

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização / Psicologia Clínica

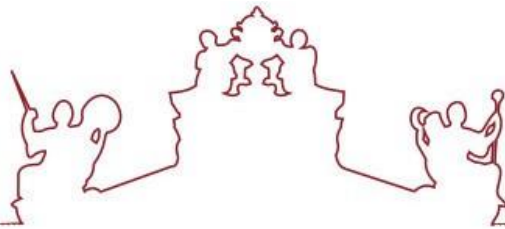
Dissertação

**Perspetivas e expressões de crianças sobre o seu bem-estar:
Um estudo qualitativo em contexto pré-escolar**

Pedro Miguel Fraústo Gonçalves

Orientador(es) / Catarina Marques Silveira Vaz Velho

Évora 2020



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização / Psicologia Clínica

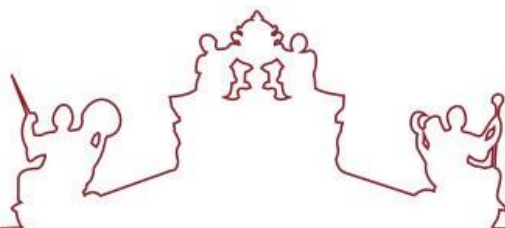
Dissertação

**Perspetivas e expressões de crianças sobre o seu bem-estar:
Um estudo qualitativo em contexto pré-escolar**

Pedro Miguel Fraústo Gonçalves

Orientador(es) / Catarina Marques Silveira Vaz Velho

Évora 2020



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente / Isabel Maria Marques Mesquita (Universidade de Évora)
- Vogal / Maria Isabel Real Fernandes de Sá (Universidade de Lisboa)
- Vogal-orientador / Catarina Marques Silveira Vaz Velho (Universidade de Évora)

Agradecimentos

Às crianças, por me mostrarem como o mundo é infinito de tanta coisa por explorar e contemplar e, também, que o mais precioso da vida está bem pertinho de nós. Grato por participarem nesta investigação e por todos os diálogos e brincadeiras que partilhámos. Mil corações para todos/as.

À professora Catarina, por todos os momentos de aprendizagem que vão além deste projeto de investigação, por ser uma professora no significado mais profundo da palavra. Grato por todos os momentos de reflexão que partilhámos e por fomentar esta incansável vontade de aprender e crescer.

À professora Assunção Folque e colegas do seminário de *escuta* de crianças, Daniela, Ana, Susana, Luciana, Conceição, e outros/as cujos nome não consigo recordar, a todos/as um obrigado pelos momentos de aprendizagem que se revelaram muito úteis.

Às educadoras Fátima e Paula, e também à Antónia, à Guida, à Bia, à Carina e à Mavilde, grato por me terem aberto as portas ao maravilhoso jardim de infância onde trabalham, fazendo-me sentir à vontade e tornando possível esta investigação.

À minha família, em especial à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão que estão sempre perto do meu coração, incondicionalmente. Grato por todo o vosso amor, apoio e motivação.

Aos meus amigos e amigas de cá, Ana, Rita, Joana, Jacinto, Hélder e aos meus amigos e amigas de lá, Rita, Baje, Carol, Guigo, Mike, Catarina, pela motivação e pelos bons momentos de amizade e diversão que nos acompanham sempre.

À Nês, por todas as ideias e pelos momentos de calor quando por vezes o frio do trabalho me cansava.

Perspetivas e expressões de crianças sobre o seu bem-estar: Um estudo qualitativo em contexto pré-escolar

Resumo:

A presente investigação procurou explorar e compreender o bem-estar de crianças em idade pré-escolar. Reconhecendo as crianças como informadores competentes e privilegiados sobre as suas vidas, utilizámos uma metodologia participativa de investigação. O investigador integrou um contexto pré-escolar e, através de diálogos e entrevistas em pequenos grupos, colaborou com 36 crianças no explorar e construir de significados sobre como as crianças se *sentem bem*.

As crianças participantes parecem sentir-se bem quando se sentem felizes, quando brincam e se divertem e, também, quando descansam e relaxam. Experienciarem e explorarem o mundo à sua volta, sentirem-se competentes, terem liberdade em tomar decisões e fazerem aquilo que é *correto* e *bom* para si parecem também constituir experiências de bem-estar. Destaca-se a importância de relações nas quais se sentem amadas e seguras, onde a união e a disponibilidade são características essenciais. Algumas reflexões sobre o contexto pré-escolar e sobre a prática psicoterapêutica com crianças são discutidas.

Palavras-chave:

Bem-estar; Crianças; Perspetivas das crianças; Contexto pré-escolar; Jardim de infância; Fenomenologia; Experiências de bem-estar; Investigação qualitativa

Children's expressions and perspectives about their well-being: A qualitative study in a preschool setting

Abstract:

The aim of this research was to explore and understand the well-being of young children. A participatory research methodology and design was constructed, recognizing children as competent and privileged informants about their lives. The adult researcher integrated a preschool setting and collaborated with 36 children, through dialogues and small group interviews, to explore and construct meanings about children's well-being experiences.

Children seem to experience well-being when they are happy, playing and having fun and even when they are resting and relaxing. Experiencing and exploring the world around them, feeling competent, being free to make decisions for themselves and doing what is *right* and *good* for them also seem to be well-being experiences. Being involved in relationships, in which they feel loved and secure, and where togetherness can be felt seem to be fundamental for their well-being. Some reflections on kindergarten education and on psychotherapeutic practice with children are discussed.

Key-words:

Well-being; Young children; Children's perspectives; Pre-school setting; Kindergarten; Phenomenology; Well-being experiences; Qualitative research

Índice Geral

| | | |
|------------|--|----|
| 1 | Introdução | 1 |
| 2 | Enquadramento teórico | |
| 2.1 | Perspetivas e modelos teóricos do bem-estar | |
| 2.1.1 | <i>Bem-me-sinto, bom-eu-sou</i> : diferentes perspetivas teóricas | 3 |
| 2.1.2 | O bem-estar em crianças: fatores e constructos relacionados | 5 |
| 2.2 | O bem-estar na perspetiva das crianças | |
| 2.2.1 | Reconhecer a infância e os contributos das crianças | 7 |
| 2.2.2 | Entrar no mundo das crianças: desafios ético-metodológicos..... | 9 |
| 2.2.3 | Definições e domínios do bem-estar pela voz das crianças | 11 |
| 2.2.4 | As dimensões das experiências de bem-estar em crianças | 14 |
| 2.2.5 | A cultura pré-escolar e o bem-estar na infância | 16 |
| 3 | Métodos | |
| 3.1 | Objetivos e questões de investigação..... | 18 |
| 3.2 | Desenho de estudo | 18 |
| 3.3 | Participantes e contexto de investigação..... | 20 |
| 3.4 | Procedimentos e decisões ético-metodológicas | 21 |
| 3.5 | Análise dos dados | 25 |
| 3.6 | Confiança e credibilidade | 26 |
| 4 | Análise e discussão dos resultados | 28 |
| 4.1 | Reflexividade do investigador | 46 |
| 5 | Possíveis reflexões e considerações finais | 49 |
| 5.1 | Possíveis reflexões sobre práticas pedagógicas em jardins de infância..... | 49 |
| 5.2 | Possíveis reflexões sobre a prática psicoterapêutica com crianças..... | 52 |
| 5.3 | Limitações e futuras investigações | 55 |
| 5.4 | Conclusão..... | 57 |
| | Referências Bibliográficas | 58 |
| | ANEXOS | 67 |

Índice de Anexos

| | |
|---|----|
| Anexo A – O que é bem-estar na infância? Exercício de associação livre | 68 |
| Anexo B – Consentimento informado/ convite de participação..... | 69 |
| Anexo C – Desenhos utilizados nos momentos de devolução | 70 |
| Anexo D – Nuvem de palavras, frequência de contributos | 72 |
| Anexo E – Diário de campo, algumas observações..... | 73 |
| Anexo F – Entrevistas orientadas por desenhos, exemplo | 76 |
| Anexo H – Momento de devolução em grupo, exemplo..... | 80 |
| Anexo I – Diálogos informais, exemplos | 82 |
| Anexo J – Exemplos de <i>Memos</i> | 83 |
| Anexo L – Exemplos de codificação de unidades de significado | 84 |
| Anexo M – Processo de construção de categorias e exemplos de respetivos códigos ... | 87 |
| Anexo N – Temas e categorias representativas das experiências de bem-estar | 94 |

ASKING QUESTIONS



GRANT SNIDER

© Incidental Comics, 2015

1 | Introdução

A investigação ao longo destas páginas redigida é resultado do projeto de dissertação de mestrado, na especialidade de psicologia clínica, e insere-se no domínio de estudos do bem-estar em crianças.

O bem-estar é um constructo que permeia diferentes domínios – físico, psicológico, socioeconómico e ambiental – e cujas implicações do seu estudo relacionam-se com diversos aspetos da vida humana (Almeida, 2018; Costanza *et al.*, 2007). A Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) acordou nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030 que “Assegurar vidas saudáveis e promover o bem-estar para todos, em todas as idades” seria parte fundamental de garantir “Saúde de qualidade”, terceiro objetivo desta lista.

A construção de indicadores sociais de bem-estar através de medidas objetivas das condições de vida, como as condições habitacionais, o rendimento anual ou o acesso à saúde e educação, e através de medidas subjetivas, como a satisfação com os diferentes domínios da vida, a autonomia e a ligação aos outros (Almeida, 2018), é fundamental no estabelecimento e na monitorização de políticas e programas de saúde e desenvolvimento (Carter, 2012).

O trabalho de ONG's como a UNICEF (2013) e da *The Children's Society* (2018) tem sido imprescindível na construção de indicadores objetivos e subjetivos do bem-estar na infância. Estes têm como finalidade monitorizar a vida das crianças em diversos países do mundo e em diferentes contextos sociais (Ben-Arieh & Frønes, 2011). De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), estes esforços em construir indicadores sociais refletem uma progressiva mudança político-económica de um foco em objetivos orientados para a maximização económica, para um foco em objetivos que visam o progresso social, a qualidade de vida e o bem-estar (OECD, 2011; Mashford-Scott, Church & Tayler, 2012).

Ainda que ao longo das últimas décadas se tenha construído conhecimento científico sobre as condições essenciais para que as crianças vivam e se desenvolvam em condições de bem-estar (Ben-Arieh, 2008), apenas recentemente se procura compreender como são as experiências de bem-estar na infância. Noutras palavras, apenas recentemente se procura compreender, de uma perspetiva fenomenológica, como

é que as crianças se *sentem bem*. Numa extensa revisão de literatura, Dex e Hollingworth (2012) concluem que a maioria dos estudos até então realizados, e que procuraram compreender estas experiências de bem-estar, se centraram exclusivamente nos contributos de crianças com mais de sete anos.

Assim, numa interrogação que nos inquieta, procurámos nesta investigação *escutar* as perspetivas de crianças em idade pré-escolar sobre o seu próprio bem-estar, confiando nas suas capacidades em expressar-se e reconhecendo o valor dos seus contributos no explorar e compreender destas suas experiências (Fattore, Mason & Watson, 2012; Folque, 2010).

O presente estudo encontra-se dividido em três secções. Na primeira secção apresentamos uma revisão de literatura das principais definições e perspetivas teóricas do bem-estar em psicologia, permitindo uma visão compreensiva sobre o constructo. Depois apresentamos o estado da arte de investigações que procuraram compreender as experiências de bem-estar em crianças. Nesta revisão foram incluídos estudos que utilizaram metodologias qualitativas nas quais as crianças são participantes no processo de construção de significados sobre o seu bem-estar.

Na segunda secção explicitamos a investigação empírica realizada, onde se esclarecem a perspetiva de estudo e os métodos utilizados, nos quais as crianças participam como pares investigadores. Descrevemos também o contexto de investigação e os procedimentos metodológicos de recolha e análise dos dados. Por fim, apresentamos os resultados e uma discussão sobre os mesmos recorrendo também à literatura e às observações e reflexões do investigador principal.

Na última secção apresentamos possíveis reflexões sobre a prática pedagógica em jardins de infância e sobre a prática psicoterapêutica com crianças. Algumas limitações sobre a investigação e sugestões futuras são também apresentadas.

Partimos com a esperança de que as conclusões deste estudo possam contribuir para a melhoria da vida das crianças e, inclusive, aos sistemas e serviços nos quais estas participam e crescem. Acreditamos que a implementação do conhecimento científico, da pedagogia à prática clínica, é um dos caminhos possíveis para prevenir o sofrimento e problemas emocionais e comportamentais que, por vezes, resultam, entre outros fatores, de dificuldades em assegurar contextos que nutram o bem-estar (Biglan, 2015).

2 | Enquadramento teórico

2.1 Perspetivas e modelos teóricos do bem-estar

2.1.1 *Bem-me-sinto, bom-eu-sou: diferentes perspetivas teóricas*

Num mundo devastado pela segunda guerra mundial, a obra existencialista de Frankl, *Man's searching for meaning* (1946) e o surgimento do movimento Humanista, influenciado pelas teorias de Erikson (1950) sobre o desenvolvimento psicossocial, de Maslow (1943; 1954) sobre a motivação e autoatualização, de Jahoda (1958) sobre saúde mental positiva e de Rogers (1963) sobre o funcionamento pleno, permitiram a renovação da psicologia, criando uma perspetiva mais humana do que é o desenvolvimento, o viver e o adoecer. Este movimento refletiu-se numa alteração, da predominante identificação sintomática e tratamento da patologia, para um foco na compreensão dos fatores biológicos e contextuais implicados no funcionamento psicossocial e na saúde mental (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Waterman, 2013).

Neste seguimento, a Organização Mundial de Saúde (OMS) alargou a definição de saúde mental além da ausência de doença ou enfermidade para “um estado de bem-estar no qual o indivíduo realiza as suas capacidades próprias, pode lidar com as dificuldades normais da vida, pode trabalhar de forma produtiva e frutuosa, e é capaz de contribuir para a sua comunidade” (WHO, 2016). A definição geral de bem-estar encontra-se assim relacionada com a satisfação de necessidades, com o equilíbrio entre a felicidade e sofrimento e, ainda, com o funcionamento ótimo a nível individual e social (Deci & Ryan, 2000; Ryff & Keyes, 1995). O bem-estar parece ser um indicador de saúde mental (Almeida, 2018), de eficácia psicoterapêutica (Vaz-Velho, 2016) e um simultâneo processo e objetivo dos contextos educacionais (Mayr & Ulich, 2009).

Na investigação sobre o bem-estar emergem duas principais perspetivas oriundas de tradições filosóficas distintas mas coexistentes, Hedónica e *Eudaimonica*, fundadas em diferentes visões da natureza humana (O'Neill, 2006). Sistemáticamente referidas na literatura, estas duas perspetivas, Bem-Estar Subjetivo (BES) e Bem- Estar Psicológico (BEP), aparentam ser mais complementares do que mutuamente exclusivas na tentativa de compreender como as pessoas se *sentem bem* e como podem viver uma *vida boa* (Ryan & Deci, 2001).

A partir da tradição Hedônica emerge a perspectiva do Bem-estar Subjetivo ou Emocional (BES) (Diener, Sapyta & Suh, 1998). Segundo esta perspectiva o bem-estar é um estado afetivo agradável que envolve sentimentos de felicidade e prazer – componente afetiva – e, também, julgamentos de satisfação sobre a sua vida e os domínios que a compõem (i.e. família; amigos; trabalho; tempo de lazer) – componente cognitiva (Diener, 2000; 2012). Minimizar a dor e sofrimento numa tentativa de equilibrar experiências subjetivas agradáveis e desagradáveis é assim essencial ao bem-estar emocional dos indivíduos (Ryan & Deci, 2001). O nível de satisfação com a vida parece variar ao longo dos anos, encontrando-se dependente de acontecimentos de vida nos seus diferentes domínios (Diener, Lucas & Scollon, 2006).

Ainda que o BES seja provavelmente um dos mais utilizados indicadores de bem-estar, os sentimentos agradáveis de felicidade parecem ser incompletos na compreensão das experiências nas quais as pessoas se sentem bem (Ryan & Deci, 2001). Em paralelo, da tradição *Eudaimonica* emerge o Bem-Estar Psicológico (Ryff, 1989; 2014). Segundo esta perspectiva o bem-estar é um processo relacionado com o funcionamento ótimo individual e o envolvimento comunitário (Ryff & Keyes, 1995). A perspectiva do BEP reconhece a importância da autorrealização e do desenvolvimento de capacidades e virtudes pessoais no experienciar de bem-estar. Segundo Carol Ryff (1989; Ryff & Singer, 1998) o BEP é composto por seis dimensões – Autoaceitação, Autonomia, Crescimento pessoal, Mestria, Propósito de vida e Relações positivas – relacionadas com o funcionamento individual ótimo e com a saúde mental e física.

A Teoria da Autodeterminação (Self Determination Theory – SDT) de Deci e Ryan (2000; 2008) propõe ainda que o bem-estar está dependente de três necessidades psicológicas – proximidade, autonomia, competência – inerentes à condição humana. Assim, durante todo o desenvolvimento, um indivíduo necessita experienciar proximidade, procurando sentir-se ligado aos outros em relações de confiança, necessita também de sentir autonomia, na medida em que se sente um agente ativo na sua expressão e tomada de decisão e, ainda, necessita de experienciar competência, sentindo-se capaz e bem-sucedido no realizar de tarefas e no atingir de objetivos intrinsecamente valorizados (Deci & Ryan, 2000). As diferenças de bem-estar entre indivíduos devem-se a variações na satisfação de cada uma destas necessidades,

existindo também variações num mesmo indivíduo em diferentes contextos sociais (Deci & Ryan, 2008). A SDT realça ainda a importância que a satisfação destas necessidades tem no desenvolvimento de recursos internos, na estruturação e integração do *Self* e na autorregulação do comportamento (Kitayama & Na, 2011).

Uma perspectiva holística é recentemente proposta por Gillett-Swan e Sargeant (2015), definindo o bem-estar como um processo acumulativo que se constrói sobre experiências de vida e que visa um estado de equilíbrio emocional. O Bem-Estar Acumulado (BEA) é assim a capacidade de um indivíduo em lidar ao longo do tempo com a diversidade de estímulos intrapessoais, interpessoais e contextuais, tanto construtivos como indesejados, que podem afetar o seu estado emocional, físico ou cognitivo. O BEA representa um estágio primário a partir do qual o indivíduo autoavalia o seu bem-estar e que lhe permite deslocar recursos e criar estratégias de resiliência de forma a recuperar de experiências de BES negativas. Nesta perspectiva, o bem-estar pode considerar-se como um projeto de vida em si mesmo, sendo fortalecido com o tempo num funcionamento individual mais resistente e flexível necessário ao equilíbrio emocional, ao concretizar de objetivos intrinsecamente valiosos e, também, ao procurar de experiências com significado pessoal.

2.1.2 O bem-estar em crianças: fatores e constructos relacionados

Sendo um conceito complexo, definir e mensurar aquilo que é o bem-estar, inclusive nos primeiros anos de vida, depende dos pressupostos filosóficos e teóricos do indivíduo que observa, os quais diferem entre os vários domínios da saúde, economia e educação (Marbina, Mashford-Scott, Church & Tayler, 2015; Minkkinen, 2013).

Dentro do domínio da psicologia, o bem-estar das crianças está associado à ausência de sintomas que causem sofrimento, ao *possuir* de competências cognitivas e socioemocionais normativas para a idade, que lhes permitam interagir activamente com os contextos, e ainda ao experienciar de relações nas quais existe a possibilidade de uma vinculação segura (Barblett & Maloney, 2010; Fattore *et al.*, 2012).

O bem-estar parece ser crucial para a saúde psicológica da criança, assim como parece ter um papel protetor ao longo do desenvolvimento (Coverdale, 2017). De forma a manter um estado emocional equilibrado, Sargeant (2007) sugere que as crianças possuem um “filtro de importância” que lhes permite priorizar certa informação externa

e manter uma distância emocional em situações adversas e conflitos. Esta capacidade autorreguladora permite que as crianças consigam brincar, envolver-se socialmente e manter o seu optimismo.

No que respeita a fatores socioeconómicos e culturais, parecem existir preditores do BES que são comuns a qualquer cultura, nomeadamente, relações positivas com família e amigos, qualidade do local de residência e escola e, também, não estar sujeito a qualquer tipo de violência (Bradshaw, Keung, Rees & Goswami, 2011; Lau & Bradshaw, 2016; Rees & Dinisman, 2015). O relatório da *The Children's Society* (2018) identifica seis prioridades para o bem-estar das crianças, sendo estas: condições de aprendizagem e oportunidades de brincar; sentido positivo de si e uma identidade que é respeitada; condições necessárias a uma vida digna e estável; relações positivas com família e amigos; habitação e ambiente local seguro e; oportunidade de se envolverem em atividades prazerosas.

Quantos às perspetivas dos adultos face ao bem-estar na infância, Sönmez e Ceylan (2016) procuraram compreender, através de entrevistas em grupo a cinco educadoras de jardins de infância na Turquia e de observações no contexto pré-escolar, as perceções destas educadoras sobre o bem-estar das *suas* crianças. As conclusões sugerem que as educadoras relacionam o bem-estar com a possibilidade das crianças explorarem livremente os contextos e envolverem-se em atividades do seu interesse. Experienciar segurança e conforto é também indicado como essencial.

Num outro estudo realizado em Inglaterra, através de questionários online enviados a 155 pais e a 285 educadores de infância, Robson, Brogaard e Hargreaves (2017) procuraram compreender o que estes adultos consideravam como fundamental para o bem-estar de crianças em idade pré-escolar. As conclusões sugerem que ambos os grupos de adultos valorizam mais o bem-estar subjetivo do que outras medidas objetivas. Ambos consideram as relações familiares positivas, o brincar e o divertimento como fundamentais. No entanto, os pais realçam a importância das crianças se sentirem amadas, enquanto os educadores realçam a importância de se sentirem ouvidas.

Dada a complexidade e subjetividade das experiências de bem-estar, os contributos das crianças sobre as mesmas são atualmente considerados como tão válidos e necessários quanto as perspetivas dos adultos.

2.2 O bem-estar na perspectiva das crianças

2.2.1 Reconhecer a infância e os contributos das crianças

A conceção da infância como uma etapa desenvolvimentista vulnerável, e meramente orientada para a adultez, refletiu-se numa imagem da criança como menos capaz e como totalmente dependente dos adultos, sem direitos que promovessem a sua participação no mundo (Qvortrup, 1994). Durante décadas as perspetivas das crianças sobre as suas vidas foram assim desvalorizadas pela crença que estas seriam imaturas, e que não teriam capacidades para compreender e expressar-se de forma válida sobre si e sobre os contextos onde vivem (Pascal & Bertram, 2009).

Apenas no final do século XX, a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), decretada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1989), permitiu reconhecer juridicamente os direitos e liberdades das crianças. Estes mesmos direitos que devem ser respeitados e utilizados para a sua proteção, empoderamento e desenvolvimento. Esta convenção destaca, entre outros princípios, o respeito pelas perspetivas das crianças pois, segundo os artigos 12º e 13º da CDC, *todas* as crianças têm o direito de terem as suas *vozes* ouvidas e de poderem expressar livremente o que sentem e pensam sobre as suas vidas (Camfield, Streuli & Woodhead, 2010).

Para além dos direitos estabelecidos na CDC, a formulação de teorias desenvolvimentistas que entendem o desenvolvimento humano como um processo contínuo de interação entre o individuo e o ambiente sociocultural, teve também um impacto importante no repensar e reconhecer da infância (Woodhead, 1999).

À luz do modelo Bio-ecológico de Bronfenbrenner (1979) a criança relaciona-se ativamente com o meio em processos mútuos e dinâmicos, sendo que nestas interações é possível à criança criar e utilizar recursos por forma a responder a necessidades, desenvolver competências e manter o seu bem-estar. O desenvolvimento da criança ocorre na influência de quatro sistemas interdependentes – micro, meso, exo e macrossistema – que se transformam dinamicamente ao longo do tempo histórico e que introduzem variabilidade nos processos de desenvolvimento ao longo do tempo de vida de cada indivíduo (Bronfenbrenner, 1979).

Segundo a teoria do Desenvolvimento Social de Vygotsky (1978) a aprendizagem é um processo social que ocorre primeiro a nível interpessoal e depois a nível individual, sendo influenciada por fatores inerentes ao contexto cultural. É através

de interações simbólico-linguísticas que os indivíduos constroem significados sobre si, os outros e o mundo, formando redes conceituais cada vez mais complexas que se refletem no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1978).

Perante os contributos das teorias do desenvolvimento humano acima referidas e das abordagens interpretativas da sociologia (e.g. Corsaro, 1992), a socialização infantil é entendida como um processo de apropriação, recriação e reprodução da cultura que acontece entre crianças e adultos e entre crianças. Nestas dinâmicas constroem-se significados, normas e práticas sociais (James & Prout, 1997). A Nova Sociologia da Infância (NSI) confere um novo estatuto à infância, como uma construção sociocultural e como uma etapa desenvolvimentista em si mesma, com múltiplos percursos de desenvolvimento (James & Prout, 1997; Woodhead, 1999). As crianças são reconhecidas no aqui-e-agora da infância, com determinadas características e competências – *being* – e não apenas como adultos em processo de construção – *becoming* (Ben-Arieh, 2008). Um equilíbrio entre estas duas dimensões – *being* e *becoming* – reflete-se numa renovação ontológica e epistemológica na infância (Uprichard, 2008). As crianças são assim consideradas pela NSI como atores sociais competentes nos contextos onde participam e também como indivíduos com perspetivas e compreensões do mundo válidas, o que as legitima como *experts* e informadores privilegiados das suas próprias experiências de vida (Fattore *et al.*, 2012).

