na sessão. Existiu alguma curiosidade por isso a sua presença, mas apenas se mantiveram numa postura de observador.

Atendendo à média dos dados apresentados, verifica-se que as duas sessões com maiores valores médios de envolvimento foram as sessões 13 e 14, do 3º ciclo de IA, 4,4 e 4,1 respetivamente, considerando a escala de 1 a 5.

Na sessão 13, na qual se abordou a valorização da autoestima, as crianças indicaram como eram os seus fatos de astronauta e surgiram partilhas como: “o meu fato era azul e vermelho e tinha enfeites de estrelas douradas” (IN, momento de partilha, tabela da sessão 13, Anexo H ) ou “Dois fatos, um para a AM e outro para mim. O meu era de monstro e o da AM também. Era azul do planeta Terra e em baixo estava tudo negro” (SV, momento de partilha, tabela da sessão 13, Anexo H). Na globalidade as crianças expressaram que foi boa ou que gostaram.

Quanto à sessão 14, referente ao amor próprio, as partilhas foram ricas e diversificadas, como por exemplo: O SV refere que deu amor “A todos os meninos. E a toda a gente. Ao planeta e a ti também. A tudo e era muito grande” (Momento de partilha, tabela da sessão 14, Anexo H), já a DY refere que “dei amor à AL que não está cá. E gostei do beijo da AL e dei ao meu país e ao país da AL. E aos nossos pais.” (Momento de partilha, tabela da sessão 14, Anexo H). No entanto, também tivemos sentimentos de saudade envolvidos. No caso da WN ela referiu que “tenho saudades. Quero os meus irmãos. Dei-lhes muito amor e à minha família” (Momento de partilha, tabela da sessão 14, Anexo H).

Nas sessões referidas, além de terem sido as últimas e as crianças já se identificarem como parte da rotina, os temas abordados foram a valorização da autoestima com as pedras preciosas e o amor ao próximo.

As duas sessões com menores médias de envolvimento apresentados foram as sessões 1 e 2 com 3,1 e 3,4, respetivamente, considerando a escala de 1 a 5. Além de serem as duas primeiras sessões realizadas e as crianças não estarem familiarizadas com esta prática. O primeiro tema, sessão 1, foi a imaginação com recurso à educação física, já o segundo, sessão 2, prendeu-se com as questões ambientais e a preservação do mar.

Na primeira sessão existiu o constrangimento do espaço para realizar a meditação ativa. Especificando, a sessão foi realizada na sala polivalente e o espaço era pouco para o percurso montado, levando a que existissem interregnos e tempos de espera entre cada desafio. No entanto, no momento da partilha após a construção da mandala, algumas crianças partiram dos estímulos dados pelo áudio com os sons da floresta que estava como música de fundo, por exemplo: “Ouvi os pássaros e eram cor de rosa” (DY, momento de partilha, tabela da sessão 1, Anexo H). Outras crianças partiram da sua imaginação e dos conhecimentos prévios que tinham, por exemplo: “Aranhas preta e branca e algumas eram coloridas” (WN, momento de partilha, tabela da sessão 1, Anexo H).

No caso da segunda sessão, o facto de ocorrer no primeiro período após o almoço e ser uma meditação que partiu do conto de uma história com recurso ao livro levou a que alguns se sentissem ensonados e a disponibilidade não fosse tanta. Algumas crianças na partilha afirmaram que limpavam o mar, mas sem desenvolver mais a questão, já outras crianças explicaram de que forma o fizeram, e.g.: “Sim com pozinhos de prilim pim pim da estrela” (WN, momento de partilha, tabela da sessão 2, Anexo H).

No entanto, a sessão 6 também apresentou o valor médio de envolvimento de 3,4, cujo tema foi os medos. O facto de ser explorado um tema tão sensível para eles levou a que alguns não se sentissem confortáveis e não se envolvessem tanto na sessão, como foi o caso da AM “Ladrões. Não consegui soprar ainda tenho medo” (Momento de partilha, tabela da sessão 2, Anexo H) e da DY “Monstros. Apareceu e soprei e ainda tenho um bocadinho de medo” (Momento de partilha, tabela da sessão 2, Anexo H).

As crianças que apresentaram todos valores positivos quando analisado o seu envolvimento médio nas sessões em que participaram. No entanto, apesar de positivo, as crianças com valores médios de envolvimento (3,2 e 3,4) foram: (i) a MD, criança diagnosticada com PHDA, tinha imensa dificuldade em ficar envolvida na totalidade da sessão, o que acabou por acontecer já de uma forma mais consistente no terceiro ciclo e (ii) a FT era a criança mais nova do grupo e algumas sessões eram extensas considerando os seus períodos de concentração. Por outro lado, era a criança que mais precisava de descansar no período após o almoço, apesar de resistir e poucas vezes acabar por descansar. É de realçar que a IR apresentou o mesmo valor que a FT, sendo que o seu primeiro contacto com a IA decorreu no segundo ciclo.

Olhando para a média obtida em cada ciclo de investigação é possível identificar uma ligeira tendência ascendente, o que significa um crescente envolvimento por parte das crianças nas sessões. Ainda que pouco expressivo, estes dados revelam que as crianças aderiram a esta prática e que começaram a estar cada vez mais disponíveis.

#### 4.4.2. Manifestação do sentimento de bem-estar nas sessões dinamizadas

Para delinear um critério constante e rigoroso para a recolha destes dados, definiu-se que o sentimento de bem-estar seria analisado através do preenchimento da escala do bem-estar de Leavers (2014) em cada uma das sessões.

Os dados foram analisados à medida que foram recolhidos, considerando os diferentes ciclos do estudo. Na tabela que se segue é possível verificar o valor médio obtido em cada sessão, bem como o valor médio das sessões em cada ciclo.

**Tabela 5.**

*Média dos níveis de bem-estar de cada criança por sessão e ciclo da IA.*

Sessões em cada ciclo de IA	Nível de bem-estar das crianças										Valores obtidos	
	AM	DY	FB	FT	IN	IR	MD	SM	SV	WN	Média	Média por ciclos
Exercícios de Respiração	5	5	5	5	5	N	5	5	5	5	5	
1º ciclo Sessão 1	N	4	4	2	3	N	2	3	2	4	3	3,76
Sessão 2	3	N	4	3	4	N	N	3	N	3	3,3	
Sessão 3	4	4	4	3	4	N	3	4	4	4	3,8	
Sessão 4	4	4	3	3	4	N	3	4	4	4	3,7	
2º ciclo Sessão 5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,9	3,93
Sessão 6	3	3	N	4	N	4	3	4	N	4	3,6	
Sessão 7	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3,9	
Sessão 8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Sessão 9	4	4	4	N	5	4	4	N	4	5	4,25	
3º ciclo Sessão 10	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3,8	3,98
Sessão 11	4	4	4	4	3	N	3	4	4	5	3,9	
Sessão 12	5	5	4	3	4	3	4	4	4	2	3,8	
Sessão 13	4	4	N	5	4	3	4	4	5	5	4,2	
Sessão 14	5	5	3	5	5	3	4	4	5	3	4,2	
Média de cada criança	4,1	4,1	3,9	3,7	4,1	3,5	3,5	3,9	4,2	4		

*Nota.* N (Não esteve presente na sessão). Baseada na escala de envolvimento de Leavers (2014) com cinco níveis, em que 1 representa envolvimento nulo e o 5 representa envolvimento total. Fonte Própria (2019).

À semelhança da tabela anterior, aqui também se pode verificar que as mesmas três crianças (FT, MD e SV) não sentiram bem-estar na primeira sessão. Não se quiseram envolver e não aceitaram logo fazer o que foi proposto. Foi-lhes dado tempo para se juntarem aos momentos quando assim o entendessem. Mantiveram a postura de observadores a maior parte do tempo. No caso da FT que estava irritada aquando do início da sessão, manteve-se junto da educadora sem grande envolvimento ou interesse pelo que estava a decorrer. No entanto, quis permanecer com o grupo.

A par com o envolvimento, os valores médios referentes ao bem-estar também foram mais altos nas duas últimas sessões, sendo que se destaca a sessão 9 com o maior valor médio de envolvimento na sessão, 4,25. Nessa sessão foi explorado o tema do universo que suscitou interesse por parte das crianças. bem como o objeto – a bola a simular um globo – associando-o ao globo que têm na área das ciências. Apesar de algumas não identificaram nenhuma forma de ajudar o planeta, a WN partilhou a solução que encontrou “Chamar um gatinho que me ajudava a puxar as estrelas para o planeta e puseram-no todo a brilhar” (Momento de partilha, tabela da sessão 9, Anexo H).

As duas sessões em que as crianças manifestaram menor valor médio de bem-estar foram as sessões 1 e 2, com 3 e 3,4 respetivamente. Além dos aspetos mencionados anteriormente, o facto de serem muitas crianças a realizarem a sessão em simultâneo leva a que a atenção que podemos dispensar a cada uma para apoiar na introdução desta prática seja reduzida.

Contudo, na sessão 12 volta a surgir o valor médio 2 no bem-estar da WN. Esta sessão “Viagem de balão” foi construída para trabalhar a conquista pessoal. No seu caso ela queria trazer os irmãos para Portugal, como pode analisar-se na partilha feita na sessão (Anexo H). A meditação mexeu com uma questão pessoal que estava muito presente, a saudade dos irmãos, o que lhe causou desconforto. No entanto, através desta partilha conseguiu-se compreender as chamadas de atenção constantes que tinham ocorrido.

As crianças que apresentaram menores valores de bem-estar na globalidade das sessões, apesar de positivo (3,5 e 3,7), foram as mesmas crianças apresentadas na análise da tabela do envolvimento (FT e MD). Acrescentando a IR com o mesmo valor, 3,5. Sendo que, como mencionado, era a criança que chegou mais tarde à IA e era das crianças mais novas do grupo.

Em termos globais, pode perceber-se que os valores obtidos, nas médias de envolvimento das sessões, não seguiu um padrão crescente contínuo, registando-se alguns acréscimos e decréscimos nos mesmos. No entanto, comparando as médias de cada ciclo pode verificar-se um contínuo crescendo nos valores de bem-estar manifestados, começou por 3,76, subiu para 3,93 e, por fim para 3,98, no terceiro ciclo da IA. Estes dados mostram que as crianças se sentiram cada vez melhor nas sessões superando o fator estranheza e começaram a disfrutar das mesmas.

Além da média ser um bom indicador, no terceiro ciclo da IA, a introdução da questão “como te sentes?” tornou-se o indicador de satisfação por excelência sessão a sessão (Anexo H). Com esta questão as crianças começaram a dizer claramente como se sentiam, começando a utilizar designações como bem/mal ou triste/contente. Face aos resultados obtidos entende-se que as sessões de meditação desenvolvidas, na sua globalidade, conseguiram promover bem-estar nas crianças.

Além dos momentos registados em cada sessão, ao longo de todo o dia, os momentos de diálogo com as crianças, quando se deparavam perante algum conflito intrapessoal ou interpessoal, foram uma estratégia crucial para que as crianças se sentissem ouvidas, acarinhadas, compreendidas o que também por si, gerou sentimentos bem-estar.

#### **4.4.3. Capacidade de autorregulação**

Os dados referentes à capacidade de autorregulação das crianças decorrem da análise dos registos de IC ocorridos durante o processo de IA. Após uma análise cuidada dos resultados descritos nos gráficos e nas tabelas no Anexo F, apresentamos os resultados mediante os ciclos do estudo.

**No primeiro ciclo** é possível verificar que a origem predominante dos IC eram episódios de frustração, representados por 35,3%. Um exemplo ilustrativo é a frustração do SV por querer falar e não ser a sua vez, desencadeando um conflito tão grande nele que acaba por gritar, como podemos analisar na integra no IC n.º 27 (11 de novembro de 2019, Anexo E). Em segundo lugar surgem as chamadas de atenção (29,4%), seguidas da disputa de algo com o par, com o mesmo valor (29,4%). Por fim, 5,9% representa a percentagem de casos cujos motivos são outros.

Importa ainda referir que relativamente ao número de crianças envolvidas nos IC, os conflitos que envolvem apenas uma criança – conflitos intrapessoais – surgem em destaque (58,8%), o que não se verificava na situação inicialmente problematizada.

No que respeita à autorregulação das crianças considerando os casos registados, verificou-se que em 41% dos casos ocorreu autorregulação, sendo que 27,3% se referem a conflitos intrapessoais e 13,7% a conflitos interpessoais. Com estes dados pode-se perceber que predomina a inexistência de comportamentos de autorregulação e quando esta ocorre parece ser mais fácil as crianças gerirem conflitos pessoais sem o envolvimento de terceiros.

No **segundo ciclo** a frustração mantém-se como a origem dos conflitos, mas com maior expressão, 60% dos registos. Os IC cuja origem se relacionaram com a disputa com o par foram nulos.

Além do indicador da origem dos conflitos pode verificar-se que o número de conflitos intrapessoais, ou seja que ocorreram apenas com uma criança, representam mais de 2/3 dos registos, exatamente 73,3% dos mesmos.

Numa primeira análise, podemos verificar que os IC entre pares, ou seja, conflitos intrapessoais ocorrem em menor número. Em 20% dos casos em que sucedeu autorregulação, 13,3% dos mesmos aconteceram entre pares. Em nossa opinião estes resultados demonstram que a relação com o outro se tornou mais pacífica, parecendo ser mais fácil para uma criança se autorregular perante outra criança. O que não se verificou quando a criança tinha de autorregular as suas próprias emoções, que originavam as frustrações ou chamadas de atenção.

A decrescente capacidade de autorregulação por parte das crianças, pode ser relacionada com a predominância de IC intrapessoais, uma vez que já revelam capacidade de se regular perante outro não desencadeando IC interpessoais (que quase não têm expressão neste ciclo).

No **terceiro ciclo** o lugar de destaque para a origem dos IC passa a ser as chamadas de atenção com 61,5% das ocorrências. Praticamente a totalidade dos incidentes (92,3%) ocorrem apenas com uma criança que em 38,5 % das vezes conseguiu autorregular-se (Tabela 59, anexo F).

É de ressaltar que neste período seis crianças de outra sala passaram a estar na sala em que estava a ser realizada a IA, o que de algum modo pode ter despoletados estes episódios. No entanto, apenas podemos referir este fator, mas não podemos tirar conclusões.

Numa última análise ainda sobre os IC (Tabela 59, Anexo F) é possível acompanhar cada criança ao longo dos ciclos e, assim, verificar a frequência com que conseguiu ou não se autorregular. Os resultados obtidos permitem realizar uma avaliação positiva do comportamento quando analisadas as crianças consideradas para a amostra na IA. Em seguida serão apresentados alguns dados que o certificam:

- A AM não surgiu em mais nenhum registo de IC além dos apresentados na problemática, pelo que se infere poder terem ocorrido pontualmente.
- O SM apenas surge em três IC no primeiro ciclo da IA, no segundo e terceiro ciclos não foi desencadeado nenhum registo no qual se verificassem conflitos ou problemas de autorregulação.
- O FB apresenta apenas um IC no primeiro ciclo da IA e outro no segundo.
- A IN revelou melhoria nesta capacidade, apesar dos três registos de IC nos quais não se conseguiu autorregular, apresentados no primeiro ciclo, no segundo ciclo não existiu nenhum IC, e no terceiro apenas um.
- A MD no primeiro ciclo não se autorregulou em três situações (IC), no segundo ciclo em quatro, no entanto, no 3º ciclo já não se registou nenhum.
- O SV diminuiu o número de registos de IC e no último ciclo já não apresentou nenhum IC, no qual não se tivesse conseguido autorregular. Uma das estratégias fundamentais para estes resultados do SV foi a criação de um vínculo seguro entre adulto-criança. Ele começou a aceitar a ajuda e as sugestões do adulto e a deixar de estar tão frustrado ou ansioso por estar sempre a competir – querer ser sempre o primeiro. O diálogo e a apresentação de hipóteses de como poderia fazer foi fundamental.

Contudo, existem crianças cujos dados não são tão claros como o é exemplo da FT e da IR, cujos valores obtidos não apresentam nenhum padrão. Só podemos constatar que são das crianças mais novas da amostra o que pode indicar que ainda estão a adquirir

as competências necessárias para se conseguirem autorregular. Face ao que foi referido anteriormente, estão dentro do período espectável para que as adquiram.

Em contrapartida, há a registar o facto de duas das crianças, WN e DY aumentou o número de situações em que tiveram dificuldades em se autorregular. Lembramos que durante o período de IA o grupo sofreu alterações, neste período, estas duas crianças pareceram ficar mais afetadas. No caso da DY reportam-se as chamadas de atenção, mas no caso da WN os comportamentos foram mais de natureza pessoal, como acabou por partilhar numa das sessões de meditação: “Tenho saudades. Quero os meus irmãos. Dei-lhes muito amor e à minha família” (Momento de partilha, tabela da sessão 14, Anexo H). Caso não tivesse existido a oportunidade desta partilha não teríamos tido, possivelmente, oportunidade de perceber as razões desses comportamentos. O facto de apresentar um valor negativo nesta sessão não significa que tenha sido mau, mas sim que desencadeou emoções que a deixaram triste. É importante valorizar todas as emoções, e deste modo exteriorizar tudo o que nos incomoda/entristece.

Concluindo, pode-se constatar que a maioria das crianças evidenciou ter mais competências de autorregulação, demonstrando conseguir regular melhor as suas emoções. Pensamos que a grande conquista no decorrer da IA se registou na capacidade de autorregulação nos conflitos interpessoais. Pareceu-nos que as crianças tiveram mais facilidade em se autorregular perante situações que envolviam a presença dos pares, do que face a motivos de natureza intrapessoal como a frustração, por exemplo.

#### **4.5. Avaliação da implementação da IA pelos intervenientes**

Os dados que seguidamente se apresenta decorrem da nossa observação, mas também das opiniões dos participantes envolvidos. Da nossa observação percebeu-se que a introdução das sessões de meditação, no primeiro ciclo da IA, como era novidade para as crianças, estas manifestaram alguma resistência em se envolver nestes momentos, apesar de quererem participar. Em nossa opinião, o fator curiosidade era mais forte que o fator desconfiança.

Um indicador positivo foi a criação da área da *meditação e do amor*, no espaço da sala, a qual partiu da iniciativa das crianças, apesar de ter sido prevista pelo investigador. De facto, o grupo é que propôs materializar a experiência que vivenciava nos momentos

de meditação num espaço físico na sala. Esta iniciativa ocorreu na terceira semana de implementação da IA, respeitante à sétima semana de PPS II. Esta área foi constituída, essencialmente, pelos materiais explorados nas sessões, ou seja, esteve em constante atualização. Considera-se este acontecimento como um indicador positivo da intervenção. A figura que se segue mostra a área da meditação na última semana da IA.

**Figura 3.**

*Área da meditação e do amor.*



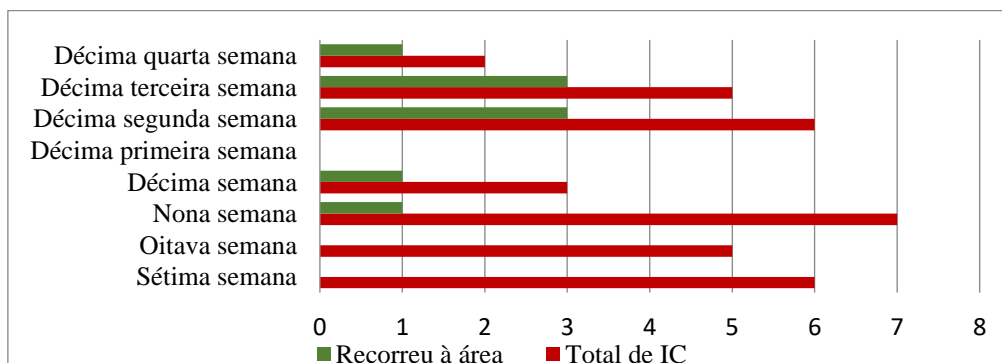
*Nota.* Fonte própria (2019)

Entendeu-se igualmente importante perceber com que frequência é que as crianças utilizavam essa área e em que circunstâncias, no sentido de compreender o seu impacto nas mesmas.

Verificou-se que inicialmente as crianças escolhiam a área da meditação por duas razões: uma para explorar o objeto novo que tinha sido introduzido e outra depois da ocorrência de um IC. Na figura seguinte, podemos verificar o número total de IC semanais e, desses quantos desencadearam a ida autónoma das crianças à nova área criada.

**Figura 4.**

*Relação entre o número de IC e a utilização da área da meditação para autorregulação.*



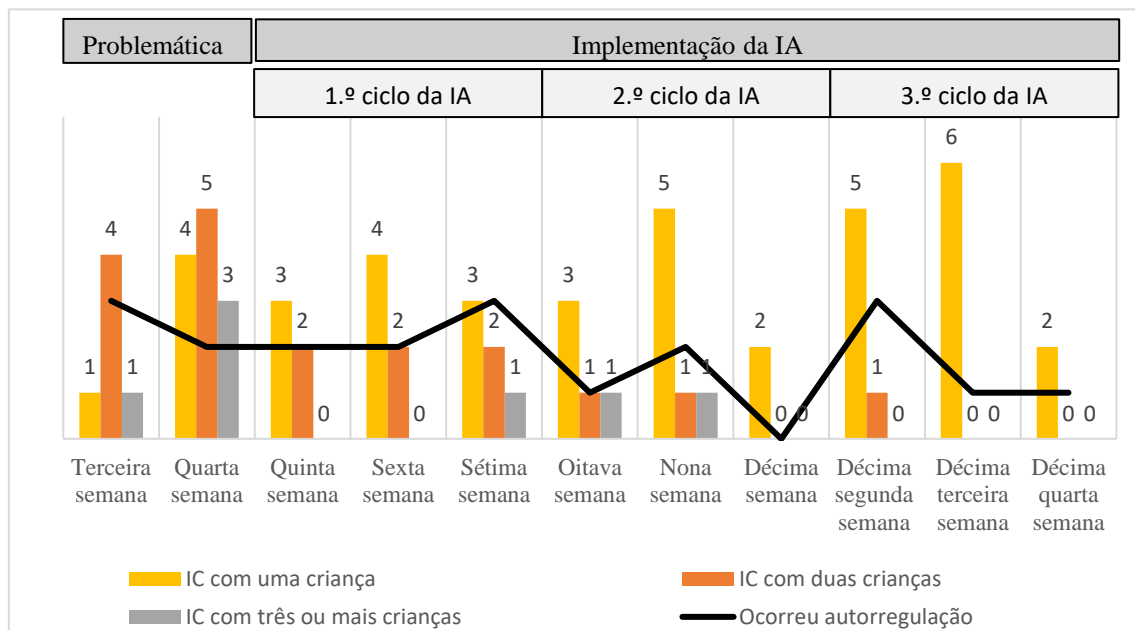
*Nota.* Sétima semana ainda corresponde ao 1.º ciclo da IA. O 2.º ciclo da IA corresponde à oitava, nona e décima semanas. O 3.º ciclo corresponde à décima segunda, décima terceira e décima quarta semanas. Fonte própria (2020).

Estas escolhas foram contabilizadas para compreender se as crianças utilizavam esta área para se autorregular ou não. E, como podemos observar no gráfico, as idas à área com este propósito aumentaram no decurso da IA, sendo que teve mais expressão no terceiro ciclo da IA. Este pode ser considerado um indicador de sucesso da intervenção e como tal da IA.

Como já foi mencionado, no terceiro ciclo da IA, as crianças já revelam capacidade de se autorregular perante o par, a maior dificuldade agora é na gestão das próprias emoções. O seguinte gráfico evidencia essa evolução articulando com os episódios em que existiu autorregulação.

**Figura 5.**

*Registo dos IC e a autorregulação.*



*Nota.* Fonte própria (2020).

Apesar de não ser de forma sistemática, as crianças começaram a apresentar resultados de progresso na sua autorregulação na presença de outro par. Os IC gerados por conflitos interpessoais deixam de ser tão expressivos e as dificuldades de autorregulação que desencadeiam IC intrapessoais, envolvendo apenas uma criança, estão em destaque, como mencionado. Os mesmos são respeitantes a três crianças: FT, WN e

DY. Importa realçar que a DY e a WN, no terceiro ciclo da IA, já recorrem à área após os IC para se reestruturarem, como pode ser atestado, por exemplo, nos registos de IC n.º 52, n.º 55 e n.º 57 (Anexo E).

