



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Filipa Gomes Sarroeira **Bem-estar, Brincar e Relaxar: Estudo dos Efeitos de uma Intervenção em Contexto Escolar**

Sara Filipa Gomes Sarroeira

**Bem-estar, Brincar e Relaxar:
Estudo dos Efeitos de uma Intervenção
em Contexto Escolar**

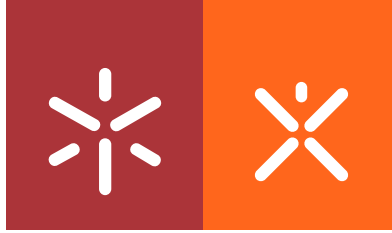
UMinho | 2024

março de 2024

Este estudo foi apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através de bolsa de investigação para doutoramento com a referência [2022.14464.BD](#)



CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E ENSINO SUPERIOR



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Filipa Gomes Sarroeira

**Bem-estar, Brincar e Relaxar:
Estudo dos Efeitos de uma Intervenção
em Contexto Escolar**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Física e Saúde Infantil

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite
de Oliveira Pereira**
e do
Professor Doutor José Eugenio Rodríguez Fernández

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A minha especial gratidão aos meus orientadores, Professora Beatriz Oliveira Pereira e Professor Eugenio Rodríguez Fernández:

À Professora Beatriz, pelo acolhimento, por todo o incentivo e encorajamento, pelo tempo e disponibilidade, pelo exemplo pedagógico, rigor científico e por todas as oportunidades de crescimento e de conhecimento que possibilitou;

Ao professor Eugenio, pelo apoio e incentivo, pelo olhar atento, pela busca constante de valor e pela partilha de saber.

Ao Instituto de Educação da Universidade do Minho e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança por acolherem este trabalho.

Às e aos colegas doutorandos do Seminário Atividade Física e Saúde Infantil pelos momentos de partilha e construção de saber, pelo companheirismo e apoio.

À Cidália Pacheco, querida colega que me desafiou e incentivou para este doutoramento.

À Márcia Canha, pelos momentos de partilha, criatividade e dinâmica que possibilitaram vários projetos na escola.

À Carolina Costa por toda a colaboração e apoio constante.

Ao Vasco Silva, pela partilha de conhecimento e disponibilidade.

Às colegas professoras e educadoras que participaram no estudo, por toda a disponibilidade, colaboração, envolvimento e sinceridade.

Às crianças que participaram no estudo, pelo seu entusiasmo, pelas francas palavras e gestos, e às suas famílias por autorizarem a sua participação em tempos de tão grande incerteza.

À FCT pela bolsa atribuída no ano letivo 2022/2023, que me permitiu concluir este trabalho.

Agradeço também aos meus familiares, amigos e amigas, pelo incentivo e por me ouvirem.

Ao Victor, pelo suporte, por aguentar todas as pontas e por compreender.

Ao Raúl e à Eunice, ao Raúl por compreender e me dar tempo, à Eunice por me lembrar que a vida acontece no momento presente.

Às crianças com quem trabalho, fonte de força e inspiração para este estudo, por me desafiarem constantemente a ser melhor profissional e melhor pessoa.

A todas as pessoas que de alguma forma ofereceram apoio na realização desta investigação.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Bem-estar, Brincar e Relaxar: Estudo dos Efeitos de uma Intervenção em Contexto Escolar

RESUMO

Considerando que a investigação atual evidencia o papel do bem-estar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, que o brincar revela um enorme potencial para promover aprendizagens com alegria e empenho das crianças, que os métodos de relaxação criam condições psíquicas e físicas conducentes a um estado de bem-estar e que são raras as publicações que reflitam investigações sobre intervenções baseadas em métodos de relaxação com crianças, o principal objetivo deste trabalho de investigação, foi avaliar os efeitos de uma intervenção lúdica baseada em métodos de relaxação, no bem-estar de crianças em idade pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade.

É uma investigação mista, com utilização de métodos quantitativos e qualitativos. Agrega três estudos: uma revisão sistemática da literatura, um estudo descritivo e exploratório, e um estudo com um desenho quasi-experimental, com grupo sujeito a intervenção e grupo de controlo, com avaliação pré e pós intervenção nos dois grupos. Este desenho foi aplicado para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo de escolaridade. Foi usada a entrevista semiestruturada com as docentes e utilizada a técnica do focus group com as crianças. O grupo de participantes foi coincidente nos diferentes estudos tendo participado na investigação 112 crianças, com idades entre os três e os 11 anos ($M= 6,76$; $DP=2,4$), sendo 58,9% do sexo feminino e 41,1% do sexo masculino. Das 112 crianças, 43,8 % frequentam a educação pré-escolar e 56,3 % o 1.º ciclo de escolaridade (3.º e 4.º ano de escolaridade).

Foram identificadas as intervenções baseadas em métodos de relaxação em meio escolar, com crianças em educação pré-escolar e do 1º ciclo de escolaridade, numa perspetiva de promoção da saúde e bem-estar. Caracterizámos os níveis de bem-estar das crianças participantes no estudo, concluindo que a maioria apresenta bons hábitos de sono e de atividade física, referindo gostar muito de estar na escola. Da análise dos dados relativos à intervenção concluímos que as crianças desenvolveram a capacidade de relaxação passiva dos membros e a função proprioceptiva, e ainda que a intervenção realizada não teve o impacto esperado na dimensão satisfação com a vida nem em aspetos do desenvolvimento emocional. A partir da opinião das crianças e das docentes, concluímos que a intervenção desenvolveu emoções positivas, o conhecimento corporal e capacidade para relaxar, com benefícios para as aulas. Esta investigação é um contributo para a compreensão dos efeitos, possibilidades e potencialidades da relaxação para crianças em meio escolar.

Palavras-chave. bem-estar; criança; escola; lúdico; relaxação

Well-being, Play and Relax:

Study of the Effects of an Intervention in a School Context

ABSTRACT

Considering that current research highlights the role of well-being in the development and learning of children, that playing reveals an enormous potential to promote learning with joy and commitment, that the methods of relaxation create psychic and physical conditions conducive to a state of well-being, and that publications reflecting investigations about childhood relaxation-based methods interventions are rare, the main objective of this research work was to evaluate the effects of a playful intervention based on relaxation methods on the well-being of children at preschool and primary school ages.