Os contributos da NSI no reconhecer da infância permitiram uma *libertação* do adultocentrismo na investigação que, impulsionada pelos direitos definidos na CDC, se tem centrado nas crianças e na vida que estas *realmente* vivem (Casas, 2011). Considerando a realidade como construída no meio sociocultural, e a existência de diferenças quanto aos significados que adultos e crianças atribuem aos fenómenos, justifica-se considerar os contributos destas últimas como necessários ao repensar dos sistemas nos quais participam (Crivello, Camfield, Woodhead, 2009). A participação voluntária das crianças torna-se também relevante nesta discussão, existindo uma maior responsabilidade em esclarecer aos adultos responsáveis a pertinência dos contributos das crianças e dos direitos que estas têm em fazer-se ouvir, muito especialmente quando as implicações destes contributos podem ter influência nas suas vidas (Coyne, 2010).

Integrar as crianças nos processos de decisão demonstra-se ainda importante por várias ordens de razões. Primeiro, esta integração parece ser benéfica para o envolvimento das crianças nos contextos que participam, permitindo uma descoberta e aprendizagem dos seus direitos e responsabilidades (Biesta, Lawy & Kelly, 2008). Segundo, parece também contribuir para que as crianças sintam que têm poder sobre a aprendizagem, que podem negociar decisões e que são capazes de expressar as suas ideias e opiniões sobre as suas vidas, desenvolvendo um sentimento positivo de si (Roberts, 2002). Por último, e relacionado com as razões anteriores, esta integração parece promover a possibilidade das crianças desenvolverem um maior sentido de cidadania, com respeito aos princípios e práticas necessárias a uma vida democrática (Miller, 1997).

Consideramos então que o diálogo entre as perspetivas de diferentes atores sociais – crianças, pais, educadores, técnicos de saúde, investigadores – pode permitir uma melhor compreensão sobre o bem-estar. O que por sua vez poderá refletir-se na reestruturação dos contextos onde coexistem e no desenvolvimento de melhores indicadores sociais de bem-estar (Chamberlayne, Bornat & Wengraf, 2000).

2.2.2 Entrar no mundo das crianças: desafios ético-metodológicos

Atualmente, e por influência dos contributos da NSI (James & Prout, 1997), as crianças são reconhecidas como possíveis *sujeitos* participantes no processo de investigação, e não meramente como *objetos* de estudo, demarcando-se assim uma mudança paradigmática na investigação com as mesmas (Mason & Danby, 2011). Este novo paradigma centrado na criança enquanto *expert* e informador privilegiado das suas experiências (Fattore *et al.*, 2012) acarreta consigo desafios éticos e metodológicos para o investigador adulto. Tais desafios que se relacionam-se com o seu papel na investigação e com os métodos a utilizar na construção e interpretação dos dados (Mashford-Scott *et al.*, 2012).

As abordagens metodológicas participativas que emergem deste novo paradigma colocam o adulto investigador ao mesmo nível epistemológico que a criança, acedendo às experiências e coconstruindo significados (Crivello *et al.*, 2009). Investigar *com* e *através das* crianças, implica que exista uma adaptação dos métodos de investigação às suas características, especialmente ao desenvolvimento cognitivo e comunicativo

(Nilsson *et al.*, 2013). Quanto mais *pequenas* as crianças, maior a necessidade de adaptação dos métodos utilizados pelo investigador, sobretudo quando implica conceitos abstratos. Nestes casos existe uma necessidade de os métodos transporem os significados do nível abstrato para o nível concreto e prático (Mashford-Scott *et al.*, 2012). Quanto mais próxima do presente e mais concreta for a experiência, mais fácil é para as crianças expressarem-se sobre o fenómeno (Samuelsson & Pramling, 2009). Desde que estejam em relação com a realidade a investigar até crianças com três anos parecem suficientemente competentes a expressar e a organizar informação sobre si e sobre os contextos (Roth, Dadds & McAloon, 2004).

A criação de um contexto facilitador do diálogo e a triangulação de métodos (e.g. “Abordagem do Mosaico”, Clark, 2005), por exemplo através de entrevistas com perguntas abertas, observações não-verbais e contextuais e outros métodos orientados por atividades expressivas e *amigas* das crianças (i.e. dramatizações, fantoches, desenhos, vídeos ou fotografias), pode permitir que estas se envolvam na investigação e tenham oportunidade de se expressar livremente (Honkanen, Poikolainen & Karlsson, 2017; Passeggi, Nascimento & Oliveira, 2016).

O processo de investigar *com* crianças deve ser conduzido sob uma simetria ética (Christensen & Prout, 2002). Isto é, deve ser tido em conta como as relações de poder adulto-criança se manifestam, procurando respeitar a dignidade e autonomia das crianças, especialmente no que diz respeito ao esclarecimento dos objetivos do estudo e das condições da sua participação (Pain, 2008). Skånfors (2009) propõe que o investigador funcione como um “radar ético”, estando atento às consequências das suas intervenções, aos limites da privacidade e confidencialidade e também às manifestações dos participantes quanto ao seu consentimento e envolvimento justo. Uma prática reflexiva, como um modo de ser e estar em investigação, estende-se também às interpretações das *voces* das crianças por parte do investigador adulto (Spyrou, 2011; Warin, 2011).

Em alguns estudos as crianças são ainda os principais participantes em todas as etapas do processo de investigação – recolha de dados, categorização e interpretação – o que permite estas utilizem toda a sua agência (e.g. Sixsmith, Gabhainn, Fleming & O'Higgins, 2007).

2.2.3 Definições e domínios do bem-estar pela voz das crianças

As investigações *com* crianças demonstram que estas conceptualizam o seu bem-estar de forma complexa e multifacetada, o que parece confirmar que são capazes de compreender conceitos abstratos e expressar-se sobre estes (e.g. Dex & Hollingworth, 2012; Gillett-Swan, 2017), inclusive crianças com menos de 7 anos (e.g. Koch, 2017). Ao definirem bem-estar, as crianças recorrem a exemplos práticos e a memórias de episódios importantes das suas vidas (Nilsson *et al.*, 2013).

Numa revisão de literatura de 16 estudos qualitativos, maioritariamente realizados no Reino Unido, Dex e Hollingworth (2012) referem três categorias conceptuais – Qualidade das relações; Qualidade dos contextos; *Self* e liberdades – nas quais se agrupam os vários domínios do bem-estar segundo crianças dos oito aos dezasseis anos, que participaram nos estudos inseridos na revisão. As *vozes* das crianças sobre o seu próprio bem-estar parecem também variar com a sua idade, género e características socioeconómicas (Dex & Hollingworth, 2012).

Numa investigação colaborativa realizada por Fattore, Mason e Watson (2007; 2009) e por 126 crianças australianas com idades entre os 8 e os 15 anos, procurou-se, através de métodos orientados por tarefas facilitadoras dos diálogos individuais e em grupo, compreender as perspetivas destas sobre o bem-estar. A investigação ocorreu em três fases, uma primeira de exploração dos elementos de bem-estar, uma segunda de aprofundação dos temas identificados e, uma terceira e última, em que as crianças puderam desenvolver um projeto sobre um ou mais temas que considerassem importantes para si, recorrendo a desenhos fotografias, colagens e outros materiais. As conclusões sugerem que a definição de bem-estar está intimamente relacionada com sentimentos agradáveis de segurança, paz e felicidade e, inclusive, com o integrar de aspetos desagradáveis da vida, como vivências de tristeza e raiva. Ser uma *boa pessoa*, com comportamentos moralmente corretos para consigo e com os outros, está também incluído na sua definição. Estas crianças parecem também compreender a interdependência entre diferentes domínios da vida (e.g. família; saúde; recursos económicos) e como estes se refletem nos relacionamentos interpessoais e nos seus estados emocionais (Fattore *et al.*, 2007; 2009).

Gillett-Swan (2017) procurou compreender, através de métodos expressivos e discussões em grupo, os significados de bem-estar para crianças dos 8 aos 12 anos em

contextos escolares do sudeste australiano. As discussões dos desenhos produzidos e dos diálogos remetem para temas de vida, sobrevivência e morte. O bem-estar é discutido como algo flexível, em permanente mudança e, mais do que estar bem fisicamente, algo que mantém a vontade de viver. Este é percebido como um estado agradável mas também como a capacidade de ser otimista em situações difíceis da vida (Gillett-Swan, 2017).

Num estudo recente com dezassete crianças com idades entre os 8 e 13 anos, de localidades rurais e urbanas do Oeste Central e Noroeste dos EUA, Brockevelt, Cerny, Newland e Lawler (2018) partiram de um modelo ecológico para compreender os domínios de bem-estar em crianças. Utilizando entrevistas e discussões em grupo orientadas pelo instrumento PACS (Mandich *et al*, 2004 *citado em* Brockevelt *et al*, 2018), sugerem seis domínios de bem-estar: conexão e vínculos sociais, saúde física, competência e agência, segurança e proteção, acesso propositado aos recursos e participação em atividades prazerosas.

Em Portugal, Nico e Alves (2017) procuraram compreender as experiências de bem-estar de crianças portuguesas com idades entre os 10 e os 12 anos. Nesta investigação utilizaram entrevistas individuais e em grupo, realizadas em escolas de Lisboa, e orientadas por perguntas abertas como “o que significa bem-estar?” e “o que mais contribui para um bom dia? E para um mau dia?”. As conclusões sugerem que, para estas crianças, o bem-estar parece bifurcar-se em dois domínios: bem-estar interior e bem-estar exterior. O primeiro relaciona-se com sensações de paz, tranquilidade e liberdade de ação, e também com a saúde física. O segundo relaciona-se com as relações interpessoais, em especial com a família, sendo que a disponibilidade genuína e o amor incondicional parecem ser qualidades essenciais destas relações.

Entre gerações, as conclusões do estudo de Sixsmith e colegas (2007), em cinco contextos escolares rurais, sugerem que as perspetivas dos adultos – pais e professores – sobre o bem-estar das crianças não são necessariamente congruentes com as perspetivas destas. Neste estudo, os três grupos – crianças, pais, professores – formaram e organizaram categorias utilizando fotografias tiradas pelas crianças, e que refletiam o seu bem-estar. As crianças entre os 8 e os 10 anos que participaram na investigação construíram um esquema complexo com 23 categorias, relacionadas entre si e organizadas hierarquicamente. Os animais de estimação, a família e os desportos foram

indicadas como as categorias mais importantes para o seu bem-estar, especialmente por estarem associados a experiências de diversão e de regulação afetiva. Os adultos, por outro lado, atribuíram maior importância à escola e aos amigos.

Num estudo com crianças entre os 10 e os 11 anos, residentes em meios urbanos do nordeste do Reino Unido, Christensen (2012) constatou que, para estas, passar tempo de qualidade é viver a rotina *como* uma família, isto é, tomarem refeições todos à mesma hora e verem televisão todos juntos, por exemplo. Este sentimento de união e pertença experienciado durante a rotina, parece ser mais importante para o seu bem-estar do que propriamente ir a eventos ou atividades *com* a família. As conclusões das entrevistas e discussões em grupo em contexto escolar sugerem que terem tempo para si e um espaço de privacidade onde podem pensar as suas decisões é também importante ao seu bem-estar.

Num outro estudo, em contexto escolar e com 56 crianças entre os 7 e os 11 anos, residentes numa zona economicamente desfavorecida do Reino Unido, Adams (2013) conclui que, para estas, o brincar é algo que está intimamente ligado ao ser criança. As conclusões das entrevistas realizadas em grupos de no máximo cinco crianças, onde estas puderam desenhar, escrever ou simplesmente conversar, sugerem que o brincar livre e sem preocupações é a principal diferença que as distingue dos *ocupados* adultos e é, também, o principal domínio associado ao seu bem-estar emocional. Estas crianças referem a preocupação com os recursos materiais, no entanto parecem focar-se mais nas possibilidades de superação e de vingar na vida, o que reflete um sentido de resiliência e uma atitude de aspiração face às adversidades.

Num estudo exploratório que utilizou uma metodologia mista Thoilliez (2011) procurou compreender o significado de felicidade para 817 crianças espanholas do 1º ciclo de escolaridade e com idades entre os 6 e os 12 anos. As entrevistas foram realizadas nas escolas e seguiram um questionário com 11 questões de cinco temas – afeto positivo; eventos e situações diárias; aspirações; competências; e relações interpessoais – identificados na literatura como relacionados com as perceções das crianças sobre a sua vida e felicidade. As conclusões sugerem que a felicidade ocorre num espaço intersubjetivo e que é nas relações que esta se nutre. O interesse e valorização dos professores e pais nas aspirações e competências das crianças, assim

como um desejo destas em crescer e melhorar, parecem estar associados ao seu bem-estar emocional.

Entre diferentes culturas Navarro, Lee, Jiménez e Cañamares (2017) tentaram compreender as perspectivas de bem-estar em crianças com idades entre os 6 e os 8 anos, e em três contextos escolares de países distintos – Espanha, Coreia do Sul e México. Através de discussões em grupos, orientadas por questões abertas pré-definidas e por desenhos que as crianças poderiam fazer sobre “coisas que necessitam para se sentirem bem”, as conclusões sugerem mais semelhanças que diferenças no que respeita às experiências de bem-estar. Nos três países as relações significativas com a família e com os amigos parece ser o fator de maior influência no seu bem-estar emocional. As crianças parecem compreender que conflitos ocasionais e situações difíceis são normais e esperadas nas relações, reconhecendo também que estes eventos podem permitir compreensão e aproximação entre as pessoas. As crianças espanholas e sul-coreanas referem que por vezes se sentem pressionados pelos planos e obrigações impostas pelos adultos. O brincar livre e a realização de atividades de lazer escolhidas pelas próprias crianças parecem ser aspetos importantes para o seu bem-estar. Uma última conclusão deste estudo relaciona-se com a referência às novas tecnológicas (e.g. telemóveis; *tablets*) como uma forma de brincar e de comunicar, ainda que reconheçam os seus malefícios.

2.2.4 As dimensões das experiências de bem-estar em crianças

Apesar da literatura que tem emergido da investigação qualitativa com crianças, a maioria das conclusões apenas sugere os domínios da vida relacionados com o bem-estar. Reconhecer as dimensões das experiências de bem-estar é fundamental no compreender de *como* as crianças se sentem bem nos diferentes domínios.

Segundo as conclusões de Fattore e colegas (2007; 2009), acima referidos, as crianças conceptualizam as suas experiências de bem-estar através da sua vida emocional e das suas relações significativas. A importância destes domínios – emocional e relacional – sugere que o bem-estar se manifesta simultaneamente como um estado emocional agradável e como um processo de equilíbrio que ocorre ao longo do tempo, perante as oscilações de estados agradáveis e desagradáveis. Dos contributos

das crianças (Fattore *et al.*, 2007; 2009) resultaram três dimensões interdependentes – sentido positivo de si; sentido de agência; sentimentos de segurança e proteção – que permitem compreender como as crianças se sentem bem.

Um sentido positivo de si parece relacionado com as crianças sentirem que são reconhecidas e que têm valor, experienciando satisfação consigo mesmas e com as suas ações. Um autoconceito positivo – *ser uma boa pessoa* – e íntegro – *ser aquilo que se é e que se quer vir a ser* –, que vai além de corresponder às expectativas que os adultos e pares têm sobre si, parece contribuir para que as crianças se sintam bem.

A agência parece relacionar-se com o experienciar de autonomia e controlo sobre as suas vidas. Seja na escola ou na família, as crianças parecem valorizar serem incluídas nas decisões que influenciam o seu dia a dia, considerando esta possibilidade de negociar como essencial ao seu bem-estar. Estas experiências de democratização refletem-se em sentimentos de mestria e autoeficácia.

Em fim, as crianças referem que se sentirem seguras e protegidas é importante para o seu bem-estar, pois permite que se envolvam na vida de forma plena. Para estas, quando as relações têm por base a confiança e o cuidado (*care*) existe um sentimento de união entre as pessoas que lhes garante a segurança emocional necessária para que se aventurem na descoberta e exploração do mundo.

Estola, Farquhar e Puroila (2014) procuraram compreender, através de uma metodologia assente na observação participante, em diálogos informais e na interpretação reflexiva dos dados, as experiências de bem-estar de crianças *pequenas* em dois contextos pré-escolares distintos, um na Finlândia e outro na Nova Zelândia. As experiências de bem-estar de Arttu, uma das trezes crianças com idades entre os 1 e 3 anos, do contexto finlandês, parecem estar associadas à relação com a educadora e com a atmosfera de segurança e descoberta que esta lhe permite. A tentativa de expressar os seus desejos e de procurar gerir a sua ambivalência quanto às atividades e brincadeiras com os outros, parecem refletir uma dimensão de competência e de autorregulação afetiva. No contexto da Nova Zelândia, as experiências de bem-estar de Robert, uma das dezoito crianças participantes com idades entre os 4 e os 5 anos, parecem estar associadas a uma dimensão de reflexividade sobre as suas ações e decisões e as repercussões destas. Uma dimensão de negociação criativa também parece importante

em como as crianças experienciam bem-estar, especialmente porque lhes permite satisfazer os seus desejos e aspirações.

2.2.5 A cultura pré-escolar e o bem-estar na infância

As crianças *pequenas* têm uma vida social complexa e, sendo agentes com um papel ativo nos contextos onde participam, faz todo o sentido reconhecer a possibilidade de uma cultura infantil (Corsaro, 1988). Sendo esta cultura sobretudo perceptível no contexto pré-escolar (e.g. Koch, 2017; Silva, 2015).

As interações que existem entre as crianças e entre as crianças e os adultos no jardim de infância, especialmente com os educadores, tendem para uma organização social com normas e valores que estruturam e orientam o comportamento do grupo (Corsaro & Eder, 1990). No entanto a cultura infantil não se limita à simples imitação e apropriação direta das normas e valores do mundo adulto, mas acontece através de uma apropriação criativa que vai ao encontro das necessidades e objetivos do grupo de pares (Corsaro, 1992). Dada a natureza dinâmica da realidade, esta mesma cultura entre pares contribui simultaneamente para a reprodução da cultura adulta e comunitária onde coexistem (Corsaro, 2000).

O constructo denominado na literatura por *underlife* representa as interações que existem dentro do grupo e que muitas vezes ocorrem sem que os adultos se apercebam das suas dinâmicas. No mundo do *faz-de-conta*, característico da *underlife*, as brincadeiras de aproximação-evitamento e o *role-play* parecem ser uma forma das crianças desenvolverem as suas capacidades interpretativas, numa reflexividade útil na descoberta e adaptação aos diversos contextos e papéis sociais (Corsaro, 2012).

Num estudo realizado num contexto pré-escolar, Koch (2017) procurou explorar a cultura pré-escolar e o bem-estar de dezasseis crianças italianas com cinco anos. O investigador recorreu à observação etnográfica durante dois meses, imergindo nas rotinas e atividades das crianças e também utilizou entrevistas e discussões em grupo derivadas de fotografias tiradas pelas crianças no JI. As conclusões parecem dar a compreender que o bem-estar destas no jardim de infância está relacionado com a autonomia, a participação social e o equilíbrio entre o desafio da autoridade do adulto e a dependência do seu apoio. Na *underlife*, segundo as conclusões contextualizadas de Koch (2017), as crianças formam entre si uma contracultura que procura desafiar e

negociar os limites das normas e regras estabelecidas pelos adultos. A oposição e o humor, geralmente sob a forma de “palhaçadas”, parecem ser atitudes que visam desafiar o comportamento convencional, existindo um objetivo grupal na conquista de poder e de autonomia. As crianças parecem experienciar bem-estar quando vivenciam relações de amizade, quanto brincam livremente e também quando têm a possibilidade de experienciar a natureza e coisas fora do comum. Também parecem sentir-se bem quando lhes é permitido participarem livremente nos jogos e brincadeiras da *underlife* sem comprometer as relações positivas com os adultos. Os educadores parecem ser imprescindíveis no viver do *underlife* das crianças, pois a sua presença é de extrema importância no ajuste dos limites e na regulação emocional, como por exemplo em brigas, e no demonstrar de modelos de referência.

3 | Métodos

3.1 Objetivos e questões de investigação

A realização deste estudo qualitativo, de natureza exploratória, visa contribuir para a compreensão do bem-estar em crianças *pequenas*, procurando *escutar*, através de expressões e diálogos, a multiplicidade de perspetivas e experiências das crianças participantes. Pretendemos assim:

1. Explorar e compreender os significados que crianças atribuem ao seu bem-estar e às experiências nas quais se *sentem bem*;
2. Compreender como as crianças experienciam bem-estar na diversidade de contextos e situações da sua vida;
3. Refletir sobre como é possível, através dos contributos das crianças, construir implicações práticas para contextos onde o bem-estar deve ser um pressuposto central.

Neste sentido formulámos as seguintes questões de investigação:

- Quais os significados que as crianças participantes atribuem ao seu bem-estar?
- Como as crianças experienciam bem-estar nos diferentes contextos e situações?
- Quais as características das experiências de bem-estar referidas pelas crianças?
- Como os seus contributos permitem reflectir sobre o contexto do jardim de infância?
- Como é que compreender o que é o bem-estar para as crianças nos pode ajudar a reflectir sobre a prática psicoterapêutica com crianças?

3.2 Desenho de estudo

Partimos de um paradigma socioconstrutivista e das conceções ontológicas e epistemológicas iluminadas pela Nova Sociologia da Infância (James & Prout, 1997). Assim, considerámos o bem-estar como um fenómeno construído socialmente e dependente de contexto e reconhecemos as crianças como participantes competentes na construção de significados sobre o bem-estar e como conhecedores privilegiados das suas experiências (Fattore *et al.*, 2012).

De forma a responder às questões de investigação, construímos um desenho de estudo baseado numa perspetiva fenomenológica (Colaizzi, 1978; Moustakas, 1994), utilizando métodos participativos e procedimentos reflexivos (Cowie, Huser & Myers,

2014). A intenção de recolher dados que representassem as perspetivas e experiências de bem-estar das crianças foi guiada por uma abordagem colaborativa-reflexiva (Graham & Powell, 2015; Macbeth, 2001). Seguindo estes pressupostos, o fenómeno que se procura compreender – o bem-estar – é o foco da investigação e todos os participantes (i.e. crianças e investigador principal) encontram-se tendencialmente ao mesmo nível epistemológico, colaborando reflexivamente como pares investigadores durante o processo de recolha de dados (Cowie *et al.*, 2014).

O investigador principal integrou o contexto de investigação, participando em algumas das rotinas e atividades do jardim de infância. A *escuta* de crianças como principal meio de compreensão e recolha de dados assume preponderância na nossa investigação (Folque, 2010; Ostetto, 2019). Este *escutar*, mais abrangente que o simples ouvir, remete para a capacidade do investigador adulto em ser flexível e aberto a todas as manifestações verbais e não-verbais das crianças e que refletem as suas narrativas, como a linguagem corporal, pistas faciais, ações e expressões, e até produtos criativos (Pascal & Bertram, 2009). A recolha de dados sobre o bem-estar foi operacionalizada por diferentes métodos, concretamente por diálogos e entrevistas facilitadas por atividades adaptadas aos participantes e ao contexto em questão (Clark, 2005) e, também, por observações e práticas de registo reflexivas (Macbeth, 2001).

As decisões tomadas durante o período de investigação no JI apoiaram-se numa reflexividade constante quanto aos direitos estabelecidos pela CDC, às características das crianças e ao equilíbrio das relações de poder entre participantes e, ainda, quanto às possíveis consequências das intervenções do investigador adulto (Graham & Powell, 2015). O desenho de investigação foi assim progressivamente adaptado, de forma flexível, às circunstâncias do contexto e aos atores que neste participaram, zelando sempre pela participação voluntária e justa de todos os participantes (Skånfors, 2009).

Os dados dos diálogos e entrevistas foram analisados através de um método *open-coded*. Partimos assim dos dados para identificar e codificar unidades de significado, respeitando as *vozes* das crianças. Progressivamente formámos categorias que, depois de delimitadas, organizámos em temas representativos das experiências de bem-estar das crianças. Discutimos de forma contínua as decisões tomadas durante todo

este processo de construção dos temas. Os resultados foram posteriormente discutidos tendo em conta a literatura e as observações e reflexividade do investigador principal.

3.3 Participantes e contexto de investigação

Perante as perspetivas de estudo e abordagens metodológicas acima referidas, os dados que são objeto de análise foram coconstruídos num contexto relacional situado num determinado espaço e tempo histórico-cultural (Tracy, 2010). Desta forma podemos delimitar um contexto de investigação específico, e diferenciar os vários participantes que, segundo as conceções ontológicas e epistemológicas estabelecidas, contribuíram para a construção dos dados. Por se tratar de um estudo qualitativo consideram-se participantes diretos desta investigação as crianças, as educadoras e a “equipa de investigação”.

Os principais participantes envolvidos na construção dos dados são 36 crianças (21 do género feminino) com idades entre os quatro e os seis anos de idade, de duas salas distintas de um jardim de infância privado existente na cidade de Évora – Alentejo Central, Portugal. Dezassete destas crianças encontravam-se a viver os últimos tempos no JI, uma vez que em setembro iriam ingressar no 1º ciclo de escolaridade.

