

## Estudos sobre o bem-estar na perspetiva das crianças: implicações para a formação dos/as educadores/as

**Catarina Vaz Velho** . Departamento de Psicologia, ECS, Universidade de Évora, **Pedro Fraústo** . Departamento de Psicologia, SEC-PSI ECS, Universidade de Évora, **Fátima Aresta**, Centro de Atividade Infantil de Évora e **Paula Torrado** . Centro de Atividade Infantil de Évora

Neste artigo duas educadoras, um estudante e uma formadora, refletem sobre estudos realizados em contexto de jardim de infância sobre a perspetiva das crianças sobre o seu próprio bem-estar. Esta reflexão, de âmbito mais alargado, tem como ponto de partida um estudo qualitativo que foi desenvolvido em duas salas de Jardim de Infância do Centro de Atividade Infantil de Évora (CAIE). Nesse estudo, reconhecendo as crianças como informantes competentes e privilegiados sobre as suas vidas, tentámos explorar e compreender o que significa o bem-estar para crianças em idade pré-escolar, a partir da sua experiência direta, no contexto do jardim de infância.

Para tal, utilizaram-se métodos colaborativos que facilitaram o diálogo e a co-construção de conhecimento sobre o bem-estar entre os diferentes intervenientes – crianças, educadoras e investigadores. Nesta reflexão, discutimos os processos e os resultados deste estudo específico e da investigação sobre o bem-estar na perspetiva das crianças simultaneamente como este tipo de processos investigativos podem contribuir para a formação de educadores/as de infância. O que era um objetivo académico revelou-se também um processo transformador e educativo, com implicações para a formação de educadores e sobre novos olhares acerca da investigação com crianças. Mas começemos pelo início, a importância de investigar sobre o bem-estar na infância.

### O Bem-estar na infância

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”. O bem-estar é um constructo importante nos domínios da saúde e da educação; se se perguntar a qualquer educador ou professor sobre qual a sua missão e objetivos últimos,

certamente que muitos indicarão que contribuir para o bem-estar e desenvolvimento das crianças faz parte da sua missão.

No entanto, a complexidade e múltiplos sentidos que envolvem o conceito de bem-estar fazem com que este seja considerado como algo geralmente associado ao prazer e à felicidade ou que, quando se procuram aplicar práticas que visem o bem-estar, que estas sejam orientadas pela conceção que o educador adulto detém sobre *como as pessoas se sentem bem*. Assim, e se um objetivo dos contextos educativos é, entre outros objetivos pedagógicos, o de promover o bem-estar, será importante explicitarmos a que nos referimos quando falamos do bem-estar das crianças. Afinal o que entendemos, cada uma ou cada um de nós, que é o bem-estar? Podemos pensar que promover o bem-estar das crianças é promover que estas vivenciem muitos sentimentos positivos e poucos sentimentos negativos (Diener, 2000, 2012) ou que ter bem-estar é poder ter satisfeitas as nossas necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de relações próximas (Ryan & Deci, 2000; 2001) ou, ainda, que ter bem-estar é ter acesso à educação e aprendizagem, a serviços de saúde e a uma habitação digna, tal como reivindica a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Sendo um conceito que tem vindo a ser estudado e discutido em múltiplos fóruns o bem-estar é algo que está explicitamente associado à qualidade na Educação de Infância, nomeadamente nos contextos de Creche e Pré-escolar. Alguns destes estudos e referenciais constituem-se para os educadores como orientadores ao nível da conceção, planeamento e concretização da ação educativa. A título de exemplo podemos referir a Escala Observação do Bem-estar (Leavers). O autor sintetiza, de forma muito ilustrativa, que o bem-estar, estado de conforto emocional, é quando a criança se sente como

“peixe na água” (Laevers et al., 2005), o que nos remete para a importância de um ambiente educativo de qualidade, que pense na criança e nas suas necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação. Segundo o mesmo autor, o bem-estar está ainda associado ao facto das crianças (e adultos) se sentirem bem, agindo espontaneamente, com disponibilidade e abertura, exprimindo tranquilidade interior e relaxamento, mostrando vitalidade e autoconfiança, convivendo positivamente com os seus sentimentos e emoções e tendo prazer em viver (Laevers, 1996).

Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar se evidencia a importância de um ambiente educativo de qualidade, em que a promoção do bem-estar está associada ao desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada. Trata-se, como referem os autores, de um cuidar ético em que é fundamental interrelacionar o educar e o cuidar, para a criação um ambiente securizante, em que cada criança se sente bem, em que sabe que é escutada e valorizada, onde é tido em conta o seu bem-estar emocional e físico e, ainda, onde se dá resposta às suas solicitações explícitas ou implícitas (Silva et al., 2016).

Uma outra forma de equacionar a questão do bem-estar e especificamente do bem-estar das crianças é saber o que é, na visão das próprias crianças o bem-estar. Se pretendemos promover o bem-estar das crianças é fundamental saber o que elas têm a dizer sobre o assunto, que é para elas o bem-estar. A Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), decretada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, permite reconhecer juridicamente os direitos das crianças que estes devem ser utilizados em prol da sua proteção, empoderamento e desenvolvimento. Esta convenção destaca, entre outros princípios, o respeito pelas perspetivas das

crianças pois, como consta nos 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). Nesse sentido, alguma investigação tem vindo a ser desenvolvida para conhecer e definir o que é o bem-estar a partir das perspetivas das crianças.

Vários são os estudos (e.g. Dex & Hollingworth, 2012; Brockvelt, Cerny, Newland & Lawler, 2018; Fattore, Mason & Watson, 2007; 2009) que, recorrendo às perspetivas das crianças, permitem reconhecer a competência das crianças para se expressarem sobre si e sobre as suas vidas e a validade dos seus contributos.

Brevemente, da literatura que investiga o que é o Bem-estar na perspetiva das crianças, podemos salientar que as dimensões relativas a: experienciarem sentimentos positivos sobre si e sentirem-se competentes (Fattore et al., 2007; 2009); sentirem proteção e segurança (Brockvelt et al, 2018); terem a possibilidade de se envolverem em momentos de brincadeira e lazer (Adams, 2013); terem relações próximas onde a disponibilidade e o amor são características essenciais (Nico & Alves, 2017; Christensen, 2012) são dimensões muito representativas e congruentes dos estudos que exploraram o que é o Bem-estar na perspetiva das crianças. Importa ainda referir que na sua maioria nestes estudos participam crianças entre os 6 e os 12 anos, em contextos escolares.

Ainda que investigações com crianças pequenas, ou seja, com menos de seis anos, sejam menos frequentes na literatura científica, os resultados das investigações existentes atestam que as crianças pequenas, inclusivamente crianças com menos de 3 anos (e.g. Estola, Farquhar & Puroila, 2014) são capazes de se expressarem sobre as suas vidas e, através dos métodos adequados, são capazes de se expressarem sobre conceitos

abstratos, como o de bem-estar. Por exemplo, numa destas investigações realizada com crianças com 5 anos num contexto pré-escolar italiano, Koch (2017), descreve que o bem-estar das crianças parece associado ao brincar livremente, ao envolvimento em momentos de oposição e ainda à experimentação através dos sentidos.

No seu conjunto, os resultados destas investigações parecem contribuir para uma compreensão mais holística do que é o bem-estar para as crianças e de como são as experiências nas quais as crianças se sentem bem.

Na linha desta investigação e procurando explorar e aprofundar os modos como as crianças de idade pré-escolar concebem e bem-estar e falam sobre ele em contexto de jardim de infância, concebeu-se o estudo que aqui se apresenta.

#### **Uma investigação realizada no Centro de Atividade Infantil de Évora**

A investigação “Perspetivas e expressões de crianças sobre o bem-estar: um estudo qualitativo em contexto pré-escolar”, realizada no âmbito de dissertação de mestrado em psicologia, teve como principal objetivo ‘explorar e compreender como as crianças pequenas se sentem bem’, escutando as suas perspetivas.

Neste estudo participaram 36 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de duas salas do Centro de Atividade Infantil de Évora (CAIE), as educadoras titulares Fátima Aresta e Paula Torrado, um mestrando em Psicologia Pedro Fraústo Gonçalves e a orientadora da investigação de dissertação Catarina Vaz Velho.