Entende-se assim que para se poder confirmar ou não a hipótese de ação e os resultados obtidos era necessário prolongar a IA por mais tempo. Comprovando que existiu uma alteração no padrão de origem dos IC, é de ressaltar que se percebeu que um novo ciclo de estudo poderia estar emergente, o qual implicaria a introdução de estratégias específicas para os momentos de reunião em grande grupo, já que se verificou ser o lugar mais propenso a IC (figura 15, Anexo F).

A perspetiva da EC é similar como se pode constatar na entrevista na avaliação da IA (Anexo J). A EC reconhece os benefícios da IA para o grupo de crianças, indica que o mesmo teve uma receptividade muito positiva, no entanto, para que a hipótese de ação fosse validada como ferramenta de autorregulação seria necessário manter a IA por mais tempo.

Na perspetiva das crianças (consideradas na amostra), consoante os dados recolhidos na entrevista realizada (Anexo J), todas indicam aspetos positivos relativamente à meditação. No entanto, quando questionadas sobre a forma como se sentiram nas sessões, oito refere que bem, e duas refere mais ou menos. Estas duas crianças que indicam que às vezes a meditação as deixava ficar triste ou que gostaram menos da respiração.

Os objetos presentes na área criada eram: (i) chá; (ii) taça tibetana; (iii) cartões das emoções; (iv) cartões das ações; (v) pedras mágicas – cristais; (vi) pulseira dos medos; (vii) pote da calma; (viii) varinha mágica; (ix) mandala em tecido; (x) balão; (xi) globo; (xii) cordão de estrelas e borboletas e (xiii) uma pedra selenite em formato de coração.

Relativamente a eles o que as crianças mais gostaram foi o pote da calma, indicado por 5 crianças e as restantes têm preferências variadas. No entanto, na entrevista a maioria das crianças conseguiu relacionar o objeto com o porquê da escolha, como é exemplo a resposta da IR (“da taça porque faz música e eu gosto”), da MD (“do pote da calma porque fico calma”) e do SV (“Só desta pedra branca, fico bem, fico calmo”) (Anexo I).

No que concerne ao conceito de meditação as definições apresentam-se desde as mais simples às mais complexas. A maioria das crianças (oito) refere os termos relaxar,

calma e acalmar. Outras referem: sentar à chinês, imaginar, escutar com atenção, ouvir histórias, respirar fundo, jogar com o pensamento e perceber como se sentem. Apesar de algumas informações parecerem contraditórias, o termo meditação não é estanque e o facto de terem feito esta partilha já revela que não é um conceito completamente desconhecido para eles. O facto de todos terem reconhecido elementos que justifiquem a sua importância é esperado que seja deixada a semente e que as crianças possam continuar esta prática mesmo depois do estudo. Desejo partilhado pela IN quando encerramos a IA com a última sessão:

IN: - Mas depois não vamos fazer mais meditação? – perguntou-me a IN. Eu respondi que como ela já sabia fazer agora poderia fazer sozinha.

IN: - Mas eu sozinha não consigo e a minha mãe não me deixa estar sentada no chão. – Cruzou os braços e fez um ar triste.

EU: - Não te preocupes, os papás podem procurar por meditações para vocês fazerem e, se quiserem eu também posso mandar para os pais.

IN: - Mas podemos fazer mais uma vez?

EU: - Se conseguirmos, arranjam um momento antes de eu ir para a escola dos crescidos e quem quer pode fazer.

IN: - Está bem. (excerto da Nota de Campo n.º 85, 24 de janeiro de 2020, Notas de Campo, Portefólio – Anexo A)

Esta nota de campo deixa-nos uma pista da interpretação da IN sobre a meditação, ela precisa de estar sentada no chão. Estes dados revelam que as crianças se apropriaram de alguns conceitos e das ferramentas exploradas nas sessões o que se entende ser um aspeto positivo do estudo.

#### **4.5.1. A perspetiva dos pais sobre os conceitos**

Anteriormente, foi mencionado a dificuldade de contactar presencialmente com os encarregados de educação e a dificuldade de criar um diálogo através da caderneta. Perante este constrangimento, foi na reunião de pais que se entregaram os questionários elaborados (Anexo K). Das 10 crianças que são consideradas a amostra, oito encarregados

de educação responderam ao questionário, o que foi uma ótima adesão, atendendo às características deste contexto.

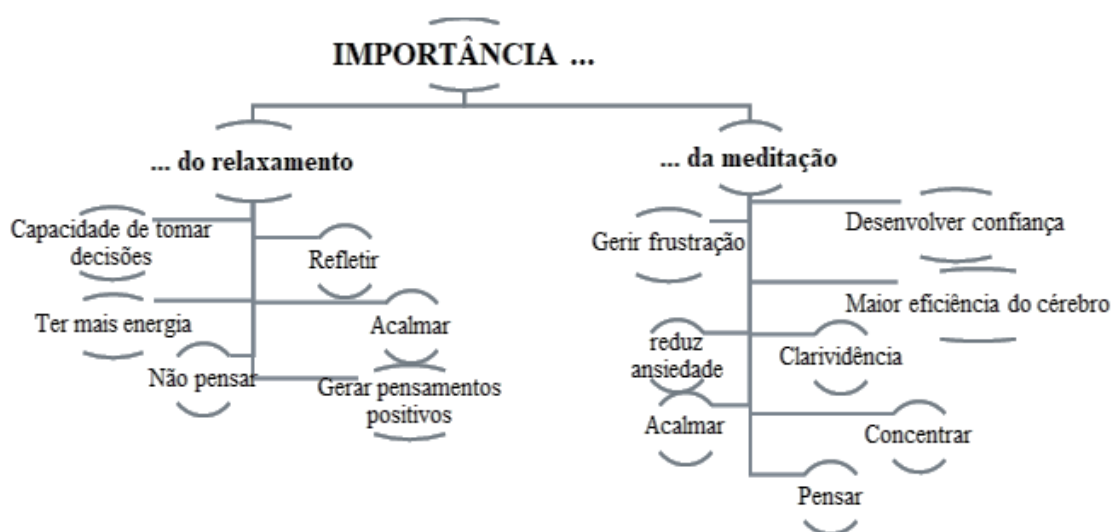
No que respeita aos dados recolhidos (Anexo K), verifica-se que a maioria dos encarregados de educação estava familiarizada com o conceito de relaxamento e de meditação.

Ao mencionarem algumas características, os pais revelam algum conhecimento sobre o conceito. Quase a totalidade dos mesmos considerou a prática de ambos (relaxamento e meditação) importante, no entanto, existe alguma dificuldade em distingui-los, uma vez que apresentam as mesmas características tanto para o relaxamento como para a meditação.

Na figura seguinte, são apresentados os motivos, mencionados pelos pais, que justificam a importância de os praticar.

**Figura 6.**

*A importância do relaxamento e da meditação na perspetiva dos pais.*



*Nota.* Fonte própria (2020)

Em suma, considera-se importante os pais identificarem os benefícios do relaxamento e da medição para os seus filhos, evidenciando que de algum modo estão sensíveis e recetivos à introdução destes momentos na rotina dos seus filhos.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

A formação em contexto académico permitiu-me contactar com perspetivas muito longe da minha realidade. O mestrado principalmente, uma vez que já nos aproximamos mais da realidade que iremos encontrar a nível profissional, abriu portas para a busca constante de informação que é insaciável.

O primeiro contacto com crianças em creche foi realizado no contexto da PPS I e o facto de nos termos envolvido no meio e ter de agir como os nossos educadores cooperantes o faziam levantar um véu de que estava próximo a profissionalização.

Sem expectativas utópicas e com muito receio, o contexto de creche foi o primeiro embate no qual a reflexão autocrítica teve sempre presente, levantando-se questões como: “Porque é que não o deixei explorar mais?”, “Porque é que escolhi agir assim?”, “Será que fui muito permissiva ou castradora?”.

Era assim que o dia terminava quando saía da Organização Educativa. Mas foi exatamente nesse período que eu descobri que esta era a profissão que eu realmente queria e eu estava a descobrir os meus valores enquanto profissional que se vieram a reforçar e alicerçar ainda mais na PPS II.

Na minha perspetiva, e aquilo que eu sinto e acredito, é que um educador deve ser, tendo por base a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011): (i) uma pessoa idônea e sincera; (ii) um porto seguro/uma figura de referência; (iii) empático; (iv) observador; (v) flexível; (vi) crítico e autocrítico; (vii) um cuidador e (ix) rigoroso. Analisemos cada um dos pontos em pormenor.

O educador deve ser idôneo, o que significa que é uma pessoa adequada ao contexto, de confiança e competente. Para que se torne um cuidador é preciso que quando contacta pela primeira vez com o seu grupo estas características têm de estar presentes. Para tal é necessário que seja sincero, ou seja, autêntico. Para que não exista um conflito entre o que ele é e o papel que desempenha enquanto docente (Rogers, 1983, citado por Oliveira-Formosinho, 2009).

Um porto seguro e uma figura de referência vem no seguimento da criação de uma relação de confiança. Segundo Rogers (1983, citado por Oliveira-Formosinho, 2009), o educador reconhece a criança como um indivíduo com valor próprio e aceita-a, valoriza e cria confiança. A criança irá passar muitas horas do seu dia fora do seio familiar e é

importante que as pessoas que estão com ela, incluindo o educador, construa uma relação de confiança e segurança que permitam à criança desenvolver-se de forma saudável.

Ora na sequência de ambas, o educador deve ser empático, porque irá criar laços fortes com cada uma das crianças, dos membros da equipa educativa, com os restantes membros da OE. Um ambiente onde todos trabalham em prol do desenvolvimento feliz das crianças é um lugar cheio de oportunidade para elas, ao contrário de um lugar onde a tensão está no ar e todos a percecionam (Rogers, 1983, citado por Oliveira-Formosinho, 2009).

Observador para que consiga conhecer as crianças não partindo dos seus preconceitos ou análises rápidas, mas sim olhado criteriosamente para os interesses, dificuldades, potencialidades de cada criança. Segundo Vale (2009), o educador deve conhecer criança a criança, e essa recolha deve ser feita através de uma observação objetiva e atenta, bem como o registo das mesmas.

A flexibilidade é uma característica importante, na medida em que não o torna egocêntrico tentando controlar todas as explorações que decorrem ou só no tempo e no espaço que planeou. Ter uma planificação de retaguarda considerando os interesses das crianças do grupo é importante, mas também é necessário estar atento aos interesses do momento e às hipóteses de exploração que surgem espontaneamente. Um educador deve agir a sua prática através da organização destas dimensões: interesses e aquisição de conhecimento (Ostetto, 2000).

O espírito crítico para que a reflexão seja uma constante, quer seja para melhorar os contextos que insere, quer seja para melhorar a sua prática, autocrítico, na procura de estar sempre enquadrado com o que está a acontecer. “Ser profissional reflexivo é, antes, durante e depois da acção, fecundar as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Oliveira-Formosinho, 2009, p.70). A IA realizada e exposta no presente relatório foi mais uma oportunidade de compreendermos que através de um olhar atento e crítico podemos levantar hipóteses que tenham como finalidade a melhoria de determinada questão/situação ou necessidade.

Um cuidador do bem-estar físico e psicológico das crianças, acompanhando o seu desenvolvimento sendo uma âncora para trazer suporte e estabilidade nas aprendizagens

e um veículo estando presente no desenvolvimento, mas deixando que sejam elas a descobrir por que caminho o querem fazer, através dos seus interesses. O educador proporciona vivências, apresenta hipóteses e a criança disfruta da forma como é prazeroso para ela. Considere-se que um o ato de educar considera atitudes e emoções. “Todas as atividades ligadas à proteção e ao apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, proteger, consolar, enfim “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de educar” (Campos, 1994, citado por Figueiredo et. al., 2018, p.6)

Por último, mas tão importante quando os anteriores, surge o rigor. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, este rigor deve ser considerado em diferentes áreas, tais como: rigor na linguagem e na seleção e comunicação de conceitos científicos. Por exemplo, apoiar o processo de ensino e de aprendizagem não significa deturpar conceitos para facilitar a compreensão, mas sim simplificá-los mantendo o rigor científico para que estas adquiram os conhecimentos corretos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

As considerações finais representam um grande marco nas nossas vidas, é o último capítulo deste relatório e o final da primeira jornada de formação enquanto educadores de infância.

Neste momento, a formação que recebemos é integrada e consolidada e os contextos de Prática Profissional Supervisionada I e II apresentaram-nos a realidade do que até então tinha sido idealizado.

A elaboração deste relatório permitiu consolidar os alicerces que nos irão acompanhar no início da nossa formação. Nada é estanque e outros princípios pedagógicos e/ou valores podem ser agregados ou alterados. O importante é relembrarmos da importância da formação constante e da prática reflexiva para que tudo o que foi adquirido como conhecimento se revelem capacidades prontas a ser colocadas em prática. A reflexão é a capacidade de

se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (Júnior, 2010, p.581)

A construção do portefólio também nos permite lembrar da importância de registar e refletir constantemente para que possamos enquadrar as nossas práticas com as vivências, necessidades e interesses dos grupos de crianças com os quais estaremos envolvidos. O concretizar destes pressupostos decorreu com a implementação da Investigação, forçando-nos a estar atentos a todos os sinais e analisar para os dados recolhidos de diferentes prismas, reflexão mais aprofundada daquela que realizamos no momento e que sem um acompanhamento se perde e não existe transformação.

O nosso percurso académico e o acompanhamento que nos foi feito tanto pelos docentes da ESELx quanto pelas EE dos contextos de estágios que nos acolheram e ampararam conseguimos em segurança abandonar os nossos receios do desconhecido e aprender com adultos e profissionais competentes os primeiros passos da longa jornada que será nas nossas vidas.

## REFERÊNCIAS

| " | | | " |

- AE (2009). *Regulamento Interno*. Lisboa.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Associação Portuguesa de Neuromusculares (1999). *Doenças Neuromusculares e Respiração*. [http://apn.pt/apn/wp-content/uploads/2016/05/3\\_Doencas\\_e\\_Respiracao\\_corrigido.pdf](http://apn.pt/apn/wp-content/uploads/2016/05/3_Doencas_e_Respiracao_corrigido.pdf).
- Belei, R., Gimenez-Paschoal, S. Nascimento, E. & Matsumoto, P. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, 187 – 199.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazier, A., Mulkins, A., & Verhoef, M. (2006). Evaluating ayogic breathing and meditation intervention for individuals living with HIV/AIDS. *American Journal of Health Promotion*, 20(3), 192-195. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-20.3.192>
- Bronson. M.B. (2000). Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review* 14(3), 87. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2542915/pdf/0140087.pdf>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.84.4.822>
- Buchanan, T. K. (2017). Playful Math = Engaged Learning. *Young Children*, 72(3), 69-74. <https://www.researchgate.net/publication/329715051>
- Campehouth, L. & Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos* (4ªed.). Gradiva.
- Coutinho, C. P. (2015) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 455-479.

- Davidson, R. J. (2004). Well-being and affective style: Neural substrates and behavioural correlates. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 359(1449), 1395-1411.  
<https://royalsocietypublishing.org/doi/pdf/10.1098/rstb.2004.1510>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201.
- Despacho n.º 6147/2019, de 4 de julho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 126.
- Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 222.
- Direção Geral de Educação (2018). *TEIP*. DGS. Consultado a 15 de novembro de 2019 em <https://programateip.blogspot.com/p/sit.html>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-acção. In Silva, A. S., & Pinto, J. M., *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Afrontamento.
- Figueiredo, F. C., Lima, F. V., Queiroz, J., Vidal, M. B. (2018). O papel do educador no ato de cuidar e de educar na educação infantil. *V Congresso Nacional de Educação*.  
[https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA9\\_ID1828\\_09092018004655.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID1828_09092018004655.pdf)
- Fonseca, V. (2019). *Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem*. Editora Vozes.
- Galinha, I. & Ribeiro, J. L. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.  
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v6n2/v6n2a08.pdf>
- Galvin, J. A., Benson, H., Deckro, G. R., Fricchione, G. L., & Dusek, J. A. (2006). The relaxation response: Reducing stress and improving cognition in healthy aging adults. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 12, 186-191.  
<https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2006.02.004>
- Goleman, D. (1988). *The meditative mind: The varieties of meditative experience*. Tarcher.
- Guerreiro, S. (2014). *52 Meditações para crianças* (7ª. ed.). Chiado Books.

- Wallace, R. K. (1970). The physiological effects of transcendental meditation: A proposed fourth major state of consciousness. *Scientific Research on the Transcendental Meditation Program - Collected Papers, 1*, 43-78.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Guttman, M. (2014). *O imaginário da criança dentro de nós*. Paulus.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância* (P. C. Santos & G. Portugal, Trad.). Universidade de Aveiro. (Obra original publicada em 1998)
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Wiley.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hussain, D., & Bhushan, B. (2010). Psychology of Meditation and Health: Present Status and Future Directions. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(3), 439-451.  
<https://www.researchgate.net/publication/281232732>
- Jha, A., Baime, M. J. & Krompinger, J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive Affective & Behavioral Neuroscience, 7*(2), 109-19. <https://www.researchgate.net/publication/6167711>
- Johnson, W. (1982). *Do Xamanismo à Ciência: Uma História da Meditação*. Editora Cultrix.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica, 34*(4), 580-586.
- Leal, I. (2010). *Meditação para crianças*. Pregaminho
- Leavers, F. (2014) Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-estar e Envolvimento na Educação Infantil (T. M. Stutzman, Trad.). *Estudos em Avaliação Educacional, 25*(58), 152-185.

- Macedo, R. (2001). A família diante das dificuldades escolares dos filhos. In Oliveira, V. (Org.). *Avaliação psicopedagógica da criança dos zero aos seis anos* (11ª ed). Editora Vozes.
- Nisa, L. & Wuryandani, W. (2018). Effect of Gross Motor Activity on Self-Regulation of Preschool Children. *10th International Conference on Languages, Humanities, Education and Social Sciences*.  
<https://www.researchgate.net/publication/338717426>
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Osho (2009). *Osho meditação – A primeira e última liberdade*. Bertrand Editora.
- Ostetto, L. E. (2000). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Papirus.
- Piletti, N. (2004). *Sociologia da educação*. Ática.
- Pinheiro, S. (2018). A meditação que salvou os rapazes tailandeses também cá ajuda nas escolas. *Público*. <https://www.publico.pt/2018/07/15/impar/noticia/a-meditacao-ajudou-os-meninos-tailandeses-e-por-ca-tambem-da-uma-ajuda-nas-escolas-1837923>
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reichow, J. (2002). *Processos de significado de estados ampliados de consciência dentro de uma abordagem transdisciplinar holística: Estudo de caso com crianças de uma escola pública de Porto Alegre* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação]. Repositório Científico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3303>
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar - As (Des)venturas do Testas*. Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão* (4.ª ed.). Universidade de Aveiro.

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.  
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Santos, M. (2015). Do outro lado do espelho: Português como língua segunda na educação pré-escolar. In Custódio, P. (Ed.). *Didática do Português - Investigação e Práticas* (pp. 77-113). Exedra.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. & Farenzena, R. (2012). Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania. In *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileira* (pp. 72-83). <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/>
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.
- Tang, Y., Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2013). Meditation improves self-regulation over the life span. *New York Academy of Sciences*.  
<https://www.researchgate.net/publication/256608060>
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”*. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional. *Exedra* 2, 129-146.
- Walsh, R., & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. *American Psychologist* 61(3), 227–239. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.227>
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. & Mehta, S. (2005). Developing Independent Learning in the Early Years. *Education 3-13*, 33(1), 40-50. <https://www.researchgate.net/publication/233160283>

**ANEXOS**  
| | | | |

ANEXO E  
Registro de Incidentes Críticos  
| " | | " |

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 1

---

Data: **22 de outubro de 2019**

Local: **recreio**

Período: **manhã**

Crianças envolvidas: **JL e IN**

---

**Descrição da situação** Momento de brincadeira livre, JL segue a IN

---

**Descrição do incidente** As crianças estavam a brincar livremente. A JL queria sempre a minha presença. A IN juntou-se e começou a pedir para ir brincar *a fazer de velhinha*. Comecei a brincar com ela e chamei a JL para se juntar. Já estava com cara fechada e de braços cruzados nessa altura.  
Continuei a brincar com mais crianças que se juntaram. A JL foca o olhar na IN e tenta bater-lhe com as mãos. A IN fica muito assustada e começa a esconder-se atrás de mim. Contudo, ela continuava a insistir neste comportamento até regressarmos à sala, aproximadamente, 10 minutos.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** Eu coloquei-me discretamente entre as duas, estando mais próxima da JL. A educadora apercebe-se e começa a colocar-se também entre as duas, ela acompanhava a IN discretamente.

---

**Notas:** A JL fez estas investidas de bater à IN a partir do momento em que deixou de ser o centro das atenções. A criança que lhe tirou da atenção dos adultos foi a IN, por isso, ela canalizou toda a sua energia desde esse momento para fazer lhe mal.

---

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 2

---

Data: **22 de outubro de 2019**

Local: **recreio**

Período: **manhã**

Crianças envolvidas: **AM e SM**

---

**Descrição da situação** Disputa para ver a lesma.

---

**Descrição do incidente** A MT descobre uma lesma no recreio e diz alto. As outras crianças aproximam-se para a ver. Como a lesma estava confinada numa esquina da parede, à medida que as crianças se juntavam iam ficando sem espaço.  
A AM estava sentada a ver a lesma e chegou o SM a correr e não conseguiu parar a tempo, pisou a mão da AM e foi com o corpo para cima dela. Ela descontente empurrou-o.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** Falei com a AM sobre o facto do SM ser mais novo e, por vezes, não sabe medir a força que usa. Ele queria ver a lesma e foi um bocadinho bruto, mas que a AM como crescida não deveria ter empurrado avisado para ter mais atenção. Ela percebe e pede desculpa.

---

**Notas:** O ST ainda é pequeno e ainda tem dificuldade em medir a sua força e, até mesmo, controlar o seu corpo. Ele tem algumas dificuldades em controlar a sua motricidade grossa. Neste momento ele não conseguiu travar a tempo de não magoar ninguém.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 3

---

Data: **22 de outubro de 2019**

Local: **recreio**

Hora: **(de manhã)**

Crianças envolvidas: **AM, WN e SM**

---

**Descrição da situação** Disputa pelo lugar na fila.

**Descrição do incidente** As crianças iam formando a fila para saírem do recreio e se deslocarem para a sala. A WN passou à frente do SM que já estava na fila, para se juntar à AM. O SM não gostou e empurrou a WN. A AM por sua vez empurrou o SM para que ele deixasse a WN entrar e, neste momento, o SM mordeu a mão da AM.

**Descrição do que aconteceu a seguir** A educadora chamou o SM à atenção e pediu à AM e à WN como meninas crescidas que apoiassem o SM e não que fizessem o mesmo que ele faz. A WN pediu desculpa ao SM.

---

**Notas:** O SM tem dificuldade em coordenar os seus movimentos, e aliado à dificuldade que tem em articular as palavras para se fazer entender, os atos físicos são a sua forma mais familiar de mostrar o contentamento ou o desagrado, tanto abraça como empurra. Aliado a este facto também tem dificuldade em se autorregular. Mesmo em momentos de alegria, ele entra em excitação e não mede a sua força nem qualquer outro fator.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 4

---

Data: **23 de outubro de 2019**

Local: **sala – relaxamento**

Hora: **(à tarde)**

Crianças envolvidas: **FT**

---

**Descrição da situação** Inquieta no momento de relaxamento.

**Descrição do incidente:** A educadora foi ajudar a FT a deitar-se porque ela estava a fazer barulho na sala, enquanto as restantes crianças já estavam deitadas a escutar a música. No entanto, qualquer tentativa de a apoiar por parte da educadora ela rejeitava e começou a gritar. A educadora aconchegou-a, fez-lhe festas, conversou, mas nada a conseguia acalmar.

**Descrição do que aconteceu a seguir** Neste momento, a educadora pediu à AO que a levasse à casa de banho para lhe lavar a cara e a acalmar. Assim fez, ela voltou mais calma, mas qualquer situação a fazia irritar.

---

**Notas:** O momento de relaxamento, para as crianças mais novas, potencia o início do sono e a equipa de sala atende a essa necessidade das crianças e se elas adormecerem procuram deixá-las o mais confortáveis possível. Contudo, no caso da FT ela não se deixa dormir por mais sono que tenha e não deixa que ninguém lhe prepare o cantinho para descansar. Resiste até desencadear estas birras.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 5

---

Data: **25 de outubro de 2019**

Local: **sala**

Hora: **(de manhã)**

Crianças envolvidas: **FT e MD**

---

**Descrição da situação** MD manda sentar a FT.

**Descrição do incidente** A FT e a MD andavam ambas pela sala, junto às cadeiras. A responsável do dia pôs os pacotes de leite em cima da mesa. A FT vinha buscar o seu pacote de leite porque ainda não tinha, mas como tinha a MD no caminho e esta disse-lhe “Senta-se FT”, a FT empurrou-a e a MD ficou a chorar.