As educadoras de cada sala estavam presentes nas rotinas do JI e participaram em alguns momentos de investigação, inclusive no explicar dos objetivos do estudo às crianças e em alguns momentos de diálogos informais. Para além destes participantes há que referir a presença nas rotinas do JI das auxiliares de educação.

A denominada “equipa de investigação” foi constituída pelo investigador principal, aluno de mestrado em psicologia clínica, que integrou o contexto pré-escolar, e ainda pela orientadora de investigação, professora universitária e psicoterapeuta. Os elementos desta equipa participaram no seminário “A escuta de crianças na prática e na investigação” desenvolvida pelos Departamentos de Psicologia e de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, entre outubro de 2018 e março de 2019.

O contexto pré-escolar em questão, onde atuaram os participantes descritos, era frequentado por crianças dos oito meses aos seis anos de idade, estando separados por salas de acordo com as suas idades. Quanto ao espaço físico, e além das respetivas salas

e do refeitório comum, o JI dispõe de um quintal ao ar livre, com baloiços, caixa de areia e outros brinquedos. Neste local era comum as crianças dos 3 aos 6 anos brincarem juntas. A escolha deste JI ocorreu por conveniência, especialmente pela abertura da instituição aos investigadores, permitindo explicar o projeto de investigação às crianças e convidá-las a participar nas respetivas atividades. As características físicas do espaço foram também ponderadas nesta decisão. O jardim de infância em questão disponha de uma sala contingente onde podíamos realizar as entrevistas, facilitando a supervisão dos limites éticos relacionados com a participação voluntária das crianças e permitindo um espaço para os registos. O investigador principal integrou o JI entre os dias 9 de julho e 1 de agosto de 2019, período antecedente ao encerramento do JI para férias de verão.

3.4 Procedimentos e decisões ético-metodológicas

Durante todo o processo de revisão da literatura, as informações consideradas relevantes e as reflexões do investigador principal foram registadas num diário de investigação, sendo posteriormente discutidas pela “equipa de investigação”. A preparação do investigador principal, enquanto participante e instrumento de investigação, foi considerada como uma prioridade pelos desafios práticos e éticos da investigação participativa com crianças. Ainda prévio ao trabalho de campo, o investigador principal realizou um exercício de associação livre sobre o bem-estar na infância (Anexo A). Este exercício visou clarificar as suas perspetivas e expectativas face ao fenómeno do bem-estar em crianças (Creswell, 2007).

O trabalho de campo dividiu-se em duas fases, uma primeira de “imersão” no contexto, e uma segunda fase de “investigação”. Consideramos a observação participante como subjacente a estas duas fases, refletindo-se em registos das decisões metodológicas face à realidade contextual e em registos de acontecimentos e interações interpessoais que o investigador observou como relacionadas com o fenómeno do bem-estar em crianças (Tracy, 2010). Estes registos compõem o diário de campo (Anexo E), considerado como o principal instrumento de registo e que permitiu a reflexão sobre os procedimentos e dados, inclusive as sobre as implicações dos estados internos e expectativas do investigador principal durante a recolha dos dados (Parker, 2004).

A fase de “imersão” teve como principal objetivo, permitir que o investigador principal conhecesse melhor o funcionamento do contexto pré-escolar, deliberando com as educadoras a melhor forma de realizar os consentimentos e, também, de estruturar a fase de “investigação”, tendo em conta as atividades e rotinas das crianças. Nesta primeira fase foi ainda possível estabelecer uma relação de proximidade e confiança com as crianças das duas salas, conhecendo melhor as suas características e interesses, e permitindo também às crianças habituarem-se e conhecerem o investigador adulto. Entregámos aos pais/cuidadores das crianças o consentimento informado, em forma de convite de participação, com as informações relativas à investigação (Anexo B). Ainda que o consentimento tenha sido entregue aos pais, esclarece-se que, em última instância, a decisão de participação nos momentos do estudo foi *sempre* das crianças.

A fase de “investigação” dividiu-se em três momentos – início, construção de dados e devolução – e iniciou-se em ambas as salas no mesmo dia. Esta decisão visou garantir justiça na participação, uma vez que as crianças das duas salas brincavam e conversam entre si no quintal do JI.

O primeiro momento decorreu separadamente em cada sala, com o investigador adulto e as crianças sentados em círculo e com a educadora também presente. Os objetivos da investigação foram explicados diretamente e de forma adaptada à compreensão das crianças (Nilsson *et al.*, 2013; Folque, 2010). Procurámos que as crianças compreendessem o papel do investigador principal naquele contexto e que conseguissem tomar uma decisão deliberada sobre a sua própria participação enquanto investigadores participantes no estudo. De forma a demarcar o início realizámos algumas atividades de grupo. Primeiro construámos chapéus de investigador em origami, depois dispôs-se num *placard* da sala os números coloridos – 1, 2 e 3 – que, através de uma seta, demarcavam o contínuo das etapas da investigação. Foi explicada a utilidade desta disposição, e consolidámos o primeiro momento ao enfeitar o *placard* com balões. Esta forma de organizar o processo tinha como objectivo permitir que as crianças tivessem presente o momento de investigação em que nos encontrávamos, autorregulando a sua participação (Samuelsson & Pramling, 2009).

No segundo momento – construção de dados – realizámos as entrevistas, que decorreram com duas, três, ou, no máximo, com quatro crianças. O número de crianças

a entrevistar em simultâneo foi decidido tendo em conta a capacidade do investigador principal em manter a atenção e a coordenação do grupo sem interferir de forma significativa com a escuta dos diálogos e com o registo. As crianças eram convidadas a participar, sendo a sua vontade respeitada. No início de cada entrevista era esclarecido novamente o objetivo da investigação e também o nosso papel enquanto pares investigadores do bem-estar em crianças. O termo ‘bem-estar’ foi geralmente substituído por ‘*sentir-se bem*’, remetendo para a experiência interna de *sentir* bem-estar. Esta decisão também refletiu uma tentativa de facilitar a compreensão das crianças deste conceito abstrato (Mashford-Scott *et al.*, 2012). A opção de substituir o termo ‘bem-estar’ por ‘feliz’ foi descartada pelo potencial foco das crianças em experiências de diversão e brincadeira, em detrimento de outros estados e experiências internas.

As entrevistas, enquanto instrumentos de *escuta* e diálogo, tinham um objetivo exploratório, procurando uma multiplicidade de possíveis respostas às questões de investigação estabelecidas. As entrevistas foram orientadas por duas atividades distintas – desenhos e visitas ao JI –, começámos pelas atividades mais abstractas, minimizando o enviesamento contextual, e seguimos posteriormente para as mais concretas.

Nas entrevistas orientadas por desenhos cada uma das crianças podia desenhar livremente numa folha A4 e o investigador ia registando em discurso direto e *ipsis verbis* os diálogos sobre o bem-estar que se iam desenrolando. Durante estas primeiras entrevistas tentámos não interferir no conteúdo dos diálogos, procurando que as crianças explorassem, elaborassem e/ou clarificassem as suas respostas. A utilização de questões abertas permitiu dar espaço às crianças para se expressarem livremente (e.g. ‘Como é que as crianças se sentem bem?’; ‘Consegues mostrar-me como te sentes bem?’; ‘Podes explicar-me como te sentes bem?’; ‘Como é que sabemos quando uma criança se está a sentir bem?’). Os diálogos que resultaram das entrevistas foram registados no momento pelo investigador principal, assim como alguns dos produtos (i.e. desenhos) foram guardados, sempre com consentimento prévio das crianças.

Nas entrevistas orientadas por visitas ao JI, as crianças decidiam os locais do JI a visitar e poderiam indicar espaços, objetos ou outros aspetos que as faziam sentir bem (e.g. ‘E o que há aqui no quintal que te faz sentir bem?’). Após uma análise inicial destas primeiras entrevistas, e perante a verificação de respostas objetivas, decidimos

sugerir às crianças que recordassem vivências nas quais experienciaram momentos de bem-estar em determinado espaço (e.g. ‘Queres contar me uma vez em que te sentiste bem aqui no quintal?’). Uma das entrevistas ocorreu durante uma visita à horta do JI com treze crianças de uma das salas. O investigador principal terminava os registos e reflexões após cada viagem.

Outros diálogos mais informais ocorreram durante as rotinas e atividades do JI, normalmente iniciados pelas próprias crianças e que lhes permitiam uma maior proximidade às experiências relativas ao fenómeno (Nilsson *et al.*, 2013). Quando, ao longo das entrevistas, as crianças se mostravam desmotivadas ou ansiosas, procurávamos compreender a sua vontade e disponibilidade em participar. Tentámos manter sempre presente que estas tinham liberdade para regular a sua participação. Foi ainda dada a *todas* as crianças a oportunidade de participar, pelo menos uma vez, nas entrevistas e em momentos de diálogos informais.

No terceiro momento, o de devolução, devolvemos às crianças de cada sala as suas contribuições sobre como se *sentiam bem*. Numa discussão em grande grupo, com todos sentados em círculo e com a educadora presente, o investigador adulto procurou devolver, auxiliado por onze desenhos por si construídos (Anexo C), as experiências que as crianças relacionaram com o seu bem-estar. Os desenhos foram construídos tendo como base uma nuvem de palavras (Anexo D) referente à frequência de experiências de bem-estar referidas pelas crianças. A utilização destes desenhos visou aproximar o momento de devolução das atividades de grande grupo que as crianças geralmente realizavam (e.g. contar histórias de livros; discutir imagens), tornando também a devolução mais adaptada ao seu nível de desenvolvimento cognitivo (Gibson, 2007). De forma a manter a ordem, todos os que queriam falar colocavam o dedo no ar e tinham oportunidade de se expressarem.

Assim, entre cada desenho explicitado pelo investigador principal, as crianças tinham oportunidade para intervir, confirmando e explicitando as suas experiências e contributos (e.g. ‘Depois de falarmos durante estes dias parece-me que X é importante para as crianças se sentirem bem, percebi bem?’; ‘Ajudam-me a compreender melhor como é que X vos faz sentir bem?’ ‘Será que me falta saber alguma coisa sobre como as crianças se sentem bem?’). Este momento de devolução permitia um feedback por parte das crianças, abrindo possibilidades de esclarecimento, reinterpretação de significados e

geração de novos contributos (Ryan, Gandha, Culbertson & Carlson, 2013). Estas discussões foram também registadas por escrito e em *verbatim*.

No fim, e concluindo a fase de “investigação”, cada criança teve direito a uma medalha de participação. Realizámos ainda desenhos de grupo, em folhas A2 e com tema livre, que foram posteriormente colocados no *placard* em exposição. Acordou-se ainda com as educadoras e com as crianças que, quando a Investigação – que inclui a análise completa, discussão dos dados e escrita da dissertação – estivesse concluída, o investigador voltaria ao JI para partilhar os resultados e conclusões do estudo.

3.5 Análise dos dados

O processo de construção de dados e o processo de análise são considerados interdependentes e ocorreram em simultâneo (Creswell, 2007). O procedimento de análise iniciou-se ao longo do trabalho de campo, com a transcrição das entrevistas orientadas por desenhos (E1) e por visitas ao JI (E2) (Anexos F e G, respetivamente) e das discussões em grupo em grupo (D1) (Anexo H). Os diálogos informais (D2) (Anexo I) também foram transcritos do diário de campo. Os nomes das crianças foram substituídos por pseudónimos, respeitando o seu direito ao anonimato.

Seguiu-se o processo de análise dos contributos das crianças. Inicialmente identificámos, ao longo de todas as transcrições, e linha-a-linha, as unidades de significado que se relacionavam com as questões de investigação estabelecidas. Este primeiro passo permitiu a familiarização com os dados. Posteriormente realizámos um processo de codificação indutivo, *open-coded* (Dourdouma & Mörtl, 2012), através do qual se procurámos atribuir códigos descritivos de experiências, processos e emoções aos contributos das crianças sobre o seu bem-estar (Anexo J). Atribuídos os primeiros códigos, o investigador principal realizou uma revisão destes procurando completá-los e reformulá-los quando necessário.

Numa fase seguinte construímos as primeiras categorias através de padrões de frequência e relação entre os códigos. Analisámos os códigos e discutimos enquanto “equipa de investigação” as primeiras 27 categorias. Seguindo-se uma nova codificação e categorização mais *фина*, delimitando com diferentes cores as *vozes* das crianças e as induções do investigador adulto. Este processo seguiu uma dinâmica interativa *bottom-*

up e *top-down*, na qual as categorias eram formuladas e reformuladas consoantes os exemplos das entrevistas e diálogos. Deste processo resultaram 21 categorias. Testámos então a consistência destas categorias através de um processo de contínua comparação dos seus significados fenomenológicos e limites conceptuais (Braun & Clarke, 2006). Procurámos também atenuar os efeitos de enviesamento confirmatório através da procura de exemplos contraditórios nos dados. As reflexões pessoais e decisões sobre os dados e categorias foram registadas durante todo o processo sob a forma de *memos* (Anexo L).

A nossa continuada análise e discussões resultaram em 14 categorias finais, sendo que o processo de categorização se encontra em anexo (Anexo M). A criação de esquemas conceptuais com as categorias permitiu-nos também compreender as relações entre estas e clarificar as decisões na formação dos temas representativos das experiências de bem-estar das crianças (Braun & Clarke, 2006; Moustakas, 1994)

3.6 Confiança e credibilidade

Procurámos ao longo do processo de investigação, e também ao nível da análise de dados, que os resultados refletissem o mais fielmente possível as perspetivas e experiências dos participantes. Assim, através da triangulação de diferentes métodos, concretamente, as observações do investigador, as entrevistas orientadas por diferentes atividades, os diálogos informais e os momentos de devolução, que se complementam mutuamente, tentámos assegurar a confiança nas *vozes* das crianças e nos dados construídos (Clark, 2005). O momento de devolução dos contributos das crianças permitiu ainda que estas expressassem o seu feedback relativo às perspetivas que o investigador escutou e registou. A coconstrução dos dados e a confiança nos contributos das crianças pode ser ilustrada neste excerto de um momento de devolução:

“P: Quando falaram em brincar muitos de vocês disseram que se sentiam bem, principalmente os meninos, a jogar futebol e basquetebol, mas também muitos de vocês disseram fazer cambalhotas no baloiço do quintal, dançar, cantar e também ouvir música... houve quem dissesse que gostava de ir ver concertos na praça do Giraldo... isto faz vos sentir bem, eu ouvi bem?”

[A maioria abana a cabeça afirmativamente e ficam felizes dizendo “eu!, eu! eu!”]

Constança (5 anos): Eu disse que vi os concertos!

P: Sim... algumas pessoas disseram... tudo o que estás nestes desenhos e o que eu digo foram coisas que vocês e os meninos da outra sala disseram...

Júlia (4 anos): Pedro... mas também faz sentir bem vestir de princesas...

P: Sim Júlia, eu sei, eu sei (riu-me) ... já lá vamos...” (D1: 6-9)

A participação de várias crianças que experienciam o mesmo fenómeno pode também ser considerada como uma forma de triangulação (Polkinghorne, 1989). Desta forma *escutámos* as vozes de diversas crianças tentando compreender as suas experiências gerais representativas de bem-estar mas também capturando as singularidades e especificidades do fenómeno para cada criança.

Tentamos ainda fazer uma descrição detalhada e transparente dos métodos e procedimentos de construção e análise dos dados (Elliot, Fischer & Rennie, 1999), quer no corpo deste texto quer nos documentos que anexamos. Também a discussão continuada entre os investigadores da “equipa de investigação”, assim como um registo das ideias, raciocínios e expectativas sobre os dados e categorias, permitiram monitorizar de forma reflexiva o processo de construção e interpretação dos resultados (Creswell, 2007). Os resultados são tão detalhadamente descritos quanto possível e procuram clarificar as experiências de bem-estar dos participantes, apresentando-se também as reflexões do investigador. Finalmente, apresentamos as próprias *vozes* das crianças no corpo de texto tentando justificar e exemplificar os resultados e as decisões na formação das categorias e dos temas (Elliot *et al.*, 1999).

4 | Análise e discussão dos resultados

Analisando os contributos das crianças como um todo que resulta dos vários momentos de recolha de dados – diálogos informais, entrevistas e devolução –, e seguindo as questões de investigação estabelecidas, o que é *sentir-se bem* para as crianças participantes?

Os contributos das crianças não refletem uma definição única e explícita de bem-estar, no entanto são evidentes as múltiplas narrativas e explicações que estas expressam quando procuram clarificar *como se sentem bem*. As crianças participantes parecem conceptualizar o *sentir-se bem* através de narrativas de experiências que viveram, ou que aprenderam, nos contextos sociais onde interagem com pares e adultos. Por vezes, estas descreveram experiências que se relacionavam com o momento presente, com o aqui-e-agora da entrevista, outras vezes recorreram a vivências e características de determinadas experiências que não estavam relacionadas com o contexto de investigação. Então, como são estas experiências de bem-estar das crianças participantes, e quais as características fundamentais e particularidades destas experiências?

A análise das categorias representativas das experiências de bem-estar das crianças permitiu uma organização em cinco temas interdependentes, assim, *sentir-se bem* é: 1) Estar feliz e brincar de mil formas; 2) Relaxar e aproveitar o descanso; 3) Explorar, experienciar e experimentar a realidade; 4) Ser agente e ter responsabilidade sobre as suas ações, e; 5) Experienciar relações mútuas positivas (ver Anexo N). Segue uma descrição e discussão compreensiva dos resultados, recorrendo-se às *voces* das crianças. Os resultados são discutidos tendo em conta a revisão de literatura e as observações e reflexões do investigador principal sobre a sua própria participação, sobre as crianças participantes e também sobre as características do jardim de infância.

Estar feliz e brincar de mil formas:

Na generalidade dos contributos das crianças do nosso estudo, sentir felicidade é algo central às suas experiências de bem-estar. Divertir-se ao brincar, estar num estado energético de atividade física, como saltar, correr ou dançar, e também estar a rir ou a

sorrir, são os melhores indicadores, segundo os participantes, de que uma criança se está a sentir bem.

“P: (...) Como é que consigo saber quando uma criança se está a sentir bem?”

Sara (6 anos): Com o sorriso...

Ana (6 anos): Quando está a saltar e a brincar... com os amigos...

Laura (4 anos): E quando está a rir...” (D1: 177-180)

A ênfase dada pelas crianças participantes às emoções agradáveis, sobretudo à felicidade, nas suas experiências de bem-estar parece salientar a perspetiva do bem-estar como um estado subjetivo agradável que as pessoas procuram manter ao longo do tempo (Diener, 2000; Diener *et al.*, 1998). A manutenção destes estados emocionais parece ser evidente nas vozes das crianças, “*[estar bem] é ficar bem o dia todo*” (E1: 20). Inclusivamente, algumas referem sentir-se bem quando recuperam de emoções desagradáveis, “*as crianças podem estar tristes e as pessoas podem dizer uma coisa gira e depois as crianças ficam a sentir-se bem*” (E1: 339). As crianças procuram ativamente experiências nas quais se sentem felizes, seja através do brincar, do jogar, ao envolverem-se em momentos nos quais dizem e fazem palhaçadas ou, ainda, quando contam estórias engraçadas aos outros ou assistem a vídeos que visam o riso.

“Alberto (4 anos): Anda Pedro... Olha... anda ver vídeos de rir... olha, olha o que vai acontecer... olha para o pinguim... Ahahah [Risos... um pinguim faz cair outro que cai num buraco no gelo]

P: Ver vídeos de rir faz sentir bem?

Joel (6 anos): Sim, porque rimos muito, muito...” (D2: 71-73)

O brincar parece ser uma componente importante das experiências de bem-estar e uma atividade que está intimamente ligada ao ser criança, tal como referem as crianças dos 7 aos 11 anos, que participaram no estudo de Adams (2013). Para as crianças do nosso estudo, quer seja em casa, no JI, no parque com diferentes baloiços ou em festas de aniversário, e quer seja com pais, avós, primos ou amigos, a diversão parece tornar qualquer contexto numa experiência de bem-estar.

“P: E como é que brincar vos faz sentir bem?”

Tatiana (5 anos): Porque brincamos com todos os amigos, com qualquer um...

Elisa (5 anos): Todos os dias, todos os dias...

P: E onde mais gostam de brincar?

Tatiana: Em todo o lado...” (E1: 94-101)

Segundo as perspetivas das crianças participantes do nosso estudo, destacamos o brincar destruturado – desenhar livremente, fazer construções com legos ou com areia – e a possibilidade de brincarem despreocupados, como experiências de bem-estar, essencialmente pela liberdade em poderem divertir-se como quiserem. Comparativamente, para crianças com mais de 7 anos, e que já frequentam a escola, este brincar livre e despreocupado parece ser mais valorizado como uma forma de aproveitar o tempo fora das obrigações do contexto escolar e de outras atividades planeadas (Navarro *et al.*, 2017).

“P: Mas ajudas-me a perceber como fazer muitas coisas na areia te faz sentir bem?”

Carla (5 anos): Porque dá para fazer coisas diferentes... e brincar diferente... um castelo... um túnel... fazer uma sopa... para brincar aos pais e às mães...” (E2: 338-339)

“P: E olhem lá meninas... sujar as mãos faz sentir bem?”

Laura (4 anos): Faz porque podemos... sem estar preocupadas... ficam sujas e depois lavamos...” (E2: 239-240).

Imaginar e envolverem-se no mundo do *faz-de-conta* são também referidos como partes destas experiências, especialmente por permitirem às crianças ir além daquilo que é a realidade concreta e factual. Imaginar as estórias que as educadoras contam e lêem é um destes momentos. Nas brincadeiras de *faz-de-conta* as crianças sentem-se bem ao imitarem aspetos da vida adulta, sobretudo quando recriam situações relacionais nas quais experimentam diferentes papéis ou, ainda, quando fantasiam situações nas quais idealizam aspetos de si e da sua vida relacionados com o “mundo do imaginário”.

“P: Então Leonor, queres contar-nos essa vez que te sentiste mesmo bem aqui [no quintal]?”

Laura (4 anos): Foi... Brincar com a Isabela... ali na casinha... aos pais e às mães...

P: E como te fez sentir bem?

Laura: Porque era a mãe... e a Isabela gosta de ser a irmã mais velha... e eu dizia para ela comer a sopa e ela comia e depois saía de casa e eu ficava à espera dela... e depois era a avó e dava-lhe beijinho... e ríamos...” (E2: 171-174)

“P: (...) Querem tentar explicar-me melhor porque vos faz sentir bem vestir de princesas?”

Márcia (5 anos): Porque podemos ser princesas... com diferentes vestidos...

Constança (5 anos): E viver como princesas... viver e brincar num castelo encantado... (D1: 63-66)

Podemos considerar o brincar como um exercício diário que as crianças pequenas praticam nos diversos contextos das suas vidas, e que visa a manutenção de

estados emocionais agradáveis, tratando-se inclusivamente de uma das experiências mais consistentes na literatura sobre o bem-estar em crianças (Dex & Hollingworth, 2012). O facto de as crianças do nosso estudo aparentarem na generalidade das vezes estar felizes e sem preocupações não significa que não sintam dificuldades, que as suas condições socioeconómicas sejam *perfeitas* ou que o ser criança neste jardim de infância seja *sempre* uma experiência de felicidade. Em possibilidade, podemos pensar na existência do “filtro de importância”, referido por Sargeant (2007) como um mecanismo de regulação interno que permite as crianças priorizarem o que é importante para o seu bem-estar naquele momento e naquele contexto, mantendo o seu equilíbrio emocional e a possibilidade de brincarem sem preocupações. Certamente o convívio e relações com os outros – que discutiremos mais à frente –, e o facto de JI em questão permitir que as crianças brinquem livremente nos diferentes espaços de diversão também se relacionam com estes resultados.

Ainda que a maioria das crianças do nosso estudo associem as suas experiências de bem-estar a momentos de diversão e de ativação motora, para algumas sentirem-se bem é também aproveitar momentos de **descanso** e **relaxamento**, “*olha e podes também escrever aí [no caderno] que dormir é descansar e que descansar faz sentir bem*” (E1: 175). Estas experiências parecem associadas ao disfrutar de sensações de descontração e conforto.

“Beatriz (5 anos): ... gosto quando o meu pai ou a minha mãe me metem aquilo nas costas... sabe tão bem!

P: O protetor solar?

Beatriz: Sim, eu amo!

P: Porquê?

Beatriz: Eu gosto porque parece muito massagem, é muito relaxante!” (E1: 298-302)

O relaxamento e o descanso são raramente referidos na literatura, concretamente, apenas os estudos de Navarro e colegas (2017) e de Christensen (2002) fazem referência a algumas destas experiências. O facto de algumas das crianças que colaboraram connosco terem o hábito de dormir a sesta, e terem condições para o fazer no JI, pode estar associado à importância que estas atribuem ao descanso. Algumas das crianças do nosso estudo associam o relaxamento ao conforto dos pais enquanto outras, com mais de seis anos, parecem associar mais frequentemente o seu relaxamento a um

espaço só seu de descontração e tranquilidade (Navarro *et. al.*, 2017), e onde também podem refletir sobre assuntos da sua vida (Christensen, 2002).

Explorar, experienciar e experimentar a realidade:

Nas suas brincadeiras, as crianças parecem sentir-se bem quando estão em *ação*, agindo de forma ativa com o mundo à sua volta, numa atitude de atenção e exploração que visa o conhecer das coisas e também o *sentir*, no sentido mais literal da palavra (ver anexo E, “*Banhos de mangueira*”). Experienciar as sensações produzidas pelos sentidos parece ser, para estas crianças, uma quase inesgotável forma de prazer, essencialmente pela realidade se demonstrar repleta de cores, sabores, sons, cheiros e texturas.