Considerou-se o bem-estar como um fenómeno construído socialmente e dependente de contexto, reconhecendo as crianças como participantes competentes e como conhecedores privilegiados das suas experiências (Fattore et al., 2012). Utilizou-se assim uma

abordagem fenomenológica de cariz etnográfico, na qual os vários participantes – os investigadores, as educadoras e as crianças – colaboraram para explorar os significados de bem-estar e as experiências nas quais as crianças se sentiam bem.

De forma a explorar significados e experiências sobre “o que é sentir-se bem, sentir bem-estar?” e “como é que as crianças se sentem bem?”, utilizaram-se diferentes métodos colaborativos de investigação que foram definidos em conjunto pelas educadoras e investigadores o que permitiu potenciar a articulação dos conhecimentos e competências de todos os envolvidos e assim, depois, também das próprias crianças.

Primeiramente, realizaram-se entrevistas orientadas por desenhos, nas quais o investigador principal convidava as crianças participantes a desenharem sobre como se *sentiam bem*, discutindo os desenhos e as suas narrativas. Num segundo momento, realizaram-se entrevistas orientadas por visitas ou passeios a diferentes lugares do jardim de infância (e.g. cozinha, pátio, sala, etc...) nas quais as crianças poderiam indicar espaços, objetos ou outros aspetos que as faziam sentir bem e porquê. Foram ainda registados alguns diálogos que ocorriam quando as crianças se dirigiam voluntariamente ao investigador principal, ou às educadoras, para lhes descreverem momentos nos quais se sentiam bem, bem como alguns diálogos com as educadoras e crianças sobre as questões da investigação (ver ponto XXX). As entrevistas e diálogos, assim como algumas observações sobre o bem-estar que ocorriam durante as rotinas e atividades do contexto, foram registadas no diário de campo preservando, tanto quanto possível, os diálogos, as vozes e as perspetivas. Por fim, houve conversas em grande grupo sobre as perspetivas sobre o bem-estar que as crianças foram partilhando e nas quais cada educadora e o investigador principal estiveram presentes

e foram participantes ativos. As categorias principais resultantes das primeiras análises foram exploradas com as crianças de modo a clarificar e obter comentários sobre a validade das interpretações e sobre os temas que emergiram da análise dos contributos e permitindo às crianças clarificar, corrigir e confirmar ativamente as suas perspetivas. Brevemente passamos a referir os 5 temas centrais que emergiram da nossa investigação e que integram 14 categorias mais específicas (ver Fraústo, 2020) resumindo a perspetiva das crianças participantes sobre o bem-estar e ilustrando cada tema com um contributo específico das crianças.

### **Bem-estar é: Estar feliz e brincar de mil formas**

As crianças referem sentir-se bem quando se sentem felizes e quando vivem momentos de brincadeira e diversão com amigos, familiares e animais de estimação. Também se sentem bem quando estão em movimento e ativação motora, quando “correm”, “saltam” e “dançam”, quanto têm liberdade para brincar despreocupados e para criar as suas próprias brincadeiras e, ainda, quando imaginam e brincam ao faz-de-conta, onde existem mundos de possibilidades, como nos diz a Carla.



*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...*

### **Relaxar e aproveitar o descanso**

As crianças participantes sentem-se bem quando desfrutam de momentos de relaxamento e descanso, sendo estas experiências associadas a sensações de descontração física, tranquilidade e conforto, mas também porque estes momentos permitem “recarregar energias”.

*Dinis (4 anos): Olha e podes também escrever aí (no caderno) que dormir é descansar e que descansar faz sentir bem...*

### **Explorar, experienciar e experimentar a realidade**

Para as crianças participantes bem-estar é também experienciar as sensações provenientes dos sentidos – “ver as cores”, “ouvir os pássaros”, “saborear o doce”, e até “sentir quão fofo é o pelo do cão”. Para além das sensações o bem-estar é sentido quando se aprecia com atenção as coisas e a sua beleza, se contempla. Mas as experiências de



bem-estar estão também associadas a uma procura ativa de coisas novas e de ser surpreendido, sendo a curiosidade um sentimento essencial. Este explorar da realidade não se limita às coisas que existem no mundo físico e às sensações, estendendo-se ao experimentar e testar das regras e das normas do mundo social, ao fazerem coisas que são “proibidas”, “palhaçadas” e “gozar com os outros”, inclusive, “arreliar os próprios adultos”.