**Descrição do que aconteceu a seguir** A educadora chamou a FT e explicou que ela não podia empurrar a MD por estar à sua frente. Neste momento a FT percebeu e pediu desculpa à MD. A MD acalmou-se e sentou-se a beber o leite.

**Notas:** A MD e a FT estão em constante troca de chamadas de atenção, qualquer que seja o contexto: tapete, recreio... Se estiverem juntas e a MD chamar a atenção da FT esta irá retaliar, pois não gosta de ser chamada à atenção, menos ainda pela MD.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 6

---

Data: **25 de outubro de 2019**

Local: **recreio**

Hora: **(de manhã)**

Crianças envolvidas: **MD e DY**

---

**Descrição da situação** Disputa pelos arcos.

**Descrição do incidente** A DY estava a brincar com os arcos. Montou um jogo e estava a saltar de arco em arco. Algumas crianças se tinham juntado a ela, mas neste momento ela estava a brincar sozinha. A MD chega e tira um arco do jogo, porque ela queria “passar” o arco como alguns amigos estavam a fazer. A DY indignada começa a puxar o arco e, por sua vez, a MD decide fazer o mesmo.

**Descrição do que aconteceu a seguir** A educadora intervém para mediar a situação. Assim que a educadora chegou a DY, percebendo que não estava a ser correta, largou o arco.

---

---

A educadora disse que não poderiam puxar cada uma para seu lado o arco. Tinham de falar para resolver os seus problemas (relembrando a regra que as crianças criaram). Nenhuma das duas quis falar, a MD foi para um canto do recreio e a DY para outro.

No entanto, enquanto a MD retomou a brincadeira com o arco a DY ficou a gritar o resto do tempo de recreio e não aceitava ser acalmada por ninguém se afastando sempre que alguém se aproximava para ajudar.

---

**Notas:** A DY tem dificuldade em partilhar. Ela é também uma das crianças que facilmente se zanga com a MD. As duas rapidamente abrem disputa para ver quem leva a sua ideia para a frente nunca dando o braço a torcer uma com a outra.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 7

---

Data: **25 de outubro de 2019**

Local: **sala**

Hora: **(à tarde)**

Crianças envolvidas: **MD e FT**

---

**Descrição da situação** MD chama a FT à atenção.

**Descrição do incidente**

A MD entrou na sala, enquanto algumas crianças foram beber água. Assim que se sentou no tapete apercebeu-se que se tinha esquecido de beber água e levantou-se para o fazer. A FT estava a beber e como estava junto da cesta das garrafas a MD não conseguia lá chegar. Assim, empurrou a FT que deixou cair a garrafa de água e molhou a camisola. A FT começou a chorar/gritar.

**Descrição do que aconteceu a seguir**

A AO levou a FT para a casa de banho para trocar de roupa. Assim que vestiu uma camisola seca ficou tranquila e não se preocupou mais com o assunto. A MD foi chamada à atenção pela educadora. Que deveria ser mais calma e não andar a correr para não acontecerem estes acidentes.

---

**Notas:** A MD tem dificuldade em se gerir e quando vê uma barreira ou obstáculo o primeiro instinto dela é retirá-lo do caminho e usa o corpo como ferramenta para tal.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 8

---

Data: **28 de outubro de 2019**

Local: **recreio**

Hora: **(manhã)**

Crianças envolvidas: **MD e DY**

---

**Descrição da situação** Saída do recreio.

---

<b>Descrição do incidente</b>	A DY estava a brincar com os arcos. Chegou a hora de os arrumar e ela pegou em alguns. A MD era a responsável do dia e foi tirar os arcos da mão da DY. A DY não gostou e empurrou-a. A MD devolveu o gesto e a DY começou a chorar. Afastou-se e começou a aumentar o volume do choro. A MD agarrou nos arcos e foi embora.
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	Quando me aproximei para lhe perguntar o que tinha acontecido, ela explicou entre soluços, chameia a MD para vir falar com a DY. Começou a gritar alto que não. Consolei a DY e pedi que se juntasse ao grupo para regressarmos. Não o fez de imediato. A MD seguiu para a arrumar os arcos sem olhar para trás. Quando cheguei à sala e lhe pedi que fosse falar com a DY porque estava triste, gritou outra vez que não. Sentou-se no tapete e não quis sair de lá nem conversar durante algum tempo.
<b>Notas:</b> Nenhuma tentativa de falar com a MD resultou, neste momento em que ela não estava disponível para falar. Mesmo tentado depois voltar ao assunto ela não conseguiu fazê-lo sem se exaltar. Explicar-lhe o que a DY estava a sentir não foi o suficiente para a demover do seu pensamento e estado de revolta que aparentava quanto à situação.	

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 9

Data: **28 de outubro de 2019**                      Local: **corredor**                      Hora: **(almoço)**                      Crianças envolvidas: **DY**

<b>Descrição da situação</b>	Saída da sala para o refeitório.
<b>Descrição do incidente</b>	A DY esteve triste e zangada durante a manhã, sem querer conversar sobre o assunto. À saída para o refeitório não se quis sentar no banco para esperar a sua ida à casa de banho. Encostou-se à parede em pé. Quando lhe disse que deveria sentar-se como os colegas, respondeu “não quero”. Disse-lhe que teria de se sentar ou então que fosse até à sala e quando se sentisse preparada poderia juntar-se ao grupo. Respondeu novamente que não. Então mencionei que não poderia ir para a fila sem ir à casa de banho e para isso teria de se sentar. Respondeu novamente da mesma forma.
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	Continuei dando apoio às restantes crianças e segui com o grupo para o refeitório. A educadora ficou a conversar com ela, mas como ela não se quis mesmo sentar a educadora acabou por acompanhá-la até ao refeitório e ficou a almoçar num lugar mais afastado onde se pudesse acalmar e depois juntar-se ao restante grupo.
<b>Notas:</b> Como a DY não conseguiu dar a volta ao incidente que tinha acontecido no recreio nessa manhã, manteve o seu estado de tristeza e de revolta até este momento. Não conseguindo encontrar forma de se autorregular nem permitia que o adulto funcionasse como mediador nesta situação.	

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 10

---

Data: **28 de outubro de 2019**

Local: **sala**

Hora: (**à tarde**)

Crianças envolvidas: **MD e FT**

---

**Descrição da situação** MD chama a atenção da FT.

**Descrição do incidente** A MD levanta-se, dirige-se à FT e diz alto para se ir sentar, enquanto nós estávamos em reunião no tapete. A FT não gosta e bate-lhe com a mão no rosto. A MD senta-se nesse mesmo momento.

**Descrição do que aconteceu a seguir** A educadora chega junto da FT e diz-lhe que não pode fazer aquilo, que não se bate. E senta-a junto dela. À MD lembra que quem chama à atenção é ela e, por isso, não pode mandar nos colegas.

**Notas:** A MD é impulsiva e quando acha que algo estava mal ou que não é do seu agrado reage instantaneamente sem pensar nos seus atos. Para quem a observa parece reações instintivas sobre as quais não pensa, mesmo depois quando é aberto um diálogo sobre o assunto as únicas afirmações que faz são “não sei”.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 11

---

Data: **28 de outubro de 2019**

Local: **sala**

Hora: (**à tarde**)

Crianças envolvidas: **SV**

---

**Descrição da situação** SV não aceita que o seu nome se escreva assim.

**Descrição do incidente** A AM preparou um teatro e para tal fez convites em papelinhos para cada uma das crianças, sendo que cada bilhete tinha um nome delas escrito. O SV não aceita que o seu nome seja escrito daquela forma (ele troca duas letras do nome e não aceita a forma correta como é escrito). Ficou exaltado, começou a chorar e a gritar “No, No, No eres SV. Mamã no lo escribe así”.

**Descrição do que aconteceu a seguir** Tentei acalmá-lo e dizer que se ele não concordava poderia pedir à mãe para escrever o nome dele num papel e no dia seguinte ele mostrava aos amigos como se escrevia o seu nome. Acalmou, aceitou a proposta e a reunião prosseguiu.

**Notas:** O SV não aceita que algo que afirma seja negado ou desmentido por qualquer outro par ou mesmo os adultos. Mesmo explicando-lhe e recorrendo ao seu cartão para que comparasse o nome ele não altera a sua posição e não aceita o que lhe é dito. Contudo, adiar este conflito para o dia seguinte em que a mãe lhe iria explicar pareceu funcionar para esta situação.

---

---

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 12

---

Data: **29 de outubro de 2019**

Local: **sala**

Hora: **(de manhã)**

Crianças envolvidas: **MD e DY**

---

**Descrição da situação** A MD não se queria sentar. A DY tirou-lhe o leite do lugar.

**Descrição do incidente** A MD não queria sentar-se para beber o leite e andava de pé na sala à volta da mesa. Disse à MD para se sentar e beber o leite, ela disse que não. A DY pegou no leite dela e mudou-o mais para o centro da mesa. A MD aproximou-se e puxou o leite dela e a DY derramou um pouco. Começou a chorar a DY e a MD sentou-se arrastando a cadeira e começou a beber o leite.

**Descrição do que aconteceu a seguir** Cheguei ao pé da MD e disse-lhe que não podia fazer aquilo. A DY estava triste, bastava ter dito à DY que não podia mexer no seu leite. Ela zangada levantou-se e saiu da mesa. Disse à DY que não deveria ter mexido no leite da MD. Mas que poderia ir falar com ela e as duas poderiam pedir desculpa. Não respondeu acabou de beber o leite e foi para a fila do recreio. Quando a DY saiu a MD sentou-se à mesa e bebeu um bocado do leite e ia pô-lo no lixo. Intervim “Não MD, não estás a fazer as coisas bem. Zangaste-te com a DY e agora vais estragar leite, só podes ir para o recreio quando acabares”, respondeu que não queria. Reforcei que só ia quando acabasse. Acabou o leite à pressa e depois saiu para o recreio.

**Notas:** A primeira resposta da MD para tudo é quase sempre “Não” ou “Não consigo”. Contudo, quando insistimos um pouco mais, mediante a situação, ela acaba por ceder. No caso da DY quando fica triste e zangada é difícil sair daquele registo.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 13

---

Data: **29 de outubro de 2019**

Local: **recreio**

Hora: **(de manhã)**

Crianças envolvidas: **SM, AM e WN**

---

**Descrição da situação** SM mordeu à WN.

**Descrição do incidente** As crianças são chamadas para formar a fila e regressarem à sala. A AM e a WN estavam juntas na fila e o SM coloca-se entre as duas. A AM manda-o sair e empurra-o com o corpo. Ele devolve o empurrão e ocupa o lugar da WN. A WN por sua vez empurra-o também e, nesse momento, ele morde-lhe a mão.

---

---

<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	O SM é chamado à razão. É-lhe dito que não pode empurrar os amigos, mas ele não reage. Quando a educadora diz que ele tem de pedir desculpa ele limita-se a verbalizá-lo. Depois a AM e a WN são chamadas à atenção pois devem ter mais paciência com os mais novos e devem ensinar ao SM que não se deve fazer isso. A AM fica amuada e a WN pede desculpas ao ST.
--	---

---

**Notas:** O SM não controla bem os seus movimentos, não mede a força e é dos mais novos do grupo. Algumas vezes isso revela-se um constrangimento porque as crianças não compreendem a sua “brusquidão”. A AM tem dificuldade em pedir desculpa e em reconhecer o erro. Já no caso da WN quando percebe que agiu de forma errada prontamente pede desculpa e tenta remediar-se.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 14

---

Data: <b>30 de outubro de 2019</b>	Local: <b>tapete</b>	Hora: <b>(de manhã)</b>	Crianças envolvidas: <b>DY</b>
------------------------------------	----------------------	-------------------------	--------------------------------

---

<b>Descrição da situação</b>	DY contraria todas as indicações dadas pela educadora.
------------------------------	--

---

<b>Descrição do incidente</b>	<p>A DY chegou à sala atrasada e começou a falar, a atrapalhar a dinâmica que estava a acontecer no grupo. A educadora pede que ela se sente que já a põe a par das novidades, mas como chegou atrasada tem de esperar. Ela continua a interromper. A educadora volta a pedir que se sente. Senta-se, mas senta-se toda desajeitada. A educadora auxilia-a a colocar as pernas corretamente. Ela em seguida volta a posição em que estava. A educadora auxilia-a novamente. Ela começa a dizer que não quer que está cansada. Neste momento a educadora pede que saia da sala e assim que se sentir preparada pode voltar e sentar-se corretamente. Volta a responder que não quer. A educadora leva-a até ao banco das mochilas e reforça que pode entrar quando estiver preparada.</p>
-------------------------------	--

---

<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	Passados 3 minutos a DY volta a entrar e senta-se no seu lugar, sem ser mencionado mais nada sobre o assunto.
--	---

---

**Notas:** A DY, por vezes, tem dificuldade em saber esperar e em estar sentada corretamente no tapete. Assim que começa a desencadear algo em que é chamada à atenção, muitas das vezes, entra num ciclo repetitivo até que o adulto a consiga mudar de foco e ela deixe de reproduzir essas mesmas ações.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 15

---

Data: <b>30 de outubro de 2019</b>	Local: <b>área dos legos</b>	Hora: <b>(de manhã)</b>	Crianças envolvidas: <b>DY e FB</b>
------------------------------------	------------------------------	-------------------------	-------------------------------------

---

<b>Descrição da situação</b>	Disputa por uma peça de lego.
<b>Descrição do incidente</b>	A DY estava a fazer uma construção ao lado do FB. Levantou-se da mesa dos legos e quando regressou o FB tinha usado uma peça que ela tinha já colocada na sua construção. Ao dar falta tenta tirar a peça ao FB e este diz que não porque precisa dela. Assim que ele responde ela começa a chorar e a gritar, “mas a peça é minha”.
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	A educadora intervém para a acalmar. Pergunta o que se passou e o FB explica enquanto a DY chora. A educadora relembra o FB que não deve tirar peças que os outros amigos estão a utilizar, e se quer deve pedir. O FB pede desculpa. A DY começa a acalmar-se e os dois regressam aos legos. Pouco depois o FB troca de área.
<b>Notas:</b> A DY reage tempestivamente quando algo não ocorre como ela deseja. Ainda lhe é difícil conversar para resolver os seus problemas “uma das regras da sala que as crianças criaram”.	

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 16

Data: <b>30 de outubro de 2019</b>	Local: <b>sala</b>	Hora: ( <b>à tarde</b> )	Crianças envolvidas: <b>SV</b>
<b>Descrição da situação</b>	SV sente-se frustrado.		
<b>Descrição do incidente</b>	<p>O SV tem a sua máscara para pintar que é bastante grande. Ele começa a pintar, mas engana-se a utilizar o lápis e começa a chorar. A AO tenta perceber o que aconteceu e tenta ajudá-lo apagando a parte que pintou com o lápis errado. Pinta por cima com o lápis que ele queria para disfarçar, mas ele impede-a e diz que “não” sem se saber explicar.</p> <p>A AO olha para mim para indicar que não esta a perceber. Junto-me a eles e pergunto-lhe o que se passa. “No eres essa color” disse o SV. Eu como estava a observar percebi que a cor que ele se tinha enganado ainda se via e então pinte com a cor que ele queria por cima até desaparecer. “Pronto, já não se vê” – respondi-lhe. Ele acalmou-se ao ver que era verdade. Pouco depois começa a chorar novamente com uma expressão zangada. A educadora aproxima-se e questiona-o do porquê de estar a chorar. Ele diz que tem muito para pintar e o FB intervém e diz que o pode ajudar.</p>		
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	A educadora agradeceu o gesto ao FB e o SV aceitou a ajuda. Os dois ficaram a pintar a máscara e o SV mudou a sua expressão e começou a sorrir.		
<b>Notas:</b> O SV quando se sente frustrado começa a chorar e a falar muito alto. Como tem a barreira da linguagem (fala espanhol), às vezes é necessário que repita para que o possamos entender. Por norma, o diálogo com o adulto em que este lhe sugere uma solução acaba por acalmá-lo.			

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 17**

---

Data: **31 de outubro de 2019**Local: **sala**Hora: **(de manhã)**Crianças envolvidas: **FT e a LR**

---

**Descrição da situação** FT e a LR disputam uma peça de lego.**Descrição do incidente** A FT estava a brincar com os legos e a LR quis uma peça que ela tinha junto de si. Pegou nela para pôr na sua construção. A FT não gostou e bateu-lhe no braço. A LR começou a chorar.**Descrição do que aconteceu a seguir** A educadora disse à FT que não podia bater. Que não se bate. A FT zangada diz que não, sem saber bem o que estava a responder. A educadora reconforta a LR e ela retoma a sua exploração. A FT saiu da área dos legos e foi para os jogos de chão.**Notas:** A FT tem por hábito reagir fisicamente com os colegas quando algo não está do seu agrado. A educadora está a mostrar-lhe que essa não é a forma de agir e ela já começa a controlar esses impulsos. Contudo, ainda é mais forte do que ela. Ela é das mais novas do grupo e pedir desculpa é algo que ainda não consegue fazer naturalmente.

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 18**

---

Data: **31 de outubro de 2019**Local: **sala**Hora: **(de manhã)**Crianças envolvidas: **FT, IN e AL**

---

**Descrição da situação** FT disputa uma peça.**Descrição do incidente** A FT juntou-se aos jogos de chão. Estava a IN e a ALI a realizar uma construção com os legos grandes quando a FT também quis fazer uma. Enquanto existiram peças suficientes para todas não houve problema, mas quando a IN pegou na última peça que tinha olhos desenhados a FT também a quis e tentou tirar-lha das mãos da IN. A IN puxou a peça para si e a FT bateu-lhe no braço. A IN começou a chorar.**Descrição do que aconteceu a seguir** A educadora repetiu à FT que não podia bater. Que não se bate. A FT começou a dizer “não” e, desta vez, a educadora retirou-a dos jogos de chão e sentou-a junto de si nos jogos de mesa para que esta se acalmasse.**Notas:** A FT tem por hábito reagir fisicamente com os colegas quando algo não está do seu agrado. A educadora está a mostrar-lhe que essa não é a forma de agir e ela já começa a controlar esses impulsos. Contudo, ainda é mais forte do que ela. Ela é das mais novas do grupo e pedir desculpa é algo que ainda não consegue fazer naturalmente.

---

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 19**

---

Data: **31 de outubro de 2019**Local: **sala**Hora: **(de manhã)**Crianças envolvidas: **FB, ALI e DY**

---

**Descrição da situação** FB disputa uma peça.**Descrição do incidente** O FB juntou-se aos jogos de chão. Estava ALI a brincar com a DY, a realizar uma construção com os legos grandes. O FB chegou e pouco depois quis uma peça que elas estavam a usar. Ao tirar a peça a DY começou a falar alto com ele e retirou-a da construção dele. Ele tentou fazer o mesmo e neste momento a DY gritou que era dela.**Descrição do que aconteceu a seguir** A educadora disse ao FB que deveria pedir a peça. Este ao perceber que agiu mal começou a chorar. A educadora disse que deveria pedir desculpa à DY. Ele pediu e em seguida disse que queria trocar de área.**Notas:** O FB tem mais flexibilidade em compreender que agiu mal. Ele oscila entre amuar e em pedir desculpa e passar à frente do problema. Neste momento ele reconheceu que agiu mal e prontamente pediu desculpa e saiu dos jogos de chão por sua iniciativa.

---

---

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 20**

---

Data: **4 de novembro de 2019**Local: **sala – tapete**Hora: **(de manhã)**Crianças envolvidas: **MD**

---

**Descrição da situação** Chamada de atenção**Descrição do incidente** A MD não parava de mexer nas suas cartas, objeto que trouxe de casa para mostrar. A educadora pediu que parasse de mexer nas cartas ou não as iria mostrar. Ela responde, “mas eu quero!”. A educadora realça que tem de parar de mexer então nas cartas. Ela repete o que disse anteriormente, mas desta vez quase a gritar. A educadora pede que ela tenha calma. Ignora o que a educadora disse e diz à DY para parar de olhar para o meu caderno. Peço à DY que ignore o comentário e ela assim o faz. Contudo, no final da reunião quando ela não falou por ter destabilizado o grupo começou a gritar e a agitar os braços.**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
A seguir, a desviar a conversa para a DY que não lhe deu resposta, ela ficou quieta no tapete à espera da sua vez.

---

**Notas:** A MD estava irrequieta e queria chamar a atenção independentemente da forma que fosse. Tentou com as cartas, mas como a educadora pacificou a situação mudou o foco para a DY que, por sua vez, não alimentou o seu comentário e ela desistiu de perturbar a reunião. Quando foi desencadeada a birra no fim da reunião foi preciso algum tempo até ela se recompor. Foi-lhe dado esse tempo, as restantes crianças foram beber o leite e ela assim que se reorganizou juntou-se ao grupo.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 21

---

Data: **4 de novembro de 2019**

Local: **sala – tapete**

Hora: **(de manhã)**

Crianças envolvidas: **DY e FT**

---

**Descrição da situação** DY chama à atenção a FT.

**Descrição do incidente** A FT estava a levantar o tapete e a DY diz-lhe que pare. A FT continua e a DY segura o tapete. A FT grita “para”. A DY continuou a segurar e a FT começou a insultá-la dizendo alguns palavrões.

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
A educadora interveio e pede à DY que a ignore que ela acalma a FT. Como a DY fez o que foi pedido a FT começa a fazer caretas para a IR. A IR não deu resposta e então voltou para a DY dizendo “Tu tem cóco”. Como ela não parava a educadora levou-a para fora da sala dizendo que não pode gritar e dizer disparates aos amigos e que poderia regressar quando estivesse tranquila. O que acabou por acontecer.

**Notas:** A FT estava agitada e queria chamar a atenção de todos para si de qualquer maneira. A educadora teve mesmo de a retirar do espaço para que ela se esquecesse e se distraísse.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 22

---

Data: **5 de novembro de 2019**

Local: **sala- áreas**

Hora: **(à tarde)**

Crianças envolvidas: **DY e IN**

---

**Descrição da situação** DY e IN disputam uma peça.

**Descrição do incidente** A IN e a DY estavam a realizar uma construção com os legos grandes e com as caixas de cartão, em conjunto, mas cada uma tinha a sua função. A IN quis usar uma águia que a DY também queria. Ao tirar a peça à DY começaram as duas a puxar cada uma para seu lado e a DY dizia “é minha” e a IN respondia o mesmo. A educadora percebeu o que estava a acontecer e interveio questionando-as: “Não estavam a brincar em conjunto, então não se podem zangar.” As duas ficaram a olhar e a DY acabou por

---

dizer que precisava da pela. A educadora lembrou-as que tinham de chegar a um acordo e a IN disse que a DY podia usar a águia agora.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Autorregulou-se]  
Ambas prosseguiram a brincadeira sem nenhum problema.

---

**Notas:** A IN tem mais facilidade em pedir desculpa e ceder do que a DY que permaneceu na sua posição até ao final.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 23

---

Data: **6 de novembro de 2019** Local: **sala – tapete** Hora: **(de manhã)** Crianças envolvidas: **SV**

---

**Descrição da situação** ST discorda do mês do seu aniversário – frustração.

---

**Descrição do incidente** Em grupo vai sendo colocado o nome das crianças no mês do seu aniversário. Quando chega ao ST a educadora refere “E quem faz anos em maio? No mês 4?”, ninguém responde e a educadora diz que é o ST. Ele começa a chorar e a dizer, “No, No, no eres 5 eres 4”. A educadora explica que ele faz anos em maio que é o mês 5. Ele fica frustrado e começa a chorar mais alto agitando os braços. A educadora pede que ele se acalme e que explique. E ele diz “tenho 4 años”.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Autorregulou-se]  
A educadora percebeu que ele estava a confundir o número do mês com o seu número de anos. Então explicou que ele tinha 4 anos, mas que fazia no mês 5. Que em maio, no mês 5 ele faria 5 anos. Ele compreendeu a explicação e acalmou-se.