It is a mixed investigation, using quantitative and qualitative methods. It brings together three studies: a systematic literature review, a descriptive and exploratory study, and a third with a quasi-experimental design, with a group subject to intervention and a control group, with pre and post intervention evaluation in both groups. This design was applied to pre-school education and primary school. Semi-structured interviews were used with the teachers and the focus group technique was used with the children. The group of participants was coincident in the different studies, with the participation of 112 children, aged between three and 11 ($M= 6,76$; $SD=2,4$), 58.9% of whom were female and 41, 1% male. Of the 112 children, 43.8% attend pre-school education and 56.3% attend the 3rd and 4th year of schooling.

Interventions based on relaxation methods in the school environment were identified, with children in pre-school and primary school education, in a perspective of promoting health and well-being. We characterized the well-being levels of the children participating in the study, concluding that the majority have good sleeping and physical activity habits, stating that they really enjoy being at school. From the analysis of the intervention related data, we concluded that the children improved the capacity for passive relaxation of the limbs and the proprioceptive function, and also that the intervention carried out did not have the expected impact on the dimension of life's satisfaction nor on aspects of emotional development. Based on the opinions of the children and teachers, we concluded that the intervention developed positive emotions, body knowledge and the ability to relax, with benefits for classes. This research is a contribution to understanding the effects, possibilities and potentialities of relaxation for children in school environment.

Keywords. well-being; child; school; ludic; relaxation

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE QUADROS	xi
PRODUÇÃO CIENTÍFICA	xii
DEDICATÓRIA	xiii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO 1	4
Da saúde, do <i>stress</i>, da educação para a saúde e promoção do bem-estar nas escolas	4
CAPÍTULO 2	9
Do Brincar e do Relaxar no desenvolvimento e bem-estar das crianças	9
2.1. O bem-estar infantil	9
2.2. O Brincar	10
2.3. O Relaxar	12
2.3.1. Relaxação e métodos de relaxação	12
2.3.2. Relaxação e mindfulness	15
2.3.3. Métodos de Relaxação para crianças	16
PARTE II – OBJETIVOS E METODOLOGIA	18
CAPÍTULO 3	18
Objetivos da investigação	18
3.1. Questão de investigação e objetivo geral	18
3.2. Objetivos Específicos	18
CAPÍTULO 4	20
Metodologia	20
4.1. Desenho do Estudo e Procedimentos Gerais	20
4.1.1. Desenho do estudo	20
4.1.2. Procedimentos gerais	20

4.2. Contexto da investigação e dos seus participantes	21
4.3. Caracterização dos participantes: a Amostra	22
4.3.1 Procedimentos para a constituição dos grupos de participantes	22
4.3.2. Caracterização dos grupos participantes	23
4.4. Instrumentos de recolha de dados	24
4.5. Sobre a recolha dos dados	26
4.5.1. Métodos quantitativos	26
4.5.2. Métodos Qualitativos	27
4.6. Tratamento de dados	28
4.6.1. Métodos quantitativos	28
4.6.2. Métodos qualitativos.....	28
4.7. Questões éticas	29
4.8. Descrição da Intervenção	29
PARTE III – RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO	33
CAPÍTULO 5	34
Estudo 1	34
Revisão sistemática da literatura	34
5.1. Introdução.....	34
5.2. Objetivo	37
5.3. Metodologia	37
5.4. Resultados e Discussão.....	39
5.5. Conclusões	45
CAPÍTULO 6	47
Estudo 2	47
Caracterização de níveis de bem-estar de crianças em educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade	47
6.1. Introdução.....	47
6.2. Metodologia	49
6.2.1. Participantes	49
6.2.2. Instrumentos	49
6.2.3. Procedimentos estatísticos	50
6.3. Apresentação e Análise dos resultados	51
6.4. Discussão dos resultados	59

CAPÍTULO 7	62
Estudo 3	62
Efeitos de uma Intervenção Lúdica de Relaxação, em crianças na educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade	62
7.1. Introdução.....	62
7.2. Metodologia	64
7.2.1. Participantes no estudo: Amostra	65
7.2.2. Instrumentos	66
7.2.3. A Intervenção	67
7.2.4. Procedimentos e tratamento de dados.....	68
7.3. Apresentação e análise dos Resultados	70
7.3.1. Grupo de crianças em educação pré-escolar	70
7.3.2. Grupo de crianças no 1.º ciclo de escolaridade	77
7.4. Discussão dos resultados	87
CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS	93
LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	108

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição da amostra face à idade	23
Tabela 2 Distribuição por ciclo de escolaridade	23
Tabela 3 Caracterização geral da amostra.....	24
Tabela 4 Número de publicações obtidas ao longo das cinco etapas de filtragem para obtenção do corpus do estudo.....	37
Tabela 5 Distribuição da frequência de horas de sono	51
Tabela 6 Número de horas de sono * Ciclo de escolaridade	52
Tabela 7 Prática de atividade desportiva ou outros * Ciclo de escolaridade	53
Tabela 8 Tempo em atividades sedentárias.....	54
Tabela 9 Tempo em atividades com esforço físico.....	54
Tabela 10 Gostas de estar na escola?	55
Tabela 11 Confiabilidade SDQ	56
Tabela 12 Resultados SDQ-For	56
Tabela 13 Pontuação e cotação (preenchimento por docentes)	57
Tabela 14 Confiabilidade EMSVC	59
Tabela 15 Resultados descritivos, E.P.E., pré e pós intervenção para as subescalas SDQ	71
Tabela 16 Resultados descritivos pré e pós intervenção dos subfatores psicomotores.....	72
Tabela 17 Resultados descritivos, 1.º ciclo, pré e pós intervenção para as subescalas SDQ	78
Tabela 18 Estatística descritiva para os resultados da variáveis Satisfação com a Vida (SV)	79
Tabela 19 Estatística descritiva para os resultados da variáveis “Amizade” e “Satisfação com a Escola”	80
Tabela 20 Resultados descritivos pré e pós intervenção dos subfatores psicomotores.....	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Operacionalização do acompanhamento formativo.....	30
Quadro 2 Modelo de intervenção pedagógico de cada sessão.....	31
Quadro 3 Resumo dos 6 artigos que constituem o corpus do estudo	40
Quadro 4 Categorias analisadas nos 6 artigos que constituem o corpus do estudo	42
Quadro 5 Percepções das crianças sobre o relaxar	73
Quadro 6 Percepções das educadoras sobre intervenção realizada.....	75
Quadro 7 Percepções das educadoras sobre a aprendizagem de competências de relaxação na escola	76
Quadro 8 Temas, categorias e subcategorias encontradas (Focus group).....	82
Quadro 9 Temas, categorias e subcategorias encontradas (Entrevistas).....	85
Quadro 10 Percepções das professoras sobre a aprendizagem de competências de relaxação na escola	86

PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Sarroeira, S., Pereira, B.O., Carvalho, G.S. & Fernández, E.R. (2022). Intervenções baseadas em métodos de relaxação em contexto escolar na perspetiva de promoção de saúde e bem-estar: uma revisão sistemática. *Retos*, 45, 583-590. <https://hdl.handle.net/1822/77813>

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Raúl
e à minha filha Eunice

E a todas as mulheres
mães de crianças ou adolescentes
que em simultâneo com o exercício da sua atividade profissional
se aventuram e comprometem com os desafios de um doutoramento...

“Estamos num período de transição, no caminho entre, por um lado querer regressar à Natureza, viver mais devagar e aprender a ter mais noção do corpo e do silêncio, e, ao mesmo tempo, viver a sedução das novas tecnologias.” (Neto, 2020, p. 20)

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da investigação que agora se apresenta, decorre de um percurso profissional de 26 anos enquanto técnica superior de educação especial e reabilitação: sete anos na dinamização de projetos em intervenção comunitária e 19 anos numa escola pública, ao nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo de escolaridade, com crianças entre os três e os 10 anos de idade. Tendo a psicomotricidade e o corpo como ferramenta de trabalho, direcionado, essencialmente, para intervenções reeducativas ou terapêuticas e individuais com alunos e alunas a quem são atribuídas necessidades educativas especiais, a perspetiva preventiva e universal no âmbito da psicomotricidade em meio escolar, sempre me suscitou interesse, procurando, todos os anos letivos, dinamizar projetos com estas características, nomeadamente sobre relaxação ativa, direcionados quer para docentes quer para as crianças. A dinamização destes projetos pelos técnicos e técnicas que integram as equipas de serviços especializados de educação, não é fácil, pois o foco da escola permanece numa resposta muito mais remediativa do que preventiva. Este facto sempre me causou desconforto, uma inquietação que levou ao interesse nesta área de investigação e desejar contribuir para o conhecimento dos efeitos dos métodos de relaxação para crianças em meio escolar.

Em outubro de 2019, quando foi iniciado este percurso, um dos aspetos que fundamentava a implementação de relaxação para crianças, prendia-se com as características da sociedade ocidental no que respeita ao excesso de estímulos, e à presença imposta de elementos stressores nas vidas das crianças e das consequências dos mesmos no seu desenvolvimento e bem-estar. A pandemia e as restrições impostas para o seu controlo, com que a humanidade se deparou, vieram agravar os problemas de saúde mental e bem-estar: depressão, ansiedade e distúrbios de comportamento são apontados como as principais causas de doenças e incapacidade entre adolescentes.

Nestes últimos quatro anos, para além das consequências da pandemia, agravaram-se problemas mundiais no que respeita às alterações climáticas, à gestão de recursos, à sustentabilidade, às desigualdades, a conflitos bélicos... a vida avizinha-se bem mais complicada para as gerações futuras. Os desafios com que se deparam as atuais gerações e em especial as gerações mais novas onde se incluem as crianças com quem trabalhamos, são enormes, como a emergência climática, a transição para uma economia verde e uma melhor distribuição dos recursos, desafios de cujas soluções depende a sobrevivência da própria humanidade. As crianças de hoje, que herdaram um mundo em desequilíbrio, para não dizer, em colapso, terão que lidar com muitas situações que condicionarão a sua saúde mental. Importa que cada um e cada uma de nós se empodere do maior

número de recursos que permita levar uma vida saudável, como cidadãos e cidadãs conscientes do mundo que habitam.

Com o evoluir da forma como se tem encarado a promoção da saúde e face aos alarmes lançados pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2015) no que respeita à saúde mental, as intervenções para a redução do *stress* e para a promoção do bem-estar e o incentivo da sua promoção nas escolas, encontram-se hoje, entre as estratégias recomendadas para a prevenção no âmbito da saúde mental (UNICEF & WHO, 2022).

Existem linhas de investigação que têm sustentado a integração de programas de redução de *stress* como parte do currículo escolar, devido aos benefícios que promovem ao nível cognitivo e emocional. Grande parte desta investigação tem incidido em Intervenções Baseadas em Mindfulness (IBM), já que estas têm vindo a ser cada vez mais aplicadas, tendo-se tornado muito populares e muito investigadas (Volanen et al., 2020). Sobre métodos de relaxação, a investigação tem sido muito menor, no entanto podemos afirmar, do que nos é dado a conhecer pela atual literatura científica, tanto uma IBM como uma intervenção em relaxação podem reduzir dificuldades emocionais em crianças e jovens, e em adultos, ambas as intervenções reduzem significativamente os sintomas de *distress* e aumentam o humor e estados positivos da mente (Hayes et al., 2019).

Também no que respeita aos hábitos de saúde das populações, são lançados alarmes pela OMS (2019) no que respeita à atividade física, sedentarismo e sono nomeadamente quanto ao reduzido tempo que as crianças passam em atividades com esforço físico e a número excessivo de horas em tempo sedentário parâmetros que condicionam a saúde infantil e o bem-estar das crianças.

Assumindo que muitas são as condições estruturantes da escola que são determinantes na promoção do bem-estar da criança (como a existência de espaço e tempo para o brincar, movimento e descanso), considera-se que também as intervenções em contexto escolar para a promoção do bem-estar, gestão do stress ou desenvolvimento emocional têm o seu lugar. É no contexto de educação para a saúde nas escolas seguindo uma linha de educação positiva, em que importa o fortalecimento de competências, promovendo experiências positivas, em detrimento de reparar os danos, através de intervenções universais, abrangendo toda a população, não estando esta definida com base no risco, que se enquadra a presente investigação cuja questão inicial foi perceber se uma intervenção lúdica baseada em métodos de relaxação, traria benefícios, ao nível do bem-estar, de crianças em idade pré-escolar e a frequentar o 1º ciclo de escolaridade.