*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!*

### **Ser agente e ter responsabilidade sobre as suas ações**

As experiências de bem-estar das crianças participantes também incluem o sentirem-se competentes ao fazer algo que é importante para si, ou que é valorizado pelos pares, ou pelos adultos. Várias crianças referem que se sentem bem quando fazem boas ações como “apanhar o lixo do chão” ou “salvar a Natureza”, algo que parece associado a sensações de realização pessoal e tranquilidade. Num outro sentido, as experiências de bem-estar referidas também incluem o sentirem que têm autonomia e que os outros lhes dão liberdade para que possam fazer as coisas sozinhos e por si são características destas experiências de bem-estar, como de modo tão explícito afirma o Dinis.

*Henrique (6 anos): (...) Olha já acabei o desenho... posso ir para a sala jogar?*

*P: Podes sim...*

*Dinis (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...

### Experienciar relações mútuas positivas e afetuosas

*P. E quando é que os beijinhos e abraços dos pais fazem sentir bem?*

*Henrique (6 anos): Quando estamos nervosos...*

*Leonor (4 anos): E tristes...*

*Sofia (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?*

*Mariana (6 anos): Sim! Que é para ser felizes e sentir bem.*

A partir dos contributos acima apresentados, é possível constatar a capacidade das crianças em se expressarem sobre si e sobre as suas vivências de si mesmas, das suas famílias ou do jardim de infância.

As perspetivas das crianças participantes são congruentes com a literatura sobre o Bem-estar no geral, nomeadamente na sua relação com a felicidade (Diener, 2000; 2012) e na importância atribuída ao experienciarem autonomia, competência naquilo que fazem e de envolvidos em relações mútuas e positivas (Ryan & Deci, 2000; 2008). No que se refere ao bem-estar na infância, os temas referidos na nossa investigação são também congruentes com outros estudos que procuraram escutar as perspetivas das crianças, algumas com mais de seis anos (e.g. Fattore et al, 2007; 2009; Nico & Alves, 2017) e outras em idade pré-escolar (e.g. Koch, 2017).

Tendo a investigação planeada sido concluída, no sentido de que o seu produto específico, a dissertação, foi entregue e discutida, os diálogos e as inquietações e, portanto, a reflexão, não cessaram. A partir dos diálogos realizados e da reflexão sobre o impacto do processo de investigação em todos os participantes, colocámo-nos o desafio tentar compreender melhor como esta investigação pôde promo-

*Não é novo, mas também não é totalmente consensual, dar voz às crianças, reconhecer-lhes competência para falarem, intervir ou construir. Mas, ao chegar ao centro de Actividade Infantil, Pedro, o investigador, veio cheio de novidades:*

- *A predisposição para estar com e para o grupo;*
- *A espera paciente e o respeito pelos tempos das crianças;*
- *A assunção de que juntos iríamos descobrir muito sobre o bem-estar e de que o adulto não é o que sabe mais, mas antes, o que quer saber sobre que a criança sabe, sente e pensa;*
- *A convicção de que todos fazíamos parte de um grupo em interação e em diálogo partilhado e solidário (porque de todos e para todos);*

*Foi partindo destes pressupostos que a investigação se revelou formativa, transformadora e significativa para três partes que se foram fundindo: investigador, educadora e crianças.*

*Começando pelo fim, o dia em que o Pedro se despediu, foi o dia em que tomei consciência da dimensão do impacto da investigação. Foi quando o Henrique (5 anos) disse: “Onde está o Pedro? Tenho umas coisas para lhe dizer”. Quando a Ana Francisca fez um desenho dela a dormir junto a uma árvore e disse “isto é bem-estar”.*

*O dia em que me faltou alguém para me ajudar e apoiar no dia-a-dia da sala, mas mais que tudo o Pedro que devolvia informação e partilhava emoções. O Pedro que queria descobrir como estar em grupo, a escutar e ser escutado. O Pedro que eu observava e pensava “quando é que eu deixei de ser assim, tão disponível, tão sensível...”.*