---

**Notas:** É difícil de demover o ST das suas ideias e, neste momento, ilustrou a sua frustração por não estar a perceber o que estava a ser dito e por não estar a conseguir explicar-se inicialmente. Com tranquilidade e atenção ao que ele dizia foi possível clarificar a situação e fazê-lo entender do que se tratava o diálogo.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 24

---

Data: **6 de novembro de 2019** Local: **visita de estudo** Hora: **(à tarde)** Crianças envolvidas: **MD**

---

**Descrição da situação** MD não quer ir na fila – Chamada de Atenção

---

<b>Descrição do incidente:</b>	As crianças saem em pares formando uma fila para o exterior da instituição. Irão deslocar-se a um jardim próximo para analisar os sinais do Outono. A MD não quer acompanhar o ritmo do grupo e o FB que é o seu par também vai ficando para trás. “MD anda, estamos a ficar para trás” insisti. Ao que me responde “Não quero, estou cansada”. Questionei-a sobre o facto de querer ir ao jardim e ela disse que não queria e ia arrastando-se. O FB fazia algum comentário do que via na rua e animava-se, mas pouco depois voltava ao mesmo. Este desânimo acompanhou-a todo o trajeto, mesmo durante a exploração no jardim e quando questionada porque estava assim, dizia “não sei, estou cansada”.
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	[Não se autorregulou] A MD só animou quando foi brincar para o parque. Nesse momento ela largou o desânimo e deixou de resistir ao que estavam a fazer as restantes crianças. Juntou-se a todos e foi brincar.
<b>Notas:</b> O que venho a constatar é que a MD resiste bastante às novidades e tudo o que implique algum esforço físico aliado com a novidade é muito difícil de a envolver. Contudo, brincar no parque já é algo que está familiarizada e o faz com prazer.	

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 25

Data: **11 de novembro de 2019**                      Local: **sala- tapete**                      Hora: **(de manhã)**                      Crianças envolvidas: **MD**

<b>Descrição da situação</b>	MD não quer estar na reunião – chamada de atenção
<b>Descrição do incidente</b>	<p>A MD chegou tarde. E assim que entrou na sala a educadora deu-lhe tempo para se sentar, sem que a sua chegada interrompesse o momento das notícias.</p> <p>Como a MD ficou de pé à entrada da porta a educadora acabou por intervir:</p> <p>ED: - Bom dia MD, senta-te.</p> <p>MD: - Não quero.</p> <p>ED: - Olha MD, não vou interromper os teus amigos.</p> <p>Dito isto prosseguiu com a reunião.</p> <p>A MD sentindo-se ignorada começa a pôr a língua de fora à FT.</p> <p>A FT zangada começa a chamar-lhe nomes.</p> <p>A educadora intervém:</p> <p>ED: - Ignorem a FT ela é pequena, e a MD pode sentar-se quando quiser.</p> <p>A MD continuou a fazer o mesmo para a FT. A FT levantou-se e tentou bater na MD.</p> <p>Neste momento a educadora veio buscar a FT para o seu colo e eu saí com a MD, que nesse momento começou a gritar.</p>

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
Assim que saímos e nos sentamos no banco, depois de muita resistência da MD que queria voltar a entrar na sala de qualquer forma, compreendeu que não estava a cumprir as regras e que ninguém iria ouvir as suas notícias assim. Começou a acalmar-se e depois referi que quando estivesse pronta poderia entrar na sala. Eu avancei para a porta e ela seguiu-me. Assim que entrou sentou-se e permaneceu tranquila no seu lugar como se nada tivesse acontecido.

---

**Notas:** A MD gosta muito de chamar à atenção e a FT e a DY são os seus alvos preferidos porque são duas das crianças que não conseguem ignorar as suas ações quando dirigidas a elas diretamente.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 26

---

Data: **11 de novembro de 2019**

Local: **sala – tapete**

Hora: **(de manhã)**

Crianças envolvidas: **SV**

---

**Descrição da situação** SV queria ser o primeiro a falar – frustração

---

**Descrição do incidente**

Na reunião da manhã as crianças começam por partilhar notícias ou mostrar um brinquedo de casa, quem quer. O SV estava cheio de vontade de falar, mas a educadora começou por dar a palavra à LR. O SV ficou zangado e começou a chorar e a agitar os braços.  
ED: - O que foi SV?  
SV: - Quero hablar.  
ED: - Sim eu sei. Mas se queres espera um bocadinho que agora é a vez da LR.  
EV: - Eu quero ahora. – disse quase a gritar.  
ED: - Pois SV, mas vais ter de esperar.  
SV: - NO! – gritou.  
A educadora prosseguiu ignorando-o.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir**

[Autorregulou-se]  
Só quando já metade do grupo tinha partilhado as notícias é que ele se começou a acalmar.

---

**Notas:** O SV não sabe gerir a frustração. Para ele tudo o que ele quer ter de ser realizado/concretizado no imediato. Tem dificuldade em esperar pela sua vez.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 27

---

Data: <b>12 de novembro de 2019</b>		Local: <b>sala - tapete</b>	Hora: <b>(de manhã)</b>	Crianças envolvidas: <b>SV</b>
<b>Descrição da situação</b>	SV queria ser o responsável - frustração			
<b>Descrição do incidente</b>	<p>SV queria ser responsável quando viu que era o dia do FB.  A educadora disse que então ele seria no dia seguinte, uma vez que ainda não estava no quadro dos responsáveis.  Ele não aceitou e começou a chorar.  SV: - No, agora! – gritou entre soluços.  ED: - SV não é preciso chorar. Hoje é a vez do FB, amanhã será a tua.  SV: - No e no. – Gritou agitando os braços.  A educadora pediu que saísse com ele da sala para o acalmar.</p>			
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	<p>[Não se autorregulou]  EU: - SV olha sei que estás triste, mas vou dar-te uma ideia: “Hoje aprendes com o FB e ajudas-lho no que ele precisar. Assim aprendes e amanhã já podes ser tu.” Pode ser?  SV: - SIIIII. – disse abrindo um sorriso e controlando o choro.  Disse-lhe para respirar fundo e depois entramos juntos na sala.</p>			
<b>Notas:</b> O SV ainda não estava definido no mapa dos responsáveis da sala por ser das crianças com quatro anos. Contudo, dada a sua grande vontade de ser responsável passou a fazer parte das crianças do mapa. Foi necessário que ele saísse da sala para se acalmar. O que resultou bem e o deixou mais tranquilo com a decisão.				

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 28

Data: <b>12 de novembro de 2019</b>		Local: <b>sala – tapete</b>	Hora: <b>(almoço)</b>	Crianças envolvidas: <b>SV</b>
<b>Descrição da situação</b>	SV queria ser o primeiro - frustração			
<b>Descrição do incidente</b>	<p>FB começou a chamar as crianças para formarem a fila para sair da sala. As crianças iam fazer a higiene para almoçar. Assim que o FB começou a chamar os amigos e não chamou o SV em primeiro lugar ele começou a chorar, a bater com as mãos nos joelhos e a gritar <i>malo</i>.  Como a educadora estava à frente com a FT no colo para organizar a fila eu fiquei a falar com o SV.  Perguntei o que se passava ao que me respondeu:  SV: - Queria ser el primeiro.</p>			

---

EU: - Ó SV mas não podemos ser sempre. E o FB hoje é que escolhe quem chama para a fila.  
SV: - No eu quero ser el primeiro. – E começa a bater com as mãos novamente e a chorar mais alto.  
EU: - Olha SV amanhã vais ser tu o primeiro porque és o responsável, mas se continuas assim acho que não estás pronto para ser o responsável amanhã.  
SV: - No. Eu quero ser responsável. – disse parando de chorar.  
EU: - Então tens de te a acalmar e aceitar hoje o que o FB decidir porque estás a aprender com ele.  
SV: Está bien.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir**

[Autorregulou-se]  
Acalmou-se, limpou as lágrimas e fomos os dois ter com o grupo que já se dirigia para a casa de banho.

---

**Notas:** Como já referido anteriormente, o SV tem muita dificuldade em lidar com a frustração. Contudo, se for num ambiente fora do grande grupo ele acaba por ouvir o que o adulto lhe sugere e acalma-se.

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 29**

---

Data: **15 de novembro de 2019**

Local: **recreio**

Hora: **(de manhã)**

Crianças envolvidas: **FT e MD**

---

**Descrição da situação**

A FT e a MD disputam uma corda

---

**Descrição do incidente**

A MD estava a brincar com uma corda, estava a arrastá-la pelo chão. Passou perto da FT e esta que estava à procura de uma corda para brincar agarrou a oportunidade. Sem dizer nada a MD agarrou a ponta da corda que estava no chão e puxou-a.  
A MD ao sentir a corda a ser puxada empurrou a FT que caiu no chão.  
A educadora foi dizer a MD que não podia empurrar os amigos. Assim não resolvia a situação. A MD ignorou e começou a correr pelo recreio.  
A FT ficou a chorar e não se queria levantar. A educadora pegou nela ao colo e explicou que não era assim que se procedia. Tinha de ter pedido à MD.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir**

[Não se autorregulou]  
A MD continuou a brincar no recreio e a FT permaneceu a choramingar no colo da educadora.

---

**Notas:** A FT age por impulso, bem como a MD. Ambas têm dificuldade em gerir as suas vontades, a FT pela imaturidade (3 anos) e a MD pelas suas características pessoais (é muito física e tem dificuldades em se autorregular).

---

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 30**

---

Data: **15 de novembro de 2019**Local: **recreio**Hora: **(de manhã)**Crianças envolvidas: **SM e IN**

---

**Descrição da situação** SM bateu com o arco na IN.**Descrição do incidente**

O SM estava a correr com um arco na mão a tentar apanhar alguém. A IN estava com o FB e com a MT a brincar às apanhadas. O SM viu a IN a correr e foi a correr atrás dela. Assim que se aproximou abalroou a IN com o arco ao tentar passá-lo pela cabeça dela. A IN caiu e começou a chorar. O SM apercebendo-se do que tinha acontecido largou o arco e abraçou a IN. Esta zangada com ele empurrou-o.

Cheguei junto da IN e perguntei como ela estava.

Assim que me descreveu o que tinha acontecido (apesar de eu ter visto tudo ela não tinha essa perceção) eu abracei-a. Disse ao SM para ter mais cuidado.

Ele afastou-se e eu fiquei a acalmar a IN.

Explicando-lhe que o SM não mede a sua força e magoa os colegas sem querer.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir**

[Não se autorregulou]

O SM continuou a brincar.

Ela não quis brincar mais e ficou perto de mim triste com o que aconteceu.

---

**Notas:** O SM não controla a força que tem e, por vezes, um simples abraço dele acaba por ser um empurrão e um aperto para a outra criança.

Dada a sua imaturidade (três anos) e as suas dificuldades de motricidade grossa levam a que a sua brusquidão não seja bem aceite pelas outras crianças em momentos como este.

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 31**

---

Data: **18 de novembro de 2019**Local: **saída da sala**Hora: **(almoço)**Crianças envolvidas: **SV**

---

**Descrição da situação** SV queria ser o primeiro – frustração**Descrição do incidente**

Repete-se o sucedido já em dias anteriores. Neste dia a responsável era a WN. Assim que ela começou a chamar as crianças com quem tem mais afinidade, para formar a fila o SV reagiu com a mesma frustração do que quando foi com o FB. Ele começou a chorar, a bater com as mãos nos joelhos e a gritar YO.

---

Fiquei com ele. Perguntei o que se passava ao que me respondeu:  
 SV: - Queria ser el primeiro.  
 EU: - Ó SV mas não podemos ser sempre. E o FB hoje é que escolhe quem chama para a fila.  
 SV: - No eu quero ser el primeiro. – E começa a bater com as mãos novamente e a chorar mais alto.  
 EU: - Olha SV assim eu não te consigo ajudar e a gritares e a chorares assim sem os amigos perceberem também não vais conseguir que eles entendam e te chamem para seres o primeiro.  
 SV: - Pero yo quiero. – disse parando de chorar.  
 EU: - Então tens de te a acalmar e logo, quando a WN for chamar a fila pedes-lhe se ela não se importa de te chamar porque gostavas de hoje ir à frente. Mas tens de lhe pedir.  
 SV: - Ok. – disse limpando as lágrimas.

**Descrição do que aconteceu a seguir**

[Autorregulou-se]  
 Acalmou-se, dei-lhe um abraço e fomos os dois ter com o grupo que já se dirigia para a casa de banho.

**Notas:** Novamente a dificuldade de lidar com a frustração. Sozinho não consegue se reorganizar, depende do adulto para gerir o que sente.

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 32**

Data: **18 de novembro de 2019**

Local: **corredor**

Hora: **(almoço)**

Crianças envolvidas: **SV e IN**

**Descrição da situação**

IN assim que chegou junto do grupo sentou-se no final do banco – disputa pelo lugar

**Descrição do incidente**

O SV chegou e sentou-se no fim do banco corrido. Lugar que estava vago.  
 A educadora manda-o à casa de banho e ele segue.  
 A IN, entretanto, regressa e senta-se nesse lugar que era o seu. Estava desocupado por ter ido fazer a sua higiene.  
 Quando o SV regressa atira-se para cima da IN e empurra-a para sair do lugar. A IN cai no chão.  
 O SV aconchega-se e a educadora aproxima-se para perceber o que tinha acontecido.  
 ED: - SV aí estava a IN, só que ela estava na casa de banho quando chegaste.  
 SV: - No aqui soy yo.  
 A IN continuava a chorar e ficou de mão dada com a educadora.  
 Como começou a existir algum barulho na casa de banho a educadora ausenta-se para ver o que se estava a passar.

**Descrição do que aconteceu a seguir**

[Não se autorregulou]  
 O SV ficou no lugar que queria e a IN andava a choramingar de mão dada com a educadora.

**Notas:** Como é um momento de muito stress a situação ficou em aberto, as crianças têm de esperar no banco que está no corredor e, neste momento já outra sala se juntara a este espaço para também fazer a higiene, são muitas crianças para poucas casas de banho (duas para meninas e duas para meninos). O SV acabou por levar a sua avante por força das circunstâncias que estavam a acontecer neste espaço.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 33

---

Data: **19 de novembro de 2019**

Local: **sala – áreas**

Hora: **(à tarde)**

Crianças envolvidas: **DY, FB, IN, SM**

---

**Descrição da situação**      DY e IN disputam uma peça nos jogos de chão.

---

**Descrição do incidente**      A DY estava a brincar com a IN nos jogos de chão. O FB e o SM também estavam nessa área, mas a explorarem individualmente. A DY e a IN começaram a disputar um bloco de madeira (cada uma tentando puxá-lo para seu lado). Com a força de puxar a IN ficou com o bloco na mão e caiu em cima da perna do SM.  
Por sua vez o SM empurrou-a e ela deitou abaixo os carros do FB.  
Neste momento, o cenário era o seguinte:

- a DY estava a chorar porque a IN lhe tinha tirado a peça;
- a IN a chorar porque o SM a empurrou;
- o FB a reclamar com a IN porque lhe tinha destruído a pista.
- O SM a olhar para o que estava a acontecer.

Zangada a IN saiu da área e veio fazer um puzzle nos jogos de mesa.  
Ao vê-la sair a DY parou de chorar e o FB virou costas a ela.  
O FB juntou-se à DY e começaram a brincar juntos.  
O SM continuou a brincar com as caixas de cartão.

---

**Descrição do que aconteceu a segui**      [Autorregularam-se]  
As crianças continuaram as suas explorações tranquilamente depois de esta reorganização.

---

**Notas:** Este foi um dos primeiros momentos em que foram envolvidas mais do que duas crianças num incidente crítico e conseguiram resolver o problema sem a interferência do adulto. Foi um momento bastante tenso, mas como não desencadeou reações bruscas por parte de nenhuma das crianças (o SM já é perdoado por quase todas as crianças pelos seus empurrões), acalmou rapidamente também.  
A IN teve a capacidade de se reestruturar e não ficar ali amuada como era seu hábito.

---

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 34**

---

Data: **19 de novembro de 2019**Local: **sala – tapete**Hora: **(à tarde)**Crianças envolvidas: **MD**

---

**Descrição da situação** A MD fica frustrada no momento de comunicar.**Descrição do incidente**

Durante a tarde a MD andou a saltitar de área em área sem permanecer algum tempo em nenhuma delas. Quase no final da tarde, juntou-se à AM e à WN que estavam a fazer colares e decidiu fazer o mesmo com elas. As crianças arrumaram e reuniram-se no tapete para comunicarem as explorações que queriam apresentar do dia. A MD ao início da tarde tinha começado a fazer uma varinha mágica, mas ainda não estava seca nem terminada e, por isso, não podia comunicá-la. Como não podia apresentar o que queria atirou-se para o chão. Foi ignorada e, assim sendo, sentou-se desajeitadamente junto da educadora e deitou ao chão a construção do FB. O FB ficou zangado e cruzou os braços. A educadora tirou o colar que tinha colocado junto à MD para ela apresentar.

**Descrição do que aconteceu a seguir**

[Não se autorregulou]  
O FB aceitou reconstruir o seu trabalho para apresentar e a MD ficou quase o tempo todo em pé de braços cruzados à espera de que lhe dessem atenção.

**Notas:** Quando a MD se depara com alguma situação frustrante a sua reação é chamar à atenção ou então empurrar ou implicar com alguém que lhe esteja mais próximo. Neste momento, como as crianças já conhecem bem a MD algumas, como o FB, já conseguem não lhe dar resposta apesar de ficar frustrado com a situação.

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 35**

---

Data: **22 de novembro de 2019**Local: **sala – tapete**Hora: **(de manhã)**Crianças envolvidas: **FT e MT**

---

**Descrição da situação** A FT incomoda a MT para chamar à atenção.**Descrição do incidente**

A FT chegou à sala zangada com alguma situação que se havia passado anteriormente. A educadora pediu que ela se sentasse no seu lugar, junto à MT. De cara fechada ela acabou por se sentar, pois a MT é uma companhia que ela aprecia.

---

	<p>Como a MT estava tranquila no seu lugar para ouvir a educadora a falar não interagiu com a FT. Ela bem tentou intervir, mas como não estava a obter resposta começou a chamar-lhe <i>nomes</i> (será desnecessário transcrevê-los uma vez que são desrespeitosos).  A MT manteve a postura de ignorá-la.  Como não obtinha a atenção por parte de ninguém se levantou e começou a riscar o mapa das presenças.  A educadora levantou-se e sentou-a no seu colo para a ajudar a se reequilibrar.</p>
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	<p>[Não se autorregulou]  O grupo, como já conhece estes episódios da FT, conseguiu ignorar o sucedido e ninguém lhe deu atenção como ela esperava. A FT acabou por ficar calma no colo da educadora.</p>
<b>Notas:</b> Estes últimos dias a FT recorre a insultos verbais quando quer implicar com algum dos pares. Nomeadamente, MD, MT, DY e WN.	

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 36

Data: <b>22 de novembro de 2019</b>	Local: <b>corredor</b>	Hora: <b>(almoço)</b>	Crianças envolvidas: <b>IN e SM</b>
<b>Descrição da situação</b>	<p>IN e SM disputam pelo lugar no banco.  O SM estava à frente da IN na fila para o banco, assim que as crianças se começaram a sentar, a IN passou à frente do SM para se sentar junto da IR.  O SM como seguia atrás da IR queria sentar-se junto dela e então ficaram os dois aos encontrões a ver qual deles conseguia ficar com o lugar.  EU: - IN não podes passar à frente dos colegas, muito menos empurrar. Nem tu SM. Não é assim que se faz. Fala com ele se queres ficar aí sentada.  Ela empurrou-o mais uma vez porque ele estava a conseguir sentar-se.  EU: - IN estás a ouvir-me? Não é assim que se resolve os problemas.  Ela parou e olhou para o SM.  IN: - SM posso sentar-me aqui?  O SM sem responder sentou-se no lugar mais atrás.  EU: - IN acho que precisas de fazer mais uma coisa.  IN: - Desculpa SM.  O SM nem respondeu.</p>		

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Autorregulou-se]  
A IN ficou sentada junto à IR e o SM escolheu outro lugar.

---

**Notas:** O SM não se importa muito com quem tem sentado ao seu lado. Ele apenas estava a sentar-se no lugar que lhe era suposto. A IN por sua vez já escolhe bem com quem quer estar e não olha a forma para atingir o seu objetivo.  
Ainda está numa fase muito egocêntrica e, na maioria das vezes só se consegue reorganizar com o apoio de um adulto para mediar a situação.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 37

---

Data: **27 de novembro de 2019** Local: **sala – tapete** Hora: **(de manhã)** Crianças envolvidas: **MD e FT**

---

**Descrição da situação** A MD incomoda a FT – chamada de atenção.

---

**Descrição do incidente:**  
A MD irrequieta no tapete começou a gritar:  
- Para FT – enquanto dizia tentando tocar-lhe com o braço punha a língua de fora.  
- MD estás a incomodar a FT. Ela está só a olhar para ti – respondeu-lhe a educadora.  
Contudo a MD não se conseguia controlar e agora já estava a tocar no braço da FT para a irritar.  
A FT começou a pôr-lhe a língua de fora e a MD desatou aos risos bem alto.  
- Calma MD – disse a educadora – se não parares e ficares tranquila vais ter de sair.  
- Não quero – respondeu a bater com os pés no chão.  
- MD sai e quando estiveres pronta voltas a entrar.  
- Não quero – remexendo-se no seu lugar.  
- Então saiu contigo. Não podes estar a incomodar o grupo MD.  
E ambas saíram da sala. A MD ia a fazer resistência.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
A educadora conversou com ela e ela regressou ao seu lugar tranquila.

---

**Notas:** A MD precisa da regulação do adulto para se acalmar.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 38

---

Data: **27 de novembro de 2019** Local: **sala – tapete** Hora: **(de manhã)** Crianças envolvidas: **IR**

---

<b>Descrição da situação</b>	IR amua por não querer guardar os brinquedos - frustração
<b>Descrição do incidente</b>	<p>A IR trouxe brinquedos na mão quando veio para a sala (pequenas bonecas). Quando a educadora ia dar início à reunião deu conta:  ED: - IR vai guardar isso na mochila ou na caixa. Hoje não é dia de mostrar brinquedos de casa.  IR: - Não. Eu não quero.  ED: - Mas tem de ser IR. Agora podes guardar no bolso e depois vais arrumar.  Ela um pouco contrariada acabou por guardar as bonecas no bolso.  Passados alguns minutos estava distraída a brincar novamente com as bonecas.  A educadora tira as bonecas e põe-nas no armário.  ED: - Não IR eu pedi para guardares. Eu agora guardo e quando fores beber o leite vais arrumá-las.  A IR começou a chorar descontroladamente e a gritar ao mesmo tempo:  IR: - Não. Eu quero as minhas LOL 's. Eu quero.  ED: - Não IR eu pedi-te.  A educadora prosseguiu a reunião e a IR ficou a chorar ainda alguns minutos.</p>
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	<p>[Não se autorregulou]  A IR continuou a chorar enquanto a reunião prosseguiu.</p>
<p><b>Notas:</b> A IR ainda está a adaptar-se às regras da sala e ainda lhe é difícil perceber qual é o dia em que se pode trazer brinquedos de casa (apesar dessa informação ser reforçada todas as segundas-feiras, ela ainda não tem essa noção de tempo).  Tem alguma dificuldade em se desprender dos seus pertences, brinquedos, durante o dia na escola. Sempre que possível vai buscar as suas bonequinhas à mochila e anda com elas no bolso.</p>	

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 39

<b>Data:</b> 29 de novembro de 2019	<b>Local:</b> refeitório	<b>Hora:</b> (almoço)	<b>Crianças envolvidas:</b> SV
<b>Descrição da situação</b>	SV não quer comer - frustração		
<b>Descrição do incidente</b>	<p>Chegados ao refeitório o SV sentasse e começou a chamar a educadora:  SV: - No lo quiero (sopa) – disse já entre lágrimas.  A educadora retirou-lhe a sopa, apesar dos progressos até então a mãe havia pedido para não lhe darmos/insistirmos na sopa.  Acalmou-se. Quando chegou o prato e ele viu que eram batatas com salmão começou a chorar.  SV: - No lo queiro. No. – disse já a gritar.</p>		

ED: - Vá SV só as batatas, mas tens de comer.  
 SV: - No, no.  
 ED: - As batatas tu gostas. Vá só as batatas, só estas (separou uma reduzida porção delas).  
 SV: - NOOO. No quero. – disse a gritar.  
 Eu vou ajudar a FT, já venho ver essas batatas comidas.  
 A educadora ajudou a FT a comer a sopa e em seguida foi insistir com ele.  
 SV: - Só ests SV. – E tentou dar-lhe à boca.  
 Ele por sua vez puxou o vómito. E começou a agitar as mãos.  
 A educadora não conseguiu e ausentou-se do refeitório.

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
 O SV ficou sentado na mesa com a comida à frente ao encargo das responsáveis do refeitório.