Este trabalho está dividido em três partes. A primeira parte consiste na revisão da literatura e inclui dois capítulos. No primeiro capítulo são revistos os conceitos de saúde, saúde mental, stress,

enquadrando o trabalho de investigação nos processos de educação para a saúde e promoção do bem-estar nas escolas. No segundo capítulo introduzem-se os conceitos de brincar e de relaxação e como estes se relacionam com o bem-estar Infantil. Procura-se apresentar um olhar mais profundo sobre a relaxação, os métodos de relaxação e de como estes podem ser aplicados a crianças numa perspetiva preventiva de saúde e numa abordagem universal.

Na segunda parte são apresentados os objetivos e hipóteses da investigação, constituindo o capítulo 3, e no capítulo 4 é apresentado o desenho da investigação e procedimentos gerais, contexto da investigação e dos seus participantes, caracterização dos grupos de participantes, instrumentos de recolha de dados e descrição da intervenção realizada.

A terceira parte é constituída por 4 capítulos distintos e corresponde à apresentação e discussão dos resultados, bem como, às conclusões e reflexões da investigação. Face ao objetivo geral da investigação, foram realizados diferentes estudos: um primeiro, e dado que nos deparámos com uma escassez de produção científica sobre métodos de relaxação para crianças com uma abordagem preventiva e universal, consistiu na revisão sistemática da literatura referente a este tema, apresentado no capítulo 5, um segundo que caracteriza níveis de bem-estar de crianças em educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade, apresentado no capítulo 6, e um terceiro que responde aos objetivos fundamentais desta investigação e se reporta aos efeitos de uma intervenção lúdica baseada em métodos de relaxação no bem-estar (e outros aspetos do desenvolvimento) de crianças em educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade. Este terceiro estudo, apresentado no capítulo 7, aplica duas metodologias semelhantes uma referente aos participantes da educação pré-escolar, e outra referente aos participantes do 1.º ciclo de escolaridade, apresentadas em subcapítulos distintos. Por último são apresentadas as conclusões da investigação, bem como reflexões finais, limitações do estudo e algumas recomendações para investigações futuras.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Da saúde, do *stress*, da educação para a saúde e promoção do bem-estar nas escolas

A escola, enquanto espaço onde as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo e estabelecem as suas amizades, assume um papel crucial na promoção da saúde das crianças, particularmente da sua saúde mental, e no desenvolvimento das suas competências socioemocionais. (CNS, 2019, p. 54)

Em 1946 a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu saúde como “o estado de completo bem-estar físico, mental e social, não sendo apenas a mera ausência de doença ou enfermidade”, distanciando-se, já nessa altura, da visão tradicional vigente do modelo médico que encara a saúde com o foco na doença. 40 anos depois, na carta de Ottawa (1986), a OMS introduz um conceito holístico de saúde (CNS, 2019), em que a saúde passa a ser entendida como um recurso de cada pessoa para a sua vida diária, sendo a capacidade que cada pessoa tem de satisfazer necessidades e lidar com o meio ambiente. O foco passa para o que determina e condiciona a saúde, sendo que a mesma é determinada não só pelas características e pelos comportamentos das pessoas, mas também pelos ambientes sociais e físicos (Carvalho & Jourdan, 2014). Nesta mesma carta a OMS define Promoção da Saúde como o processo que permite às populações exercerem um controlo muito maior sobre a sua saúde e melhorá-la. A Promoção da Saúde abarca tanto as políticas de saúde como as intervenções em Educação para a Saúde, sendo por isso um conceito mais vasto do que esta última (Carvalho & Carvalho, 2008).

Da evolução dos conceitos e do movimento de promoção da saúde ao nível mundial resulta uma ênfase cada vez maior na atuação sobre os determinantes sociais de saúde (constituídos pelos ambientes sociais e físicos), relevantes para a implantação das políticas e intervenções (Buss & Pellegrini, 2007), bem como na importância da saúde mental, que embora tenha sido desde o primeiro momento integrada na definição de saúde, só a partir de 2001 no Relatório Mundial da Saúde, esta será considerada basilar para o bem-estar geral das pessoas, das sociedades e dos países sendo definida como “um estado de bem-estar em que o indivíduo reconhece as suas próprias capacidades,

consegue lidar com as tensões normais da vida, pode trabalhar de forma produtiva e proveitosa, e é capaz de contribuir para a sua comunidade” (CNS, 2019, p. 5).

De acordo com o relatório de saúde mental em Portugal do Conselho Nacional de Saúde (2019) a que nos temos reportado, a saúde mental tem duas dimensões: i) a positiva, que está relacionada com os recursos pessoais para enfrentar os desafios da vida e a capacidade de ter relações satisfatórias com os outros, relaciona-se com o bem estar psicológico, que inclui sentimentos de satisfação com a vida, vitalidade e energia, em conjunto com o bem-estar físico (Caldas de Almeida, 2018); ii) e a negativa, que está relacionada com a existência de doença mental, sintomas e problemas. No entanto quando há sintomas, mas não estão preenchidos critérios de doença, podemos estar perante *distress* ou sofrimento psicológico. *Distress* vem definido neste relatório (CNS, 2019) como uma “síndrome não específica que incorpora sentimentos de ansiedade, depressão, problemas cognitivos, irritabilidade, raiva e comportamentos obsessivo-compulsivos em resultado de adversidades ao longo da vida” (p. 49). Assim, *stress*, saúde mental e bem-estar estão interligados.

Mas do que estamos concretamente a falar, quando falamos de *stress*?

Em 1915, o fisiologista Walter Cannon, descreveu pela primeira vez, o *stress* como uma resposta de luta ou fuga que ocorre quando se enfrenta uma ameaça e que atualmente é referido como *stress* agudo (Tan & Yip, 2018). Autores pioneiros e reconhecidos na pesquisa em torno do *stress* e do combate aos efeitos adversos do mesmo referem-se à resposta de luta ou fuga ou resposta de stress como uma resposta automática do organismo a um elemento causador de *stress* (externo ou interno): o sistema nervoso autónomo, nomeadamente o simpático, é ativado desencadeando o aumento do ritmo cardíaco, da tensão arterial, do ritmo respiratório, do fluxo de sangue, glucose no sangue, nível de vigilância e da atividade de glândulas sudoríparas, bem como a diminuição da atividade no tubo digestivo. Também o sistema endócrino é ativado com o aumento de catecolaminas (adrenalina e nor-adrenalina) e corticoides (como o cortisol) (Benson, 1993; Benson & Klipper, 2000; Chopra, 2021; Kabat-Zinn, 2022).