*Se comecei pelo fim, vou agora ao início. Aceitar um psicólogo em formação, aceitar o desafio de ter na sala, em modo de coabitação, um estagiário que queria investigar acerca da perspetiva das crianças sobre o seu próprio bem-estar, poderia causar constrangimentos, poderia revelar algumas fragilidades sobre o meu relacionamento com as crianças, pois, afinal, tratava-se de escutar e dar voz às crianças sobre o seu bem-estar. Muitas questões se me colocaram:*

- *Que visão de bem-estar tinham as crianças que passavam parte significativa das suas vidas comigo?*
- *Que imagem de mim e da forma de ser educadora, o Pedro iria ter?*
- *De que forma o grupo de crianças iria responder ao facto de terem diariamente na sala alguém que não iria estar diretamente implicado no desenvolvimento da ação educativa?*

*O tempo encarregou-se de desvanecer dúvidas e preconceitos, clarificar ideias e definir ações conjuntas, criar condições para a relação e a reflexão nas suas diferentes dimensões. Donald Schön identifica vários tipos de reflexão profissional que determinam o processo de formação e desenvolvimento profissional: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Ao longo de todo o processo de investigação, já o disse, foi possível construir e desenvolver a profissionalidade através da participação efetiva de todas as partes envolvidas. Enquanto educadora, isso evidenciou-se pela reflexão na ação, quando observava as crianças com o Pedro ou quando estava com as crianças e me questionava sobre as questões do bem-estar. Também na reflexão sobre a ação, quando, por exemplo, eu e o Pedro avaliávamos ações, diálogos, produções das e com as crianças. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação, extremamente formativa e transformadora, realizada com distanciamento, que me permitiu valorizar ainda mais os aspetos relacionais da educação de infância, o poder da escuta da criança e da sua participação ativa e eficaz na vida do grupo e os ganhos que a abertura a novos desafios e experiências nos traz a nível pessoal e profissional.*

*Em jeito de síntese, fica a certeza de que vale a pena desafiar-mos e deixar que nos desafiem, questionarmo-nos e deixar que nos questionem, transformarmo-nos e deixar que nos transformem. Isto é educação. Isto é formação ao longo da vida.*

Fátima Aresta

*Vislumbrei, desde o início, na proposta de investigação sobre o significado de bem-estar para o meu grupo de crianças um desafio, dada a complexidade e a subjetividade do conceito. A curiosidade sobre os métodos a utilizar, a interação do grupo e de cada criança em particular com o Pedro, as possíveis reações perante as propostas que seriam apresentadas em cada sessão e a aferição final permitiram uma total disponibilidade pessoal e capacidade de organizar o grupo e os meios necessários.*

*Assim e enquanto as sessões em pequeno grupo decorriam, foi-me permitido, enquanto espectadora, assistir a um desfile de reações por parte das crianças que começaram pela desconfiança, passaram a curiosidade e culminaram num enorme entusiasmo que os fez anteciparem no calendário o dia do “Pedro”. Não sei se compreenderam o verdadeiro significado de bem-estar, mas sei que o vivenciaram, que o exploraram e muito genuinamente o exigiram. Deste modo avaliei a investigação como uma verdadeira fonte de “bem-estar”, e muito especialmente, como uma forma de aferir que, definitivamente, o bem-estar das crianças está diretamente relacionado com a satisfação de necessidades muito particulares, individuais e muitas vezes não compartilhadas.*

Paula Torrado

ver o desenvolvimento profissional dos participantes e de ponderar o que poderia ter sido feito e o que foi feito de modo a alcançar o potencial que a investigação pode ter no desenvolvimento profissional continuado. Uma parte desta reflexão, foi primeiramente apresentada em comunicação no III Encontro "A formação de educador@s e professor@s na UniverCidade de Évora" II jornada internacional sobre formação de professor@s de educação infantil (Vaz-Velho, Godinho & Fraústo, 2021).

Centremo-nos então na nossa investigação, a qual, foi ponto de partida para as reflexões sobre as possíveis dinâmicas entre investigação e a formação continuada de educadores de infância presentes neste artigo.