**Notas:** O SV tem uma variedade alimentar muito reduzida da qual estão excluídas todas as hortícolas, frutas, peixes, algumas carnes e leguminosas. Como não está a ser realizado um trabalho colaborativo com a família para alterar esta realidade as ordens dadas pelos pais são as que prevalecem mesmo na escola onde ele já estava a ter resultados positivos.

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 40

Data: **29 de novembro de 2019** Local: **sala – tapete** Hora: **(à tarde)** Crianças envolvidas: **IN, LR, IR e MD**

**Descrição da situação** Dificuldade em manter a postura correta - frustração

**Descrição do incidente:** Durante o momento de relaxamento vamos corrigindo algumas posições às crianças. Como já era realizado, as crianças deitam-se a ouvir a música.  
 A IN e a IR fazem resistência em se deitarem de barriga para cima.  
 Assim que auxiliei ambas com a postura, ambas reagiram mal e não quiseram de forma nenhuma. Quando me afastei notei que ambas colocavam o dedo na boca para chuchar.  
 EU: - IN não faças isso. Tens as mãos sujas e vais encher a boca de bactérias.  
 IN: - Eu sei, mas agora queria a chucha.  
 EU: - Tu ainda usas chucha?  
 IN: - Sim, mas eu combinei com a mãe deixar com cinco anos e meio.  
 EU: - Tu já és crescida. Ainda estragas os dentes a usar ainda chucha.  
 IN: - Já estão um bocadinho estragados.  
 EU: - Vá, mas deita-te lá com as costas esticadas para ficares toda direitinha.

IN: - Não quero e enrolou-se em posição fetal.  
 Com a IR sucedeu o mesmo. Disse que queria a chucha que estava na mala e não quis se deitar de costas. Ficou o tempo todo de lado.  
 A LR também estava a chuchar no dedo, mas aceitou retirar quando lhe pedi.  
 Já no caso da MD. Esta não aceitou deitar-se e começou a bater com os pés no chão. Bateu nos pés do FB.  
 FB: - Para MD. Estás a magoar-me.  
 A MD colocou-lhe a língua de fora.  
 EU: - Olha MD tu é que não vais ficar direitinha nem vais ouvir a música relaxada. Se quiseres incomodar os colegas podes sair e depois voltar.  
 MD: - Não.  
 Sentou-se com pernas à chinês e braços cruzados.

**Descrição do que aconteceu a seguir**

[Autorregulou-se]  
 Permaneceu nesta posição durante o tempo do relaxamento, aproximadamente, 10 minutos.  
 Quando a música já estava a terminar é que ela decidiu se deita tranquila.

**Notas:** A MD tem dificuldade em permanecer quieta, mais ainda deitada a ouvir a música. Ela sente a necessidade de estar sempre a mexer-se e a incomodar alguém para que lhe preste atenção.

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 41**

Data: **29 de novembro de 2019**

Local: **sala – tapete**

Hora: **(início da tarde)**

Crianças envolvidas: **FT**

**Descrição da situação**

A FT estava com sono – Outro

**Descrição do incidente**

A FT estava a chorar quando regressou do ginásio (recreio da hora do almoço).  
 A educadora pegou nela no colo quando estavam a chegar à sala.  
 AS restantes crianças foram entrando na sala à medida que bebiam água. A música estava a tocar e elas iam-se sentar ou deitar nos seus lugares.  
 A FT não parava de chorar e de cuspir.  
 A educadora sentou-se com ela e ela fazia força para se levantar. Como a educadora não deixava ela começou a cuspir para o tapete. Enquanto era limpo o tapete com papel ela continuava a chorar em pé.  
 Como nada a acalmava, nem queria dormir, apesar da enorme birra de sono, a SN (AO) saiu com ela para a acalmar e tentar adormecer.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
A FT acabou por adormecer, depois de muita resistência, no colo da SN (AO) quando ela regressou com ela à sala.

---

**Notas:** A FT tem necessidade em dormir depois do almoço, no entanto, ela resiste muito ao sono e não se deixa dormir de qualquer forma. Por agora já começa a procurar a boneca e a almofada na casinha para adormecer, mas nem sempre aceita e, muitas das vezes, tenta resistir. Acabando por passar a tarde com birras.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 42

---

Data: **3 de dezembro de 2019** Local: **sala – tapete** Hora: **(de manhã)** Crianças envolvidas: **SV**

---

**Descrição da situação** SV não quer ir com um par para a visita – frustração

---

**Descrição do incidente** Os pares são formados, a educadora chama uma criança que escolhe outra para ser o seu par e vão para o comboio, porque vamos fazer uma visita de estudo ao teatro.  
A FT deu a mão à EV (educadora) e o SV começou a bater com os pés no chão.  
À medida que as crianças foram chamando outras para serem pares o SV parecia cada vez mais agitado.  
A IN escolheu-o para ser seu par. O SV recusou.  
A educadora disse para deixar então o SV e escolher outro par. Ela assim o fez e o SV ainda ficou mais zangado.  
Como ficou para trás e o grupo foi avançando acabou por dar a mão à SN (AO).

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
O SV acabou por não ir com um colega, apesar de não conseguir ir com a EC conseguiu ir com a SN, como conseguiu não ir com o par, ficou satisfeito.

---

**Notas:** Por vezes o SV tem reações repentinas e não conseguimos compreender o que desencadeou aquela frustração. Desta vez, entendemos que ele queria ir com a educadora, mas quando acabou por ir com a SN pareceu contente com o desfecho. O que acaba por nos mostrar que provavelmente foi mais uma das suas chamadas de atenção.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 43

---

Data: **3 de dezembro de 2019** Local: **sala – tapete** Hora: **(de manhã)** Crianças envolvidas: **MD**

---

<b>Descrição da situação</b>	A MD não quer escolher nenhuma área - frustração
<b>Descrição do incidente</b>	<p>A MD não quis continuar os enfeites da árvore de natal.  Também não quis escolher nenhuma área.  Fiquei com ela durante a tarde para a orientar. Fomos para os números, tirou dois da parede e disse não querer mais. Depois foi para o conhecimento do mundo. Olhou o mapa e disse que também não queria.  EU: - MD se não queres fazer nada tudo bem podes ficar a descansar no tapete não tem problema.  MD: - Não, não quero.  EU: - Então quando decidires diz-me. Eu vou ajudar algum menino que esteja a precisar.  MD: - Eu quero ir contigo.  EU: - Não MD. Tens de escolher o que queres. Mesmo que seja não fazer nada. Não podes andar só atrás de mim.  MD: - Mas eu quero.  Neste momento atirou-se para o chão e começou a bater com os pés.  EU: - Pronto escolheste fazer birra. Eu vou lá dentro quando precisares de mim chama.  MD: - Não – gritou.  EU: - Então o que foi?  MD: - Eu quero ir contigo.  EU: - Fazer?  MD: - Não sei.  EU: - Queres ir fazer uma pintura?  MD: - Sim.</p>
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	<p>[Não se autorregulou]  A MD esteve na pintura 5 minutos. Deu umas pinceladas e disse que estava cansada.</p>

**Notas:** A MD tem muita dificuldade em escolher o que fazer. E desencadeia momentos de frustração. Em alguns momentos também não aceita a sugestão do adulto como acabou por acontecer neste momento. Ela quer a presença do adulto e a sua atenção, mas por vezes também não sabe gerir quando as atenções são para si.

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 44

Data: <b>4 de dezembro de 2019</b>	Local: <b>sala – tapete</b>	Hora: <b>(de manhã)</b>	Crianças envolvidas: <b>SV</b>
<b>Descrição da situação</b>	O SV não consegue esperar pela sua vez - frustração		

**Descrição do incidente** A reunião da manhã inicia-se como é habitual (tarefas do responsável, partilha de notícias, música do bom dia). O momento das tarefas do responsável decorreu tranquilamente, mas quando este se senta e é dado espaço para as crianças partilharem as notícias urgentes o SV começou a agitar o corpo todo enquanto colocava o dedo no ar (ansiedade). Foi dada a vez à DY de falar, ele começou a choramingar e a bater com as mãos. Ignorei-o. Depois passamos à vez da AM e aí o SV descontrolou-se e começou a chorar mais alto e a bater com os pés no tapete. EU: - SV tens de esperar pela tua vez, não podemos começar sempre por ti. Já sabemos que queres falar daqui a nada és tu. Espera um pouquinho. SV: - No, eu quero hablar. EU: - SV agora não é a tua vez. Nós queremos ouvir a AM. SV: - No soy yo. – Começou a bater com as mãos fechadas no chão. EU: - Assim SV não vais dizer nada porque não estas a saber ouvir. Parou de chorar, mas continuou agitado no lugar e a bater com as mãos. Pôs a mão fechada em frente à boca como se fosse para impedir que as palavras saíssem.

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Autorregulou-se]  
Ficou agitado ainda durante alguns momentos.  
Quando se acalmou foi-lhe dada a vez para falar.  
[Depois foi para a área da mediação e do amor]

**Notas:** O SV tem dificuldade em esperar. O seu tempo de espera é muito curto, contrariando o tempo de concentração que ele tem que pode ser bastante prolongado quando o que está a decorrer é do seu interesse. Estamos, progressivamente, a aumentar o tempo de espera quando ele está interessado em algo. Sem ser muito radical para ele compreender que dá tempo para todos, incluindo ele, intervirem.

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 45

Data: **4 de dezembro de 2019** Local: **sala – tapete** Hora: **(à tarde)** Crianças envolvidas: **MD e FT**

**Descrição da situação** A MD não quer por os óculos – frustração

**Descrição do incidente** A educadora tenta colocar os óculos na MD.  
MD: - Não. Eu não quero.  
ED: - Mas tens de pôr os óculos MD. Só os tiras para o recreio ou para o ginásio.  
MD: - Mas não quero.  
ED: - Tem de ser MD. Tens de os usar. A mãe pediu para os usares sempre na sala.

---

MD: - Não e afastou os óculos.  
A educadora colocou-os sobre o armário.  
A FT viu e levantou-se para mexer nos óculos.  
A MD levanta-se e tira os óculos da mão da FT empurrando-a.  
A FT começa a chorar.  
A MD leva os óculos consigo, mas não os pôs. Ficou com eles nas mãos.  
A educadora dá colo à FT.  
ED: - MD não podes magoar a FT. Ou pôes os óculos ou vais arrumá-los.  
A MD levantou-se e foi pô-los junto ao rádio.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
A reunião prosseguiu com a MD no seu lugar e a FT no colo da educadora.

---

**Notas:** Ambas as crianças são impulsivas e imaturas, embora por motivos diferentes. A FT é devido à idade, três anos, a MD é devido ao PHDA<sup>5</sup>.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 46

---

Data: **5 de dezembro de 2019** Local: **refeitório** Hora: **(almoço)** Crianças envolvidas: **IR**

---

**Descrição da situação** A IR não quer comer - frustração

---

**Descrição do incidente** Chegados ao refeitório a IR senta-se e cruza os braços.  
A sopa tem couves e ela não quer comer.  
Eu aproximo-me e pergunto se quer ajuda. Ela diz que não.  
Tento que ela coma o caldo e tente deixar as couves no princípio.  
Recusa a minha ajuda.  
Digo-lhe para quando precisar me chamar e afasto-me.  
Começa a chorar.  
A educadora aproxima-se e diz-lhe que tem de se esforçar e comer porque não pode deixar a sopa.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
Ela fica a chorar e até ao momento em que nos fomos embora ainda tinha a sopa à sua frente.

---

<sup>5</sup> Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

---

**Notas:** Algumas crianças como o SV não comem a sopa, a FT como, mas raramente é toda. A IR, na mesa, por norma senta-se perto de ambas. Não insisti mais com ela pelo facto de o SV estar ao seu lado e ter-lhe sido retirada a sopa mal se sentou.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 47

Data: **6 de dezembro de 2019**

Local: **saída da sala**

Hora: **(almoço)**

Crianças envolvidas: **MD**

---

**Descrição da situação** A MD não quer se juntar ao grupo – chamada de atenção

---

**Descrição do incidente** As crianças formaram fila e seguiram para o banco junto às casas de banho.  
A MD ficou para trás e todos seguimos.  
Depois de já estarmos a fazer a higiene ela apareceu e ficou encostada à parede.  
A educadora pediu que se sentasse.  
Ela recusou e ficou encostada à parede e pontualmente andava de um lado para o outro.  
As restantes crianças estavam sentadas, à exceção da FT e do AD que estavam de mãos dadas com a educadora.  
Foi solicitado mais uma vez à MD que se sentasse.  
Ela ignorou.  
A fila avançou para o refeitório. Ela juntou-se ao grupo depois vindo a correr no corredor.  
ED: - MD não podes andar assim no refeitório.  
MD: - Não. – Gritou e sentou-se.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
As ações dela foram ignoradas e ela desceu e sentou-se na mesa.

---

**Notas:** A MD estava a testar até onde conseguia ir. Hoje não lhe foi dada importância e ela acabou por seguir o ritmo ao seu tempo.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 48

Data: **6 de dezembro de 2019**

Local: **sala – tapete**

Hora: **(à tarde)**

Crianças envolvidas: **MD, FB e WN**

---

**Descrição da situação** A MD pisa o FB.

---

<b>Descrição do incidente</b>	<p>No momento de relaxamento o FB entrou e passado pouco tempo deitou-se. Entretanto outras crianças entraram depois de beberem água. A MD foi das últimas crianças a entrar e quando o fez, pisou o FB na perna. O FB começou a chorar e a MD com o seu jeito apressado ainda pisou a WN. A WN empurrou-a para que ela se desviasse e o FB ficou a chorar. A educadora disse que a MD tinha de ter cuidado. Rapidamente ela pediu desculpa ao FB, mas não disse nada à WN nem a WN a ela.</p>
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	<p>[Autorregulou-se] Retomaram os seus lugares e o FB ficou zangado com a situação.</p>
<b>Notas:</b> A MD tem um jeito apressado como temos vindo a constatar e passar pelo grupo de crianças que estão deitadas no tapete sem pisar ninguém é um enorme desafio para ela.	

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 49

Data: <b>9 de dezembro de 2019</b>	Local: <b>sala – tapete</b>	Hora: <b>(de tarde)</b>	Crianças envolvidas: <b>DY</b>
<b>Descrição da situação</b>	DY inquieta – chamada de atenção		
<b>Descrição do incidente</b>	<p>A DY, na reunião da tarde, passou o tempo a interromper e a mexer-se no lugar. Passou o tempo todo a interromper os pares enquanto estavam a comunicar as explorações que tinha realizado ao longo do dia. A educadora chamou-a diversas vezes à atenção para o caso de não parar de incomodar, não poderia comunicar. Ela ignorou o facto, mesmo quando a educadora lhe retirou a sua construção. Manteve a mesma postura a reunião toda. Quando nos preparávamos para terminar o momento, pois a monitora do AAAF já estava à espera deles, é que ela se apercebeu que não iria mesmo comunicar e começou a chorar. A educadora disse que iria guardar o seu trabalho e que no dia seguinte poderia mostrá-lo se se portasse bem. A DY ignorou o que lhe foi dito e choro cada vez mais alto.</p>		
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	<p>[Não se autorregulou] O grupo foi-se ausentando da sala e ela permaneceu a chorar no seu lugar de braços cruzados a esconder a cabeça. Só quando toda a fila para o AAAF estava organizada é que a monitora chamou por ela e eu ajudei-a a ir buscar as suas coisas. [Foi para a área da mediação e do amor] Depois sem dizer uma única palavra, com a cara franzida e braços cruzados ainda a fungar foi-se embora.</p>		

---

**Notas:** A DY tem momentos em que ignora completamente o que o adulto lhe diz para levar a sua ideia adiante. No entanto, como algumas vezes acaba por conseguir o que quer, quando não consegue desencadeia uma birra e um amuo que podem durar uma manhã inteira ou uma tarde.

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 50**

---

Data: **12 de dezembro de 2019** Local: **sala – tapete** Hora: **(à tarde)** Crianças envolvidas: **FT**

---

**Descrição da situação** FT ignora o que está a ser dito e interrompe o grupo – chamada de atenção

---

**Descrição do incidente** As crianças estavam no tapete a decidir qual a área que iriam escolher durante a tarde.  
A FT estava impaciente e começou a cantar alto o *babyshark*.  
Nenhuma criança estava a conseguir falar porque a FT estava a cantar alto e a interromper a dinâmica do grupo.  
A educadora chamou-a à atenção e esta ignorou levantando-se a cantar da mesma forma (alto).  
A educadora diz que a FT tem de sair. Ela continua a ignorar.  
A educadora segura-a no colo para a acalmar e a ajudar.  
Ela vendo-se contrariada começa a chorar.  
A educadora segura-a no colo enquanto ela chora e pergunta às crianças qual a área que querem escolher.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
A FT ficou algum tempo a chorar no colo da educadora. Só quando todas as crianças saíram do tapete é que a educadora conseguiu que ela se acalmasse. Ela não quis escolher nenhuma área e ficou de mão dada com a educadora ou a segui-la quase o tempo todo destinado às áreas.

---

**Notas:** A FT ainda precisa de descansar depois do almoço. As birras devido ao sono acontecem sempre neste período de relaxamento e diálogo. Nem sempre conseguimos que ela descanse. E quando está cansada e faz birra é difícil de depois se reorganizar mesmo com ajuda do adulto.

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º51**

---

Data: **13 de dezembro de 2019** Local: **sala – tapete** Hora: **(de manhã)** Crianças envolvidas: **IR**

---

**Descrição da situação** IR amua por não querer guardar os brinquedos – frustração

---

---

**Descrição do incidente** A IR trouxe brinquedos na mão quando veio para a sala (pequenas bonecas). Quando a educadora ia dar início à reunião deu conta:  
ED: - IR vai guardar isso na mochila ou na caixa. Hoje não é dia de mostrar brinquedos de casa.  
IR: - Não. Eu não quero.  
ED: - Mas tem de ser IR. Agora podes guardar no bolso e depois vais arrumar.  
IR: - Não. Eu quero as minhas LOL's. Eu quero.  
ED: - Não IR, vou guardá-las, no final dou-tas para arrumares.  
A educadora prosseguiu a reunião e a IR ficou a chorar ainda alguns minutos.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
A IR continuou a chorar enquanto a reunião prosseguiu.

---

**Notas:** Esta situação já aconteceu anteriormente e repetiu-se. À IR ainda lhe é difícil perceber qual é o dia em que se pode trazer brinquedos de casa (apesar dessa informação ser reforçada todas as segundas-feiras, ela ainda não tem essa noção de tempo), quando ela quer brincar com as suas bonecas, leva-as consigo para a sala. Tem alguma dificuldade em se desprender dos seus pertences, brinquedos, durante o dia na escola. Traz sempre uma mochila cheia de brinquedos.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 52

---

Data: **6 de janeiro de 2020** Local: **corredor** Hora: **(almoço)** Crianças envolvidas: **DY**

---

**Descrição da situação** Saída da sala para o refeitório – chamada de atenção

---

**Descrição do incidente** A DY esteve triste e zangada durante a manhã, sem querer conversar sobre o assunto. À saída para o refeitório não se quis sentar no banco para esperar a sua ida à casa de banho. Encostou-se à parede em pé. Quando lhe disse que deveria sentar-se como os colegas, respondeu “não quero”. Disse-lhe que teria de se sentar ou então que fosse até à sala e quando se sentisse preparada poderia juntar-se ao grupo. Respondeu novamente que não. Então mencionei que não poderia ir para a fila sem ir à casa de banho e para isso teria de se sentar. Respondeu novamente da mesma forma.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
Continuei dando apoio às restantes crianças e segui com o grupo para o refeitório. A educadora ficou a conversar com ela, mas como ela não se quis mesmo sentar a educadora acabou por acompanhá-la até ao refeitório e ficou a almoçar num lugar mais afastado onde se pudesse acalmar e depois juntar-se ao restante grupo.  
[Depois, quando regressou à sala, foi para a área da mediação e do amor]

**Notas:** Como a DY não conseguiu dar a volta ao incidente que tinha acontecido no recreio nessa manhã, manteve o seu estado de tristeza e de revolta até este momento. Não conseguindo encontrar forma de se autorregular nem permitia que o adulto funcionasse como mediador nesta situação.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 53

Data: 7 de janeiro de 2020

Local: recreio

Hora: (de manhã)

Crianças envolvidas: FT e IN

---

**Descrição da situação** FT e a IN empurram-se para falarem ao microfone na entrevista - disputa

---

**Descrição do incidente** As crianças encontraram um ovo na grelha de escoamento de águas do recreio. Aproveitei a situação para compreender o que elas sabem sobre ovos e animais e simulei uma entrevista, na qual perguntava a cada criança de que animal seria aquele ovo. As crianças começaram a entusiasmar-se e a aproximar-se para responderem à entrevista. Já estavam muitas crianças à minha volta e juntam-se a IN e a FT. Mas como ambas queriam estar o mais perto possível começaram a empurrar-se.  
EU: - Eu não vou perguntar a quem não sabe esperar e está a magoar os amigos.  
IN: - Mas eu cheguei primeiro.  
FT: - Eu cheguei.  
EU: - Não importa eu vou perguntar a todos. Se vocês não pararem não vos pergunto.  
Acalmaram-se.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
Apesar de calmas sempre que tinham oportunidade iam-se empurrando discretamente.

---

**Notas:** Ambas gostam de ser as primeiras ou de levar as suas intenções avante. Neste caso como o interesse era maior do que a disputa de poder acabaram por se acalmar. Mas sem ficarem completamente desfocadas uma da outra.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 54

Data: 7 de janeiro de 2020

Local: sala – tapete

Hora: (de tarde)

Crianças envolvidas: SV

---

**Descrição da situação** SV queria ser o primeiro a falar - frustração

<b>Descrição do incidente:</b>	<p>Na reunião da manhã as crianças começam por partilhar notícias ou mostrar um brinquedo de casa, quem quer. O SV estava cheio de vontade de falar, mas a educadora começou por dar a palavra à LR. O SV ficou zangado e começou a chorar e a agitar os braços.</p> <p>ED: - O que foi SV?</p> <p>SV: - Quero hablar.</p> <p>ED: - Sim eu sei. Mas se queres espera um bocadinho que agora é a vez da WN.</p> <p>EV: - Eu quero agora. – disse quase a gritar.</p> <p>ED: - Pois SV, mas vais ter de esperar.</p> <p>SV: - NO! – gritou.</p> <p>A educadora prosseguiu ignorando-o.</p>
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	<p>[Autorregulou-se]</p> <p>Só quando já metade do grupo tinha partilhado as notícias é que ele se começou a acalmar.</p> <p>[Depois foi para a área da mediação e do amor]</p>
<b>Notas:</b> Já melhorou bastante comparativamente com o início do ano letivo. No entanto, se ele tem alguma coisa que considera urgente ou se o assunto lhe interessa bastante e quer participar, ainda tem dificuldades em esperar a sua vez. Acabando por desencadear frustração e desregula-se emocionalmente.	

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 55

<b>Data:</b> 8 de janeiro de 2020	<b>Local:</b> sala	<b>Hora:</b> (de manhã)	<b>Crianças envolvidas:</b> WN
<b>Descrição da situação</b>	WN não para de interromper – chamada de atenção		
<b>Descrição do incidente</b>	<p>Estávamos a falar no grande grupo, a contar as notícias urgentes e a WN não parava de interromper e de falar com o FB. Foi chamada à atenção, na primeira vez parou por dois minutos e retomou o que estava a fazer, na segunda vez a mesma situação. Como não estava a ouvir o adulto pedi-lhe que saísse e se fosse acalmar lá fora. Poderia entrar quando estivesse pronta.</p> <p>WN: - Não quero.</p> <p>EU: - WN não vamos continuar enquanto não saíres e não voltares pronta para a nossa reunião.</p> <p>WN: - Ó Helena mas eu não quero.</p> <p>EU: - Já te dei duas oportunidades, agora se faz favor vai apanhar ar.</p> <p>Saiu contrariada.</p>		
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	<p>[Autorregulou-se]</p> <p>Passado 1 min regressou à sala e fez um esforço para aguentar até ao fim da reunião.</p>		

---

[Depois foi para a área da mediação e do amor]

---

**Notas:** A WN tem estado mais fragilizada emocionalmente estes tempos. As saudades dos irmãos começam a pesar e ela fala deles muitas vezes.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 56

---

Data: **9 de janeiro de 2020**

Local: **sala – tapete**

Hora: **(de manhã)**

Crianças envolvidas: **WN**

---

**Descrição da situação** WN ignora o que lhe é dito – chamada de atenção

---

**Descrição do incidente** Estávamos a falar no grande grupo, e a WN tinha um fio enrolado no dedo e estava a passá-lo entre os dentes. Foi chamada à atenção, na primeira vez parou por dois minutos e retomou o que estava a fazer, na segunda vez a mesma situação.  
EU: - WN importaste de parar? Sabes que podes magoar as tuas gengivas e o teu dedo. Daqui a pouco o sangue não passa no teu dedo porque o fio está apertado e depois podemos ir contigo para o hospital.  
WN: - Porquê?  
EU: - Porque se o sangue não conseguir passar ficas sem sangue aí e podes ficar sem o dedo. E as tuas gengivas podem-se cortar com o fio e podes fazer uma ferida.  
WN: - Oh, mas eu queria...  
EU: - Já te disse WN larga esse fio.  
A WN começou a sorrir e a enrolar mais no dedo. E eu retirei-lhe o fio, sem dizer mais nada.  
Ficou amuada e começou a soluçar entre o choro.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
Passado pouco tempo, talvez dois minutos parou de chorar, mas ficou com a cabeça entre os braços cruzados o resto do tempo da reunião.