Hans Selye, médico investigador canadiano, de origem húngara, foi quem introduziu o termo *stress* no léxico médico, sendo reconhecido como o precursor da pesquisa sobre *stress*. Selye focou-se nas reações universais dos pacientes à doença e percebeu que existe um conjunto de sintomas que se manifestam em todas as pessoas sempre que surge uma ameaça externa ou interna que põe em risco o equilíbrio do organismo (Tan & Yip, 2018). Em 1956, no seu livro *The stress of life*, definiu *stress* como uma “síndrome geral de adaptação” ou “síndrome de Selye”, que surge como resposta global aos elementos stressores cronicamente aplicados, distinto do *stress* agudo descrito por Cannon. Selye

(1956) descreveu 3 fases da resposta total do *stress*: i) a fase de reação de alarme, conjunto de sintomas de ordem física como dores de cabeça ou de costas, tonturas, taquicardia, ou de ordem psicológica como alterações de humor, fadiga desproporcionada ao esforço, perturbações do sono, apatia, irritabilidade, destinados a alertar sobre algo que está a correr mal; ii) a fase de resistência e adaptação, em que o organismo mobiliza as suas defesas, estimulando os sistemas hormonal e humoral; iii) a fase de esgotamento, cansaço insustentável, transtornos cardiovasculares, respiratórios ou gastrointestinais, perda de sono, depressão (Ergas, 2001; Tan & Yip, 2018;).

O modelo de Selye, claramente biológico, foi-se mostrando insuficiente para explicar o *stress*, uma vez que a maioria dos stressores da vida quotidiana são de natureza psicológica. Assim importa referir o modelo desenvolvido, a partir de 1991, por Lazarus e seus colaboradores, denominado teoria transacional de stress, que considera que a resposta de stress ocorre quando as exigências da situação ultrapassam os recursos comportamentais e cognitivos disponíveis no indivíduo (Nunes et al., 2019).

Podemos, então, considerar o *eustress*, ou *stress* positivo, que promove a capacidade do organismo se adaptar e reestabelecer o equilíbrio interior e o *distress* ou *stress* negativo causado por estimulações exageradas, repetidas que corresponde a um desequilíbrio entre os mecanismos de resistência e a persistência do estímulo, levando a uma rutura do bem-estar individual (Ergas, 2001; Nunes et al., 2019).

Atualmente a OMS (2023) define *stress* como um estado de preocupação ou tensão mental causado por uma situação difícil, como uma resposta humana natural que nos leva a enfrentar desafios e ameaças nas nossas vidas. Refere ainda que é a forma como respondemos ao *stress*, que pode fazer uma grande diferença no nosso bem-estar geral. Os impactos do *stress* podem ser observados em crianças em sintomas como queixas somáticas, fraca regulação emocional, ansiedade, depressão e problemas de saúde (Bothe et al., 2013). De facto, existe evidência científica que sugere que as desordens mentais comuns se estabelecem a meio da adolescência, sendo que as taxas de ansiedade e depressão são elevadas e continuam a aumentar entre crianças e adolescentes (Caldwell et al., 2019).

Recentemente foi apresentado um programa conjunto entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Organização Mundial de Saúde (UNICEF & WHO, 2022) sobre saúde mental e bem-estar psicossocial e desenvolvimento de crianças e adolescentes (Global Case for Support, 2022) que evidencia que a pandemia por Covid-19, e as medidas tomadas para o seu controlo, agravaram os problemas de saúde mental e bem-estar que já anteriormente limitavam a vida de milhões de crianças e adolescentes: depressão, ansiedade e distúrbios de comportamento são apontados como as

principais causas de doenças e incapacidade entre adolescentes e o suicídio é a quarta causa de morte entre os 15 e os 19 anos. De facto, na sociedade ocidental contemporânea pré pandemia, o *stress* já afetava cada vez mais pessoas a um nível global, em que, tanto crianças como adolescentes lidavam diariamente com vários elementos stressores, sendo frequentes, já nestas faixas etárias, doenças mentais e em particular perturbações de ansiedade (Bothe et al., 2013; Volanen et al., 2016). Inclusive, segundo o Conselho Nacional de Saúde, os alunos portugueses apresentavam sintomas de mal-estar, por vezes tristeza extrema, desregulação emocional e preocupações intensas (CNS, 2019).

No programa “Global Case for Support” acima referido, a saúde mental da criança e do adolescente, o bem-estar e o desenvolvimento psicossocial são assumidos como prioridade, prevendo-se a implementação de várias estratégias para a promoção e prevenção no âmbito da saúde mental, nomeadamente o apoio por pares e programas em contexto escolar, incluindo programas de competências para a vida e aprendizagem socio-emocional (UNICEF & WHO, 2022), o que nos remete para o tema da Educação para a Saúde.

Educação para a Saúde é toda a atividade cuja intenção se prende com aprendizagens relacionadas com a saúde e doença produzindo mudanças no conhecimento e compreensão desta problemática (Carvalho & Carvalho, 2008). O foco está no comportamento das pessoas, no sentido de contribuir para estilos de vida mais saudáveis, devendo promover a autoestima e autoconfiança nas pessoas, por forma a capacitá-las a terem mais controlo sobre a sua própria saúde (Carvalho, 2006).

A Educação para a Saúde na escola tem por finalidade promover nos alunos atitudes, conhecimentos e hábitos de saúde que favoreçam o seu crescimento, desenvolvimento, bem-estar e a prevenção de doenças evitáveis na sua idade (Carvalho, 2006; Carvalho & Berger, 2012; Precioso, 2009) e deve integrar três dimensões principais: conhecimento científico (teórico e prático), pensamento crítico e competências de vida (pessoais, sociais e cívicas) que permita aos alunos virem a atuar como cidadãos livres e responsáveis no campo da saúde (Carvalho & Jourdan, 2014).