### A possibilidade da formação através da investigação

Durante um mês, todo o processo de investigação que ocorreu no CAIE, e considerando a colaboração que existiu entre o investigador principal, as educadoras e as crianças, permitiu que todos os participantes tivessem oportunidade de explorar as suas conceções de bem-estar. Permitiu também que os participantes adultos refletissem como, um trabalho em estreita colaboração pôde permitir aprendizagens que transcendem o momento da investigação e como os resultados dessa investigação se relacionam com a sua prática profissional.

As conversas entre as educadoras, o investigador principal e a orientadora da dissertação promoveram a reflexão sobre como a realização do estudo realizado tinha promovido a aquisição de conhecimentos e competências e potenciado reflexões múltiplas em cada um.

Exemplo disso são os textos em caixa, escritos pelas duas educadoras participantes e que podem ser lidos para ilustrar a interpretação deste artigo.

As palavras das educadoras do CAIE descre-

vem e permitem refletir sobre como pôde, o processo de investigação realizado, promover a sua formação. Utilizando os seus contributos, explicitamos alguns tópicos e reflexões que consideramos importantes para potenciar a dimensão formativa da investigação, tal como aconteceu neste estudo em concreto, mas que, talvez, possam ser discutidos de modo mais geral.

Um primeiro tópico que nos parece importante considerar e que está bem ilustrado nos textos em caixa, foi a da tomada de consciência, por todos os participantes, da incerteza da valência positiva ou negativa da interferência de um investigador exterior ao contexto, da exposição e dos desafios que uma investigação, fenomenológica de cariz etnográfico sobre o bem-estar das crianças num contexto de sala de aula específico, podia provocar. Pesou na decisão de participar na investigação a relevância que o processo e os resultados da investigação feita sobre um contexto específico – o bem-estar como definido por aquelas crianças no seu jardim de infância – poderia ter para todos os envolvidos. No entanto, no nosso questionamento sobre a importância da investigação para a formação continuada há que considerar seriamente esta questão, que pode, logo à partida, impossibilitar que a participação numa investigação possa potenciar o desenvolvimento profissional, e que é, a recusa de participar nesse processo.

É um desafio tornar visíveis (porque olhados e através desse olhar tornados mais conscientes) os nossos gestos, as nossas palavras e atitudes quotidianas, as nossas práticas educativas e investigativas e submetê-las ao olhar de outros profissionais, e ainda à espontaneidade e das crianças. Tal implica lidar, também, com os nossos sentimentos e as nossas crenças de competência e vulnerabilidade e com o nosso papel de especialistas e aprendizes, ao

longo da vida e na interação com os outros. Assim, desde o primeiro momento, no nosso estudo, como noutros, a abertura inicial das educadoras e do mestrando para receberem, desenharem e participarem numa investigação deste tipo implicou a coragem para enfrentar e lidar com esse desafio.

Podemos refletir que, possivelmente, a tal abertura não foi estranha a colaboração anterior de (pelos menos) uma das educadoras com a Universidade como cooperante e docente convidada e a(s) suas escolhas por modelos pedagógicos que permitem a pertença a comunidades de aprendizagem e a sua participação anterior em projetos de investigação-ação em colaboração com a Universidade (por exemplo, Folque, Aresta & Melo, 2018). Podemos, ainda, referir a importância da curiosidade e vontade manifesta de participação das crianças, que levaram a que o estudo passasse a incluir as crianças e educadoras de duas salas pois, a motivação e energia das crianças contagiaram os investigadores e educadoras o que, em sintonia, levou ao alargamento do estudo.

Voltando aos receios de interferências negativas que qualquer investigador e especialmente um investigador estranho, possa ter no contexto educativo e à questão da exposição, parece-nos que vale a pena sublinhar dois aspetos: o papel que a observação mútua entre os participantes pôde e pode ter e, ainda, a importância da adaptação da investigação às rotinas, metodologias e matriz pedagógica usadas no jardim de infância.