---

**Notas:** A WN está a imitar a JL que está na nossa sala. As expressões e as chamadas de atenção que ela faz demonstram que quer ter a atenção voltada para si.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 57

---

Data: **10 de janeiro de 2020**

Local: **sala – tapete**

Hora: **(de manhã)**

Crianças envolvidas: **DY**

---

<b>Descrição da situação</b>	A DY está irritada – chamada de atenção
<b>Descrição do incidente</b>	<p>A DY não queria estar no tapete na reunião da manhã. Estava agitada, sentava-se quase deitada e incomodava os colegas em seu redor.</p> <p>Intervim: - DY podes dizer o que se passa?</p> <p>DY: - Não quero estar sentada.</p> <p>EU: - Mas tem de ser, senão não existe espaço para todos.</p> <p>DY: - Mas eu não quero. – Cruzou os braços e bateu com os pés no chão repetidamente.</p> <p>EU: - Olha se quiseres podes ir para a área da meditação para ficares melhor e quando estiveres pronta voltas pode ser?</p> <p>DY: - Sim.</p>
<b>Descrição do que aconteceu a seguir</b>	<p>[Autorregulou-se]</p> <p>A DY levantou-se e foi sentar-se no puf <u>na área da meditação e do amor</u>. Pegou no pote da calma, depois nas pedras mágicas e, sem dizer nada, passados talvez 3 minutos voltou para o seu lugar onde permaneceu tranquila até ao final da reunião.</p>

**Notas:** A DY está a passar por um momento no qual depende muito da atenção e validação do adulto. Alguma coisa a está a deixar mais irrequieta e com menos disposição. Estes momentos têm sido mais sentidos principalmente no início e no final do dia na sala.

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 58

Data: **13 de janeiro de 2020**                      Local: **sala – tapete**                      Hora: **tarde**                      Crianças envolvidas: **WN**

<b>Descrição da situação</b>	A WN chama a atenção.
<b>Descrição do incidente</b>	<p>A AM e a ALI escolheram a área do computador, tinham combinado ir pesquisar imagens da Elsa e da Ana para o seu trabalho. Nesta área só podem estar duas crianças. Quando chegou a vez da WN escolher ela disse que queria ir para o computador.</p> <p>EU: - Agora já não dá WN, está completo, mas quando elas saírem podes lá ir. Entretanto qual é a área que queres escolher.</p> <p>WN: - Eu quero ir para lá.</p> <p>EU: - Mas agora não dá. Tens alguma coisa para terminar da manhã?</p> <p>WN: - Não.</p> <p>EU: - Então que área queres escolher agora?</p> <p>WN: - Nenhuma.</p> <p>EU: - Ok, se mudares de ideias é só dizeres.</p> <p>Prossegui e ela começou a chorar.</p> <p>EU: - Então WN? Já vou falar contigo ok?</p>

---

Afirmou com a cabeça.  
Quando as crianças estavam distribuídas nas áreas fui conversar com ela. Contou que tinha saudades dos irmãos (estão em Angola) e disse que não queria fazer nada. Sugeriu que fizesse um desenho ou uma carta para lhes enviar, mas não quis.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
Fiquei a reconfortá-la e ela escolheu andar comigo.  
[Depois foi para a área da mediação e do amor].

---

**Notas:** A WN sente muitas saudades dos irmãos, e estes dias esse sentimento têm surgido e ela tem necessidade de estar alguns momentos mais isolada e outros quer a atenção do adulto para a reconfortar. O que acabou por acontecer nesta tarde.

---

### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 59

---

Data: **14 de janeiro de 2020**

Local: **sala – tapete**

Hora: **tarde**

Crianças envolvidas: **WN**

---

**Descrição da situação** A WN chama a atenção.

---

**Descrição do incidente:** No momento do relaxamento a WN estava a incomodar o FB com os pés.  
FB: - Para WN. Chega-te para lá.  
Ela não se mexeu e eu pedi-lhe que se sentasse direitinha para não incomodar o FB. Ela reage sentando-se de forma desajeitada. Como percebi que queria chamar atenção não comentei e prossegui.  
Como não conseguiu incomodar decidi tirar um fio do vestido e começar a pôr entre os dentes.  
EU: - WN não faças isso. Além de o fio estar sujo porque andaste com o vestido no chão podes magoar as gengivas.  
WN: - Eu não me magoo. Até posso enrolar no dedo e está tudo bem. - Começou a enrolar o fio no dedo apertando-o muito.  
EU: - Não faças isso, podes magoar-te, olha que ficas com o dedo magoado.  
WN: - Não fico nada. Está bem vez. – E desenrolou só que verificou que o dedo estava todo marcado.  
EU: - Vez, era isso que eu estava a dizer.  
WN: - Não faz mal. – e pôs o fio novamente entre os dentes.  
EU: - WN já te pedi. Vai por isso no lixo sff.  
Ela não se levantou e começou a esboçar um sorriso de provocação.  
Não disse nada, levantei-me e retirei-lhe o fio. Sentei-me e continuei a reunião.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou].  
Ela cruzou os braços e apoiou a cabeça nos joelhos, ficando amuada e assim ficou até irem para as áreas.

---

**Notas:** Esta semana as chamadas de atenção têm ocorrido com alguma frequência e nem sempre tem sido possível ter tempo para estar individualmente com ela. Uma vez que existem crianças de outro grupo na nossa sala. O que aumentou o número de crianças consideravelmente.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 60

---

Data: **15 de janeiro de 2020**

Local: **refeitório**

Hora: **almoço**

Crianças envolvidas: **FT**

---

**Descrição da situação** A FT não quer sentar-se junto da MD – frustração.

---

**Descrição do incidente** A FT desceu para o refeitório no colo da educadora, porque estava cansada. A educadora foi chamando as crianças para a mesa e a FT de mão dada com a educadora. No final, quando se foi sentar, só lhe restava um lugar junto à MD. Ela começou a chorar e a gritar que não. A educadora afastou o prato e o copo para a extremidade da mesa para elas não ficarem tão próximas. Ela gritou e empurrou a cadeira gritando que não. A educadora levou-a à casa de banho para lhe lavar a cara e ela se acalmar. Quando regressaram ela continuava com a mesma reação ao chegar à mesa. Posto isto, a educadora pediu à LR se podiam trocar de lugares e a LR aceitou.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir** [Não se autorregulou]  
Após estar no lugar da LR ficou tranquila na mesa.

---

**Notas:** A FT e a MD não conseguem estar juntas porque há sempre algum conflito de ambas as partes. Neste episódio a MD não reagiu e a FT não conseguiu ficar junto dela. Muitas vezes a FT à hora do almoço já revela alguns sinais de cansaço e sono. O que acaba por dificultar a gestão na hora do almoço.

---

#### REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 61

---

Data: **16 de janeiro de 2020**

Local: **sala – tapete**

Hora: **tarde**

Crianças envolvidas: **DY**

---

**Descrição da situação** A DY está irritada com a presença da JL – frustração

---

**Descrição do incidente** A DY não queria estar no tapete sentada ao lado da JL que não parava quieta. Estava agitada e sempre que a JL se mexia e se aproximava a DY empurrava-lhe as pernas.

---

---

EU: - JL podes parar estas a incomodar a DY. – Mas a JL não deu resposta e ignorou.  
EU: - DY achas que consegues ignorar a JL e ficar aí ou precisas de outro lugar?  
DY: - Eu quero que a JL saia daqui – cruzou os braços e bateu com o pé no chão.  
EU: - Olha sabes, a JL não está cá. Vamos fazer de conta, porque ela não consegue estar calma e assim não pode comunicar.  
Achas que me consegues ajudar e ensinar à JL como estamos no tapete?  
DY: - Sim. Mas eu não quero que ela me chateie.  
EU: - Combinado, se ela te chatear podes escolher outro lugar. Obrigada pela ajuda.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir**

[Autorregulou-se]  
A DY conseguiu manter-se tranquila na reunião e a JL acabou por se acalmar.  
[Depois foi para a área da mediação e do amor]

---

**Notas:** A DY gosta de ter destaque e adora ajudar o adulto. Assim quando lhe incumbimos estas tarefas, na maioria das vezes é uma boa estratégia para ela se focar num objetivo e não estar a tentar chamar a atenção.

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 62**

---

Data: **16 de janeiro de 2020**

Local: **sala – tapete**

Hora: **manhã**

Crianças envolvidas: **FT**

---

**Descrição da situação**

A FT está irrequieta – chamada de atenção.

---

**Descrição do incidente**

A MT está de pé a fazer as tarefas do responsável. A FT anda também em pé. A educadora chama-a e ela ignora. Pega numa caneta e começa a riscar o mapa das presenças.  
A educadora pede que ela se sente junto dela, mas ela ignora. Assim, levanta-se e vai buscá-la para a sentar. Quando a FT se apercebe atira as canetas e corre para o outro lado do tapete.  
A educadora sai com ela para a acalmar.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir**

[Não se autorregulou]  
Ela regressou à sala e sentou-se no colo da educadora durante a reunião.

---

**Notas:** A FT, como é das mais novas, ainda precisa muito da presença do adulto para a ajudar a se regular. É por esse motivo que está sempre junto da educadora porque ela não controla os seus impulsos.

---

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 63**

---

Data: **21 de janeiro de 2020**Local: **sala – tapete**Hora: **tarde**Crianças envolvidas: **DY**

---

**Descrição da situação** DY não quer ir com um par para a visita – frustração**Descrição do incidente** Os pares são formados, a educadora chama uma criança que escolhe outra para ser o seu par e vão para o comboio, porque vamos fazer uma visita de estudo ao meio envolvente.  
A DY queria ir com a AL, mas como ela não estava disponível a DY ficou para trás no tapete a chorar. Há medida que as crianças foram chamando outras para serem pares a DY chorava mais.  
EU: - DY a AL quer ir com a ALI, mas podes escolher outro par.  
DY: - Eu quero ir com a AL.  
EU: - Eu vou ajudar a fazer o comboio, já venho falar contigo.  
O comboio acabou de ser formado. Já estava calma e eu fui ter com ela.  
EU: - Já não falta nenhum par, parece que sobramos nós. Queres ir comigo? Achas que pode ser?  
DY: - Sim.**Descrição do que aconteceu a seguir** [Autorregulou-se]  
Saímos as duas, mantendo-nos a encerrar o comboio e ela foi descontraída.**Notas:** A DY neste momento, além de gostar muito de estar com a AL, foi claro pelas suas expressões que ela apenas queria chamar atenção. Assim, foi-lhe dado tempo para ela se organizar e ela veio sem qualquer problema.

---

**REGISTO DO INCIDENTE CRÍTICO N.º 64**

---

Data: **23 de janeiro de 2020**Local: **sala – tapete**Hora: **manhã**Crianças envolvidas: **DY**

---

**Descrição da situação** DY chama à atenção.**Descrição do incidente** A DY ficou para trás quando formamos a fila para ir para a casa de banho. Estava a chamar a atenção porque a AL já tinha sido chamada e ela já não iria ficar junto dela. Seguimos com o grupo. Ela chega depois a chorar e começa a gritar:  
DY: - Mas eu quero sentar-me ali.

---

Eu: - Ao lado da AL não tens lugar os amigos chegaram e sentaram-se, mas tens outros aqui (e aponte para uma zona do banco corrido).

DY: - Mas eu queria sentar-me aqui. – disse a gritar.

As restantes crianças foram à casa de banho e eu fiquei a acalmá-la. Ela acalmou e depois desceu comigo, mas assim que chegou à mesa no refeitório o mesmo episódio repetiu-se porque a AL já tinha pares sentados junto dela.

---

**Descrição do que aconteceu a seguir**

[Não se autorregulou].

A DY gosta muito de estar com a AL e como a AL tem faltado a DY tem sentido a sua falta. E neste momento ela mostrou que não conseguia gerir estar longe da sua amiga.

[Depois, quando chegou à sala, foi para a área da mediação e do amor]

---

**Notas:** A DY é muito dependente de atenção, contudo, neste caso ela apenas queria estar com o par que sentia mais falta no momento.

Com toda a agitação que decorria na sala, devido à presença de crianças de outro grupo, na altura ninguém conseguiu analisar a situação de fora que poderia ter sido evitada ao compreender que ela tinha saudades da AL.

---

## ANEXO F

Análise dos dados dos IC

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 58.***Registro de IC e o número de crianças envolvidas durante a problemática e a IA*

Semana	Itens	Dias da semana				
		2ª feira	3ª feira	4ª feira	2ª feira	6ª feira
21 a 25/10 de 2019	Nº IC	0	2	1	0	3
	Nº CR		(2) (3)	(1)		(2) (2) (2)
	Nome CR		(AM/SM) (SM/AM/IN)	(FT)		(FT/MD) (MD/DY) (MD/FT)
28/10 a 1/11 De 2019	Nº IC	4	2	3	3	0
	Nº CR	(2) (2) (1) (1)	(2) (3)	(2) (1) (1)	(2) (3) (3)	
	Nome CR	(FT/MD) (MD/DY) (DY) (SV)	(MD/DY) (SM/AM/WN)	(DY/FB) (DY) (SV)	(FT/LR) (FT/IN/AL) (FB/ALI/DY)	
4 a 8/11 De 2019	Nº IC	2	1	2		
	Nº CR	(2) (1)	(2)	(1) (1)		
	Nome CR	(DY/FT) (MD)	(DY/IN)	(MD) (SV)		
11 a 15/11 De 2019	Nº IC	2	2			2
	Nº CR	(1) (1)	(1) (1)			(2) (2)
	Nome CR	(SV) (MD)	(SV) (SV)			(SM/IN) (MD/FT)

Semana	Itens	Dias da semana				
		2ª feira	3ª feira	4ª feira	2ª feira	6ª feira
18 a 22/11 De 2019	Nº IC	2	2			2
	Nº CR	(2) (1)	(4) (1)			(2) (1)
	Nome CR	(SV/IN) (SV)	(DY/FB/SM/IN) (MD)			(SM/IN) (FT)
25 a 29/11 De 2019	Nº IC		2			3
	Nº CR		(2) (1)			(4) (1) (1)
	Nome CR		(MD/FT) (IR)			(IR/LR/IN/MD) (FT) (SV)
2 a 6/12 De 2019	Nº IC		2	2	1	2
	Nº CR		(1) (1)	(2) (1)	(1)	(3) (1)
	Nome CR		(MD) (SV)	(MD/FT) (SV)	(IR)	(WN/FB//MD) (MD)
9 a 13/12 De 2019	Nº IC	1			1	
	Nº CR	(1)			(1)	
	Nome CR	(DY)			(FT)	
16 a 17/12 De 2019	Nº IC	0	0			
	Nº CR					
	Nome CR					

Semana	Itens	Dias da semana				
		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
6 a 10/01 De 2020	Nº IC	1	2	1	1	1
	Nº CR	(1)	(1) (2)	(1)	(1)	(1)
	Nome CR	(DY)	(SV) (FT/IN)	(WN)	(WN)	(DY)
13 a 17/01 De 2020	Nº IC	1	1	1	2	1
	Nº CR	(1)	(1)	(1)	(1) (1)	(1)
	Nome CR	(WN)	(WN)	(FT)	(DY) (FT)	(DY)
20 a 24/01 De 2020	Nº IC		1		1	
	Nº CR		(1)		(1)	
	Nome CR		(DY)		(DY)	

*Nota.* Nº IC (número de incidentes críticos) corresponde ao total registado diariamente; Nº CR (número de crianças) surge entre parênteses “( )” indicando o número de crianças envolvidas em cada um dos IC correspondentes. Nome CR (nome das crianças envolvidas). Fonte Própria (2019).

**Tabela 59***Origem dos conflitos ao longo dos diferentes ciclos da IA*

		Ciclos da IA		
	Causas	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Origem do conflito	Frustração	35,3%	60%	30,8%
	Chamada de Atenção	29,4%	26,7%	61,5%
	Disputa com o par	29,4%	0%	7,7%
	Outro	5,9%	13,3%	0%

*Nota.* Fonte Própria (2020).**Tabela 60.***N.º de crianças envolvidas ao longo dos diferentes ciclos da IA*

		Ciclos da IA		
	N.º de crianças	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
N.º de crianças envolvidas nos IC	Uma criança	58,8%	73,33%	92,3%
	Duas crianças	35,3%	13,33%	7,7%
	Três ou mais crianças	5,9%	13,33%	0%

*Nota.* Fonte Própria (2020).

**Tabela 61**

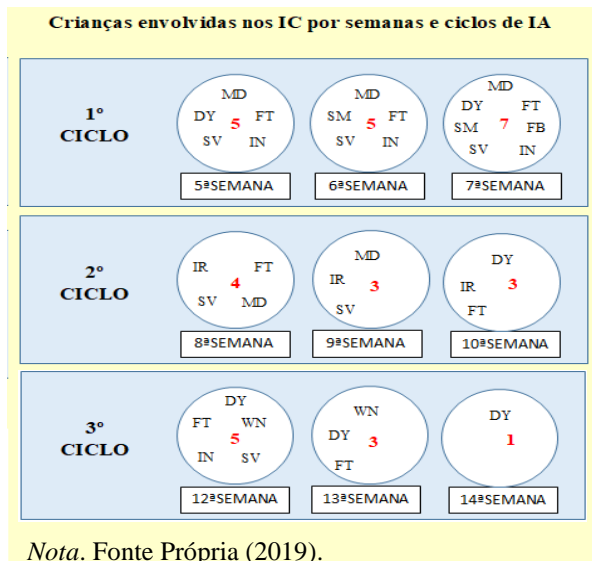
*A autorregulação ao longo dos diferentes ciclos da IA*

Autorregulação	Dimensão	Ciclos da IA		
		1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Ocorreu	Intrapessoal	27,3%	6,67%	38,5%
	Interpessoal	13,7%	13,3%	0%
Não ocorreu	Intrapessoal	29,5%	66,7%	53,8%
	Interpessoal	29,5%	13,33%	7,7%

Nota. Fonte Própria (2020).

**Figura 10.**

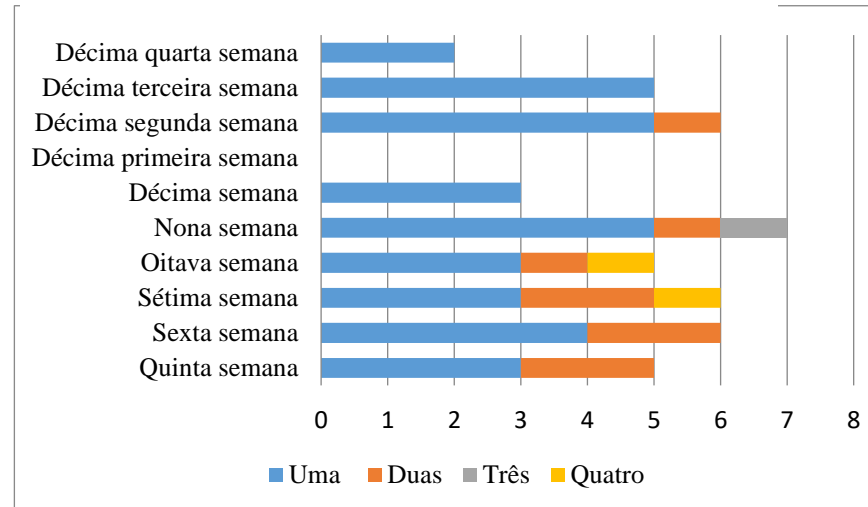
*Crianças envolvidas nos IC por semanas e ciclos de IA*



Nota. Fonte Própria (2019).

**Figura 11.**

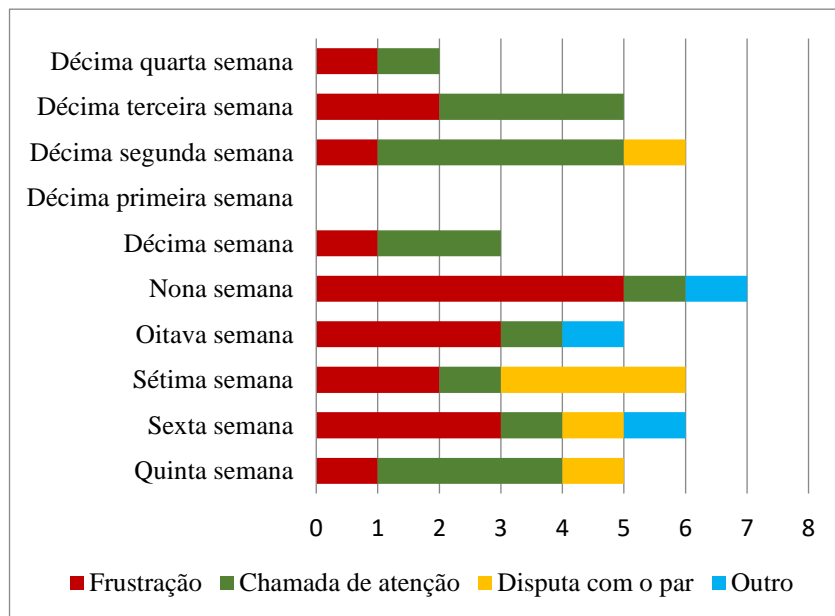
*Frequência de IC semanal e o número de crianças*



Nota. Fonte Própria (2019).

**Figura 12.**

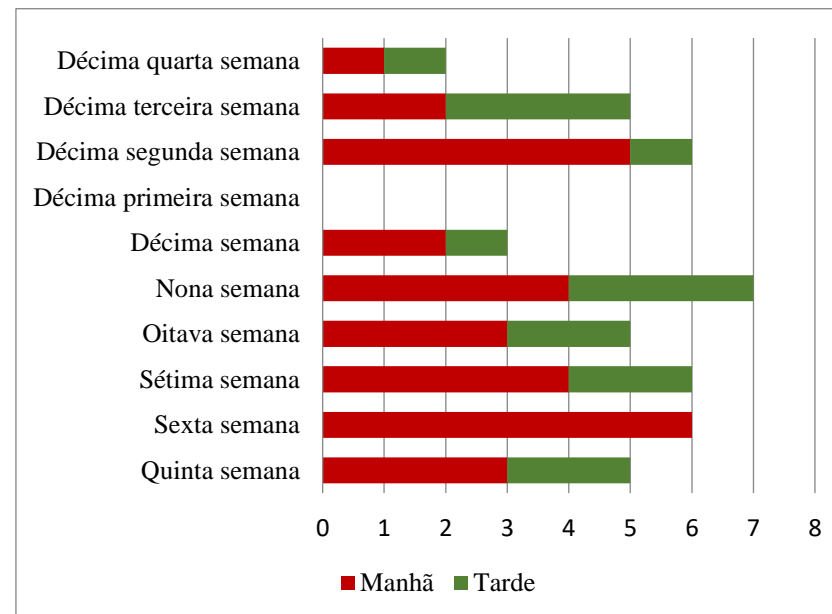
*Origem dos comportamentos (IC).*



Nota. Fonte Própria (2019).