“P: E tu Anita o que estás a desenhar [que te faz sentir bem]?”

Anita (5 anos): É uma flor colorida... mas esta pétala está de outra cor... está a ficar bonita?

P: Está sim... o que é que mais gostas nas flores?

Anita: é terem muitas cores... e fazerem cheirar melhor...” (E1: 799-802)

“Guilherme (5 anos): (...) e também me sinto bem a comer pipocas no cinema...”

P: É? Porquê?

Guilherme: Sim são boas e doces... estaladiças... e comemos para ver o filme...” (D1: 58-60)

Mais do que experienciar através dos sentidos, algumas crianças do nosso estudo sentem-se bem a contemplar as coisas que existem no mundo, apreciando a sua beleza. O seu olhar contemplativo parece estender-se desde elementos da Natureza, como flores, animais ou folhas, até a obras de arte produzidas por pessoas. Por vezes, este deslumbramento emerge da apreciação dos detalhes e particularidades dos objetos contemplados, como formas, brilho e cores. Outras vezes, parece existir uma atenção estética aos espaços onde habitam e atuam, “*porque [as flores] são coloridas e fazem o quintal mais bonito assim*” (E2: 70-72), o que salienta a importância das características físicas dos contextos no bem-estar.

“P: E o que te faz sentir bem nos quadros?”

Tatiana (5 anos): É tão bonito! É a arte, é a arte... é o bonito, o lindo! Quando fui ao casamento havia muitos quadros e uma estátua e era muito muito fixe, mais do que pensava... olha como está a ficar o meu desenho... o meu quadro...

P: Epá... muito bonito! Também é arte! E a estátua, como era essa estátua que te fez sentir assim?

Tatiana: Era grande e era muito bonita, incrível, porque era diferente de tudo...” (E1: 156-159)

Algumas crianças também referem sentir-se bem quando têm a possibilidade de explorar o mundo, procurando coisas novas para também serem surpreendidas. Passear, viajar ou ir a locais fora da rotina, parecem ser momentos propícios a estas experiências, no entanto, até na rotina existe a possibilidade de encontrar o novo, se assim procurarem.

“P: E o que há mais aqui que vos faz sentir bem?”

Guilherme (5 anos): A janela... para ver...

P: Ver pela janela faz-vos sentir bem?

Guilherme: Sim porque podemos observar coisas novas... ver o bom dia... e ouvir os pássaros...” (E2: 11-14)

Uma dimensão de abertura à experiência parece subjacente a esta procura ativa da novidade que incide sobre novas sensações, objetos e até vivências relacionais, *“no quintal também podemos conhecer meninos que não conheço... e assim somos mais para brincar” (E2: 159)*. Esta curiosidade parece tornar o mundo quase infinito de tantas possibilidades de descoberta.

“Joel (6 anos): E também encontramos bocados de azulejo coloridos...”

P: Uau! Grandes descobertas! E como fazer descobertas vos faz sentir bem?

Joel: Porque é divertido encontrar coisas... é curioso...

Mário (6 anos): Há sempre coisas novas para encontrar... aqui e ali...

P: Muitas coisas! E ser curioso é importante?

Mário: É para fazer descobertas, para procurar melhor... na terra... e debaixo das pedras para encontrar o novo...

Joel: Encontrar surpresas...” (E2: 250-256)

Os resultados acima descritos, relacionados com o experimentar e explorar do mundo, contribuem para uma melhor compreensão das experiências de bem-estar em crianças com idade pré-escolar. Apenas o *sentir* através dos sentidos e o experimentar de coisas fora da norma, aparecem brevemente referidos nas conclusões de Koch (2017), que procurou compreender o bem-estar na cultura infantil com a colaboração de crianças com cinco anos. Estes nossos resultados não se encontram documentados nos estudos colaborativos com crianças com mais de sete anos revisados na nossa literatura. O que, por um lado, pode evidenciar que estas experiências de bem-estar são características de crianças em idade pré-escolar e/ou, por outro, que estas experiências são mais facilmente capturadas quando o investigador adulto emerge no contexto e pode observar e interagir *naturalmente* com as crianças. Esta envolvência do investigador

adulto no contexto constitui uma semelhança metodológica entre o nosso estudo e o estudo de Koch (2017). Também algumas educadoras de infância, que participaram no estudo de Sönmez e Ceylan (2016), referem que as crianças terem oportunidades de explorar os contextos no JI é importante para o seu bem-estar.

Estes comportamentos de procura ativa da novidade e de experimentar o mundo parecem ser importantes ao bem-estar das crianças do nosso estudo pelo prazer que as crianças retiram das diferentes sensações, e também por ser uma forma destas aprenderem mais sobre o *mundo* que as rodeia. Esta exploração por vezes acontecia através de uma atenção dirigida às *coisas*, como outras vezes acontecia através da criatividade, permitindo-lhes serem surpreendidos por novas *possibilidades* e sensações. Era comum, ao descobrirem algo que as fazia sentir bem, as crianças repetirem essa experiência várias vezes (ver Anexo E, “*Andar às cegas*”). As aprendizagens que decorrem destes movimentos de experimentação parecem também fazer com que as crianças sintam que têm um maior controlo sobre o seu papel na realidade – o que exploraremos no próximo tema –, envolvendo-se de uma forma mais ativa nos contextos e nas relações.

O facto de o JI apresentar práticas pedagógicas direcionadas para uma aprendizagem através da *ação*, onde a exploração é permitida e incentivada, também deve ser considerado na interpretação destas experiências. Em concordância, um ambiente de exploração permitido pelas educadoras, é referido por Estola e colegas (2014) como facilitador das experiências de bem-estar de crianças com menos de 4 anos na pré-escola. Investigações realizadas em jardins de infância, cujas práticas não incentivam as crianças a uma interação e exploração livre dos contextos, poderão encontrar diferentes resultados daqueles que relacionam o bem-estar com experiências de experimentação e exploração do *mundo* e das *coisas*.

Além da exploração do mundo concreto, algumas das crianças participantes no nosso estudo também se sentem bem a testar e a experimentar os limites do que é permitido e do que é correto, desafiando regras e normas sociais.

“P: Vocês não têm macacos... está limpinho... e o meu? [Levanto a cabeça para verem o meu nariz]

Isabela (4 anos): Também não tens nada... mas os macacos também têm macaquinhos no nariz...

Mónica (5 anos): E sentem-se bem a tirá-los às escondidas... para ninguém os ver, nem ninguém descobrir...

Paula (6 anos): Fazem às escondidas!” (E1: 499-502)

Estas experiências parecem refletir um processo de aprendizagem pelo estabelecimento de limites entre o que é aceitável e o que não o é em determinados contextos. Ainda que por vezes sejam vividos com alguma vergonha quando na presença dos adultos, estes comportamentos também permitem às crianças conhecer formas de se ajustarem às normas sociais.

“ [A Carlota (6 anos) dá um arrote e ambas riem alto]

Sara (6 anos): Ontem tivemos na rua e dei um arrote tão grande que uma senhora olhou para nós [risos envergonhados]

P: Gostam de dar arrotos?

Sara: Eu não... só em casa...

P: Hum... de certeza?

Carlota: Eu gosto em todo o lado, até aqui! Arrote mas e depois... e depois... tenho de dizer perdão...” (E1:233-238)

A experimentação do ilícito – ao ser “traquinas”, subindo para cima das cadeiras ou das árvores, ao fazer “palhaçadas”, dizendo palavras proibidas como “cocó” para os pares ouvirem e, também, ao “portar-se mal”, quando procuram arreliar ou gozar com os outros – parece, por um lado, relacionar-se com a diversão e, por outro, com a adrenalina de desafiar as regras e as suas possíveis consequências (ver Anexo E, “*Quem é que gosta de cocó?*”).

“P: E o que era divertido nos carrinhos [de choque]?”

Mateus (5 anos): Para mim era bater nos outros, nos outros miúdos, estavam com medo, fugiam e nós íamos atrás deles...” (E1: 34)

“Rodrigo (6 anos): Estava-te a enganar! Ahaha [ri alto] Sabe bem enganar os outros, ser palhaço e fazer os outros rir... para também nos rirmos...” (E1: 174)

“P: (...) será que me falta saber alguma coisa de como a praia e a piscina vos fazem sentir bem?”

Sara (6 anos): Na praia é também a ir à água encher a pistola... e depois molhar o pai... e fugir...” (D1: 160)

À semelhança do que encontramos, os resultados de Koch (2017) também referem os comportamentos de desafio perante as convenções sociais como associados ao bem-estar pela diversão ao experienciar de adrenalina. O “balancear no limite”, explicitado por Koch (2017), retrata este envolvimento das crianças em atividades proibidas como experiências que também visam a exploração das regras no contexto

pré-escolar. A utilização do humor parece ser uma forma de oposição que permite conquistar poder face às regras estabelecidas pelos adultos, sendo importante no grupo de pares e na *underlife* (Corsaro, 1992; Koch, 2017) mas, também, porque parece ser um reflexo da sua agência. Tal como exploraremos no próximo tema, as crianças participantes sentem-se bem quando têm liberdade de ação e, ao testarem as regras, parecem sentir maior controlo sobre o contexto.

Estas experiências de bem-estar pela exploração e desafio das regras parecem assim ser comuns em crianças no contexto pré-escolar (Koch, 2017; Estola *et al.*, 2014). Destacamos que parecem ser melhor capturadas quando o investigador adulto emerge no contexto e estabelece uma relação de proximidade e confiança com as crianças, o que será também discutido na secção *reflexividade do investigador*.

Ser agente e ter responsabilidade sobre as suas ações:

As aprendizagens de valores e crenças que ocorrem nos diferentes contextos sociais parecem moldar as experiências de bem-estar das crianças ou, pelo menos, moldar os significados que estas atribuem ao que é *sentir-se bem*. Num sentido de responsabilidade, algumas das crianças parecem sentir-se bem quando têm comportamentos que consideram saudáveis e benéficos para si, como por exemplo lavar os dentes, dormir ou fazer exercício físico. Nestes casos, as sensações de bem-estar, mais do que associadas à atividade em si, parecem relacionar-se com a antecipação das consequências positivas esperadas do seu comportamento.

“P: (...) podem dizer-me o que vos faz sentir bem no ginásio....”

Mauro (5 anos): Fazer ginástica com a professora Filipa...

Márcia: Fazemos com os cubos...

Beatriz (5 anos): E com os arcos... assim... [roda as ancas]

Guilherme (5 anos): E porque corremos e fazemos exercício... para fazer bem a nós...

Mauro: E ficarmos fortes...” (E2: 51-57)

Comportarem-se de acordo com o que é *correto*, agindo em consonância com normas que são valorizadas, também parece constituir experiências de bem-estar. Algumas das crianças que participaram no nosso estudo sentem-se *melhores pessoas* quando sentem que estão a proteger o ambiente e quando ajudam quem precisa, experienciando sensações de tranquilidade e realização pessoal.

“P: (...) E há mais alguma coisa que vos faz sentir bem meninas?”

Elisa (5 anos): Apanhar o lixo do chão com a minha mãe!

P: É?! Faz sentir bem apanhar o lixo? Porquê?

Elisa: Porque as pessoas são porcalhonas... assim a Natureza acaba-se... temos de apanhar o lixo!

Carla (5 anos): Pois... eu não gosto de lixo...

Elisa: Mas faz bem porque vamos para casa a sentir bem... e dormimos bem...” (E1: 1002-1007)

Estes contributos revelam como até crianças com menos de 6 anos se sentem moralmente responsáveis pelos seus comportamentos, tal como crianças entre os 8 e os 15 anos (Fattore *et al.*, 2007; 2009) também referem. Esta agência moral, explicitada por Fattore e colegas (2007; 2009), parece estar associada a crenças e valores sociais que aprenderam nas interações com os adultos e pares. Fazer o que é *correto* também parece permitir que as crianças mantenham um estado emocional agradável, concretamente, ao prevenir consequências negativas como “brigas” e ao evitar “castigos” nos quais são privados de fazer algo que gostam.

“Beatriz (5 anos): Já acabei o desenho, falta só escrever o nome a cor-de-rosa... Anita podes-me emprestar a caneta se faz favor?”

Anita (5 anos): Posso sim... Podes escrever ai [no caderno] que também faz sentir bem pedir se faz favor... é bom e eu gosto e faz-me sentir melhor... porque assim não há brigas...” (E1: 319-320)

Desta forma, a exploração do meio social, por vezes através do ilícito, parece associada à aprendizagem das consequências e, assim, à possibilidade de manter um estado emocional agradável. Como referimos anteriormente, estarem felizes e divertidas é uma dimensão transversal às experiências de bem-estar das crianças do nosso estudo.

As crianças participantes também se sentem bem quando experienciam sentimentos de competência, especialmente quando conseguem realizar tarefas que estão relacionadas com os seus interesses pessoais e que são valorizadas pelos pares e adultos. O que pode ser conferido no seguinte exemplo onde uma criança desenhava uma situação na qual se sentia bem:

“Mateus (5 anos): Olha este sou eu a jogar no campo de basquete... e também gosto de jogar futebol...”

P: E gostas de jogar com quem Miguel?

Mateus: Com o meu pai... e também com os amigos... e depois salto e atiro a bola... e é cesto!

P: Marcar cesto é a melhor parte do jogo, é?

Mateus: Sim... porque sou rápido... e depois ganhamos!” (E1: 14-18)

Por vezes, em certas brincadeiras que os adultos consideram arriscadas ou perigosas, e quando procuram demonstrar capacidades de superação, surgem nos discursos das crianças aspetos relacionados com os limites estabelecidos pelos pais e educadores, “*Olha Pedro, olha! [A Mónica chama-me e reparo que tinha subido a um poste] Eu consigo subir até aqui... mas não deixam... porque é “cuidado, cuidado”... mas eu consigo*” (E2: 340). A par desta competência, sentirem que têm autonomia, podendo decidir o que fazer em determinadas situações do seu dia a dia, parece também constituir experiências de bem-estar para algumas das crianças participantes.

Diogo (4 anos): Não ter de perguntar sempre se podemos ir para ali ou ir para aqui faz sentir bem... ir sem perguntar... ir sozinho e perguntar sozinho...” (E1: 199)

Outras crianças portuguesas com idades entre os 10 e os 12 anos, e que participaram no estudo de Nico e Alves (2017), também referiram a importância desta liberdade de ação no seu bem-estar, tratando-se de uma componente do que os investigadores conceptualizam como “bem-estar interior”. Também desafiar os limites das suas capacidades, num sentido de conseguir fazer melhor e de forma mais autónoma, parece ser uma característica desta agência, “*ficamos felizes porque podemos subir alto, mas também tenho medo, mas podemos tentar... subimos muito...*” (D2: 22-23). Ainda que por vezes discordem destes limites, podemos destacar que algumas crianças têm consciência dos motivos e preocupações dos adultos quando estes os impedem, como se pode verificar no seguinte diálogo durante um momento de devolução:

Ana (6 anos): Uma vez já saltei para a parte funda...

P: Realmente houve outros meninos que também falaram em saltar para a parte mais funda da piscina... mas porque é que fará sentir bem?

Marco (6 anos): É porque é mais funda... e depois conseguimos... conseguimos na mais funda...

Ana: E quase sem braçadeiras...

Sara (6 anos): Porque também não somos bebés... mas é preciso cuidado...

Mário (6 anos): Pois porque é melhor com uma braçadeira... para não afogarmos....depois quando somos do tamanho do pai podemos tirar...” (D1: 161-168)

As experiências de agência referidas pelas crianças do nosso estudo estão também de acordo com o documentado na literatura sobre as perspetivas de bem-estar das crianças (Brockevelt *et al.*, 2018; Fattore *et al.*, 2007; 2009). Destaca-se assim que,

mesmo crianças com menos de sete anos, experienciam bem-estar quando conseguem ter algum controle sobre as suas vidas, podendo exercer a sua autonomia e procurando agir de uma forma que é socialmente responsável e que pode ter consequências positivas para si. Inclusive, durante a nossa investigação, algumas crianças referiram ter preferências e gostos que são diferentes dos seus pais. Estas diferenças de gostos, interesses e de perspetivas, que destaca a individualidade das crianças, aparece também documentada na investigação realizada por Sixsmith e colegas (2007), que procurou comparar as perspetivas de pais, professores e crianças sobre o bem-estar destas últimas. Algumas observações do investigador principal, realizadas durante o trabalho de campo, parecem confirmar que a possibilidade de participarem nas decisões sobre as suas vidas está relacionada com os seus gostos e tem influência no seu bem-estar (ver Anexo E, “*Escolher o que vestir*”).

Ainda que procurem esta crescente autonomia, as crianças do nosso estudo parecem ter em conta o apoio e as preocupações dos adultos, ao que Fattore e colegas (2007; 2009) se referiram como agência relacional. As crianças parecem reconhecer que a sua agência ocorre dentro dos limites e possibilidades definidas pelos adultos, o que lhes confere segurança perante situações difíceis e mais complexas. O papel das educadoras na resolução de conflitos e dificuldades não foram muito frequentes nos discursos das crianças. No entanto, e perante as observações do investigador (ver Anexo E, “*A importância das educadoras*”), o papel das educadoras parece ser importante nas decisões e nos comportamentos de regulação das crianças, especialmente em conflitos entre pares, tal como o estudo etnográfico de Koch (2017) também refere.

Experienciar relações mútuas positivas:

As relações interpessoais parecem ser imprescindíveis ao bem-estar das crianças participantes, essencialmente pelo afeto, companhia e segurança que nestas experienciam. É nas relações com os outros que o brincar se torna mais divertido e é sentindo a amizade e o amor que as crianças parecem ser mais felizes. Dar e receber “abraços”, “beijinhos” ou mimos parece fazer as crianças sentirem-se bem pelos sentimentos de amor que experienciam. Esta partilha mútua de afeto é reconhecida pelas crianças como uma forma de conforto emocional e parece ser um recurso importante no regular de emoções desagradáveis, como expresso nos seguintes diálogos:

“P: (...) Como é que vocês se sentem mesmo bem?”

Cláudia (6 anos): Com amizade...

Ana (6 anos): Com amigos... porque podemos brincar, divertir e ser feliz...” (E1: 552-554)

“P: E quando é que os beijinhos e abraços dos pais fazem sentir bem?”

Rodrigo (6 anos): Quando estamos nervosos...

Laura (4 anos):... e tristes...

Sara (6 anos): Mas também quando estamos felizes...

P: Então quer dizer que os beijinhos e abraços dos pais é o amor que faz sentir bem?”

Ana (6 anos): Sim! Que é para ser felizes e sentir bem.” (D1: 131-136)

Quando as crianças participantes se sentem tristes, ansiosas ou chateadas parecem procurar o conforto e afeto dos pais, algo que o próprio investigador adulto observou no JI e registou no diário de campo (ver Anexo E, “*O amor dos pais*”). Estas experiências de bem-estar parecem ocorrer numa dimensão relacional, sendo as relações interpessoais positivas, nas quais as crianças se sentem amadas, a dimensão mais consistente na literatura sobre o bem-estar nas perspetivas de crianças até aos 12 anos (Brockevelt *et al.*, 2018; Fattore *et al.*, 2007; 2009; Nico & Alves, 2017; Thoilliez, 2011). A par das crianças do nosso estudo, que associam o envolvimento e suporte afetivo às suas relações familiares, também algumas crianças da Coreia do Sul, México e Espanha, que participaram no estudo de Navarro e colegas (2017), referiram estas qualidades das relações como essenciais. O que também é consistente com as perspetivas de pais sobre o bem-estar das crianças (Robson, *et al.*, 2017).

As crianças do nosso estudo referem ainda que expressar os seus sentimentos e oferecer prendas às pessoas de quem gostam as faz sentir bem. Essencialmente porque é um reflexo de amar e porque faz feliz quem recebe.

P: Como é que dar prendas a quem gostamos faz sentir bem?”

Ana (6 anos): Porque faz feliz quem recebe... e dá para guardar para ver mais tarde e lembrar...

Laura (4 anos): e ficamos felizes...” (E2: 211-213)

O que sugere que o bem-estar destas crianças não só está associado às qualidades das relações mas também que é influenciado pela perceção que têm do bem-estar das pessoas próximas. Além de considerarem que as pessoas partilharem o que sentem é algo *saudável* nas relações, também partilharem momentos juntos, com familiares e amigos, constituem experiências de bem-estar. Realizarem atividades rotineiras, como brincarem ou jantarem juntos, e até partilharem eventos mais fora da

rotina, como ir ao cinema ou jantar fora, parecem fazer as crianças sentir-se bem pelas sensações de proximidade e união que os envolvidos experienciam.

“P: E o que há na tua casa que te faz sentir bem?”

Carla (5 anos): Ver televisão e desenhos animados!

P: É?! E gostas mais de ver sozinha ou com companhia?

Carla: Com a mana e a mana bebé... e o mano... todos no sofá... e também brincamos...

Leonor (5 anos): Olha Pedro, Olha como me sinto bem! [Mostra o desenho] É o Mac porque vamos todos juntos comer hamburgers e douradinhos (...) ” (E1: 73-77)

A importância de partilharem momentos em família havia sido referida por crianças de 10 e 11 anos no estudo de Christensen (2002). Destacamos que a presença e a disponibilidade parecem ser qualidades das relações associadas ao bem-estar das crianças porque nutrem e mantêm fortes os laços afetivos entre as pessoas, inclusive em momentos de distância e separação.

“Isabela (5 anos): Vimos uma borboleta amiga!

P: Era muito bonita!

Laura (4 anos): Era muito! (...) fazem sentir bem porque são bonitas de ver... e os abraços fazem sentir bem porque são de amigos... porque já brincámos muito juntas e vimos borboletas por isso somos amigas...” (E2: 297-299)

“Diogo (4 anos): Sim falar [faz sentir bem] ... falar com as outras pessoas... vou só mesmo, mesmo acabar o desenho... olha aqui no teu caderno um telefone [vê numa mancha de tinta que lhe parece ter uma forma de telefone] os telefones ajudam a falar com quem está longe... para não ficarmos com saudades...” (E1: 203)

Algumas crianças participantes do nosso estudo chegaram a comentar, em desabafo, a importância da disponibilidade dos adultos, especialmente em contextos familiares, expressando um desejo de maior tempo de partilha e brincadeira juntos.

“P: (...) E olhem lá... o que acham que me falta saber sobre como as crianças se sentem bem?”

Mateus (5 anos): Porque é que os crescidos não brincam e as crianças brincam...

P: Porque é que os crescidos não brincam?

Mateus: Sim... porque é mais divertido quando as pessoas brincam juntas... porque os crescidos só andam no trabalho e não brincam... é só trabalho, trabalho e coisas chatas...

P: É isso que me falta saber, é?

Mateus: Sim, nós gostamos de brincar... eles deviam brincar...

Márcia (5 anos): Eu peço à minha mãe para brincar e ela não brinca....

Anita (5 anos): Eu também peço à minha mãe e ela não brinca...

Mateus: Nem o meu pai... só a minha cadelinha, por isso não fico triste... brinco com ela... mas quando estou na casa do pai não, porque ela não está lá...” (E1: 825-833)

Curiosamente, algumas crianças inglesas participantes no estudo de Christensen (2002) e também outras crianças espanholas e sul-coreanas do estudo de Navarro e colaboradores (2017), refeririam este desejo de maior tempo de partilha e brincadeira, especialmente com os pais. Tal semelhança entre *vozes* de crianças de países distintos levanta questões sobre como a estruturação do tempo dos adultos nas sociedades ditas desenvolvidas, e os constrangimentos relacionados com o equilíbrio entre o tempo de trabalho e a vida pessoal e familiar, se refletem no bem-estar das crianças.

No entanto, e tal como no exemplo acima, os animais de estimação são associados à disponibilidade, à partilha de carinho e a diversão, permitindo às crianças do nosso estudo manter um estado emocional agradável, mesmo quando os adultos estão ocupados. Algumas crianças consideraram os animais de estimação como elementos da família, tal como outros estudos já haviam constatado (e.g. Navarro *et al.*, 2017; Sixsmith *et al.*, 2007).

Além destas qualidades de afeto e disponibilidade, também a proteção e segurança perante potenciais perigos, para si e para a sua saúde, que os pais e educadores proporcionam às crianças, são referidas como características das experiências relacionais de bem-estar.

“Mário (6 anos): [Sentir bem] é ter pais que gostam das crianças...”

P: É? Consegues explicar melhor Manel?

Mário: É para não nos deixarem muito tempo ao sol... para não apanharmos escaldão quando estamos na praia...” (D1: 127-130)

Também os peluches *pessoais* são referidos nestas experiências. Inclusive as crianças parecem atribuir-lhes qualidades “mágicas”, sobretudo de proteção. Na relação que estabelecem com estes objetos parecem sentir-se acompanhadas, reconfortadas e em segurança, especialmente quando vão dormir, algo que por vezes é vivido com algum medo pelas crianças mais *pequenas*.

“P: (...) o que me falta saber mais sobre o que faz as crianças sentirem-se bem?”

Carla (5 anos): Dormir com o Óo [peluche] favorito... a fazer companhia de noite...” (E2: 352-353)

“P: E como é que o [peluche] kiki te faz sentir bem?”