De entre os temas a abordar no âmbito da Educação para a Saúde nas escolas, destacam-se os relacionados com a saúde mental que se dirigem: (i) à identificação, expressão e diferenciação entre pensamentos, sentimentos e ações; (ii) à gestão do *stress*, da ansiedade, das ‘crises’; (iii) à defesa de direitos e opiniões, resistência à persuasão e procura de ajuda (Precioso, 2009). O Plano Nacional de Saúde Mental (2007-2016), contava já com programas para a primeira infância e programas de educação sobre saúde mental na idade escolar como estratégias de promoção da saúde mental (CNS, 2019). Neste sentido vários estudos têm, atualmente, referido a necessidade de disseminar estratégias efetivas de proteção das crianças e jovens dos efeitos disfuncionais do *stress* (Volanen et al., 2016),

equipando os indivíduos com as ferramentas necessárias para lidar com as circunstâncias adversas, já que aprender formas para lidar com os elementos stressores pode reduzir o impacto negativo do *stress* (Bothe et al., 2013).

No que respeita à prevenção no âmbito da saúde mental, importa referir que se consideraram as definições de prevenção primária adotadas pelo “National Academy of Medicine”, e referidas no estudo de Caldwell et al. (2019), que pode ser agrupada em três tipos: i) universal (abrangendo toda a população, não estando esta definida com base no risco); ii) seletiva (tendo como alvo subgrupos com risco acima da média de desenvolverem uma perturbação mental); iii) indicada (direcionada a subgrupos de alto risco e a indivíduos com sintomas detetáveis, mas subclínicos de perturbação mental).

As escolas, onde estão as crianças e jovens, são vistas atualmente como uma oportunidade para incorporar programas de prevenção e intervenção precoce no que respeita à saúde mental (Hayes et al., 2019), assistindo-se a um imperativo crescente, para a prevenção primária e universal de desordens mentais comuns em crianças e adolescentes (Caldwell et al., 2019).

É neste contexto de educação para a saúde nas escolas, seguindo uma linha de educação positiva, em que importa o fortalecimento de competências, promovendo experiências positivas, em detrimento de reparar os danos (Paludo & Koller, 2007); através de intervenções universais, abrangendo toda a população, não estando esta definida com base no risco (Caldwell et al., 2019), que também se podem enquadrar intervenções baseadas em práticas lúdicas e de relaxação.

CAPÍTULO 2

Do Brincar e do Relaxar no desenvolvimento e bem-estar das crianças

2.1. O bem-estar infantil

Sarmiento (2015) coloca o bem-estar infantil como princípio de justiça em torno do qual se deve organizar a educação de infância. O autor considera que é preciso perspetivar o bem-estar infantil, atendendo à particularidade de cada criança e reconhecendo “a infância como condição estrutural da sociedade” (p. 42), constituindo a educação de infância um tempo em que as crianças devem ter acesso “a bens essenciais e a condições de usufruto do espaço-tempo promotores de equilíbrio, conforto e desenvolvimento” (p. 43).

Portugal e Laevers (2010) num trabalho sobre a avaliação na educação pré-escolar definem bem-estar emocional “como um estado que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível ao que a rodeia” (p. 18). Apresentam 8 indicadores de bem-estar emocional: abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio.

Próximo desta abordagem do bem-estar, o modelo PERMA proposto por Seligman (2011), estabelece cinco condições que possibilitam o bem-estar: emoções positivas (sentimentos de felicidade, incluindo alegria, prazer e diversão), envolvimento (absorção ou ligação numa atividade), relações positivas (sentimentos de conexão, de segurança e de apoio pelos outros), sentido ou propósito (existência com significado ou propósito, colocando as forças individuais ao serviço de algo que se considera superior a si próprio) e realização (impulso ou ambição para atingir objetivos pessoais)(Shoshani & Slone, 2017).

Relativamente ao conceito de bem-estar subjetivo, este refere-se ao que as pessoas pensam e sentem, integrando três fatores associados: afeto positivo, afeto negativo e satisfação com a vida (Galinha & Ribeiro, 2005). Os mesmos autores referem Martin Seligman como o principal impulsionador da Psicologia Positiva, ao referir que a prática da Psicologia devia procurar ativamente o que fazia as pessoas sentirem-se felizes, e não só anular as condições incapacitantes dos indivíduos.

Os autores Cleveland e Sink (2018) mencionam investigações que indicam que as perceções subjetivas dos alunos sobre eles próprios, sobre a escola e deles próprios na escola, são os maiores constituintes do clima escolar, demonstrando evidência de uma relação positiva entre climas escolares saudáveis e o autoconceito, a autoestima e o compromisso com a escola, dos alunos. Apontam a teoria

da psicologia positiva afirmando que o bem-estar subjetivo está normalmente associado ao sentido de felicidade. Consideram que há múltiplos estudos que indicam que a felicidade e outros indicadores de bem-estar (satisfação com a vida, afetos positivos e negativos) podem ser medidos com precisão e validade em crianças em idade escolar e apresentam vários instrumentos para avaliação do bem-estar em crianças.

Assim, embora a literatura seja ambígua quanto ao como deve ser medido e promovido o bem-estar (Shoshani & Slone, 2017), vários autores referem que os indicadores de bem-estar subjetivo podem ser medidos com precisão e validade em crianças, recomendando que seja incorporado nos dados recolhidos dos processos de melhoria escolar (Cleveland & Sink, 2018).

Vários autores afirmam que o bem-estar e a aprendizagem estão interligados, uma vez que um aumento no bem-estar é suscetível de produzir melhoria nas aprendizagens (IUHPE, 2010; Seligman et al., 2009). Na verdade, o aumento do bem-estar fortalece competências, construindo relações de qualidade e promovendo experiências positivas, em detrimento de reparar danos (Paludo & Koller, 2007). Assim, as escolas devem considerar o bem-estar da criança como um todo e devem promovê-lo (Huppert & Johnson, 2010).