**Figura 13.**

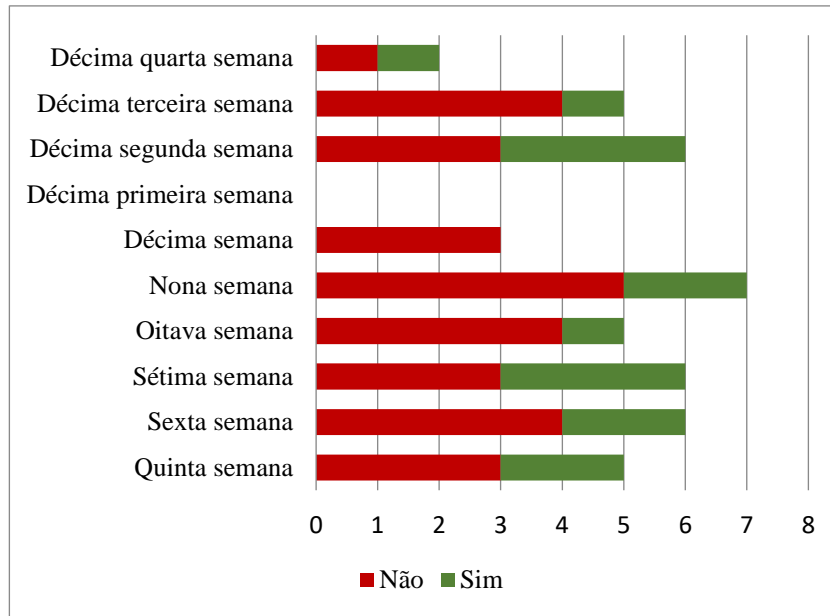
*Período em que ocorreram (IC).*



Nota. Fonte Própria (2019).

**Figura 14.**

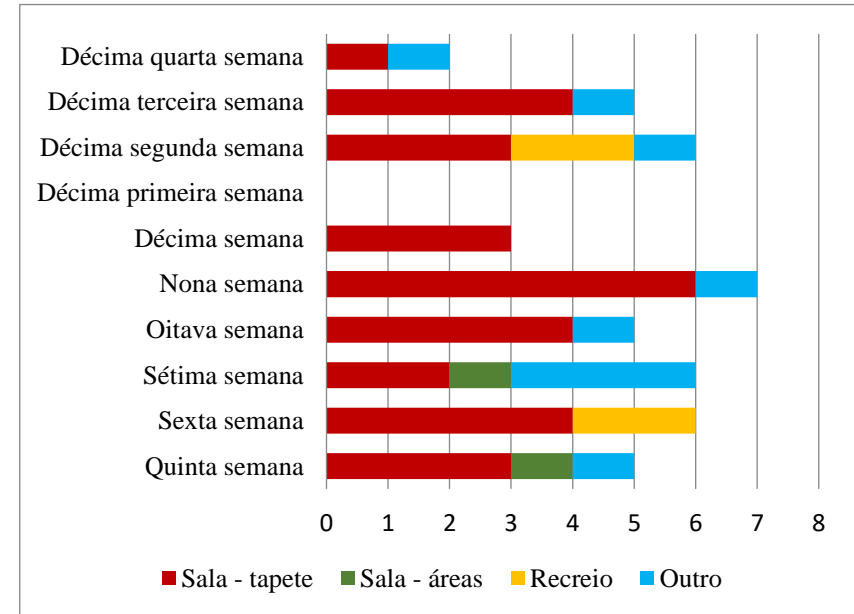
*Ocorreu autorregulação (IC).*



*Nota.* Fonte Própria (2019).

**Figura 15.**

*Local onde se registaram os IC*

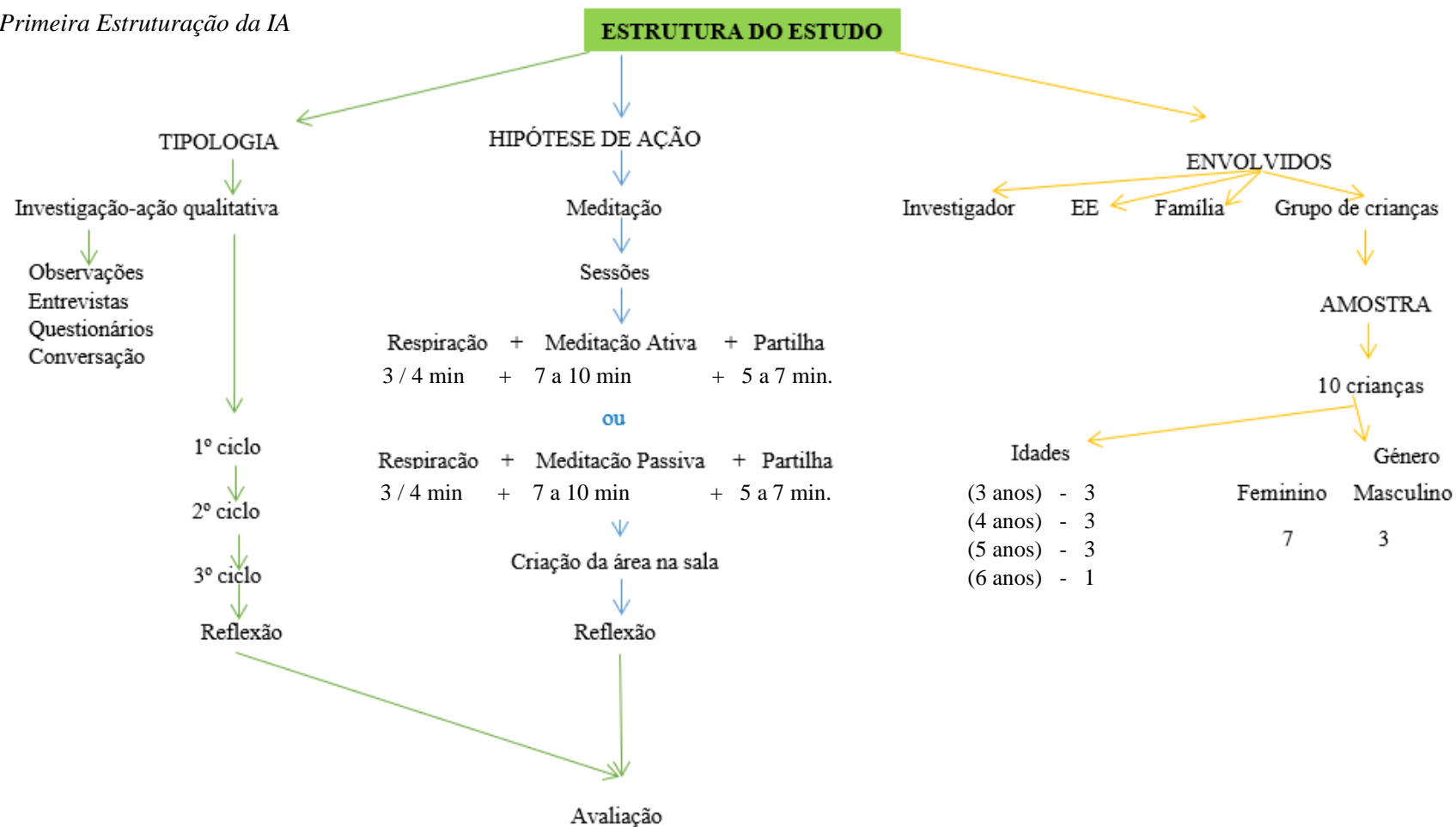


*Nota.* Fonte Própria (2019).

ANEXO G  
Estrutura da IA  
| ' ' | | ' ' |

**Figura 16.**

*Primeira Estruturação da IA*



Nota. Fonte Própria (2019).

**Tabela 62.***Implementação da IA*

Implementação da IA						
Ciclos da IA	Semana	Dias da semana				
1.º ciclo	04 a 10/11/2019	4	5	6	7	8
		ER	ER	ER	ER	ER
	11 a 15/11/2019	11	12	13	14	15
		ER	ER + SM	ER	ER	ER + SM
	18 a 22/11/2019	18	19	20	21	22
		ER	ER + SM	ER	ER	ER + SM
2.º ciclo	25 a 29/11/2019	25	26	27	28	29
		ER + SM				ER + SM
	02 a 06/12/2019	02	03	04	05	06
		ER + SM				ER + SM
	09 a 13/12/2019	09	10	11	12	13
		ER + SM				
3.º ciclo	06 a 10/01/2020	06	07	08	09	10
		SM				SM
	13 a 17/01/2020	13	14	15	16	17
		SM				
	20 a 24/01/2020	20	21	22	23	24
		SM				SM

*Nota.* ER (Exercícios de respiração) e SM (Sessão de Meditação). Fonte Própria (2019).

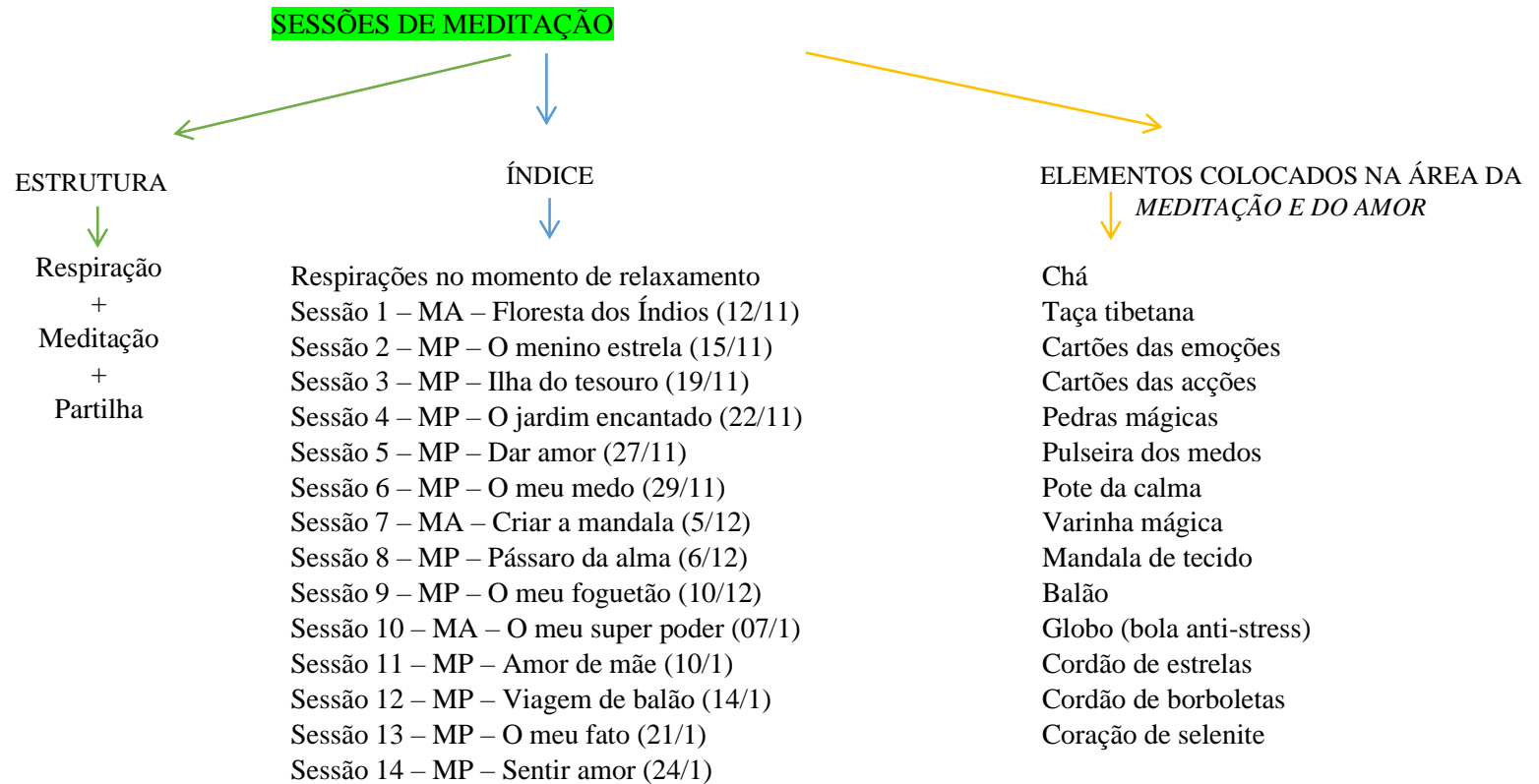
ANEXO H

Estrutura das Sessões de Meditação

|' '' | | ''

**Figura 17.**

*Estruturação inicial das Sessões de meditação*



*Nota.* Fonte Própria (2019).

**Tabela 63.***Planificação dos exercícios de respiração*

<b>PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE</b> <i>Respirar com consciência</i>	
<b>Data:</b> 4 a 8 de novembro de 2019	
<b>Áreas:</b> Formação Pessoal e Social / Conhecimento do Mundo	

**Objetivos:**

- Realizar a inspiração pelo nariz;
- Realizar a inspiração pela boca;
- Expandir o abdómen ao inspirar;
- Contrair o abdómen ao expirar;

**Materiais:**

- Mandala de tecido;
- Estrelas em EVA e fio de lã
- Bolas feitas com folhas jornal

**Segunda-feira – Primeiro momento – Diálogo:**

É falado e exemplificado às crianças como se respira corretamente. Todos colocamos as mãos sobre o abdómen e experienciamos. Depois é pedido que realizem o exercício três vezes.

Em seguida realizamos respirações em conjunto sendo que para tornar visível todos seguramos na mandala (tecido redondo) o que permite o contacto visual entre todos.

Inspiramos e a mandala sobe, expiramos e a mandala desce.

**Terça-feira – Segundo momento – Diálogo:**

É retomado o diálogo em grande grupo sobre a forma como se respira. Desta vez utilizamos uma estrela presa num fio de lã. Colocamos a estrela à frente da nossa boca segurando-a pelo fio de lã. Ao inspirar nada acontece à estrela, mas ao expirar a estrela deve permanecer a movimentar-se o maior tempo possível (mandar todo o ar cá para fora).

**Sexta-feira – Terceiro momento – Diálogo:**

Neste dia as crianças imaginam que a sua barriga é o mar. Sobre ela será colocada uma bola que está a flutuar. À medida que inspiram são criadas ondas e a bola sobe e à medida que expiram a onda desaparece e a bola desce.

**Indicadores e instrumentos de avaliação:**

Os dados apresentados na tabela foram preenchidos no último momento de cada semana.

Grupo	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	Sim, A	Sim, P	Conc.	N1	N2	N3	N4	N5	N1	N2	N3	N4	N5
AM	X		EA					X					X
DY	X		EA					X					X
FB	X		EA					X					X
FT	X		EA					X					X
IR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IN	X		EA					X					X
MD	X		EA					X					X

SM	X		EA					X					X
SV	X		EA					X					X
WN	X		A					X					X

Legenda: Sim, A (Ativa); Sim, P (Passiva); Conc. (concretização); N1/N2/N3/N4/N5 – referem-se ao Nível 1/ Nível 2/ Nível 3/ Nível 4/ Nível 5 respetivamente.

Para avaliar se os objetivos propostos foram alcançados serão utilizados: A – para *alcançou* e EA – para *em aquisição*.

<b>Data:</b> 11 a 15 de novembro de 2019				
<b>Áreas:</b> Formação Pessoal e Social / Conhecimento do Mundo				
<b>Objetivos:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar a inspiração pelo nariz;</li> <li>• Realizar a inspiração pela boca;</li> <li>• Expandir o abdómen ao inspirar;</li> <li>• Contrair o abdómen ao expirar;</li> </ul>				
<b>Materiais:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> <li>• Estrelas em EVA e fio de lã</li> </ul>				
<b>Segunda-feira a Quarta-feira:</b>				
A criança deita-se no chão e à medida que a música toca procura uma posição confortável e vai tomando consciência da sua respiração. As crianças escolhem a sua posição de conforto, sentadas ou deitadas.				
Na segunda-feira passa um urso de peluche que irá dar festinhas enquanto eles estão centrados na música.				
<b>Sexta-feira:</b>				
É retomado o diálogo em grande grupo sobre a forma como se respira. Desta vez utilizamos uma estrela presa num fio de lã. Colocamos a estrela à frente da nossa boca segurando-a pelo fio de lã. Ao inspirar nada acontece à estrela, mas ao expirar a estrela deve permanecer a movimentar-se o maior tempo possível (mandar todo o ar cá para fora).				
<b>Indicadores e instrumentos de avaliação:</b>				
Para avaliar se os objetivos propostos foram alcançados será utilizada uma tabela no terceiro momento, cujas iniciais: A – para <i>alcançou</i> e EA – para <i>em aquisição</i> .				
	Realizar a inspiração pelo nariz;	Realizar a inspiração pela boca;	Expandir o abdómen ao inspirar;	Contrair o abdómen ao expirar;
AM	A	A	EA	EA
DY	A	A	EA	EA
FB	A	A	EA	EA
FT	A	EA	EA	EA
IN	A	A	EA	EA
IR	-	-	-	-
MD	A	A	EA	EA
SM	A	A	EA	EA
SV	A	A	EA	EA
WN	A	A	A	EA

**Data:** 18 a 22 de novembro de 2019 – momento do relaxamento (13h20)<sup>6</sup>

**Áreas: Formação Pessoal e Social / Conhecimento do Mundo**

**Objetivos:**

- Realizar a inspiração pelo nariz;
- Realizar a inspiração pela boca;
- Expandir o abdómen ao inspirar;
- Contrair o abdómen ao expirar;

**Materiais:**

- Música
- Frasco de purpurinas em água e cola.
- Materiais que surgem das sessões de meditação.

**Segunda-feira a Sexta-feira:**

A criança senta-se no chão, pernas cruzadas e mãos sobre o joelho em torno de uma mandala.

À medida que a música toca cada criança vai tomando consciência da sua respiração, eu desloco-me a cada uma delas para auxiliar.

**Variantes:**

É apresentado às crianças o pote da calma – elas respiram enquanto veem as purpurinas a pousar depois de agitadas.

Nas restantes sessões são utilizados os materiais que vão sendo guardados na área da *meditação e do amor*.

**Indicadores e instrumentos de avaliação<sup>7</sup>:**

Para avaliar se os objetivos propostos foram alcançados será utilizada uma tabela no terceiro momento, cujas iniciais: A – para *alcançou* e EA – para *em aquisição*.

	Realizar a inspiração pelo nariz;	Realizar a inspiração pela boca;	Expandir o abdómen ao inspirar;	Contrair o abdómen ao expirar;
AM	A	A	EA	EA
DY	A	A	A	A
FB	A	A	EA	EA
FT	A	EA	EA	EA
IN	A	A	EA	EA
IR	-	-	-	-
MD	A	A	EA	EA
SM	A	A	EA	EA
SV	A	A	EA	EA
WN	A	A	A	A

<sup>6</sup> Esta planificação foi utilizada até ao final do segundo ciclo do estudo nos dias em que não ocorria a sessão de meditação.

<sup>7</sup> A avaliação passou a ser realizada uma vez por semana, à sexta-feira, para acompanhar a evolução.

Da amostra selecionada, duas crianças já conseguem fazer a respiração de forma consciente, respeitando as indicações dadas.

### 25 a 29 de novembro de 2019

	Realizar a inspiração pelo nariz;	Realizar a inspiração pela boca;	Expandir o abdómen ao inspirar;	Contrair o abdómen ao expirar;
AM	A	A	A	A
DY	A	A	A	A
FB	A	A	EA	EA
FT	A	EA	EA	EA
IN	A	A	EA	EA
IR	A	EA	EA	EA
MD	A	A	EA	EA
SM	A	A	EA	EA
SV	A	A	EA	EA
WN	A	A	A	A

### 2 a 6 de dezembro de 2019

	Realizar a inspiração pelo nariz;	Realizar a inspiração pela boca;	Expandir o abdómen ao inspirar;	Contrair o abdómen ao expirar;
AM	A	A	A	A
DY	A	A	A	A
FB	A	A	A	A
FT	A	EA	EA	EA
IN	A	A	EA	EA
IR	A	EA	EA	EA
MD	A	A	EA	EA
SM	A	A	EA	EA
SV	A	A	EA	EA
WN	A	A	A	A

### 9 a 13 de dezembro de 2019

	Realizar a inspiração pelo nariz;	Realizar a inspiração pela boca;	Expandir o abdómen ao inspirar;	Contrair o abdómen ao expirar;
AM	A	A	A	A
DY	A	A	A	A
FB	A	A	A	A
FT	A	EA	EA	EA
IN	A	A	EA	EA
IR	A	EA	EA	EA
MD	A	A	EA	EA
SM	A	A	EA	EA
SV	A	A	A	A
WN	A	A	A	A



Da amostra selecionada, cinco crianças já conseguem fazer a respiração de forma consciente, respeitando as indicações dadas.

Nota. Fonte Própria (2019).

**Tabela 64.**

*Partilha e avaliação das sessões de meditação*

SESSÃO 1 – MEDITAÇÃO ATIVA: PERCURSO NA FLORESTA DOS ÍNDIOS (12/11/2019)												
Objeto – Mandala de tecido												
Grupo	O que viste na floresta?											
AM	<i>(não esteve presente)</i>											
DY	Ouvi os pássaros e eram cor de rosa.											
FB	Vi um papagaio azul.											
FT	Um macaco e um panda.											
IN	Vi lixo no chão estava sujo.											
IR	<i>(não esteve presente)</i>											
MD	Um papagaio de todas as cores.											
SM	Pássaro colorido.											
SV	Uma castanha grande que tinha pés vermelhos.											
WN	Aranhas preta e branca e algumas eram coloridas.											

Crianças	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP <sup>8</sup>	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM	X												
DY		X					X					X	
FB		X					X					X	
FT			X		X					X			
IN		X				X					X		
IR	X												
MD			X		X					X			

<sup>8</sup> LEGENDA: NP (Não Participou), SA (Sim, forma Ativa) e SP (Sim, forma Passiva).

SM	X			X									X
SV		X		X							X		
WN	X						X						X

**SESSÃO 2 – MEDITAÇÃO PASSIVA: O MENINO ESTRELA (15/11/2019)**

**Objeto – Colar de estrela**

Grupo	De que cor era o barco?	Viram animais?	Limparam o mar?
AM	Azul e rosa.	Unicórnios e golfinhos.	Sim com a estrela.
DY	<i>(não esteve presente)</i>		
FB	Vermelho.	Baleia e um tubarão.	Sim, dei a estrela ao mar.
FT	Amarelo.	Macaco.	Sim.
IN	Do benfica, vermelho e branco.	Baleias.	Sim.
IR	<i>(não esteve presente)</i>		
MD	<i>(não esteve presente)</i>		
SM	Azul.	Peixes.	Sim.
SV	<i>(não esteve presente)</i>		
WN	Todo brilhante e colorido. E o mar estava sujo.	Golfinhos, baleias, estrelas e nadadores.	Sim com pozinhos de prilim pim pim da estrela.



Crianças	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM		X					X				X		
DY	X												
FB		X					X					X	
FT		X				X					X		
IN		X					X					X	
IR	X												
MD	X												



SV	X		X		X
WN	X		X		X

**SESSÃO 4 – MEDITAÇÃO PASSIVA: O JARDIM ENCANTADO (22/11/2019)**

**Objeto – Cordão de borboleta**

Grupo	Como era o teu jardim?	De que cor ficaste?
AM	Cheio de cores e muitas borboletas.	Roxo
DY	Era muito colorido e tinha pássaros.	Verde
FB	Tinha flores e crocodilos.	Azul
FT	Tinha unicórnios bebés.	Amarelo
IN	Tinha muitas flores e obras de arte.	Azul e vermelho
IR	<i>(não esteve presente)</i>	
MD	Tinha flores e borboletas.	Vermelho
SM	Tinha flores.	Azul
SV	Tinha esquilos e pássaros.	Preto
WN	Tinha flores e um pássaro cor de rosa.	Brilhante rosa



	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP	SA	S P	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Crianças													
AM		X					X					X	
DY		X					X					X	
FB		X				X						X	
FT		X				X				X			
IN		X					X					X	
IR	X												
MD		X				X				X			
SM		X				X						X	
SV		X					X					X	

WN	X	X	X
----	---	---	---

**SESSÃO 5 – MEDITAÇÃO PASSIVA: DAR AMOR (27/11/2019)**

**Objeto – Varinha mágica**


Grupo	A quem deram um abraço?
AM	À mãe, ao pai, à Luiza e ao Xavier.
DY	À mãe e ao pai e também à AM.
FB	À mãe, ao pai e ao mano.
FT	À EC e à mãe.
IN	À minha mãe e à minha avó.
IR	À mãe e ao pai.
MD	À mãe.
SM	À mãe, a todos.
SV	A todos os meninos.
WN	À minha família.



Crianças	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM		X					X					X	
DY		X					X					X	
FB		X				X						X	
FT		X					X					X	
IN		X					X					X	
IR		X				X						X	
MD		X				X					X		
SM		X				X						X	
SV		X					X					X	
WN		X					X					X	

**SESSÃO 6 – MEDITAÇÃO PASSIVA: O MEU MEDO (29/11/2019)**

**Objeto – Pulseira do medo**

Grupo	Qual é o vosso medo?	
AM	Ladrões. Não consegui soprar ainda tenho medo.	
DY	Monstros. Apareceu e soprei e ainda tenho um bocadinho de medo.	
FB	<i>(não esteve presente)</i>	
FT	Cobras, soprei e já não tenho medo	
IN	<i>(não esteve presente)</i>	
IR	Elefante. Soprei e ele foi embora.	
MD	Não apareceu nenhum medo.	
SM	Aranhas, soprei. Não tenho medo, com a AM.	
SV	<i>(não esteve presente)</i>	
WN	De lagartixas, soprei, mas ainda tenho um bocadinho de medo.	