Márcia (5 anos): É para dormir... porque às vezes... porque quanto tenho o kiki não tenho pesadelos...e agora tenho outra vez porque [o kiki] estava na casa da avó... mas agora já voltou e a avó lavou-o...” (E1: 776-779)

A referência à companhia dos peluches como componente das experiências de bem-estar das crianças é algo que não se encontra documentado nos estudos incluídos na nossa revisão de literatura. No entanto, a maioria destes estudos não colaborou com crianças em idade pré-escolar, onde em termos de desenvolvimento a presença dos peluches é espectável. Ainda assim, seja na relação com peluches ou com adultos, a importância de sentimentos de segurança e proteção no bem-estar parece transversal aos vários estudos que escutaram as perspetivas de crianças (e.g. Brockvelt *et al.*, 2018; Fattore *et al.*, 2009; Navarro *et al.*, 2017). A importância da segurança pode também ser considerada como propícia à autonomia, pois quando as crianças sentem que estão protegidas podem envolver-se mais em comportamentos de exploração e superação dos seus medos.

Não estranhamente, existem assim qualidades das relações relacionadas com o amor, a segurança e disponibilidade, que são transversais a várias culturas e condições socioeconómicas (Bradshaw *et al.*, 2011; Rees & Dinisman, 2015).

Refletindo sobre os resultados acima discutidos, e perante o objetivo em compreender as experiências de bem-estar de crianças *pequenas*, o nosso estudo apresenta algumas contribuições para a construção de conhecimento sobre o bem-estar na infância. Podemos destacar, dada a complexidade dos contributos das crianças participantes, que se torna evidente a capacidade destas em se expressarem sobre si e sobre assuntos que permeiam as suas vidas, corroborando os pressupostos da Nova Sociologia da Infância (James & Prout, 1997), e assegurando a validade de metodologias participativas com crianças (Crivello *et al.*, 2009; Gillett-Swan, 2017; Mason & Danby, 2011). É também interessante constatar como pressupostos das perspetivas Hedónica e *Eudaimonica* se revelam ao longo dos contributos das crianças sobre o seu bem-estar, especialmente a manutenção da felicidade (Diener, 2000; 2012) e a importância de experienciarem autonomia, de sentirem-se competentes e de estarem envolvidos em relações nas quais se sentem pertencentes (Deci & Ryan, 2000; 2008; Ryff, 1989; 2014).

Das experiências descritas em “**estar feliz e brincar de mil formas**” podemos concluir que os nossos resultados sobre a relevância da felicidade para o bem-estar das crianças, assim como a relação desta com a diversão e com o brincar livremente e

despreocupado, é consistente com a literatura (Adams, 2013; Thoilliez, 2011; Navarro *et al.*, 2017). Ainda que possamos destacar diferenças entre o brincar para crianças em idade pré-escolar e para crianças que já frequentam a escola. Para as primeiras parece ser uma atividade de diversão diária, para as segundas uma forma de equilíbrio perante as atividades estruturadas do seu dia.

No que refere ao “**relaxar e aproveitar o descanso**”, podemos destacar que as crianças *pequenas* do nosso estudo associam o seu bem-estar à tranquilidade que o conforto dos pais permite, enquanto crianças mais *velhas* de outros estudos (Christensen, 2002; Navarro *et al.*, 2017) associam mais frequentemente o seu bem-estar à privacidade e ao descanso em tempos livres.

De “**ser agente e ter responsabilidade sobre as suas ações**”, podemos concluir que o experienciar de competência e de autonomia sobre decisões das suas vidas está associado às experiências de bem-estar das crianças do nosso estudo, o que é consistente com várias investigações sobre o bem-estar nas perspetivas das crianças (Brockevelt *et al.*, 2018; Thoilliez, 2011; Nico & Alves, 2017). Inclusive, sentem-se bem quando sentem que são *boas pessoas*, por fazerem o que consideram que é *correcto* e que é *bom* para si (Fattore *et al.*, 2009). Podemos assim pensar na sua agência como relacional, onde as relações próximas têm também um papel importante no moldar de crenças e valores e, também, de permitir a segurança e orientação necessária a uma maior autonomia (Fattore *et al.*, 2007; 2009).

O “**experienciar relações mútuas positivas**” parece dar consistência à dimensão relacional que se encontra descrita na literatura como fundamental para as crianças se sentirem bem (Navarro *et al.*, 2017; Sixsmith *et al.*, 2007; Thoilliez, 2011). Para as crianças do nosso estudo parecem ser sobretudo importantes as manifestação de afeto, como dar e receber “beijinhos e abraços”, pois não só permitem que se sintam amadas como são um recurso de regulação emocional. Podemos assim salientar a importância de sentir amor, algo que outros estudos com crianças mais *velhas* haviam também referido (Thoilliez, 2011). A união e proximidade sentidas entre os elementos da família, assim como a importância de se sentirem seguras e protegidas, vão também ao encontro de estudos que escutaram as *vozes* de crianças com idades entre os 6 e os 12 anos (Christensen, 2002; Nico & Alves, 2017; Thoilliez, 2011).

Destacamos ainda, pela relevância, que os nossos resultados permitem uma melhor compreensão das experiências de bem-estar das crianças que se relacionam com a **experimentação, exploração e contemplação** do *mundo* e das *coisas*. Algo apenas superficialmente descrito na literatura (e.g. Koch, 2017). As crianças em idade pré-escolar parecem ser agentes ativos nas suas experiências de bem-estar, sentindo-se bem ao experimentar e explorar um *mundo* que para elas está repleto de novidades para descobrir. Esta procura de *sentir e conhecer* estende-se desde as sensações empíricas – e por tal olham curiosamente e contemplam as flores, mexem na terra com as mãos e chegam a meter a cara em frente ao repuxo da água – até às experiências relacionais e regras sociais – em que procuram viver aspetos do mundo dos adultos no *faz-de-conta*, fazem palhaçadas, quebram as regras e arrelham os outros –, não só para sentirem adrenalina, como também para conhecerem melhor as consequências das suas ações e aprenderem formas de *estar* nos diferentes contextos. Salientamos também a importância dos contextos permitirem a liberdade necessária a estes movimentos de experimentação e exploração, o que outros estudos em jardins de infância referem (Estola *et al.*, 2014), inclusive os que escutaram as perspetivas de educadoras pré-escolares sobre o bem-estar na infância (Sönmez & Ceylan, 2016).

Curiosamente, e não se encontrando referido na literatura revista, para algumas crianças participantes no nosso estudo, a contemplação de processos de mudança parece constituir experiências de bem-estar.

“P: E aqui [na sala das crianças com menos de 3 anos] o que vos faz sentir bem?”

Guilherme (5 anos): Os baloiços dos bebés fazem sentir bem... porque já fomos pequeninos e brincámos...”
(E2: 16-17)

“P: E o que fazem na horta que faz sentir bem?”

Joaquim (6 anos): Plantamos plantas e sementes... para vermos crescer...” (E1: 365-366)

Estas experiências parecem estar associadas a uma dimensão temporal e a um sentimento de continuidade das *coisas* e de si. A nostalgia, a *espera* e a antecipação parecem ainda ser estados anímicos que acompanham algumas destas experiências, no entanto reconhecemos que uma melhor compreensão desta particularidade seria interessante e algo que estudos futuros poderão explorar.

4.1 Reflexividade do investigador

De acordo com a perspectiva socioconstructivista que partilhamos, consideramos que a investigação realizada está intimamente relacionada com características do investigador principal, com a relação estabelecida entre este e as crianças nos momentos de “trabalho de campo” e com as características e pessoas que compõem o jardim de infância onde decorreu a investigação.

Enquanto investigador que integrou o contexto pré-escolar, reflito que parti motivado para o trabalho de campo, especialmente por ter sido colocado à vontade pelas pessoas e educadoras do JI, e pelo interesse que estas demonstraram no estudo. Senti também um ambiente de liberdade no JI, o que permitia às crianças brincarem e envolverem-se nas atividades do próprio contexto e na nossa investigação. Também as crianças demonstraram-se, na generalidade das vezes, animadas e disponíveis para participar nas atividades do estudo, algumas inclusivamente, insistiam comigo para repetir entrevistas, o que procurei negociar com elas e tentei organizar de forma justa para todos/as.

Nos primeiros momentos envolvi-me nas brincadeiras das crianças, brincando e permitindo que nos fossemos conhecendo. Quando me perguntavam quem eu era, respondia sinceramente que vinha da “escola dos adultos” e que iria brevemente fazer uma investigação com eles sobre “como as crianças se sentiam bem”. Algo que não colocou qualquer constrangimento e, inclusivamente, quando apresentei “formalmente” a investigação, algumas das crianças até procuravam explicar às outras quem eu era e o que estava ali a fazer. No geral, sinto que a relação que estabeleci com estas crianças parece ter sido uma relação próxima, de confiança, e que o meu papel naquele contexto era também suficientemente claro para elas. As crianças pareciam interagir espontaneamente e sentirem-se à vontade para dizer o que pensavam, inclusive para me corrigirem se eu estivesse a tirar conclusões precipitadas. Tal como se pode constatar nos respetivos exemplos:

“Depois de terminar os registos fui para o quintal onde as crianças estavam a brincar e a certa altura o Mateus (5 anos) veio ter comigo...”

Mateus: Pedro, no outro dia esqueci-me de fazer coisas no meu desenho...

P: Então Mateus, o que faltou?

Mateus: Faltou a minha cadelinha, a Bolinha, porque também me sinto bem com ela... quando jogamos ao busca, e ela é muito fofinha...” (D2: 49-51)

“Beatriz (5 anos): (...) Estou quase a acabar o desenho... Vou só fazer aqui um sofá...”

P: Gostam de descansar no sofá, é?

Anita (5 anos): Não! Eu gosto é de estar no sofá a saltar!” (E1: 285-287)

Para além disto, este contexto relacional parece ter permitido que as crianças referissem aspetos do seu bem-estar que se relacionavam com o ilícito e com o desafio das regras, o que talvez não tivesse sido possível com uma postura menos descontraída e menos próxima da minha parte, pois as crianças não sentiriam a confiança necessária para falarem sobre assuntos que geralmente os adultos não permitem. Como se pode verificar neste momento de devolução onde a educadora também estava presente:

“P: (...) Alguns de vocês disseram que fazer palhaçadas, como dizer cocó, vos fazia sentir bem... percebi bem? [Riem-se de forma marota e alguns olham para a educadora]

P: Alguém me quer ajudar a perceber como fazer palhaçadas faz sentir bem... [Ninguém disse nada, uns olhavam para o chão, outros entreolhavam-se rindo sem mostrar os dentes] Vamos continuar então.” (D1: 48)

No entanto, esta minha proximidade também tornava mais difícil organizar as atividades em momentos de grandes grupos, como aconteceu, por exemplo, numa das salas aquando da devolução em grupo em momentos que a educadora se ausentava.

Ainda que tivesse algumas expectativas relacionadas com as minhas próprias experiências de bem-estar e com a revisão de literatura que havia realizado, procurei estar centrado no momento, aberto ao que se passava no contexto e ao que as crianças diziam e me procuravam mostrar. Também o processo de preparação para o trabalho de campo, permitiu-me confiar antecipadamente na capacidade das crianças em se expressarem de forma válida sobre as suas vidas. Isto pareceu fortalecer a colaboração com estas, pois, em vez de procurar “certos” ou “errados”, incentivava-as e desafiava-as a explicarem-me como se sentiam bem.

O facto de ter passado vários dias no JI permitiu que tivesse desperto a situações que se relacionavam com o bem-estar das crianças, inclusive que pudesse observar as suas interações e brincadeiras. Era comum as crianças interagirem comigo por sua livre vontade, mostrando-me coisas que as faziam sentir bem, o que comprovava que elas compreendiam os nossos papéis enquanto pares investigadores e que estavam motivadas para participar. Destaco ainda como o processo de construção de dados, inclusive até ao

momento de devolução dos contributos às crianças, procurou seguir uma compreensão cada vez mais detalhada das suas experiências de bem-estar. Durante todo este processo, não só as crianças clarificavam os contributos uma das outras, como eu também procurava questionar-me sobre o que ia aprendendo. No fim do trabalho de campo comprometi-me que, após finalizar a investigação, partilharia com elas o que conseguimos descobrir sobre como as crianças se sentem bem.

5 | Possíveis reflexões e considerações finais

Podemos concluir que, na essência, as crianças do nosso estudo experienciam bem-estar quando se sentem felizes e divertidas no seu dia a dia; quando se sentem amadas e expressam o seu amor nas relações; quando sentem que são capazes de fazer e capazes de decidir por si, procurando maior autonomia; quando têm liberdade para explorar o *mundo*, concreto e social, e para ser “reguilas”, mas sentindo-se suportadas quando precisam de ajuda e orientação; e, também, quando se sentem *boas pessoas* e responsáveis por si e pelos seus comportamentos. Para estas crianças experienciarem bem-estar é, impreterivelmente, manterem um estado subjectivo de felicidade e envolverem-se em constantes movimentos de *ação*, complementados por momentos de descanso, conforto e tranquilidade.

Procuramos agora responder à nossa última questão de investigação, refletindo sobre como os contributos das crianças sobre o seu bem-estar podem ser úteis ao contexto pré-escolar e à prática psicoterapêutica com crianças. Recordamos também que as possíveis reflexões em seguida apresentadas derivam dos contributos de determinadas crianças que frequentam um contexto pré-escolar específico, onde se realizou a investigação. A consistência entre alguns dos nossos resultados e a literatura permitem que possamos ter alguma confiança para considerar estas nossas reflexões.

5.1 Possíveis reflexões sobre práticas pedagógicas em jardins de infância

Sendo que as crianças em idade pré-escolar passam, por norma, uma grande parte do seu tempo semanal no jardim de infância, como os seus contributos sobre o bem-estar podem ser úteis a este contexto? E como os seus contributos permitem refletir sobre algumas práticas pedagógicas e atividades onde o bem-estar das crianças é um pressuposto central?

Tendo em conta as experiências de bem-estar referidas pelas crianças participantes destacamos, por um lado, que terem durante o seu dia a possibilidade de brincarem à sua vontade, e sem nenhuma imposição, parece ser muito importante ao seu bem-estar. Referimos que os adultos e educadores também podem envolver-se neste brincar, pois as crianças, inclusive de vários contextos culturais (e.g. Navarro *et al.*, 2017), parecem valorizar o brincar com os adultos, especialmente os pais. As Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar salientam o papel do brincar

enquanto direito da criança, reconhecendo também “que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; p. 10). Destacamos ainda, por outro lado, como a promoção de momentos de relaxamento e descanso poderá ser importante para algumas crianças. Dar possibilidade das crianças fazerem a sesta, se assim o quiserem, e também criar espaços no JI que sejam estabelecidos e reconhecidos como espaços de descanso e relaxamento pode ser importante ao bem-estar destas.

Podemos também reflectir sobre a possibilidade do contexto pré-escolar ser um contexto de experimentação e exploração, onde o bem-estar e a aprendizagem ocorrem por meio da *ação* e do brincar. A observação e a experimentação, a par das interações significativas com os pares e adultos (Folque, 2018), parecem ser uns dos principais instrumentos de aprendizagem das crianças. Podemos pensar o explorar e experimentar o *mundo* como formas válidas de aprender sobre este. Assim, criar ou facilitar atividades onde as crianças possam experienciar e explorar livremente as *coisas*, seja a plantar flores, a escavar na lama ou a observar pássaros, pode ser um meio de aprenderem e que contribui para as suas experiências de bem-estar. Até porque, para as crianças participantes, explorar e brincar parecem não ser actividades distintas, inclusive aprender a brincar parece ser mais divertido.

Pensando nos nossos resultados, pode também ser importante ao bem-estar de algumas crianças em idade pré-escolar “alimentar” a sua curiosidade e a possibilidade do espanto, como os resultados de Koch (2017) também indicam. Para tal, visitas a espaços de arte e a espaços de natureza podem ser lugares interessantes de exploração e surpresa, não esquecendo no entanto, que também existe a possibilidade da beleza e do espanto nas coisas mais comuns, como podemos escutar nas *vozes* das crianças:

“P: E o que há na natureza que faz sentir bem?”

Filipe (6 anos): Faz respirar bem e dá para olhar e ver como são as coisas...

P: Que coisas?

Gonçalo (6 anos): As flores... o mar... as folhas... e as pedras...” (E1: 933-936)

As atividades do *faz-de-conta*, como teatros e brincar na “casinha”, podem ser importantes ao bem-estar, pela possibilidade de imaginar e explorar diversas situações através do “mundo do imaginário”. Estas atividades de *representação* podem ser um

espaço divertido de experimentação de diferentes papéis sociais, de aprendizagem de valores e condutas interpessoais e também de resolução de conflitos (Corsaro, 2012).

Perante a consistência entre os nossos resultados e os resultados de outros estudos com crianças (e.g. Fattore *et al.* 2007; 2009; Nico & Alves, 2017), podemos destacar a importância das crianças terem a possibilidade de exercer toda a autonomia que são capazes, permitindo que se envolvam em algumas decisões sobre o seu dia a dia e que realizem tarefas e atividades num crescendo de maior autonomia e competência. Escolherem o que vestir, experimentarem comerem sozinhos ou participarem na escolha de atividades a realizar no JI, podem ser alguns exemplos. Além de permitirem o desenvolver de competências, os adultos podem também valorizar as pequenas conquistas das crianças, reconhecendo-as como capazes e contribuindo para o construir de narrativas de autoeficácia. As crianças parecem sentir-se bem quando as suas competências são valorizadas, motivando-as também a ser agentes ativos no desenvolvimento das suas capacidades, seja a fazer coisas sozinhos seja a explorar os seus interesses. Podemos pensar como o JI, enquanto espaço de desenvolvimento, poderia disponibilizar um leque variado de atividades – desportivas, artísticas, científicas e, inclusive, de cidadania – e que ajude as crianças a explorar e desenvolver diferentes competências e interesses pessoais.

Neste processo de desenvolvimento, os profissionais e adultos podem tentar confiar nas capacidades das crianças, enquanto também asseguram a segurança e apoio necessários a estes movimentos de autonomia. Disponibilizar ajuda quando não são capazes e incluir as crianças em decisões referentes a atividades, rotinas e tarefas do JI, recorrendo-se ao diálogo e à negociação, podem ser práticas úteis no fomento da agência e bem-estar das crianças, como também referem Silva e colegas (2016). Não esquecendo ainda a possibilidade das crianças se envolverem nas brincadeiras e palhaçadas da *underlife*, tal com referem as nossas crianças e as conclusões de Koch, (2017). Tendo alguma liberdade para testarem os limites das regras sem que as relações de apoio e segurança com os adultos sejam comprometidas. O ensinar de valores e normas parece assim exigir alguma compreensão e paciência por parte dos educadores, compreendendo a naturalidade do fugir às regras e também sendo pacientes no esperar que a criança aprenda a autorregular-se.

Sendo que as crianças parecem imitar e reproduzir de forma criativa os adultos (Corsaro, 1992; 2012), estes últimos podem contribuir para o moldar de crenças e comportamentos que se relacionam com o bem-estar e a saúde.

Podemos ainda pensar como o JI pode contribuir para que pais e adultos reconheçam a importância que o tempo de partilha em família tem para o bem-estar das crianças, uma vez que é algo consistente entre os nossos resultados e outros estudos (e.g. Christensen, 2002; Nico & Alves, 2017). O JI parece ter potencial para ser um local facilitador do encontro e da partilha, promovendo atividades que envolvam pais/cuidadores/familiares e as crianças, normalizando também a possibilidade destas passarem tempo com os seus familiares e amigos fora do contexto pré-escolar.

Dado que as relações afetuosas com outros, em especial a família, parece ser uma das dimensões mais consistentes na literatura sobre o bem-estar em crianças (Sixsmith *et al.*, 2007; Thoilliez. 2011), pode ser importante sensibilizar os adultos sobre o valor que as estas atribuem às manifestações de afeto. Inclusive clarificar a importância que estas manifestações parecem ter na sua felicidade e na sua regulação emocional. Podemos também referir, pelos contributos das crianças, a importância de atividades do JI que permitam a estas expressar o que sentem pelas pessoas próximas. Como, por exemplo, poderem elaborar lembranças para oferecer aos pais, no Dia da Mãe ou do Pai, ou simplesmente quando assim o quiserem (Matos, 2016).

Em fim, propomos aos adultos que trabalham com crianças uma atitude aberta às expressões e curiosidades das crianças sobre as coisas, o mundo e as relações, pois, tal como aconteceu na nossa investigação, no diálogo e na partilha parece existir espaço para aprendizagens mútuas.

5.2 Possíveis reflexões sobre a prática psicoterapêutica com crianças

Os contributos das crianças sobre o seu bem-estar permitem também que reflitamos sobre a prática psicoterapêutica. Se a psicoterapia pretende, além do alívio de sintomas que causam sofrimento, promover o bem-estar (Hasler, 2016), como é que os contributos destas crianças nos podem ajudar a pensar aspetos psicoterapêuticos com esta população?

Refletindo nos nossos resultados, bem como os de outros investigadores (e.g. Estola *et al.*, 2014; Gillett-Swan, 2017; Koch, 2017), as crianças parecem ser capazes de aceder a experiências subjetivas e também de se expressarem sobre estas, ainda que por vezes não tenham um reportório verbal-conceptual que lhes permita serem totalmente explícitas. Uma questão frequente que surge quando se inicia um processo terapêutico com crianças, sobretudo quando são *pequenas*, relaciona-se com quem devemos *escutar* primeiro, se os pais/cuidadores ou a própria criança, e, ainda, que informação deveremos priorizar. Uma vez que entre adultos e crianças parecem existir diferenças naquilo que é considerado importante ao bem-estar na infância (e.g. Sixsmith *et al.*, 2007), como poderemos equilibrar as *vozes* dos diferentes intervenientes?

Escutar as perspetivas dos adultos, pais ou outros informadores, poderá ser de maior utilidade, mas podemos reconhecer que algumas crianças também serão suficientemente capazes de se expressarem sobre si, sobre o que se passa consigo ou, simplesmente, de esclarecerem alguns motivos pelos quais acreditam estar ali. Mesmo que não saibam ou não sejam capazes de expressar as suas dificuldades, elas podem ser capazes de ajudar um adulto – neste caso o/a psicoterapeuta – a compreender melhor as suas perspetivas. Se a criança é a beneficiária principal da intervenção, e se confiamos na sua capacidade em expressar-se, a sua *voz* merece credibilidade. No entanto, e como em qualquer processo psicoterapêutico, deve-se ter em conta as características da família, da criança e também dos vários fatores específicos da sua situação clínica.

Se pensarmos numa analogia entre o contexto de investigação participativa e o contexto clínico, podemos considerar também este último como um contexto de exploração, que se caracteriza pela disponibilidade, dialética e flexibilidade. Sendo um espaço onde as crianças podem expressar-se livremente, e onde, em colaboração com o/a terapeuta, podem explorar aspetos relacionados consigo e com a sua vida. As crianças que participaram no nosso estudo referiram condições que ajudam a identificar como uma criança se sente bem, nomeadamente, sentir-se feliz e envolver-se em momentos de ativação física, diversão e exploração. No entanto, e como os contributos destas surgem numa investigação situada num contexto pré-escolar específico, distinto de um contexto psicoterapêutico, considerar estas condições como representativas do bem-estar de crianças em situação clínica pode constituir uma visão enviesada da realidade.

Ainda assim, e perante os nossos resultados e a sua consistência com a literatura existente sobre o bem-estar na perspetiva das crianças, podemos referir aspectos que são comuns à generalidade das experiências nas quais as crianças se sentem bem, inclusive de diferentes culturas e contextos socioeconómicos. Exemplos são, o envolvimento em relações afetivas e calorosas, nas quais se sentem amadas, seguras e apoiadas (e.g. Bradshaw *et al.*, 2011; Navarro *et al.*, 2017; Thoilliez, 2011), sentirem-se competentes e terem algum controlo sobre as suas vidas (e.g. Brockvelt *et al.*, 2018; Fattore *et al.*, 2007; 2009) e estarem felizes, envolvendo-se em momentos de brincadeira e diversão (Adams, 2013; Christensen, 2002). Ainda que não incluam os contributos de crianças em processo psicoterapêutico, estas experiências parecem ser bons indicadores de algumas condições nas quais as crianças se sentem bem.

Por não conhecermos literatura científica relativa as *vozes* de crianças em situação psicoterapêutica, podemos questionar-nos, será que, enquanto clínicos, aquilo que consideramos antecipadamente que contribui para o bem-estar da criança é *realmente* o que a criança necessita para se sentir bem? Apenas ao dialogar e *escutar* de forma aberta e interessada pode permitir-nos compreender, numa ótica fenomenológica, como determinada criança se sente *verdadeiramente* bem. Dada a relevância das experiências de brincar, identificadas numa generalidade de estudo sobre o bem-estar em crianças (e.g. Adams, 2013, Sixsmith *et al.*, 2007), estas podem ser facilitadoras do diálogo e de uma relação de confiança com a criança. Existe também a possibilidade de considerar o brincar como um meio de comunicação, pelo qual o terapeuta e a criança podem explorar juntos recursos, esperanças e dificuldades que se relacionam consigo, com os outros e com os contextos do seu *mundo* (Salcuni, Riso, Mabilia & Lis, 2017). Assim, podemos pensar a possível utilização psicoterapêutica que o *faz-de-conta*, e outras brincadeiras onde as crianças podem projetar e reproduzir as suas experiências e relações, podem ter no processo psicoterapêutico. Esta possibilidade de recorrer ao brincar vai ao encontro dos pressupostos de modelos terapêuticos baseados no brincar (e.g. “*Child-centered play therapy*”, Ray, 2011) que integram práticas e técnicas específicas, e que têm demonstrado eficácia psicoterapêutica em diferentes condições clínicas (Cheng & Ray, 2016; Lin & Bratton, 2015).