Na nossa investigação, o investigador em campo observava, mas era também observado nas interações e estas observações bilaterais proporcionaram que a confiança, o reconhecimento e o respeito mútuo se fosse desenvolvendo, como está expresso em ambos os textos em caixa. Por exemplo, quando se escreveu como "a interação do grupo e de cada criança em particular com o Pedro" permitiu, em conjunto com outros aspetos, a dis-

ponibilidade para o estudo. Ou quando, como já referimos, o investigador principal solicitou a ajuda direta das educadoras nos momentos em que havia que gerir o grupo alargado de crianças, reconhecendo, (porque as observou) as competências das educadoras e partilhando assim a responsabilidade daquele momento investigativo. A observação mútua permitiu o aprender a partir do olhar, o questionar e o questionar-se a partir do que se vê, o confiar pelo que se vai mostrando e, até, o olhar dirigido para usar como modelo.

No que diz respeito à adaptação da investigação às rotinas, metodologias e matriz pedagógica, a investigação pôde aproveitar o conhecimento e uso de instrumentos de autorregulação da participação e o trabalho de projeto. Assim, a investigação sobre como as crianças se sentem bem foi apresentada como um projeto de investigação com diversas fases, e a participação das crianças nas entrevistas e visitas foi regulada através inscrições em pequenos grupos ou como proposta de trabalho das próprias crianças no Tempo Planear-fazer-rever. É de referir que estas mesmas adaptações possibilitam também a autorregulação e a garantia da participação voluntária das crianças (Folque e Vaz-Velho, 2020).

## II

Um segundo tópico refere-se à possibilidade, central em metodologias participativas, de que os educadores e as crianças possam ser participantes ativos e parte integral da equipa de investigação, em conjunto com os investigadores académicos. Sendo os objetivos da investigação e o sentido da mesma, claros e relevantes para todos os participantes, os diálogos co-construídos por educadoras, crianças e investigadores permitiram a descoberta e o esclarecimento mútuos. A importância da clarificação, como se espera de um verdadeiro diálogo, pode-se verificar no seguinte exemplo, retirado do diário de campo:

“Uma criança disse: o sofá faz sentir bem.

Perguntei: Faz sentir bem para descansar? Não! É para saltar, respondeu a criança.”

O processo de co-construção de conhecimento pôde promover o desenvolvimento profissional também por ter sido uma investigação participativa em que todos se sentiram envolvidos. Participantes determinantes e ativos no processo de investigação, no qual, o poder para definir e afinar a investigação ao longo do processo foi distribuído, tendo sido valorizados os conhecimentos e os contributos de todos os participantes.

Nesta investigação, as educadoras, desde o início, contribuíram com o seu conhecimento sobre as crianças para a definição de atividades relevantes e habituais que pudessem potenciar os objetivos da investigação. Assim, os métodos de recolha de dados não estavam definidos à partida (e foi a partir dos diálogos que se foi co-construindo uma visão da investigação não como algo já pronto para ser realizado naquele contexto, mas como um processo que se constrói em conjunto, colaborativamente, adaptado aquele contexto e participantes específicos e tentando alcançar assim o seu máximo potencial por integrar os contributos e conhecimentos de todos. (Sparks, 2002).

São também exemplos do modo como a investigação desenhada e realizada valorizou o conhecimento e contributos de toda a equipa: O conhecimento da orientadora da importância da formação do investigador principal para a qualidade e profundidade das entrevistas a crianças levou a que se investisse, previamente e durante o processo, nessa formação continuada; A competência de expressão plástica, e o à vontade do investigador principal com o desenho, levou a que os desenhos fossem usados para potenciar os diálogos com as crianças; Os momentos de recolha de dados foram redefinidos, face às crianças terem apresentado contributos noutros momentos que queriam que fossem registados; O conhecimento e competências das educadoras

de gestão dos grupos alargados que foi fundamental para, em grande grupo, verificar a credibilidade das categorias e dimensões do bem-estar das crianças resultantes das primeiras análises.

No caso do nosso estudo, a exploração conjunta dos significados e das experiências de bem-estar das crianças, permitiu que os participantes adultos tivessem a possibilidade de dialogar, ressignificar e refletir sobre as suas experiências de bem-estar e sobre como, enquanto educadoras, estas poderiam cruzar caminhos entre promover o bem-estar e a aprendizagem esperada em crianças num contexto pré-escolar.