No recente estudo de Barra et al. (2022) que caracteriza o bem-estar subjetivo das crianças durante a pandemia, o brincar aparece, pela voz das próprias crianças, associado a saúde, e a ausência do mesmo associada a sentimentos de saudade e tristeza. Quando brinca a criança apresenta manifestações de alegria, prazer e diversão e encontra-se “envolvida” constituindo as emoções positivas e o envolvimento duas das condições que possibilitam o bem-estar (Shoshani & Slone, 2017). Também neste sentido, se deve considerar o espaço de recreio na promoção de bem-estar físico, social e emocional nas crianças, uma vez que este constitui um tempo de liberdade e de descanso (Rodríguez-Fernández et al., 2020).

2.2. O Brincar

... parece ser consensual que a qualidade da educação de infância está associada à qualidade de jogo proporcionado e experienciado pelas crianças neste contexto, posição que tem vindo a ser reforçada por diversos e variados estudos que associam a actividade lúdica a diferentes domínios do desenvolvimento e da aprendizagem. (Pereira, 2008, p. 5)

Neto (2020) vem alertar para os dados alarmantes no que respeita ao desenvolvimento e saúde infantil durante e após a pandemia, especialmente ao nível de iliteracia motora, e vários autores e investigadores têm vindo a resgatar o brincar e a recolocá-lo na esfera académica e do público em geral, não só como um direito (consagrado no artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989), mas como uma necessidade: um processo autoadaptativo, autodeterminado e autorregulador que confere às crianças enormes possibilidades e potencialidades de desenvolvimento.

O brincar livre é considerado uma das formas mais importantes do comportamento humano, essencial no processo de desenvolvimento, bem como o jogo e a atividade física (Neto, 2020). No entanto, num estudo pré pandemia já se concluiu que os recreios portugueses estão mais pobres, e que, outrora espaços para inúmeros jogos e brincadeiras, parecia ser necessário recuperar o legado lúdico que era transmitido de geração em geração (Pereira et al., 2016).

Num estudo de Pereira et al. (2019) sobre a importância da atividade lúdica na escola e o pensamento das(os) professoras(es) quanto ao tema, as autoras referem que as(os) educadoras(es) e os professoras(es) ignoram esta necessidade de a criança brincar e o seu potencial para realizar aprendizagens com um grande empenhamento das crianças e alegria. As autoras consideram que uma sociedade que dê primazia às práticas lúdicas na infância permitirá adquirir mais facilmente bases para a aquisição de competências adequadas: quer específicas, as dos currículos escolares, quer as transversais, que acompanham a criança para a vida e que vão ser necessárias no mundo laboral.

Uma das linhas de investigação do jogo é a que procura esclarecer como pode este ser utilizado pedagogicamente, nas aquisições escolares, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem e linguagem universal (Neto, 2001). Vários autores consideram que a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças assimilem mais facilmente conceitos e linguagens progressivamente mais abstratas obtendo maior sucesso e adaptação escolar face a objetivos pedagógicos estabelecidos (Neto, 2001; Pereira, 2008). De facto, “É através do recurso a diferentes formas de ludicidade para o enriquecimento do quotidiano, na escola ou na sala de aula, que se criam verdadeiras «oportunidades» de desenvolvimento e aprendizagem.” (Pereira et al., 2019, p. 226). A este propósito, constata-se que nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) da Direção Geral de Educação se considera que brincar é um meio privilegiado de aprendizagem, é a atividade natural da iniciativa da criança que melhor revela a sua forma holística de aprender e que permite o desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem, sendo que desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis. Na

abordagem lúdica, o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças (Silva et al., 2016).

Podemos, ainda, a propósito do jogo, considerar o que autores de referência, defensores pioneiros da natureza social do desenvolvimento humano (Fonseca, 2010; Fonseca & Mendes, 1988), tinham sobre o mesmo: Vygotsky (1933) considerava o jogo como uma necessidade, Wallon (1944), uma forma de adaptação ao mundo (Riaño, 2008), e Leontiev (1947) considerava o jogo como a atividade dominante na idade pré-escolar, nas suas palavras “*A criança começa a aprender jogando*” (Leontiev, 1978, p. 292).

Johan Huizinga, historiador holandês, escreveu, em 1938, *Homo Ludens*. Nesta obra, o conceito de jogo é estudado numa perspetiva histórica, como um fenómeno cultural e não biológico. Huizinga atribui uma importância fundamental ao fator lúdico para a civilização, “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”, considerando-o como uma categoria absolutamente primária da vida, anterior à própria cultura, compreendendo-o como fator cultural da vida (Huizinga, 2000, p. 3).

No campo do desenvolvimento psicológico da criança, importa referir alguns autores de referência que foram pioneiros no destaque que deram ao corpo e ao movimento no desenvolvimento infantil, tais como Henri Wallon, Jean Piaget e Ajuriaguerra (Fonseca, 2010; Fonseca & Mendes, 1988). Para Wallon (1925), médico e psicólogo francês, citado por Fonseca (2010) “o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo” (p. 16); para Piaget, psicólogo suíço, o desenvolvimento cognitivo humano, faz-se em estádios numa progressão bem definida, da inteligência sensório-motora à inteligência reflexiva, do movimento ao pensamento (Fonseca & Mendes, 1988); para Ajuriaguerra, neuropsiquiatra infantil espanhol, o desenvolvimento da criança é sinónimo de consciência e conhecimento do corpo pois é através deste que a criança elabora todas as suas experiências vitais e organiza toda a sua personalidade (Fonseca, 2010; Fonseca & Mendes, 1988). Estes são alguns dos autores, cujas obras alicerçam a psicomotricidade como campo científico, enquanto campo transdisciplinar que estuda as relações entre o psiquismo e a motricidade (Fonseca, 2010). E é neste campo se enquadram os métodos de relaxação.

2.3. O Relaxar

2.3.1. Relaxação e métodos de relaxação

“Importa desde já referir que dentro do contexto académico, mais especificamente no campo da Psicomotricidade, o termo Relaxação possui um significado diferente do termo Relaxamento, embora no senso comum eles sejam facilmente confundidos” (Fonseca, 2007, p. 36).

O termo “relaxamento” está associado a momentos naturais de descanso, como ouvir música, ver televisão, ler um livro, dar um passeio, onde não existe uma intenção consciente em alterar processos fisiológicos, mentais ou emocionais (Fonseca, 2007), enquanto que o termo “relaxação”, se reporta a uma prática de mediação corporal (Martins, 2001), que engloba aspetos fisiológicos, emocionais e comportamentais, e se traduz em diferentes métodos que foram desenvolvidos com o objetivo de induzir a resposta de relaxação.