Ainda que possamos constatar que o experienciar de autonomia sobre as suas vidas, o sentirem-se competentes nas suas atividades e o estarem envolvidas em relações interpessoais positivas, seja transversal a alguns dos modelos mais reconhecidos sobre o bem-estar (e.g. Deci & Ryan, 2000; 2008; Ryff, 1989; Ryff & Singer, 1998), podemos também destacar como os contributos das crianças sobre como se sentem bem podem ser bastante específicos e concretos. Podemos perguntar-nos, quando procuramos promover o bem-estar das crianças, o descanso e o relaxamento é algo que tomamos em consideração? E, se as crianças se sentem bem quando têm oportunidade de explorar e experimentar o *mundo*, qual a importância que atribuímos a esta dimensão? E relativamente às qualidades das suas relações próximas? Consideramos que sentirem-se amadas, poderem demonstrar o seu amor e sentirem que existe união familiar no seu dia a dia, como aspectos fundamentais? E serão estas as únicas qualidades das relações associadas a experiências de bem-estar na infância?

Dar importância à literatura que documenta as perspetivas das crianças relativas ao seu bem-estar, especialmente em contextos psicoterapêuticos, pode ajudar na resposta a estas questões, procurando construir modelos que são próximos das vivências desta população em diferentes condições clínicas e contextos socioculturais.

5.3 Limitações e futuras investigações

Uma limitação geral do nosso estudo prende-se com a transferibilidade dos resultados. As características dos participantes, tratando-se de uma amostra homogénea em termos etários e socioeconómicos, limitam a possibilidade de transferir algumas das conclusões do nosso estudo a crianças com outras características, e que vivam em diferentes condições de vida. Reconhece-se a importância de estudos futuros *escutarem* as *vozes* destas *outras* crianças que vivem em diferentes condições, compreendendo as suas perspetivas sobre como se sentem bem. Capturar a diversidade de experiências e significados é essencial à compreensão holística do fenómeno do bem-estar na infância.

Sendo que procurávamos compreender as experiências de bem-estar em crianças com idade pré-escolar, consideramos que também teria sido importante ouvir as *vozes* das crianças *mais pequenas*. Como no nosso estudo apenas participaram crianças dos 4 aos 6 anos, destacamos que investigações futuras poderão colaborar com crianças com menos de 4 anos, que também frequentam o contexto pré-escolar e que,

certamente, terão os seus próprios contributos e perspectivas, desde que tenham em consideração a adaptação dos métodos necessária a garantir que estas compreendem os objetivos do estudo e o seu papel enquanto pares investigadores.

Enquanto investigador principal, e durante o processo de codificação dos dados que ocorreu posteriormente ao trabalho de campo, surgiram-me por vezes reflexões como “podia ter perguntado para explicitarem melhor como *isto* as faz sentir bem”, “não me ocorreu perguntar sempre como *aquilo* é importante para se sentirem bem” ou “seria interessante ter percebido melhor o que era isto de ser princesa”, por exemplo. Assim, sugerimos que realizar a análise e codificação dos dados durante o trabalho de campo possa ser útil. Permitindo que os investigadores tenham noção de quais experiências e particularidades de bem-estar das crianças podem ser melhor exploradas e compreendidas com a ajuda destas. Destacamos aqui experiências que foram referidas por algumas das crianças do nosso estudo, mas sobre as quais uma melhor exploração teria sido interessante, concretamente, as experiências de bem-estar relacionadas com o “mundo do imaginário” e com a contemplação do tempo que foi e o que vai ser. Estas últimas experiências pareciam por vezes associadas a uma nostalgia de serem mais novas ou a um desejo antecipatório de serem mais velhas. Certas vezes recorriam às brincadeiras do *faz-de-conta* para imaginarem como foram em bebés ou como seriam em adultos.

Sugere-se também a investigações futuras que colaborar com um grupo mais pequeno de crianças pode ser mais vantajoso no investigar em maior profundidade e detalhe das especificidades das suas experiências de bem-estar, como por exemplo as experiências de exploração e experimentação. Para um melhor desenvolvimento de implicações na prática psicoterapêutica, consideramos que investigações que procurem compreender as experiências de bem-estar de crianças que beneficiaram de um processo psicoterapêutico são assim necessárias e relevantes. Recorrer a métodos que permitam a triangulação entre os contributos das crianças e os contributos de pessoas próximas destas, como pais, irmãos, cuidadores ou educadores, ou até utilizar métodos de codificação interpares com as crianças, podem ser alternativas metodológicas úteis em estudos participativos (Clark, 2005).

5.4 Conclusão

A realização deste estudo apenas foi possível pela cooperação entre os diferentes participantes. O trabalho colaborativo que existiu com a professora, com as educadoras e funcionárias do JI e, claro, com as crianças, tornou todo este processo mais divertido do que à partida poderia ter imaginado.

O que mais me surpreendeu durante o trabalho de campo foi a clareza com que as crianças explicitavam as suas experiências de bem-estar e como as suas perspetivas faziam questionar as minhas próprias conceções de bem-estar, como se espera de um verdadeiro diálogo. Para estas crianças, o brincar e a diversão eram parte essencial do seu dia e também do seu bem-estar, e depois eu pensava, “e eu quando brinco? Será que me esqueci de como se brinca?”. Quando as crianças referiam que se sentiam bem a explorar e a *sentir* as coisas também me perguntava, “como é possível, quanto estamos atentos, uma simples flor se revelar tão interessante? O que tenho andado a perder?”. Quando falavam das relações, associavam muitas vezes o bem-estar ao partilhar de momentos juntos, e fez-me todo o sentido, pois realmente até viver a rotina quando nos sentimos amados e pertencentes faz sentir tão bem. Realmente o que aprendi sobre o bem-estar das crianças foi também uma aprendizagem sobre o bem-estar no geral e, até, sobre o meu próprio bem-estar. As perspetivas das crianças constituem assim uma valiosa contribuição para uma compreensão mais holística e detalhada das experiências nas quais as pessoas se *sentem bem*.

Depois de escutar as *vozes* das crianças, reconheço a importância de escutarmos com atenção e disponibilidade as *vozes* das mais variadas pessoas, reconhecendo as suas perspetivas sobre as suas vidas e sobre os contextos e serviços em que vivem e participam. Questiono-me, quantos serviços, instituições e práticas foram, e são, construídas sem terem em consideração aqueles/as que destas beneficiam? Ainda que as experiências de bem-estar sejam distintas de pessoa para pessoa, tendo em conta as características individuais e as condições de vida, parece existir a possibilidade de aprendermos mais uns com os outros sobre o que constitui uma *vida boa*.

Referências Bibliográficas

- Adams, K. (2013). Childhood in crisis? Perceptions of 7–11 year olds on being a child and the implications for education's well-being agenda. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41(5), 523-537. doi:10.1080/03004279.2011.613849
- Almeida, J. (2018). *A saúde mental dos portugueses*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Barblett, L., & Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 13–18.
- Ben-Arieh, A. & Frønes I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: a framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood*, 18, 460-476. doi:10.1177/0907568211398159
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: past, present and future. *Social Indicators Research*, 1(1), 3–16. doi:10.1007/s12187-007-9003-1
- Biesta, G. J., Lawy, R., & Kelly N. (2008). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24. doi:10.1177/1746197908099374
- Biglan, A. (2015). *The Nurture Effect: How the science of Human behaviour can improve our lives and the world*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective wellbeing: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548-556. doi:10.1016/j.childyouth.2010.05.010
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brockevelt, B. L., Cerny, S. L., Newland, L. A., & Lawler, M. J. (2018). Activities within an Ecological, Relationship-Based Model of Children's Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*. doi:10.1007/s12187-018-9563-2
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Camfield, L., Streuli N., & Woodhead, M. (2010). Children's well-being in developing countries: A conceptual and methodological review. *European Journal of Development Research*, 22(3), 398-416. doi:10.1057/ejdr.2010.11

- Carter, B. (2012). Children's well-being: Priorities and considerations. *Journal of Children Health Care*, 16(2), 107-108. doi:10.1177/1367493512451061
- Casas F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research* 4, 555-575. doi:10.1007/s12187-010-9093-z
- Chamberlayne, P., Bornat, J., & Wengraf, T. (2000). Introduction: the biographical turn. In P. Chamberlayne, J. Bornat, & T. Wengraf (Eds.), *The turn to biographical methods in social science: Comparative issues and examples* (pp. 1–30). London and New York: Routledge.
- Cheng, Y., & Ray, D.C. (2016). Child-centered group play therapy: Impact on social-emotional assets of kindergarten children. *The Journal for Specialists in Group Work*, 41(3), 209-237. doi:10.1080/01933922.2016.1197350
- Christensen, P. H. (2002). 'Why more 'quality time' is not on the top of children's lists. *Children and Society*, 16(2), 1-12. doi:10.1002/CHI.709
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–496. doi:10.1177/0907568202009004007
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (eds.), *Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol: Policy Press.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives in psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- Cowie, H., Huser, C., & Myers, C. A. (2014). The use of participatory methods in researching the experiences of children and young people. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 51-66.
- Corsaro, W. A. (1988). Peer culture in the preschool. *Theory Into Practice*, 27(1), 19-24. doi:10.1080/00405848809543326
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177. doi:10.2307/2786944
- Corsaro, W. A. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89–102. doi:10.1080/13502930085208591
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children's play. *American Journal of Play*, 4(4), 488-497.

- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16(1), 197–220. doi:10.1146/annurev.so.16.080190.001213
- Costanza, R., Fisher, B., Ali, S., Beer, C., Bond, L., Boumans, R., Danigelis, N.L., Dickinson, J., Elliott, C., Farley, J., Gayer, D.E., Glenn, L.M., Hudspeth, T., Mahoney, D., McCahill, L., McIntosh, B., Reed, B., Rizvi, S.A.T., Rizzo, D.M., Simpatico, T., & Snapp, R. (2007). Quality of life: An approach integrating opportunities, human needs, and subjective well-being. *Ecological Economics* 61(2) 267-276. doi:10.1016/j.ecolecon.2006.02.023
- Coverdale, G. (2017). The importance of well-being in children and young people. *Journal of Public Mental Health*, 16(3), 93-95. doi:10.1108/JPMH-07-2017-0025
- Coyne, I. (2010). Accessing children as research participants: examining the role of gatekeepers. *Child: Care, Health and Development*, 36(4), 452–454. doi:10.1111/j.1365-2214.2009.01012.x
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches* (2nd Ed). London: Sage Publications.
- Crivello, G., Camfield, L., & Woodhead, M. (2009). How can children tell us about their well-being? Exploring the potential of participatory research approaches within young lives. *Social Indicators Research*, 90(1), 51–72. doi:10.1007/s11205-008-9312-x
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi:10.1037/a0012801
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi:10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590-597. doi:10.1037/a0029541
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61(4), 305-314. doi:10.1037/0003-066X.61.4.305
- Diener, E., Sapyta, J.J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 9(1), 33-37. doi:10.1207/s15327965pli0901_3
- Dex, S., & Hollingworth, K. (2012). Children's and young people's voices on their wellbeing. *Childhood Well-Being Research Centre, Working Paper, 16*. Retrieved from http://www.cwrc.ac.uk/projects/documents/FINAL_Dex__September_2012__Report_on_childrens_voices_on_wellbeing_Working_Paper_No_14.pdf

- Dourdouma, A., & Mörtl, K. (2012). The creative journey of Grounded Theory analysis: A guide to its principles and applications. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 15(2), 96-106. doi: 10.7411/RP.2012.010
- Elliot, R., Fischer, C.T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 215-229.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York, NY: Norton
- Estola, E., Farquhar, S., & Puroila, A. (2014). Well-being narratives and young children. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 929-941. doi:10.1080/00131857.2013.785922
- Fattore, T., Mason, J., & Watson E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Child Indicators Research*, 80(1), 5-29. doi:10.1007/s11205-006-9019-9
- Fattore, T., Mason, J., & Watson E. (2009). When children are asked about their wellbeing: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2(1), 57-77. doi:10.1007/s12187-008-9025-3
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2012). Locating the child centrally as subject in research: Towards a child interpretation of well-being. *Child Indicators Research*, 5(3), 423-435. doi:10.1007/s12187-012-9150-x
- Folque, M. A. (2010). Interviewing young children. In G. MacNaughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research* (pp. 239-260). New South Wales: Allen & Unwin.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Frankl, V. (2012). *O homem em busca de um sentido*. Lisboa: Lua de Papel (Originalmente publicado em 1946).
- Gibson, F. (2007). Conducting focus group with young people: strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 473-483. doi: 10.1177/17449871079791
- Gillett-Swan, J. K. (2017). 'You can't have well-being if you're dead... or can you?' Children's realistic and logical approach to discussing life, death and well-being. *Children Society*, 31(6), 497-509. doi:10.1111/chso.12221
- Gillett-Swan, J. K., & Sargeant, J. (2015). Wellbeing as a process of accrual: beyond subjectivity and beyond the moment. *Social Indicators Research* 121(1), 135-148. doi:10.1007/s11205-014-0634-6

- Graham, A., & Powell, M. A. (2015). Ethical research involving children: Encouraging reflexive engagement in research with children and young people. *Children & Society*, 29, 331-343. doi:10.1111/chso.12089
- Hasler, G. (2016). Well-being: An important concept for psychotherapy and psychiatric neuroscience. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 85(5), 255–261. doi:10.1159/000447268
- Honkanen, K., Poikolainen, J., & Karlsson, L. (2017). Children and young people as co-researchers – researching subjective well-being in residential area with visual and verbal methods. *Children's Geographies*, 16(2), 184–195. doi:10.1080/14733285.2017.1344769
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York, NY: Basic Books.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- Kitayama, S., & Na, J. (2011). Need, Level, and Culture: Comments on Sheldon, Cheng, and Hilpert. *Psychological Inquiry*, 22(1), 26-31. doi:10.1080/1047840X.2011.547984
- Koch, A.B. (2017). Children's perspectives on happiness and subjective well-being in preschool. *Children Society*, 32(1), 73-83. doi:10.1111/chso.12225
- Lau, M., & Bradshaw, J. (2016). Material well-being, social relationships and children's overall life satisfaction in Hong Kong. *Child Indicators Research*, 11(1), 185–205. doi:10.1007/s12187-016-9426-7
- Lin, Y., & Bratton, S. C. (2015). A meta-analytic review of child-centered play therapy approaches. *Journal of Counseling and Development*, 93(1), 45-58. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00180.x
- Macbeth, D. (2001). On “reflexivity” in qualitative research: Two readings and a third. *Qualitative Inquiry*, 7, 35-68. doi: 10.1177/107780040100700103
- Marbina, L., Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler C. (2015). *Assessment of Wellbeing in Early Childhood Education and Care: Literature Review*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler C. (2012). Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231-247. doi:10.1007/s13158-012-0069-7
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. doi:10.1037/h0054346

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper
- Mason, J., & Danby, S. (2011). Children as experts in their lives: Child inclusive research. *Children Indicators Research*, 4(2), 185-189. doi: 10.1007/s12187-011-9108-4
- Matos, M. M. (2018). O cuidado na educação de infância: cuidar e cuidar-se em comunidade. In A. Folque, D. Magalhães & C. Vaz-Velho., *O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano* (pp. 71-80). Évora: CIEP
- Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings –PERIK: An empirically based observation scale. *Early Years*, 29, 45–57.
- Miller, J. (1997). *Never too young*. London: National Early Years Network.
- Minkkinen, J. (2013). The structural model of child well-being. *Child Indicators Research*, 6(3), 547–558. doi:10.1007/s12187-013-9178-6
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. London: Sage Publication
- Navarro, R., Lee, S., Jiménez, A., & Cañamares, C. (2017). Cross-cultural children’s subjective perceptions of well-being: Insights from focus group discussions with children aged under 9 years in Spain, South Korea and Mexico. *Children Indicators Research*, 1-26. doi: 10.1007/s12187-017-9502-7
- Nico, M., & Alves, N. A. (2017). O bem-estar das crianças e dos jovens em Portugal: Contributos de uma pesquisa qualitativa. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 34, 93-113. doi: 10.21747/08723419/soc34aa5
- Nilsson, S., Björkman, B., Almqvist, A., Almqvist, L., Björk-Willén, P., Donohue, D., ... Hvit, S. (2013). Children’s voices – Differentiating a child perspective from a child’s perspective. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(3), 162–168. doi:10.3109/17518423.2013.801529
- OECD (2011). *How's Life?: Measuring well-being*. Paris, OECD Publishing.
- O’Neill, J. (2006). Citizenship, well-being and sustainability: Epicurus or Aristotle? *Analyse and Kritik*, 28, 158-172.
- Ostetto, L. (2019, Fevereiro). Aprender a escuta e o diálogo na prática da Educação Infantil: Observação, registo, documentação e interacção. *Comunicação apresentada no Ciclo de Seminários “A Escuta de Crianças na Profissão e na Investigação”*, Évora, Portugal.
- Pain, R. (2008). Ethical possibilities: towards participatory ethics. *Children’s Geographies*, 6(1), 104-108. doi: 10.1080/14733280701791975

- Parker, I. (2004). Criteria for qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(2), 95-106. doi: 10.1191/1478088704qp010oa
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249–262. doi: 10.1080/13502930902951486
- Passeggi, M. C., Nascimento, G., & Oliveira, R. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 33 (33), 111-125.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (pp. 41-60). New York: Plenum Press.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Brady, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.) *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (pp. 1–23). Vienna: Avebury.
- Ray, D. (2011). *Advanced play therapy: Essential conditions, knowledge, and skills for child practice*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Rees, G., & Dinisman, T. (2015). Comparing children’s experiences and evaluations of their lives in 11 different countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 5–31. doi: 10.1007/s12187-014-9291-1
- Roberts, R. (2002). *Self-esteem and early learning*. London: Paul Chapman Educational Publishers.
- Robson, S., Brogaard-Clausen, S., & Hargreaves, D. (2017). Loved or listened to? Parent and practitioner perspectives on young children’s well-being. *Early Child Development and Care*, 1–15. doi:10.1080/03004430.2017.1369976
- Rogers, C. R. (1963). The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy: Theory, Research, & Practice*, 1(1), 17-26. doi: 10.1037/h0088567
- Roth, J. H., Dadds, M. R., & McAloon, J. (2004). Evaluation of the Puppet Interview to measure young children’s self-reports of temperament. *Behaviour Change*, 21(1), 37–56. doi: 10.1375/behc.21.1.37.35973
- Ryan, K. E., Gandha, T., Culbertson, M. J., & Carlson, C. (2013). Focus Group Evidence. *American Journal of Evaluation*, 35(3), 328–345. doi:10.1177/1098214013508300
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and Human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. doi: 10.1159/000353263
- Ryff, C. D., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Ryff, C.D., & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28. doi:10.1207/s15327965pli0901_1
- Salcuni, S., Di Riso, D., Mabilia, D., & Lis, A. (2017). Psychotherapy with a 3-Year-Old Child: The Role of Play in the Unfolding Process. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.02021
- Samuelsson, I. P., & Pramling, N. (2009). Children’s perspectives as “touch downs” in time: assessing and developing children’s understanding simultaneously. *Early Child Development and Care*, 179(2), 205–216. doi:10.1080/03004430802667039
- Sargeant, J. (2007). Children being children: The value of an ‘importance filter’. *Journal of Student Wellbeing*, 1(1), 15–30.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Silva, C. T. A. (2015). Manifestações do bem-estar subjectivo infantil em contexto educativo – nas perspectivas das educadoras e das crianças (Tese de Mestrado). Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=120008
- Silva, I. (Coord), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sixsmith, J., Nic Gabhainn, S., Fleming, C. & O’Higgins, S. (2007). ‘Children’s, parents’ and teachers’ perceptions of child wellbeing’. *Health education*, 107(6), 511–523. doi: 10.1108/09654280710827911
- Skånfors, L. (2009). Ethics in child research: Children's agency and researchers “ethical radar”. *Childhoods Today*, 3(1), 1-22.

- Sönmez, S., & Ceylan, B. (2016). Teachers' perceptions of well-being and involvement in preschool children. *Early Child Development and Care*, 187(1), 35-44. doi:10.1080/03004430.2016.1150272
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: from authenticity to critical reflexive representation. *Childhood – A Global Journal of Child Research*, 18(2), 151-165.
- The Children's Society (2018). The Good Childhood Report 2018. The Children's Society. Retrieved from:
https://www.childrensociety.org.uk/sites/default/files/thegood_childhood_report_2018_0.pdf
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Children Indicators Research*, 4(1), 323-351. doi: 0.1007/s12187-011-9107-5
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. doi:10.1177/1077800410383121
- UNICEF (2013). Child well-being in rich countries – A comparative overview. Florence: UNICEF.
- United Nations General Assembly. (1989). *Convention on the rights of the child*. New York: Author. Retrieved from: www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx
- Uprichard, E. (2008). Children as "being and becomings": Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22(4), 303-313. doi:10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x
- Vaz-Velho, C. (2016). Bem-estar, regulação de necessidades psicológicas e processo psicoterapêutico: integrando a perspectiva dos pacientes (Tese de Doutorado). Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25150/1/ulsd729861_td_Catarina_Velho.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warin, J. (2011). Ethical mindfulness and reflexivity: managing a research relationship with children and young people in a 14-year qualitative longitudinal research (QLR) study. *Qualitative Inquiry* 17(9), 805-814. doi: 10.1177/1077800411423196
- Waterman, A. S. (2013). The humanistic psychology - positive psychology divide: contrasts in philosophical foundations. *American Psychologist*, 68(3), 124-133. doi: 10.1037/a0032168
- Woodhead, M. (1999). Reconstructing developmental psychology, some first steps. *Children and Society*, 13(1), 3-19. doi: 10.1111/j.1099-0860.1999.tb00097.x
- World Health Organization (2016). *Mental Health*. Disponível em: http://www.who.int/topics/mental_health/en/. Consultado a 12/2018



ANEXOS

Anexo A – O que é bem-estar na infância? Exercício de associação livre

Bem-estar na infância é poder brincar à vontade, é correr e brincar nos baloiços... é ter tempo para brincar... é ter uma casa, ter uma família que cuide e goste das crianças... é ter escola e ter amigos para brincar... brincar com as pessoas de quem gostam, primos, avós e outras pessoas... é gostar dos pais ou de quem cuida... bem-estar é também estar bem, a rir, feliz e contente... é poder ir passear e aos parques infantis... bem-estar é ver desenhos animados no sofá... é comer gomas e doces... e almoçar e jantar o que se gosta... é fazer o que se gosta e o se quer...

Pelo que me lembro de lembro de ler, bem-estar é também ser capaz e é também ter autonomia... é também ter relações positivas com as pessoas que os rodeiam e também com os seus animais de estimação... bem-estar é também ter uma imagem positiva de si, ser reconhecido pelos pais e professores... é também ter objetivos e sentirem-se apoiados nesses objetivos... é por outro lado fazerem o que gostam, e terem tempo para atividades do seu interesse... terem liberdade para escolher... a família ter tempo também é importante, assim como fazerem coisas juntos...

Anexo B – Consentimento informado/ convite de participação

UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

Convite de Participação

Olá,

Gostaríamos de convidar o seu filho/ filha a participar num projecto de investigação que iremos realizar até ao final de Julho no seu Jardim-de-Infância.

O objectivo deste projecto consiste em compreender através de diferentes actividades – desenhos em grupo, teatros e outras brincadeiras – o que significa bem-estar para as crianças. Acreditamos que as opiniões e ideias dos mais pequenos são muito importantes para aprendermos mais sobre o bem-estar e a felicidade!

Todas as crianças terão oportunidade de participar, se assim quiserem. Em algumas actividades poderemos ter de registar os seus trabalhos e ideias pelo que só iniciaremos o projecto com a sua autorização.

Contamos convosco!

Autorização

Eu, _____, autorizo o meu filho/ filha _____, a participar nas actividades da presente investigação sobre o bem-estar e tomei também conhecimento dos objectivos e responsabilidades dos investigadores.


Data ____/____/____

Assinatura _____

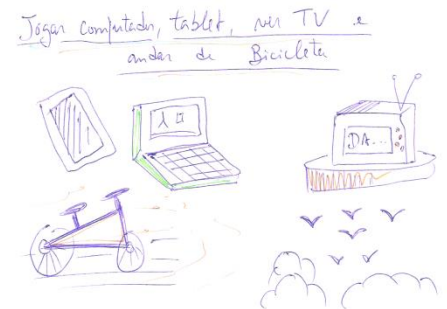
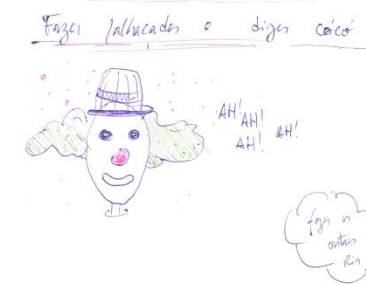
Qualquer dúvida ou questão contacte,

Pedro Fraústo Gonçalves
Aluno de mestrado em psicologia, UE // Telemóvel: 965891877
Email: m39310@alunos.uevora.pt

Prof.ª Catarina Vaz Velho
Departamento de Psicologia, UE // *Email: vazvelho@uevora.pt*



Anexo C – Desenhos utilizados nos momentos de devolução



Festas de Aniversário e doces e
também lá ao Mac e comer pizza



Verão, piscina, praia e
mergulho!