Crianças	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM		X					X				X		
DY		X				X					X		
FB	X												
FT		X					X					X	
IN	X												
IR		X				X						X	
MD		X				X					X		
SM		X				X						X	
SV	X												
WN		X					X					X	

**SESSÃO 7 – MEDITAÇÃO ATIVA: CRIAR A MANDALA (05/12/2019)**

**Objeto – Mandalas criadas por eles**

Grupo	O que desenhasse na tua mandala?
AM	Fiz um padrão, um arco-íris, uma flor e um microfone. Um coração no meio com o nome à volta.
DY	Fiz um arco-íris enorme e depois duas flores.
FB	Fiz um padrão, carro e chuva e uma flor no meio.
FT	A FT está no meio, as cores do arco-íris e a família.
IN	Fiz chocolates no meio e à volta cinco chocolates e um robô é o padrão.
IR	A IR fez flores e sol
MD	Um sol no meio e uma mala de maquiagem.
SM	Fiz o arco-íris, e esta é a RH no meio.
SV	Um sol e um rio.
WN	Uma bola enorme no meio, e depois um padrão: flor/arco-íris



Crianças	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM		X					X					X	
DY		X					X					X	
FB		X					X					X	
FT		X					X					X	
IN		X					X					X	
IR		X					X				X		
MD		X					X					X	
SM		X					X					X	
SV		X					X					X	
WN		X					X					X	

**SESSÃO 8 – MEDITAÇÃO PASSIVA: O PÁSSARO DA ALMA (06/12/2019)**

**Objeto – Cartão das emoções**

<b>Como é que te sentes?</b>	
<b>AM</b>	Feliz
<b>DY</b>	Zangada.
<b>FB</b>	Triste.
<b>FT</b>	Feliz.
<b>IN</b>	Feliz.
<b>IR</b>	Feliz.
<b>MD</b>	Feliz.
<b>SM</b>	Feliz.
<b>SV</b>	Feliz.
<b>WN</b>	Feliz.

Crianças	<b>Participação</b>			<b>Envolvimento</b>					<b>Bem-estar</b>				
	NP	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM		X					X					X	
DY		X					X					X	
FB		X				X						X	
FT		X					X					X	
IN		X					X					X	
IR		X					X					X	
MD		X				X						X	
SM		X					X					X	
SV		X					X					X	
WN		X					X					X	

**SESSÃO 9 – MEDITAÇÃO PASSIVA: O MEU FOGUETÃO (10/12/2019)**

**Objeto – Planeta (bola antistress)**

Grupo	O que viste?	Como podias ajudar a terra?
AM	Planetas e o sol.	Dizer ao pai natal para dar um presente à terra. Um cavalinho de madeira.
DY	Planetas.	Com nada.

FB	Foguetões.	Dar um chocolate à Terra.
FT	<i>(não esteve presente)</i>	
IN	Estrelas.	Não pensei.
IR	Estrelas.	Com as estrelas.
MD	Vi as estrelas bonitas.	Não pensei nada.
SM	<i>(não esteve presente)</i>	
SV	Tirar a morte da terra.	Com fogo.
WN	Estrelas e um gatinho.	Chamar um gatinho que me ajudava a puxar as estrelas para o planeta e puseram-no todo a brilhar.



Crianças	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM		X					X					X	
DY		X					X					X	
FB		X				X						X	
FT	X												
IN		X						X					X
IR		X					X					X	
MD		X				X						X	
SM	X												
SV		X					X					X	
WN		X						X					X

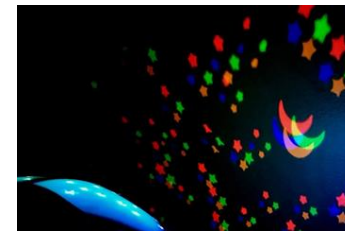
**SESSÃO 10 – MEDITAÇÃO ATIVA: O SUPER PODER (07/01/2020)**

**Objeto – Chá**

Grupo	Como se sentiram?	Qual foi o poder que receberam?	O que vão fazer com o poder?
AM	Bem.	Gelo.	Vou descobrir.
DY	Bem.	Gelo.	Congelar e apagar o fogo.
FB	Bem.	Voar.	Voar muito alto como uma nuvem.



FT	Bem.	Gelado.	Gelar a porta.
IN	Bem.	Mudar as pessoas de cor e do gelo.	Congelam as pessoas e ficam estátua, depois pinto e faço uma obra de arte e quando as pessoas descongelarem vão ficar admiradas.
IR	Bem.	Gelo.	Congelar tudo.
MD	Bem.	Gelo.	Não sei.
SM	Bem.	Gelo.	Não sei.
SV	Malo.	Força e fogo.	Para parar um desastre.
WN	Bem.	Gelo.	Apagar o fogo com água e gelo.



Crianças	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM		X					X					X	
DY		X					X					X	
FB		X				X						X	
FT		X				X				X			
IN		X					X					X	
IR		X				X						X	
MD		X				X				X			
SM		X				X						X	
SV		X					X					X	
WN		X					X					X	

### SESSÃO 11 – MEDITAÇÃO PASSIVA: AMOR DE MÃE (10/01/2020)

#### Objeto – Cartões das ações.

Grupo	Como se sentiram?	Recebeste amor da mãe? E o que mais aconteceu?	Cartão que escolheram.
AM	Bem.	Dei um abraço à mãe e beijinhos. E a mãe disse que me ama. Voei no pássaro.	Escolheu um abraço para o FB lhe fazer.
DY	Bem.	Eu sei que a minha mãe gostava de mim e o meu pai. Dei um abraço.	Escolheu cocegas para o SV lhe fazer.

			Voei ao pé de um pássaro com o cabelo rosa.	
FB	Bem.	Sim. Voei.		Escolheu abraço para o SM lhe fazer.
FT	Bem.	Sim. Usei uma varinha.		Escolheu cocegas para a LR lhe fazer.
IN	Bem.	Sim. Vi a mãe e avó.		Escolheu cocegas para a MD lhe fazer.
IR	<i>(não esteve presente)</i>			
MD	Não quero dizer.			Escolheu abraço para a MT lhe dar.
SM	Bem.	Sim dei um abraço no quarto.		Escolheu cocegas para a WN lhe fazer.
SV	Não quero dizer.			Escolheu um abraço para a AM lhe fazer.
WN	Bem.	Sim e fiquei a ver a mãe. Voei no pássaro.		Escolheu dar amor para a IN lhe fazer.



Crianças	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM							X					X	
DY							X					X	
FB						X						X	
FT						X				X			
IN					X					X			
IR	X												
MD						X				X			
SM							X					X	
SV							X					X	
WN								X					X

### SESSÃO 12 – MEDITAÇÃO PASSIVA: VIAGEM DE BALÃO (14/01/2020)

#### Objeto – Balão

Grupo	Como se sentiram?	O que não conseguem fazer?
-------	-------------------	----------------------------

AM	Bem.	Fazer um unicórnio de verdade.
DY	Bem é calma.	Desenhar melhor.
FB	Bem.	Aprender a jogar futebol.
FT	Bem.	Fazer hambúrguer.
IN	Bem.	Fazer chocolate quente.
IR	Bem é cansada.	Nada.
MD	Bem.	Aquela coisa com a fada, magia.
SM	Bem.	A jogar.
SV	Bem.	Não quero dizer. O balão rebentou.
WN	Mal.	Queria trazer os irmãos.

Crianças	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM		X						X					X
DY		X						X					X
FB		X					X						X
FT		X					X			X			
IN		X					X						X
IR		X				X					X		
MD		X					X				X		
SM		X					X						X
SV		X					X						X
WN		X			X					X			

### SESSÃO 13 – MEDITAÇÃO PASSIVA: O NOSSO FATO (21/01/2020)

#### Objeto – Cartões e pedras preciosas

Grupo	Como te sentiste?	Como era o teu fato?	Como foi a viagem?
AM	Bem.	Da Elsa e tinha o poder de gelo e de neve.	Boa.
DY	Bem é feliz.	Era o fato da Ana.	Boa e vi muitas coisas.

FB	<i>(não esteve presente)</i>		
FT	Bem.	Amarelo.	Boa.
IN	Bem.	O meu fato era azul e vermelho e tinha enfeites de estrelas douradas.	Boa.
IR	Bem é cansada.	Era o fato da Elsa e uma peruca.	Boa.
MD	Bem.	Vermelho.	Boa.
SM	Bem.	Era uma bola rosa.	Gostei.
SV	Bem.	Dois fatos, um para a AM outra para mim. O meu era de monstro e o da AM também. Era azul do planeta Terra e em baixo estava tudo negro.	Gostei.
WN	Mal.	Era cor-de-rosa com brilhantes e um laço.	Longa



Crianças	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM		X						X				X	
DY		X						X				X	
FB	X												
FT		X						X					X
IN		X					X					X	
IR		X				X				X			
MD		X					X					X	
SM		X					X					X	
SV		X						X					X
WN		X						X					X

**SESSÃO 14 – MEDITAÇÃO PASSIVA: SENTIR AMOR (24/01/2020)**

**Objeto – Coração de selenite**

Grupo	Como te sentiste?	A quem deste amor?
AM	Bem.	A toda a gente. Ao planeta e até dei aos animais.

DY	Senti o amor.	Dei amor à AL que não está cá. E gostei do beijo da AL e dei ao meu país e ao país da AL. E aos nossos pais.
FB	Mais ou menos.	Não quero dizer.
FT	Bem.	À AM, à mãe, ao pai e aos avós, dois.
IN	Bem.	Dei amor à ALI. E dei a ti, à Evangelina, à Susana e à Sónia.
IR	Bem.	À LR.
MD	Bem.	À família e à MT. E dei ao planeta.
SM	Feliz.	À AM.
SV	Bem.	A todos os meninos. E a toda a gente. Ao planeta e a ti também. A tudo e era muito grande.
WN	Mais ou menos.	Tenho saudades. Quero os meus irmãos. Dei-lhes muito amor e à minha família.



Crianças	Participação			Envolvimento					Bem-estar				
	NP	SA	SP	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
AM		X						X				X	
DY		X						X					X
FB			X			X					X		
FT		X						X					X
IN		X						X					X
IR		X				X					X		
MD		X					X					X	
SM		X					X					X	
SV		X						X					X
WN		X				X					X		

Nota. Fonte Própria (2019).

ANEXO I

IA \_ Entrevista realizada às  
crianças

| | ' ' | | ' ' |

## GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS CRIANÇAS

**Objetivo:** Conhecer a avaliação da implementação da IA.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
<b>Legitimação da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Motivar o entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar os objetivos da entrevista;</li> <li>• Garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos;</li> <li>• Pedir consentimento para realizar a gravação da mesma.</li> </ul>
<b>Avaliação da IA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o seu ponto de vista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como te sentias na meditação?</li> <li>• O que achas da meditação?</li> <li>• O que gostavas mais nas sessões?</li> <li>• Objeto que mais gostaste? Porquê?</li> <li>• O que é meditação?</li> </ul>

### ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

	Como te sentias na meditação?	O que achas da meditação?	O que gostavas mais nas sessões?	Objeto que mais gostaste? Porquê?	O que é meditação?
<b>AM</b>	Triste nalgumas histórias e feliz porque estava feliz.	É boa e ficamos melhor.	Tudo e gostei muito dos objetos.	De todos. Fico calma. Mas gosto do coração porque dá-me amor.	É ficar relaxados.
<b>DY</b>	Senti-me muito bem.	Acho muito bom.	Gostei de tudo. Mas gostava muito da respiração.	Do frasco da calma. Por causa que eu adorava e eu ficava muito, muito feliz e fico calma porque tem brilhantes.	A meditação é relaxar e ter mais calma.

**ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS**

	<b>Como te sentias na meditação?</b>	<b>O que achas da meditação?</b>	<b>O que gostavas mais nas sessões?</b>	<b>Objeto que mais gostaste? Porquê?</b>	<b>O que é meditação?</b>
<b>FB</b>	Mal e bem.	Não sei.	Partilhar a nossas coisas. E dos objetos.	Das cartas das ações porque era com os amigos. Do planeta porque é fofinho. E do pote da calma porque acalma.	É ficar acalmado e com pernas à chinês. E usar a imaginação.
<b>FT</b>	Bem.	Bem.	Tudo.	Do pote da calma fico feliz.	É ficar calmos.
<b>IN</b>	Sentia-me bem.	Acho bem.	Gostei dos objetos.	Do planeta (bola) porque é para dar amor ao planeta. E as pedras para dar força, fico calma, mas não sei porquê.	Meditar é escutar uma história com atenção e ficar calma.
<b>IR</b>	Bem.	Bem.	Respirar.	Da taça porque faz música e eu gosto.	É brincar, ver unicórnios e ficar calmos.
<b>MD</b>	Bem.	Acho bem e gostei.	De ouvir as histórias e dos objetos.	Do pote da calma porque fico calma.	É ouvir as histórias e ficar calmas e respirar fundo. E ficar assim (posição de meditação)
<b>SM</b>	Bem.	Bem.	Tudo.	Da borboleta. Respirar.	Calmo.
<b>SV</b>	Eu gostei.	Bem.	De tudo. Das histórias e dos objetos.	Só desta pedra (branca) fico bem, fico calmo.	É jogar com o pensamento.
<b>WN</b>	Ficamos mais tranquilos mais calmos. Sentia-me bem.	Acho bem porque quando estamos mais agitados precisamos mais.	De tudo.	Do pote da calma porque nos abanamos e quando os brilhantes caem todos já estamos calmos... Das cartas das ações porque são bonitas. E da taça porque faz barulho.	Meditação é uma coisa sobre os meninos quando estão zangados ou tristes ou assustados. Fazemos e ficamos bem, respiramos bem e tudo está bem. Usamos a pulseira para ficar sem medos, e um chá para ficar com o coração quentinho e umas borboletas para soprarmos e ficarmos calminhos e um coração que não sei o nome e depois aqui escolhemos se estamos felizes, rabujos, assustados, com medo ou tristes.

ANEXO J

IA \_ Entrevista realizada à EC

| | " | | " |

## **GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À EDUCADORA DE INFÂNCIA**

**Objetivo:** Conhecer a avaliação da implementação da IA.

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<b>Legitimação da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista</li><li>• Motivar o entrevistado</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informar os objetivos da entrevista;</li><li>• Garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos;</li><li>• Pedir consentimento para realizar a gravação da mesma.</li></ul>
<b>Avaliação da IA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o seu ponto de vista.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O que é para si a meditação?</li><li>• Antes da minha intervenção, já tinha ouvido falar da prática de meditação em contexto escolar?</li><li>• Considera que foi fácil ou difícil, começar a praticar meditação com este grupo?</li><li>• Notou interesse, por parte das crianças, em querer praticar meditação?</li><li>• Notou diferenças nas crianças em relação ao comportamento e bem-estar?</li><li>• Como considera a relação de bem-estar das crianças nesses momentos?</li><li>• De modo geral, que impacto é que estas sessões tiveram no grupo?</li></ul>

### **O que é para si a meditação?**

Acho que meditação é uma prática que orienta o foco da atenção da pessoa envolvida, por um lado para si próprio a fazê-lo concentrar-se na sua própria respiração, mas ao mesmo tempo convida-o a sair de si próprio ao sugerir que se concentre em alguma ação imaginária.

**Antes da minha intervenção, já tinha ouvido falar da prática de meditação em contexto escolar?**

Sim, numa formação que fiz: "Atentamente-Programa de Mindfulness para Professores".

**Considera que foi fácil ou difícil, começar a praticar meditação com este grupo?**

Acho que não foi difícil, acho que o grupo aderiu sem grande dificuldade.

**Notou interesse, por parte das crianças, em querer praticar meditação?**

Notei interesse na medida em que aderiam sem resistência às propostas e até com entusiasmo; falavam da meditação normalmente e mantinham-se interessados durante as atividades.

**Notou diferenças nas crianças em relação ao comportamento e bem-estar?**

Não posso dizer que notei uma relação direta entre as atividades de meditação e o comportamento e bem-estar noutros contextos. Acho que para se fazer essa leitura, seria necessário a atividade ser realizada numa maior continuidade temporal.

**Como considera a relação de bem-estar das crianças nesses momentos?**

Acho que durante as atividades de meditação as crianças revelaram tranquilidade e bem-estar.

**De modo geral, que impacto é que estas sessões tiveram no grupo?**

Acho que foi uma oportunidade de as crianças vivenciarem momentos em que, ao mesmo tempo que as convidava/ lhes propunha uma postura de contenção física, as convidava à descontração e imaginação em termos emocionais e intelectuais.

ANEXO K

IA \_ Documentos entregues aos pais

| | " | | " |



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



POLITÉCNICO  
DE LISBOA

### CONSENTIMENTO INFORMADO – CAPTURA DE IMAGENS E PARTICIPAÇÃO NUM TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Eu, Maria Helena da Silva Caridade, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2019/2020, a realizar a prática profissional supervisionada no período de 7 de outubro de 2019 até ao final de janeiro de 2020, na sala Y.

Tendo em conta a informação referida anteriormente, venho por este meio solicitar a sua autorização para a captura de imagens com recurso a fotografias do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no contexto do jardim de infância para que possam ser integradas no meu relatório final de estágio.

Para além da captura de fotografias venho solicitar a sua autorização para a participação da/do seu filho(a) num trabalho de investigação que irei desenvolver. Esse trabalho tem como objetivo compreender de que forma a meditação fornece ferramentas promotoras da autorregulação das crianças.

Através de sessões de relaxamento e de histórias nas meditações pretendemos que as crianças consigam desenvolver determinadas competências, tais como: autoestima, equilíbrio emocional, autorregulação e concentração.

Note-se que será garantida a ocultação de dados de identificação das crianças e, caso autorize a captura de imagens com recurso a fotografias, não será exibido o rosto do seu educando, nem serão visíveis elementos que identifiquem a instituição. É igualmente garantido que a presente autorização possa ser retirada, em qualquer altura, caso assim o pretender.

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado (a) de Educação da criança \_\_\_\_\_  
(assinalar com um X).

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

- autorizo a captura de imagens com recurso a fotografias
- autorizo a participação no trabalho de investigação
- não autorizo a realização dos registos

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Encarregado (a) de Educação

## Proteção de Dados

### NORMAS PARA A CAPTAÇÃO DE IMAGENS NA PPS II 2019/2020

As estudantes-estagiárias a realizar a Prática Profissional Supervisionada II (PPS) no ano letivo 2019/2020 deverão promover um roteiro ético na investigação, conforme indicações dadas pela Coordenação de Curso, e cumprir o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) em vigor desde o dia 25 de maio de 2018.

Em relação às imagens das crianças, as estudantes-estagiárias devem:

- Solicitar às/aos encarregados da educação e às crianças consentimento para tirar fotografias e/ou fazer filmagens;
- Focar a ação e não a(s) criança(s);
- Preservar o anonimato das crianças (p.e., o nome das crianças) e da organização;
- Informar a comunidade educativa da finalidade das imagens e/ou filmagens, nomeadamente constarem do portefólio da PPS, do portefólio da criança e dos trabalhos que são realizados no âmbito das unidades curriculares do Mestrado. Terão apenas acesso às imagens a estudante estagiária, a/o supervisor/a institucional (ESEIx) e a orientadora cooperante (educadora). As imagens são utilizadas exclusivamente para efeitos académicos e nunca serão divulgadas publicamente.
- Respeitar os procedimentos da organização onde se encontram a realizar a PPS no que à captação de imagens diz respeito.

A Coordenação do MEPE

ESELx, 15 de outubro de 2019



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



POLITÉCNICO  
DE LISBOA

### INFORMED CONSENT - IMAGE CATCH AND PARTICIPATION IN A RESEARCH WORK

Me, Maria Helena da Silva Caridade, student of the 2nd year of the Master's Degree in Preschool Education, Lisbon School of Education, I am in the present academic year 2019/2020, performing the supervised professional practice in the period of 7 October 2019 until the end of January 2020, in room Y..

In the light of the above, I hereby request your permission to capture images using photographs of your child in kindergarten activities so that they can be integrated into my final internship report.

In addition to capturing photographs, I ask for your permission to participate in your research project. This paper aims to understand how meditation provides tools that promote children's self-regulation.

Through relaxation sessions and meditation stories we aim for children to be able to develop certain skills such as self-esteem, emotional balance, self-regulation and concentration.

Please note that child identification data will be hidden and if you allow photo capture, you will not be shown the face of your student, nor will any elements identifying the institution be visible. It is also guaranteed that this authorization can be withdrawn at any time if you so wish.

I, \_\_\_\_\_, Childcare Officer  
\_\_\_\_\_ (mark with an X).

I authorize the capture of images using photographs

I authorize participation in research work

I do not authorize the registration

Signature of Guardian \_\_\_\_\_

### Questionário – Práticas de meditação e relaxamento

O presente questionário surge no âmbito da investigação *De que forma a meditação pode fornecer ferramentas promotoras da autorregulação das crianças?*, realizada pela estagiária Helena. Este tem como finalidade analisar se as sessões de meditação fornecem ferramentas às crianças que as influenciem direta e positivamente na sua autorregulação.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas no contexto formativo da estagiária. Mais informo que não serão divulgados quaisquer nomes ou referências que permitam qualquer identificação das crianças, assegurando a proteção dos dados.

O preenchimento do questionário é anónimo.

**1 – O conceito de relaxamento é-lhe familiar?**

Sim     Não

**2 – Acha que os momentos de relaxamento são importantes?**

Sim     Não

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3 – Para si o que significa meditação?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4 – O conceito de meditação é-lhe familiar?**

Sim     Não

**5 – Acha que a meditação para crianças é importante?**

Sim     Não

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6 – Encontra algum benefício nestes momentos?**

Sim     Não

Se respondeu "sim" indique um ou mais se achar pertinente:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Grata pela sua colaboração!

### Quiz - Meditation and Relaxation Practices

The present questionnaire arises as part of the research How can meditation provide tools that promote the self-regulation of children?, performed by the trainee Helena. The purpose of this study is to analyze whether meditation sessions provide tools for children to directly and positively influence their self-regulation.

The data collected will be used only in the intern's training context. Please be advised that no names or references will be disclosed that allow any identification of children, ensuring data protection.

The completion of the questionnaire is anonymous.

1 – Is the concept of relaxation familiar to you?

Yes     No

2 – Do you think the moments of relaxation are important?

Yes     No

Why? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 – What do you mean by meditation?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 – Is the concept of meditation familiar to you?

Yes     No

5 – Do you think meditation for children is important?

Yes     No

Why? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6 – Do you find any benefit at these times?

Yes     No

If you answered "yes" please indicate one or more if you think relevant:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Grata pela sua colaboração!

**Tabela 65.***Compilação das respostas dos questionários*

COMPILAÇÃO DAS RESPOSTAS AOS 8 QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS			
Questões	Sim	Não	Porquê? / Quais?
<b>O conceito de relaxamento é-lhe familiar?</b>	6	2	
<b>Acha que os momentos de relaxamento são importantes?</b>	8	0	Relaxar/Acalmar: 6 Mais energia: 1 Pensamentos positivos: 1 Tomar decisões: 1 Não pensar/limitar pensamentos: 1 Libertar pensamentos negativos: 1 Refletir: 1
<b>Para si o que significa meditação?</b>	Calmo: 2 Período de concentração: 1 Atenção à respiração: 1 Autoconhecimento: 1 Não pensar/limitar pensamentos: 4 Refletir: 1 Clareza nos pensamentos: 1 Autorregulação de corpo e mente: 1		
<b>O conceito de relaxamento é-lhe familiar?</b>	5	3	
<b>Acha que a meditação para crianças é importante?</b>	8	0	Desenvolver confiança: 1 Maior eficiência do cérebro: 1 Saber lidar com frustração: 1 Reduz ansiedade: 1 Maior concentração: 1 Acalmar: 2 Focar: 2 Clareza: 1 Pensar: 1 Prática em família: 1
<b>Encontra algum benefício nestes momentos?</b>	7	0	Acalmar: 2 Conhecer coisas que não consegue sentir: 1 No quotidiano: 1 Concentração: 1 Refletir: 1 Autoconhecimento: 1

*Nota.* Fonte Própria (2020).