## III

Um último tópico para reconhecer a importância da continuidade do processo de investigação, ao longo do tempo (Sparks, 2002).

Por um lado, durante o estudo, a estadia prolongada do investigador principal no contexto, facilitou a construção de uma relação de confiança entre todos os participantes. Foi ao longo de tempo que se desenvolveram as observações, as relações, os diálogos e a co-construção do conhecimento. Os diálogos co-construídos por educadoras, crianças e investigadores permitiram e continuam a permitir a descoberta e o esclarecimento mútuos.

Por outro, pensamos que, para que uma investigação possa florescer, para que os seus resultados e processos possam de facto contribuir para a formação de todos os participantes, é importante que estes possam ser refletidos colaborativamente, pensados por todos, em conjunto, para poderem ser inscritos e reescritos como acontecimentos significativos (Nóvoa, 2017). Assim, a investigação pode melhorar as nossas práticas e a nossa investigação. Nesse sentido a apresentação de uma comunicação, ou a escrita, como a deste texto, surgem como oportunidades que provocam o aprofundar da nossa formação continuada e feita em colaboração.

### Considerações finais

A relação entre os diversos profissionais envolveu as educadoras e os psicólogos na reflexão e permitiu diálogos fora dos seus contextos de desenvolvimento profissional habituais, o que permitiu o uso de perspectivas diversas para refletir sobre que se sabe sobre o bem-estar das crianças, no contexto de um jardim de infância específico (Cordingley, 2015).

A investigação de dissertação terminou, mas importa continuar esta reflexão conjunta e aprofundada das implicações do conhecimento adquirido e questionar como se pode organizar o novo conhecimento adquirido, sobre o que é o bem-estar na perspetiva das crianças participantes, ao serviço da promoção do bem-estar das crianças, no contexto de um jardim de infância e no CAIE, em particular. Se uma parte desta reflexão já foi realizada a continuação do diálogo reflexivo entre todos pode permitir que a investigação tenha todo o impacto que potencialmente pode ter nas práticas profissionais e investigativas das educadoras e dos psicólogos.

Em relação ao conceito que investigámos – o bem-estar – importa referir que este é um objetivo último, um valor que é debatido nos contextos de práticas e académicos, quer no âmbito da educação, quer no âmbito da psicologia. O objetivo último é o de criar e tornar o bem-estar e o bem-estar das crianças numa realidade. Para tal, perguntar e escutar o que as crianças têm a dizer sobre o que é o seu bem-estar, compreender as suas perspetivas e refletir sobre elas, questionando-nos sobre o que podemos, também como profissionais, fazer para promover o bem-estar das crianças parece-nos fundamental.



### 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
- 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
- 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
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234-252. doi:10.1080/03054985.2015.1020105
- Dex, S., & Hollingworth, K. (2012). Children's and young people's voices on their wellbeing. *Childhood Well-Being Research Centre, Working Paper*, 16.
- 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
- 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., Aresta, F. & Melo, I. (2018). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Infância na Europa Hoje*, 2, 26 – 31.
- Folque, A. & Vaz-Velho, C. (2020). O aprender e o bem-estar como conceitos complexos construídos por crianças pequenas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 5 (15), 1191-1211. doi:10.31892/rbp2525-426X
- Fraústo, P. G. (2020). Perspetivas e expressões de crianças sobre o seu bem-estar: Um estudo qualitativo em contexto pré-escolar (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora: Évora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/27686>
- Leavers, F. (1996). *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in Early Childhood Education*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Leavers, F., Bruvckere, G. D., Silkens, K., & Snoek, G. (2005). *Observation of well-being and involvement in babies and toddlers: a video training pack – manual*. Leuven: Research Centre for Experiential Education – Leuven University/ CEGO Publishers.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- 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
- 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
- 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
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sparks, B. (2002). Adult literacy as a cultural practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 96, 59-68. doi:10.1002/ace.79
- Vaz-Velho, C., Aresta, F., & Fraústo, P. G. (2021, Outubro). *Estudos sobre o bem-estar na perspetiva das crianças: implicações para a formação dos educadores*. Comunicação apresentada em III FEPUE e II JIFPEI, Évora.