Natureza, Arco-íris e borboletas



Anexo E – Diário de campo, algumas observações

Quinta-feira, 11/07/2019

16:00H – *Banhos de mangueira*

Num dia de calor a educadora sugeriu se as crianças queriam tomar banho de mangueira no quintal. As crianças concordaram entusiasmadas. Já no quintal a educadora colocou a mangueira numa árvore e as crianças, despidas e superdivertidas, saltavam como se tivessem na chuva. Umam metiam-se mesmo debaixo da água, outros corriam de um lado para o outro. Outros, ainda, molhavam-se rapidamente e voltavam a sair, repetindo. Num momento todos saltavam e dançavam debaixo da água que caía. O Gonçalo dizia: “estou a fazer a dança da chuva”, e o Marco e o Rodrigo acompanhavam, dançando com as mãos ao alto. Num momento seguinte as crianças dançavam e cantavam “I like to move it, move it”, outros ainda abriam a boca para o céu tentando beber a água. Parecia-me, a mim, felicidade pura.

16:45H – *Quem é que gosta de cocó?*

Depois de secarem ao sol e de se vestirem voltamos todos para a sala. Enquanto comiam o lanche, sentados em cadeiras e enquanto a educadora atendia uma chamada ao telemóvel, o Gonçalo começa: “quem é que gosta de banhos de mangueira?” – pergunta alto. Todos respondem: “Euuuuu!”. Depois o Gonçalo volta a perguntar: “e quem é que gosta do CAI?” Voltam a responder em uníssono: Euuuu!”. Continua (...) Gonçalo: “E quem é que gosta da [nome da educadora]?”. Alguns sobem para as cadeiras e gritam: “Euuu!” (...) Depois o Joel: “E quem é que gosta de pizza?” Todos: Euuuuuuu! (...) Depois o Rodrigo, verificando que a educadora estava ocupada ao telemóvel, grita: “Quem é que gosta de cocó?”. Todos gritam “Euuuuuu” e riem alto! E insiste: “Quem é que gosta de meter a cabeça no lixo?” Voltam a rir à gargalhada e a saltar para cima das cadeiras, gritando e rindo até que a educadora terminasse o telefonema e os chamasse à atenção pelo barulho, voltando aos lugares como se nada tivesse acontecido.

Terça-feira, 16/07/2019

17:00H – *O amor dos pais*

Depois da Isabela (4 anos) ter ajudado a arrumar as coisas da casinha, um pouco contrariada por apenas ter brincado um pouco neste espaço, senta-se na mesma mesa que eu. Sentindo-se ainda chateada por ter ido arrumar algo que considerava injusto, levanta-se e vai buscar uns lego com os quais tenta fazer uma torre. Quando a auxiliar tenta falar com a Isabela esta parece ignorar e continua a construir a torre. E assim fica durante uns momentos, ignorando

a auxiliar e também dizendo que “não” aos colegas que a convidam para brincar. Focada na construção da torre nem repara que o seu pai entra na sala. A auxiliar chama-a mas esta continua cabisbaixa. No entanto assim que ouve a voz do pai larga os legos, deixando a construção a meio, e começa a correr em direção ao pai, saltando lhe para os braços a sorrir. Já no ar dá um beijo na face ao pai e fica ao colo. A auxiliar começa a falar com o pai de Isabela, já bem-disposta, acaba por se despedir da auxiliar.

Terça-feira, 16/07/2019

10:00H – *Escolher o que vestir*

Quando entrei na sala essa manhã, uns rapazes encontravam-se a jogar tablet, outros a desenhar com tintas e pincéis numa outra mesa, as raparigas a brincar na casinha e a Laura (4 anos) estava sentada sozinha numa mesa com uma expressão claramente triste. Perguntei o que se passava mas a Laura não quis responder. Sentei-me na mesma mesa e fiquei a escrever algumas anotações no caderno. A Laura levantou-se e decidiu ir buscar um caderno, sentando-se mais perto de mim a desenhar, sem no entanto dizer uma única palavra. Eu respeitei a sua vontade e também não insisti no assunto. Mais tarde quando a educadora chega à sala e procura perceber com a Laura porque ela estava triste, algo que necessitou de alguma insistência, esta revela que se encontrava triste porque se tinha chateado com a mãe de manhã. O motivo de se ter chateado decorria do facto de não querer levar aquele vestido para a escola, queria levar outro – “Querida levar o das flores... mais bonito... mas a mãe não deixou” – refere baixinho. Perante este desabafo a educadora disse: “Então logo podemos falar com a mãe sobre isso, pode ser?”. Perante esta sugestão a Laura concorda e anima-se um pouco.

Quarta-feira, 24/07/2019

11:00H – *Andar às cegas*

Como a maioria das crianças tinham ido para a natação apenas algumas ficaram na sala, duas meninas brincavam na casinha e três rapazes estavam no computador. Estava eu sentado numa mesa a terminar registos no meu caderno quando a Isabela (4 anos) chega ao pé de mim com um grande lenço azul-escuro e atira-o para a minha cabeça, tapando a minha visão e rindo. Ri-me também: - “Não consigo ver nada assim Isabela”. A Isabela tira o lenço da minha cabeça e coloca-o na sua, tapando os olhos começa a correr de um lado para o outro arrastando pelo ar o lenço como se parecesse um fantasma. Então corria de olhos tapados e ria à gargalhada, dando voltas e correndo arrastando o lenço pelo ar: “Pareces mesmo um fantasma, Isabela”. Ela continua a correr à volta até que chega perto de mim, coloca o lenço na minha cabeça e diz: - Corre! Vai, vai! E eu levanto-me da cadeira e começo a correr como ela havia feito, correndo

pela sala sem ter bem noção do espaço sentindo a “cauda” atrás. A Isabel ria à gargalhada, voltando a trocar novamente comigo. Depois de repetirmos várias vezes a brincadeira perguntei como aquilo fazia sentir bem ao que a Isabel respondeu: - “Não sei... é assim, só correr sem saber onde... é divertido”.

Quinta-feira, 25/07/2019

11:45H – *Importância das educadoras*

Durante as entrevistas as educadoras nunca foram referidas como importantes para o bem-estar das crianças. No entanto, observando o contexto pré-escolar, a sua presença demonstra-se fundamental na regulação emocional das crianças e nas aprendizagens relacionadas com a regulação de conflitos e com os valores orientadores do comportamento. Estava eu e a educadora sentados no banco onde os adultos se costumam sentar enquanto as crianças brincam livremente no quintal quando a Júlia (4 anos) chega próximo de nós quase a chorar e diz:

Júlia (4 anos): [Nome da educadora], o Tiago bateu-me aqui (na cabeça) e aleijou-me...

Educadora: Mas foi de propósito Júlia? Explica lá...

Júlia: Acho que não... mas aleijou-me...

[A Educadora vê a cabeça da Júlia e dá-lhe um pequeno abraço]

Educadora: Não tens nenhuma ferida... deve ser só magoado... Podes ir ao pé do Tiago explicar-lhe que te aleijou e para da próxima vez ter mais cuidado?

A Júlia vai ter com o Tiago e parece explicar-lhe a situação e depois abala a correr e a rir com outras crianças.

Anexo F – Entrevistas orientadas por desenhos, exemplo

17/07/ 2019, Quarta-feira – 11:00h

Entrevista 1 [Pedro, investigador // Adriana, 5 anos // Márcia, 5 anos // Mateus, 5 anos]

Depois de concluirmos todas as atividades do momento inicial da investigação perguntei quem queria começar já a investigar. Disse que só podiam ser três e que dava prioridade a quem fosse de férias nos próximos dias pois os restantes poderiam participar nos dias seguintes... Ficou a Márcia (5 anos) que ia de férias na próxima semana, o Mateus (5 anos) e a Adriana (5 anos). Ficamos na sala enquanto as outras crianças e a educadora saíram para o quintal. Pegámos nas lupas e cada um numa folha branca.

P: Vamos então começar a nossa investigação! Vamos desenhando o que nos faz sentir bem e vamos falando... também vou escrevendo no caderno o que vou aprendendo com vocês... Quando é que vocês se sentem bem?

Mateus: Eu quando estou no parque a jogar basquetebol...

Márcia: Quando estou na piscina da prima com o escorrega... quando estou lá... e vou sem braçadeiras, não vou desenhar aqui no desenho braçadeiras porque já sei nadar...

P: Já sabes nadar Márcia?

Márcia: Mais ou menos eu queria ir sem braçadeiras mas os meus pais não deixam... só na parte menos funda...

Adriana: Eu sinto-me bem quando estou ao pé do arco-íris... Vou desenhar um grande arco-íris aqui...

P: Vocês já viram um arco-íris?

Adriana: Eu vi, eu vi! Vi quando fui com os meus pais à Covilhã.

Mateus: Eu vi quando fui ao futebol e era intervalo...

Márcia: Eu acho que nunca vi nenhum...

Adriana: Não faz mal Márcia, eles aparecem e depois vais ver... um dia vais ver...

P: Tens de estar atenta num dia em que esteja sol e também a chover Márcia, nesses dias dá para ver arco-íris...

[Continuam os desenhos]

Mateus: Olha este sou eu a jogar no campo de basket... e também gosto de jogar futebol...

P: E gostas de jogar com quem Mateus?

Mateus: Com o meu pai... e também com os amigos... e depois salto e atiro a bola... e é cesto!

P: Marcar cesto é a melhor parte do jogo, é?

Mateus: Sim... porque sou rápido... e depois ganhamos! (...)

P: E o que é para vocês estar bem?

Adriana: É ficar bem o dia todo... Olha os meus ténis correm rápido à velocidade dos corações! [Mostra os ténis] Queres ver? [A Adriana levanta-se e começa a correr de um lado para o outro na sala]

Mateus: Nós também conseguimos correr muito, muito rápido...

Márcia: Olha, olha! [Começam os três a correr para a frente e para trás, tentando mostrar-me quão rápido correm]

P: Vocês correm todos muito rápido!

Márcia: E olha eu também sei fazer a roda! [A Márcia faz a roda e o Mateus e a Adriana imitam logo atrás... Depois de algumas rodas a Márcia senta-se e recomeça o desenho... depois de fazerem mais rodas a Adriana e o Mateus também voltam ao lugar]

Adriana: Queres ver o que me faz bem na praia? É estar assim... [Senta-se relaxada na cadeira, com as mãos atrás da cabeça e fecha os olhos]

P: Relaxar é bom?

Adriana: É! Fico assim na praia ao Sol e depois o tio vem e empurra-me para a água... e saltamos para a água...

Márcia: Olha Pedro já desenhei eu na piscina da minha prima... agora vou desenhar a casa assombrada da feira que eu fui...

P: Da feira que houve cá em Évora? De São João?

Mateus: Eu também fui... Andei nos carrinhos de choque!

P: E como é que a casa assombrada te fez sentir bem Márcia?

Márcia: Eu tinha algum medo mas saltava nas escadas e assim e assim... [Levantou-se e começou a saltar a pés juntos] era para fugir do medo, saltava e corria... e depois no fim ria...

P: E o que era divertido nos carrinhos?

Mateus: Para mim era bater nos outros, nos outros miúdos, estavam com medo, fugiam e nós íamos atrás deles...

Márcia: Eu e a Marisa também andamos mas não foi fixe porque andavam sempre a chatear-nos, sempre atrás de nós... (...)

P: Há pouco a Adriana disse que para ela estar bem é ficar bem o dia todo, e para vocês?

Mateus: Eu é ir ao estádio da luz, conhecer o Cristiano Ronaldo, o melhor jogador do mundo, e o Messi e o Neymar... mas agora o Neymar está lesionado e não pode jogar...

Márcia: Para mim é quando estou na casa da avó...

P: E o que há lá na casa da avó que te faz sentir bem?

Márcia: Brincamos no quintal...

[Levantam-se e começam divertidos a cantar e a dançar a música “Baby Shark”, a qual me tentam ensinar (...) depois de alinhar na brincadeira voltamos a sentar-nos]

Adriana: Já acabei o desenho!

P: Uau! Podes mostrar-me o que há aí que te faz sentir bem?

Adriana: Estar com a minha família... a minha mãe...o meu avô... a minha tia... a minha prima... e aqui, olha eu! Todos juntos debaixo do arco-íris...

P: Posso meter aqui a data Adriana? Posso guardar os vossos desenhos? Estava a pensar guardar os desenhos de todos os meninos e meninas na mesma pasta para depois vermos mais tarde, pode ser?

Márcia: Eu também já acabei! Olha Pedro... Este lado sou eu na piscina da prima... e neste na casa assombrada!

Mateus: O meu desenho está a ser eu a jogar basket... a marcar cesto e debaixo do arco-íris...

[Pedi-lhes para colocar a data e perguntei se queriam colocar um nome (título) no seu desenho. Desceram para o quintal para brincar com as outras crianças, enquanto fiquei a terminar os registos]

Anexo G – Entrevistas orientadas por visitas ao JI, exemplo

Segunda-feira, 29/07/ 2019 – 10:15H

Visita 4: [Pedro, investigador// Rodrigo, 6 anos // Laura, 4 anos // Ana, 6 anos]

P: Hoje vamos investigar como as crianças se sentem bem de outra forma... Vocês podem escolher um sitio qualquer do CAI, desde a sala, o quintal, a casa-de-banho, a cozinha, fazemos um mapa e vamos fazer uma visita até esse sitio... depois se quiserem podem contar-me uma vez de como se sentiram bem ali... pode ser?

LAURA: Sim pode ser... Vamos para o quintal!

P: E já sabes qual foi a vez que te sentiste mesmo bem?

LAURA: Já sei! Não me esqueço...

ANA: Também quero ir para o quintal!

P: E tu Rodrigo?

RODRIGO: Eu ainda não sei... estou a pensar...

[Seguimos juntos para o quintal]

P: Então Laura, queres contar-nos essa vez que te sentiste mesmo bem aqui [no quintal]?

LAURA: Foi... Brincar com a Isabel... ali na casinha... aos pais e às mães...

P: E como te fez sentir bem?

LAURA: Porque era a mãe... e a isabel gosta de ser a irmã mais velha... e eu dizia para ela comer a sopa e ela comia e depois saia de casa e eu ficava à espera dela... e depois era a avó e dava-lhe beijinho... e riamos...

P: E como fazer de mãe te fez sentir bem?

LAURA: Não sei... foi divertido... é só isso...

P: E tu Ana, o que nos queres contar?

ANA: Foi brincar ao lencinho da botica... com a Francisca...

P: E como brincar ao lencinho da botica te fez sentir bem?

ANA: Porque metemos o lencinho e fugimos... e corri para não me apanhar... e depois a Francisca fugia...

RODRIGO: Eu quero contar a minha vez de sentir bem na casa-de-banho! [Começar a correr escada acima sem sabermos para onde... vamos atrás.... esconde-se atrás da porta e assusta a Laura e a Ana que iam à minha frente... rimos]

LAURA: O que vais tu contar Rodrigo?

RODRIGO: Um dia estava a fazer cocó na sanita e estava aflito... e fiz cocó e depois ia caindo na sanita... e depois meti lá a mão a pensar que era um brinquedo... E depois apanhei e perguntei “o que é isto?!” e vi que era cocó e lavei a mão... [riem-se alto, mas as meninas um pouco envergonhadas]

P: E isso fez-te sentir bem, foi? [em tom de surpresa mas desconfiado]

H: Sim! Porque foi uma surpresa... uma surpresa enganadora... foi divertido!

P: Isso aconteceu mesmo, posso escrever aqui?

RODRIGO: Aconteceu sim!

LAURA: Eu acho que sim... aconteceu... [ri alto]

P: Ana, e tu, achas que o Rodrigo meteu a mão na sanita?

ANA: Eu não sei... não sei... não vi...

P: Hum... vou escrever aqui então...

[Seguimos para o refeitório]

LAURA: Podemos fazer um desenho?

P: Podem sim... se quiserem sentem-se aqui que vou só escrever as nossas ideias...

RODRIGO: Olha Pedro... afinal escreve ai que era mentira [risos]... era uma pequena mentira para rir... porque rir faz sentir bem... [e vai embora para a sala um pouco envergonhado mas “malandro”]

LAURA: Ai o Rodrigo ... é um palhacinho! [risos]

P: E vocês meninas lembram-se de mais alguma vez que se tenham sentido mesmo bem?

ANA: Sim... quando alguém brinca comigo.... E eu brinco com alguém...

LAURA: Eu gosto de brincar contigo Ana...

ANA: E eu contigo Laura...

P: É melhor brincar todos juntos?

LAURA: É!

ANA: é mais divertido... porque podemos brincar a muitas coisas... E há jogos que não dão sozinhos... como o esconde-esconde...

P: ahah pois é! Só se te escondesses e procurasses por ti mesma!

ANA: Mas não tinha tanta graça...

LAURA: Olhem o que vou fazer.... [corre para uma mesa e salta com as pernas para cima apoiando as mãos na mesa, quase fazendo o pino]

P: Epá que radical! [Volta a fazê-lo outra vez] E como te faz sentir bem?

LAURA: De cabeça para baixo... a ver as coisas ao contrário... e faz-me sentir divertida!

[A Ana levanta-se e tenta fazer o mesmo... Damos +5 e sentassem se novamente a fazer o desenho]

LAURA: Toma Pedro o desenho é para ti!

ANA: O meu também é... é a minha família e tu aqui ao lado...

P: Oh muito obrigado! Vou guardar, muito obrigado! Posso vos perguntar só mais uma coisa?

LAURA: Podes!

P: Como é que dar prendas a quem gostamos faz sentir bem?

ANA: Porque faz feliz quem recebe... e dá para guardar para ver mais tarde e lembrar...

LAURA: e ficamos felizes...

P: Eu estou muito feliz agora!

[A auxiliar começa a chamar para ir para a horta]

ANA: Hoje vens à horta connosco? Vá lá!

P: Posso ir sim! Ainda não fui...

LAURA: Há muitas coisas que fazem sentir bem! Há umas escadas e coisas para regar e escavar!

Anexo H – Momento de devolução em grupo, exemplo

30/07/2019, Terça-feira – 16H

[Devolução e discussão em grupo com 15 crianças, também educadora e auxiliar presentes]

(...) [3]

P: E este... muitos de vocês falaram na família e como a família era importante para se sentirem bem... uns falaram dos pais e das mães, das brincadeiras com os manos, com os primos e tios e também alguns de vocês falaram dos avós... Houve muitos meninos e meninas que quando falaram da família, disseram que se sentiam bem com amor... conseguem explicar-me melhor como o amor faz sentir bem?

Marisa: Com os corações... para viver...

Mateus: É com os beijinhos e abraços da mãe...

P: É, Mateus? E quando é que esses beijinhos e abraços são amor?

Mateus: Quando vêm buscar ao colégio...

P: e mais quando...

Mateus: Sempre... para mim é sempre...

Constança: Para mim também...

P: Marisa disseste com os corações?

Marisa: Sim...

P: E como os corações fazem sentir bem?

Marisa: Para viver... se não houvesse morríamos... porque ele parava...

Mateus: E assim não havia abraços da mãe...

Elisa: Nem beijinhos...

P: Mais alguém quer tentar explicar como o amor faz sentir bem?

Constança: Com beijinhos e miminhos... e com namorados...

P: Namorados? Também houve quem dissesse que os namorados e namoradas faziam sentir bem... ajudam-me a perceber porquê?

Júlia: Porque são nossos amigos...

Constança: E gostam muito de nós... quando casam e também ficam bem de fato...

Educadora: Pois ficam bem de fato quando vão casar! Todos giraços! (...)

[4]

P: O que também parece ser muito importante para se sentirem bem são os animais de estimação e os peluches, muitos de vocês falaram nos vossos amigos cães e gatos. Os animais parecem ser importantes para as crianças se sentirem bem, porque são fofinhos e também porque brincam com vocês, até quando os adultos não podem porque estão ocupados. Alguns também falaram nos vossos peluches, que são importantes para vocês se sentirem bem porque vos fazem companhia e ajudam a dormir melhor...

Márcia: Eu falei no kiki! (...)

P: Pois foi... era um coelhinho!

Mauro: E eu tenho dois gatos... e uma cadelinha...

P: Eu lembro-me de dizeres Manel... Mais alguém tem alguma ideia? [Mais ninguém intervém]

[5]

O que também me parece que é importante para as crianças se sentirem bem é fazerem palhaçadas. Alguns de vocês disseram que fazer palhaçadas, como dizer cocó, vos fazia sentir bem... percebi bem?

[Riem-se de forma marota e alguns olham para a educadora]

P: Alguém me quer ajudar a perceber como fazer palhaçadas faz sentir bem... [Ninguém disse nada, uns olhavam para o chão, outros entreolhavam-se rindo sem mostrar os dentes] Vamos continuar então...

[6]

Aqui temos outro desenho... alguns de vocês falaram também na casa dos avós e na casa dos amigos... na casa dos avós porque podiam tomar o pequeno-almoço, estar com os avós e brincar, e na casa dos amigos porque podiam brincar juntos, ficar a ver televisão e dormir com os amigos... é isso?

Laura: Sim... ir dormir na casa da Laura faz-me sentir bem!

Elisa: E também nos podemos vestir de princesas e brincar às princesas! (...)

[7]

P: Neste desenho temos outras coisas que vocês disseram que faziam sentir bem, como jogar computador e tablet... especialmente os meninos, mas não só. Disseram que gostavam de jogar jogos de monstros e zombies... Ver televisão, sozinhos ou com a família, também me pareceu ser importante, especialmente a ver desenhos animados. E também ir ao cinema. As crianças parece gostar muito de ir ao cinema com os pais. Também disseram que se sentiam bem a ouvir estórias porque tinham heróis e princesas, e também a andar de bicicleta! Ouvei bem, estas coisas fazem sentir-vos bem?

Constança: Eu disse andar de bicicleta porque é bom sentir o ventinho...

P: Pois foi... mas houve mais crianças que também falaram em andar de bicicleta (...) Conseguem adivinhar qual foi o filme que vocês mais falaram?

Manuela: O Rei Leão?!

P: Esse mesmo... muitas crianças falaram sobre o Rei Leão nos últimos dias...

Guilherme: Eu fui ver ao cinema... e também me sinto bem a comer pipocas no cinema...

P: É? Porquê?

Guilherme: Sim são boas e doces... estaladiças... e comemos para ver o filme... e comemos do mesmo saco, eu, a mãe e o pai...

Constança: Eu gosto de ir ao cinema todos juntos... com a mãe e o pai também... ver o Rei leão...

(...)

Anexo I – Diálogos informais, exemplos

16/07/2019, Terça-feira – 11:30h

Estava sentado no banco do quintal à sombra, onde geralmente se sentam os educadores e os auxiliares, quando a Constança (5 anos) chega ao pé de mim depois de me ouvir explicar a outras crianças o que ia investigar nos próximos dias...

Constança: Vou-te contar um segredo [coloca a boca ao pé do meu ouvido para ninguém ouvir] Gosto muito de tomar o pequeno-almoço no quintal dos meus avós... e de comer geleia!

P: Faz-te sentir bem estares com os teus avós?

Constança: Sim, gosto muito! Só não gosto de dormir na casa dos avós porque tem lá uma fotografia da minha mãe quando vivia lá e depois quando vou dormir tenho saudades dela...

P: E disseste que gostavas de comer geleia ao pequeno-almoço?

Constança: Sim, mas a minha comida favorita é pizza...

P: É?!

Constança: É, de comer pizza e ajudar o meu pai a fazer pizza, e de estarmos a fazer eu ir tirando um bocadinho... e mais outro e mais outro...

19/07/2019, Sexta-feira – 11:40h

Depois de terminar os registos fui para o quintal onde as crianças estavam a brincar e a certa altura o Mateus (5 anos) veio ter comigo...

M: Pedro, no outro dia esqueci-me de fazer coisas no meu desenho...

P: Então Mateus, o que faltou?

Mateus: Faltou a minha cadelinha, a Bolinha, porque também me sinto bem com ela... quando jogamos ao busca, e ela é muito fofinha...

16h

Quando voltei à sala depois dos registos, as crianças estavam a fazer diferentes atividades, algumas estavam a fazer espuma na zona da ciência...

Cláudia (6 anos): Vamos fazer espuma!

P: Que fixe... posso fazer com vocês?

Cláudia: Podes, podes!

(...)

P: O que na espuma vos faz sentir bem?

Cláudia: Porque é macia!

Rodrigo (6 anos): Porque é macia e fofinha...

Joel (6 anos): E podemos fazê-la sozinhos... é só misturarmos água e ela aparece! E sobe... e sobe...

Anexo J - Exemplos de Memos

MEMO: “Dormir é uma experiência de bem-estar para as crianças porque é prazerosa em si ou porque as crianças reconhecem-se que é bom para si dormir? Quando falam em dormir referem explicitamente porque as faz sentir-bem? Rever exemplos.”

MEMO: “Sentir adrenalina é uma forma específica de brincadeira ou uma experiência sensorial ao enfrentar o medo? Parece também ser uma sensação associada ao processo de desafiar as próprias competências. Separar, explicitando as diferenças de significados entre as categorias: diversão (divertimento ao sentir emoções fortes); experimentar sensorialmente o mundo e; desafiar competências pela superação do medo. Rever todos os exemplos nos dados.”

Anexo L - Exemplos de codificação de unidades de significado

| Unidades de análise | Códigos atribuídos |
|---|--|
| Constança: Eu sinto-me bem a andar de bicicleta... com o ventinho assim na cara... assim, rápido, rápido... (E1: 324) | Diversão; sentir o vento/ experienciar sensações |
| Elisa: Quando me molho e dá para poupar água... e isso faz-me senti bem... (E1: 133) | Experienciar sensações; Ser responsável |
| P: (...) olhem lá... e como é que sabemos quando uma criança se está a sentir bem? Guilherme: Quando ela está com um sorriso muito grande! [Sorri]" (E1: 731-732) | Sentir felicidade/ sorrir |
| P: E o que há na natureza que faz sentir bem? Filipe: Faz respirar bem e dá para olhar e ver como são as coisas... P: Que coisas? Gonçalo: As flores... o mar... as folhas... e as pedras... (E1: 933-936) | Apreciar coisas da natureza/ contemplar |
| P: E aqui o que vos faz sentir bem? Guilherme: Os baloiços dos bebés fazem sentir bem... porque já fomos pequeninos e brincámos... Márcia: e também estas coisas de barro [aponta para uns trabalhos manuais de barro] ... que podem ser prendas para o dia da mãe e podemos fazer nós com as nossas mãos... e depois fica assim... Beatriz: Fica bonito... para darmos às mães e aos pais... e ficam felizes... (E2: 17-19) | Relembrar-se quando pequeno/ nostalgia/ continuidade das coisas Expressar o que se sentem/ fazer coisas bonitas para oferecer aos pais / dar prendas |
| P: Apanhar folhas faz sentir bem? Constança: Sim porque caem da árvore... e são diferentes e bonitas... e até podem ser um chapéu, olha... [mete uma folha na cabeça]" (E2: 155-156) | Explorar as coisas / criatividade |
| Joel (6 anos): E também encontramos bocados de azulejo coloridos... P: Uau! Grandes descobertas! E como fazer descobertas vos faz sentir bem? Joel: Porque é divertido encontrar coisas... é curioso... Mário (6 anos): Há sempre coisas novas para encontrar... aqui e ali... P: Muitas coisas! E ser curioso é importante? | Diversão/ Procurar coisas novas/ Encontrar surpresas Ser surpreendido |

| | |
|---|---|
| <p>Mário: É para fazer descobertas, para procurar melhor... na terra... e debaixo das pedras para encontrar o novo...</p> <p>Joel: Encontrar surpresas... (E2: 250-256)</p> | |
| <p>Guilherme: Eu fui ver ao cinema... e também me sinto bem a comer pipocas no cinema...</p> <p>P: É? Porquê?</p> <p>Guilherme: Sim são boas e doces... estaladiças... e comemos para ver o filme... e comemos do mesmo saco, eu, a mãe e o pai...</p> <p>Constança: Eu gosto de ir ao cinema todos juntos... com a mãe e o pai também... ver o Rei leão... (D1: 58-61)</p> | <p>Sentir o doce e a textura/ sensações</p> <p>Ir ao cinema</p> <p>Fazer atividades juntos/ União familiar/ proximidade</p> |
| <p>P: Mas conseguem explicar-me melhor porque ouvir histórias faz sentir bem?</p> <p>Adriana: Porque é divertido...</p> <p>Tatiana: E podemos ouvir até ao perlimpim... e ver as imagens para imaginar o que acontece... e isso é lindo!</p> <p>(E2: 138-140)</p> | <p>Imaginar/ ir além do concreto</p> |
| <p>Quando é que vocês se sentem bem?</p> <p>Mateus: Eu quando estou no parque a jogar basquetebol...</p> <p>Márcia: Quando estou na piscina da prima com o escorrega... quando estou lá... e vou sem braçadeiras, não vou desenhá aqui no desenho braçadeiras porque já sei nadar...</p> <p>P: Já sabes nadar Maria?</p> <p>Márcia: Mais ou menos eu queria ir sem braçadeiras mas os meus pais não deixam... só na parte menos funda...</p> <p>(E1: 2-6)</p> | <p>Brincar/ jogar</p> <p>Sentir-se competente/ superar capacidades</p> <p>(impedimento dos pais)</p> |
| <p>Mateus: Fugir da lava faz sentir bem... porque podemos sentir o risco... e tentar não cair... e isso é divertido...</p> <p>(E2, 103)</p> | <p>Sentir adrenalina / correr riscos</p> |
| <p>P: O que na espuma vos faz sentir bem?</p> <p>Cláudia: Porque é macia!</p> <p>Rodrigo: Porque é macia e fofinha...</p> <p>Joel: E podemos fazê-la sozinhos... é só misturarmos água e ela aparece! E sobe... e sobe... (D2: 56-59)</p> | <p>Texturas/ Experienciar sensações</p> <p>Liberdade de ação/ Ser autónomo</p> |
| <p>P: E tu Manuela, quando te sentes bem?</p> <p>Manuela: É com a minha avó... estou a fazer a avó a cor-de-rosa, aqui...</p> <p>P: E o que gostas de fazer com a avó?</p> <p>Manuela: Faço assim... ao cabelo... queres ver... [levanta-se vai ao é de mim e mexe-me no cabelo] E ela depois faz a mim... e sabe bem..." (E1: 81-84)</p> | <p>Passar tempo com a avó/</p> <p>Sentir conforto/ Relaxar / Dar e receber mimos</p> |
| | |

| | |
|--|--|
| <p>P: Então Joaquim e Marisa, como é que vocês se sentem bem? Joaquim: Quando me porto mal e quando me porto bem... vou desenhar um vampiro... Estar bem é também portar bem para poder ir para o quintal brincar... (E1: 363-364)</p> | <p>Portar mal / ser reguila/ Portar bem segundo as regras/ ser responsável</p> |
| <p>P: Podes ficar amiga... Ajuda-me então a perceber Elisa... como é que ficas quando te sentes mesmo bem? [Fica um pouco pensativa] Elisa: Eu riu-me muito quando digo cocó e quando estou bem salto muito, muito... e alto... [dá saltos e voltas sobre si mesma] e depois fico descansada e jogo no tablet... [encosta a boca perto do meu ouvido e segreda]... um dia ofereço uma prenda de cocó à Teresa... ehehe é um segredo... [Rimos os dois] Tatiana: Oh também quero saber! P: Elisa não queres contar à Tatiana? Elisa: Olha Teresa um dia ofereço-te uma prenda de cocó... Tatiana: Oh obrigado amiga... um dia ofereço-te também uma prenda de xixi e arrotto! [Rimos os três, divertidos (...)] (E1: 148-153)</p> | <p>Dizer cocó/ palhaçadas/ fazer o ilícito Ativação física Estar a descansar / jogar Gozar/ arreliar os outros Dar e receber prendas/ expressar o que se sente</p> |
| <p>P: Então e querem agora dizer-me o que há aqui no quintal que vos faz sentir bem? Marisa: Na casinha porque podemos brincar às mães e aos pais... P: E consegues explicar-me porque brincar às mães e aos pais te faz sentir bem Marisa? Marisa: Porque podemos ser mães... e podemos ter filhos... e brincamos a fazer o jantar para comermos todos... e até podemos ir à praia, a brincar..." (E2: 86-69)</p> | <p>Brincar aos pais e às mães / experimentar aspetos do mundo dos adultos Imitar e reviver experiências agradáveis</p> |
| <p>P: Houve muitos meninos e meninas que quando falaram da família e disseram que se sentiam bem com amor... conseguem explicar-me melhor como o amor faz sentir bem? Mário: É ter pais que gostam das crianças... P: É? Consegues explicar melhor Manel? Mário: É para não nos deixarem muito tempo ao sol... para não apanharmos escaldão quando estamos na praia... Ana: E darem beijinhos e abraços... P: E quando é que os beijinhos e abraços dos pais fazem sentir bem? Rodrigo: Quando estamos nervosos... Laura:... e tristes... Sara: Mas também quando estamos felizes... P: Então quer dizer que os beijinhos e abraços dos pais é o amor que faz sentir bem? Ana: Sim! Que é para ser felizes e sentir bem. (D1: 127-136)</p> | <p>Sentirem-se protegidos dos perigos/ Sentir amor/ afeto Receber beijinhos para acalmar Receber beijinhos para animar Estar felizes</p> |

Anexo M – Processo de construção de categorias e exemplos de respetivos códigos

| 1ª fase | |
|--|---|
| Categorias | Códigos |
| 1. Experienciar e explorar sensorialmente | Comer porque é doce; Comer porque são estaladiças; Comer porque é bom; Sentir o vento; Ver cores; Ver o arco-íris; Cheirar porque cheira bem; Ouvir música; Ouvir os pássaros; sentir o ar; ver o céu azul; |
| 2. Experienciar diferentes pontos de vista | Ver tudo ao contrário, Ver ao perto; Ver ao longe; Ver tudo a rodar; Ver do alto |
| 3. Ativação física | Saltar; Dançar; Correr; Dar cambalhotas; Baloçar |
| 4. Disfrutar o momento presente | “Dançar, só dançar” |
| 5. Continuidade, o que já se foi e o que se vai ser | Relembrar-se quando pequenino/a; Sentir nostalgia; Antecipar o crescimento; Observar mudanças |
| 6. Apreciação estética e da beleza das coisas | Apreciar arte; Apreciar coisas e cores; apreciar brilho e movimentos; Olhar as coisas; Ver coisas bonitas/lindas; Deslumbramento; |
| 7. Apreciação e espanto perante aquilo que é fora da norma | Apreciar o diferente; sentir espanto; ser surpreendido/a; observar coisas novas; encontrar coisas novas; abrir prendas; ser curioso/a; encontrar surpresas |
| 8. Sentir emoções agradáveis/ felicidade | Ser/ estar feliz; rir; sorrir; estar bem; estar contente; alegria |
| 9. Sentir euforia/ algo que ultrapassa as palavras | Estar muito feliz; Não conseguir explicar o que sente; euforia |
| 10. Desafiar limites das suas capacidades | Arriscar; Superar para conseguir; Saltar para a parte mais funda da piscina; Subir mais alto; Ver televisão até mais tarde; Não ter medo; Conseguir sozinho |
| 11. Imaginar e brincar ao <i>faz-de-conta</i> / aos pais e às mães | Imaginar; mascarar; Ser/vestir de princesa; Brincar aos pais e às mães; Imitar aspetos do mundo dos adultos |
| 12. Expressar o que sentem e oferecer prendas | Dar prendas; fazer coisas bonitas para oferecer aos |

| | |
|--|--|
| | pais/ a quem se gosta; Dizer “adoro-te”; Dar abraços; Expressar sentimentos; |
| 13. Sentir risco e adrenalina | Arriscar; Fugir; Sentir o risco; enfrentar monstros; Jogos de lutas e guerras; Desafiar o medo; Sentir adrenalina |
| 14. Ser capaz e mostrar aos outros ser capaz | Saber/conseguir nadar; conseguir marcar cesto; ganhar; Ser capaz; Mostrar ser capaz; |
| 15. Dormir, descansar e relaxar | Dormir; Descansar; Receber massagens; Estar sentado/a a relaxar; |
| 16. Fazer o que é socialmente correto | Poupar água; Ser responsável; Ajudar pessoas/ amigos; Pedir se faz favor; Dizer perdão; ser educado/a; Prevenir brigas; Apanhar o cocó do cão |
| 17. Preocupação com/ importância da Natureza | Salvar a Natureza; Apanhar lixo do chão; Fazer reciclagem |
| 18. Fazer o que é ilícito e testar os limites das regras | Portar mal; Tirar macacos do nariz às escondidas; Bater nos outros; Dar arrotos altos; Subir nas cadeiras; Dizer palavras “proibidas”; Fazer o que não é permitido |
| 19. Fazer e dizer palhaçadas | Fazer maluqueiras; Dizer cocó; Dizer totó; Fazer macacadas; Fazer coisas engraçadas; Contar estórias engraçadas; Contar parvoíces; Fazer os outros rir; |
| 20. Gozar e arrelhar os outros | Enganar os outros; Chatear; Irritar os outros; Fazer partidas; |
| 21. Liberdade de ação e atuação/ autonomia | Decidir sozinho; Fazer sozinho: Fazer o que quiser; Fazer o que gostam; Ter possibilidades de escolha |
| 22. Preocupação com/ importância da saúde e higiene | Lavar os dentes para ficarem brancos; Tomar remédios para sentir melhor; Fazer exercício físico; Fazer coco para não doer a barriga; Comer bem; |
| 23. Passear e ir a locais que gostam e fora da rotina | Passear; Sair de casa; Viajar; Ver filmes no cinema; Ir ao parque; Ir à praia |
| 24. Sentirem amados e em relações positivas | Amor; amizade; Beijinhos para acalmar; Beijinhos para confortar; Beijinho para estar feliz; Dar e receber abraços; Receber mimos dos pais; Conforto; |
| 25. Sentir segurança e proteção | Sentir segurança; Dormir com os peluches; Dormir abraçados aos pais; Estar protegidos dos perigos; Preocupação dos pais; |
| | Disponibilidade dos pais; Companhia dos peluches |

| | |
|---|--|
| 26. Partilhar momentos juntos/ Sentir presença, proximidade e união | e animais; Partilhar momentos; Saudades; Passar tempo juntos; “Todos juntos”; Atividades da rotina juntos; Fazer atividades em família |
| 27. Brincar e diversão a) Brincar despreocupado b) Brincar destruturado c) Brincar em locais específicos de diversão | Brincar; diversão; brincar com os amigos; Brincar com os pais; com os avós; com os primos; com os animais; com os peluches; Brincar sem estar preocupados; sujar as mãos despreocupados; brincar com areia para brincar diferente; desenhar o que quiser; brincar com os legos para fazer o que quiser; Brincar no parque; no quintal; nos baloiços; em festas de aniversário; |

| 2ª fase | |
|--|--|
| Categorias | Códigos |
| 1. Experienciar e explorar com os sentidos | Comer porque é doce; Comer porque é bom; Comer porque são estaladiças; Sentir o vento; Ver cores; Ver o arco-íris; Cheirar porque cheira bem; Ouvir música; Ouvir os pássaros; sentir o ar; ver o céu azul; “Dançar, só dançar” |
| 2. Apreciar, contemplar e ser surpreendido | Apreciar arte; Apreciar coisas e cores; apreciar brilho e movimentos; Olhar as coisas; Ver coisas bonitas/lindas; Deslumbramento; Apreciar o diferente; sentir espanto; ser surpreendido/a; observar coisas novas; encontrar coisas novas; abrir prendas; ser curioso/a; encontrar surpresas |
| 3. Ver o mundo de um ponto de vista diferente | Ver tudo ao contrário, Ver ao perto; Ver ao longe; Ver tudo a rodar; Ver do alto |
| 4. Sentir emoções agradáveis: a) Uma criança está se a sentir bem quando está feliz b) Estar eufórico, não conter o que se sente | Estar muito feliz; Não conseguir explicar o que sente; euforia Ser/ estar feliz; rir; sorrir; estar bem; estar contente |
| 5. Fazer o que é ilícito, testar e desafiar os limites das regras sociais | Portar mal; Tirar macacos do nariz às escondidas; Bater nos outros; Dar arrotos altos; Subir nas cadeiras; Dizer palavras “proibidas”; Fazer o que não é permitido |
| 6. Ser reguila e fazer palhaçadas para rir e fazer os outros rir | Fazer maluqueiras; Dizer cocó; Dizer totó; Fazer macacadas; Fazer coisas engraçadas; Contar histórias engraçadas; Contar parvoíces; Fazer os outros rir; |

| | |
|---|---|
| 7. Gozar e arrelhar os outros | Enganar os outros; Chatear; Irritar os outros; Fazer partidas; |
| 8. Relembrar e contemplar a criança que se foi e antecipar o adulto que se vai ser | Relembrar-se quando pequenino/a; Sentir nostalgia; Antecipar o crescimento; Observar mudanças |
| 9. Imaginar e brincar ao <i>faz-de-conta</i> | Imaginar; mascarar; Ser/vestir de princesa; Brincar aos pais e às mães; Imitar aspetos do mundo dos adultos |
| 10. Ativação física | Saltar; Dançar; Correr; Dar cambalhotas; Baloçar |
| 11. Dormir, descansar e relaxar | Dormir; Descansar; Receber massagens; Estar sentado/a a relaxar; |
| 12. Cuidar de si, ser saudável e estar bem de saúde | Lavar os dentes para ficarem brancos; Tomar remédios para sentir melhor; Fazer exercício físico; Fazer coco para não doer a barriga; Comer bem; |
| 13. Sentir risco e adrenalina | Arriscar; Fugir; Sentir o risco; enfrentar monstros; Jogos de lutas e guerras; Desafiar o medo; sentir adrenalina |
| 14. Ser capaz e desafiar os limites das suas capacidades | Arriscar; Superar; Saltar para a parte mais funda da piscina; Subir mais alto; Ver televisão até mais tarde; Não ter medo; Conseguir sozinho/a; Saber/conseguir nadar; conseguir marcar cesto; ganhar; Ser capaz; Mostrar ser capaz; |
| 15. Ser socialmente correto e cuidar da Natureza | Salvar a Natureza; Apanhar lixo do chão; Fazer reciclagem Poupar água; Ajudar pessoas/ amigos; Pedir se faz favor; Dizer perdão; ser educado/a; Prevenir brigas; Apanhar o cocó do cão |
| 16. Ser autónomo e ter liberdade de decisão | Decidir sozinho; Fazer sozinho: Fazer o que quiser; Fazer o que gostam; Ter possibilidades de escolha |
| 17. Passear e ir a locais que gostam e fora da rotina | Passear; Sair de casa; Viajar; Ver filmes no cinema; Ir ao parque; Ir à praia |
| 18. Brincadeiras, jogos e diversão a) Brincar despreocupados b) Brincar com várias possibilidades | Brincar; diversão; brincar com os amigos; Brincar com os pais; com os avós; com os primos; com os animais; com os peluches; Brincar sem estar preocupados; sujar as mãos despreocupados; brincar com areia para brincar diferente; desenhar o que quiser; brincar com os legos para fazer o que quiser; Brincar no parque; no quintal; nos baloiços; em festas de aniversário |
| | Amor; amizade; Beijinhos para acalmar; Beijinhos |

| | |
|--|---|
| <p>19. Nas relações é o afeto que nutre, cuida e conforta</p> <p>a) A importância do carinho, dos beijinhos e dos abraços</p> <p>b) Expressar o que se sente</p> | <p>para confortar; Beijinho para estar feliz; Dar e receber abraços; Receber mimos dos pais; Conforto; “Todos juntos”; Disponibilidade dos pais; Companhia dos peluches e animais; Partilhar momentos; Saudades; Passar tempo juntos; Atividades da rotina juntos; Fazer atividades em família; Dar prendas; fazer coisas bonitas para oferecer aos pais/ a quem se gosta; Dizer “adoro-te”; Dar abraços; Expressar sentimentos</p> |
| <p>20. Partilhar momentos e atividades juntos é sentir proximidade e união</p> | <p>Disponibilidade dos pais; Companhia dos peluches e animais; Partilhar momentos; Saudades; Passar tempo juntos; “Todos juntos”; Atividades da rotina juntos; Fazer atividades em família</p> |
| <p>21. Sentir companhia, segurança e proteção</p> | <p>Sentir segurança; Dormir com os peluches; Sentir companhia; Dormir abraçados aos pais; Estar protegidos dos perigos; Preocupação dos pais;</p> |

| 3ª fase | |
|---|--|
| Categorias | Códigos |
| <p>1. Experimentar o mundo e as coisas através dos sentidos</p> | <p>Comer porque é doce; Comer porque são estaladiças; Comer porque é bom; Sentir o vento; Ver cores; Ver o arco-íris; Cheirar porque cheira bem; Ouvir música; Ouvir os pássaros; sentir o ar; ver o céu azul; Ver tudo ao contrário, Ver ao perto; Ver ao longe; Ver tudo a rodar; Ver do alto; “Dançar só dançar”; Sentir o risco; sentir adrenalina</p> |
| <p>2. Contemplar as coisas e a sua beleza</p> | <p>Apreciar arte; apreciar coisas e cores; apreciar brilho e movimentos; Olhar as coisas; Ver coisas bonitas/lindas; Deslumbramento; Lembrar-se quando pequenino/a; Sentir nostalgia; Antecipar o crescimento; Observar mudanças</p> |
| <p>3. Explorar o mundo e as coisas em procura da novidade e de ser surpreendido</p> | <p>Apreciar o diferente; sentir espanto; ser surpreendido/a; observar coisas novas; encontrar coisas novas; criatividade; abrir prendas; ser curioso/a; encontrar surpresas; Passear; Sair de casa; Viajar; Ver filmes no cinema; Ir ao parque; Ir à praia</p> |
| <p>4. Fazer o que é socialmente valorizado e o que é considerado bom para si</p> | <p>Lavar os dentes para ficarem brancos; Tomar remédios para sentir melhor; Fazer exercício físico; Fazer coco para não doer a barriga; Comer bem; Salvar a Natureza; Apanhar lixo do chão;</p> |

| | |
|--|---|
| | Fazer reciclagem; Poupar água; Ajudar pessoas/ amigos; Pedir se faz favor; Dizer perdão; ser educado/a; Prevenir brigas; Apanhar o cocó do cão |
| 5. Sentir felicidade (felicidade e euforia) | Ser/ estar feliz; Rir; Sorrir; Estar bem; Estar contente; Estar muito feliz; Não conseguir explicar o que sente; euforia |
| 6. Atividade física | Saltar; Dançar; Correr; Dar cambalhotas; Baloçar |
| 7. Descansar e relaxar | Dormir; Descansar; Receber massagens; Estar sentado/a a relaxar; |
| 8. Ser autónomo e ter liberdade de decisão | Decidir sozinho; Fazer sozinho: Fazer o que quiser; Fazer o que gostam; Ter possibilidades de escolha |
| 9. Ser capaz e desafiar os limites das suas capacidades | Saber/conseguir nadar; conseguir marcar cesto; ganhar; Ser capaz; Mostrar ser capaz; Arriscar; Superar; Saltar para a parte mais funda da piscina; Subir mais alto; Ver televisão até mais tarde; Não ter medo; Conseguir sozinho; Arriscar; Sentir o risco; Desafiar o medo |
| 10. Imaginar e brincar ao <i>faz-de-conta</i> | Imaginar, mascarar; Ser/vestir de princesa; Brincar aos pais e às mães; Imitar aspetos do mundo dos adultos |
| 11. Testar e desafiar os limites das regras e normas sociais | Enganar os outros; Chatear; Irritar os outros; Fazer partidas; Fazer maluqueiras; Dizer cocó; Dizer totó; Fazer macacadas; Fazer coisas engraçadas; Contar parvoíces; Fazer os outros rir; Portar mal; Tirar macacos do nariz às escondidas; Bater nos outros; Dar arrotos altos; Subir nas cadeiras; Dizer palavras “proibidas”; Fazer o que não é permitido |
| 12. Diversão e diferentes formas de brincar | Brincar; diversão; brincar com os amigos; Brincar com os pais; com os avós; com os primos; com os animais; com os peluches; Brincar sem estar preocupados; sujar as mãos despreocupados; brincar com areia para brincar diferente; desenhar o que quiser; brincar com os legos para fazer o que quiser; Brincar no parque; no quintal; nos baloiços; em festas de aniversário; Fazer macacadas; Fazer coisas engraçadas; Contar histórias engraçadas; Fazer os outros rir; Fugir; Sentir o risco; Enfrentar monstros; Jogos de lutas e guerras; |

| | |
|---|--|
| <p>13. Nas relações é o afeto que nutre, cuida e conforta</p> | <p>Amor; amizade; Beijinhos para acalmar; Beijinhos para confortar; Beijinho para estar feliz; Dar e receber abraços; Receber mimos dos pais; Conforto; “Todos juntos”; Disponibilidade dos pais; Companhia dos peluches e animais; Partilhar momentos; Saudades; Passar tempo juntos; Atividades da rotina juntos; Fazer atividades em família; Dar prendas; fazer coisas bonitas para oferecer aos pais/ a quem se gosta; Dizer “adoro-te”; Dar abraços; Expressar sentimentos</p> |
| <p>14. Sentir companhia, segura e proteção</p> | <p>Sentir segurança; Dormir com os peluches; Sentir companhia; Dormir abraçados aos pais; Estar protegidos dos perigos; Preocupação dos pais;</p> |

Anexo N – Temas e categorias representativas das experiências de bem-estar das crianças

| Temas | Categorias |
|---|---|
| Estar feliz e brincar de mil formas diferentes | <ul style="list-style-type: none"> - Sentir felicidade - Atividade física - Diversão e diferentes formas de brincar - Imaginar e brincar ao <i>faz-de-conta</i> |
| Explorar, experienciar e experimentar a realidade | <ul style="list-style-type: none"> - Experienciar as coisas e o mundo através dos sentidos - Contemplar as coisas e a sua beleza - Explorar o mundo e as coisas em procura da novidade e de ser surpreendido - Testar e desafiar os limites das regras e normas sociais |
| Ser agente e ter responsabilidade sobre as suas ações | <ul style="list-style-type: none"> - Fazer o que é socialmente valorizado e o que é considerado bom para si - Ser capaz e desafiar os limites das suas capacidades - Ter autonomia e liberdade de decisão |
| Experienciar relações mútuas positivas | <ul style="list-style-type: none"> - Nas relações é o afeto mútuo que nutre, cuida e conforta - Sentir companhia, proteção e segurança |
| Aproveitar o descanso e relaxar | <ul style="list-style-type: none"> - Descansar e relaxar |