Benson (1975, citado em Natho, 2016) definiu “relaxation response” como a resposta oposta à resposta de luta ou fuga (ou resposta de *stress*): esta é caracterizada como a capacidade que os organismos possuem de recuperar a sua homeostasia após o término dos elementos stressores, resultando numa sensação de bem-estar, pela ativação do sistema nervoso parassimpático (Fonseca, 2007). Trata-se de um estado físico de descanso profundo (redução do metabolismo, pressão arterial, frequência cardíaca e frequência respiratória), que constitui um poderoso antídoto para toda uma série de condições relacionadas com o *stress* (Benson, 1993).

Segundo Benson (1993) esta resposta fisiológica inata pode ser evocada de diferentes formas, desde que estejam presentes diferentes elementos: um ambiente sossegado, repetição de um dispositivo mental (como uma palavra ou frase), assumir uma atitude passiva e uma posição confortável. Ainda segundo o mesmo autor, diferentes métodos como o Treino Autógeno, Relaxação Progressiva, Yoga, meditação Zen, produzem respostas neurofisiológicas equivalentes (Benson, 1993).

Na literatura encontram-se os termos “técnicas” e “métodos”, usados muitas vezes como sinónimos, mas que importa distinguir. Seguindo o argumentado por Baste (2016), o termo “técnicas” será aplicado quando são considerados estritamente os meios implementados (“*Ons’entient à la strite consideration des moyens mis en oeuvre*”) e o termo “ métodos” quando são levados em conta, não só os meios, mas também o protocolo, as indicações, os efeitos, o enquadramento e os movimentos somáticos e psíquicos a trabalhar (“*on ti ent compte, non seulement les moyens, mais egalement du protocole, des indications et indices, des effets, du cadre et des mouvements somatiques et psychiques à l’oeuvre*”) (Baste, 2016, p. 1).

Existem vários métodos de relaxação e várias formas de os organizar ou classificar. Veiga e Marmeleira (2018) recorrem a Guiose (2008) e referem que os métodos de relaxação existentes podem categorizar-se em métodos focados na descontração neuromuscular ou em métodos focados na sugestão. Já Baste (2016) classifica os métodos de relaxação em Tradicionais, do Tipo hipnótico e Psicomotores. Independentemente da categorização, é consensual a referência dos dois autores, enquanto precursores dos métodos de relaxação: Edmund Jacobson (1888-1983), neurofisiologista

norte-americano, com o método de “Relaxação Progressiva”, e de Johannes Heinrich Schultz (1884-1970), psiquiatra alemão, discípulo de Freud, com o seu “Treino Autógeno”. Foram contemporâneos, discordantes e os seus trabalhos tiveram um grande impacto no início dos anos 30 (Nathoo, 2020). Para Jacobson a relaxação é entendida numa linha fisiológica em que a identificação de tensões musculares e a respetiva libertação leva a uma relaxação física e mental, enquanto para Schultz a relaxação é entendida numa linha mais psicológica em que, por indução mental autosugestiva, aquilo a que chamou, auto-relaxação concentrativa (uma auto-concentração dirigida para as sensações quinestésicas) se gera um estado de relaxação física e mental (Nathoo, 2020).

Nesta sequência podemos agrupar os métodos nos que seguem a linha de Jacobson, como a relaxação ativo-passiva de Henry Wintrebert (1986), a relaxação psicomotora dinâmica de Dupont (1998) e a eutonia de Gerda Alexander (1983) e os que seguem a linha de Schultz, como a relaxação terapêutica de Jean Bergès (1985), a reeducação psicotónica de Ajuriaguerra (Lemaire, 1964) e a sofrologia de Caycedo (1964) (Veiga & Marmeleira, 2018).

Apesar das diferenças existentes, comum aos métodos percursores era a crença na conexão entre mente e corpo e os benefícios terapêuticos da relaxação (Nathoo, 2016, 2020) e ambos foram projetados tanto para prevenir quanto para tratar uma ampla gama de condições físicas e mentais e melhorar as experiências da vida quotidiana (Nathoo, 2016). Assim, historicamente os métodos de relaxação têm vindo a ser aplicados numa perspetiva terapêutica, inicialmente com adultos clinicamente referenciados com diferentes problemáticas, depois com adolescentes e crianças. Esse legado reflete-se na diferença quantitativa de estudos encontrados de intervenções baseadas em relaxação em que a esmagadora maioria aparece ligada à área hospitalar, clínica, de reabilitação, no tratamento de sintomas como a dor em diferentes públicos desde crianças a adultos, mas com uma condição médica diagnosticada (Sarroeira et al., 2022).

De uma maneira geral os métodos de relaxação privilegiam a consciência e a regulação tónico-emocional e compreendem diferentes técnicas de respiração, de descontração neuromuscular, de tomada de consciência das alterações tónicas relacionadas com o movimento e com a ausência deste (Marmeleira et al., 2018). Podemos também afirmar que as intervenções de relaxação em adultos reduzem significativamente os sintomas de *distress* (Jain et al., 2007) e aumentam o humor e estados positivos da mente (Hayes et al., 2019).

2.3.2. Relaxação e mindfulness

A investigadora Ayesha Nathoo, num trabalho realizado em 2016 procurou demonstrar como as intervenções ocidentais baseadas no *mindfulness* (definido por Kabat-Zinn, 2005, como a capacidade de prestar atenção, com intenção, no momento presente, e sem julgamentos), foram construídas sobre os ensinamentos e o conhecimento de relaxação terapêutica desenvolvidos a partir das primeiras décadas do século XX. Refere-se ao cardiologista Harvard H. Benson que em 1975, em “The Relaxation Response”, alarga a sua pesquisa anterior, sobre os efeitos fisiológicos da meditação transcendental (MT), a uma série de métodos (relaxação muscular progressiva, ioga, meditação, treino autógeno e oração repetitiva), que segundo Benson, produzem mudanças fisiológicas semelhantes: “Relaxation Response” como a resposta oposta à resposta de luta ou fuga (ou resposta de *stress*). Na opinião da autora, Benson elevou significativamente o perfil das práticas de relaxação e da medicina “corpo-mente” ajudando a criar um ambiente mais recetivo para a introdução do *mindfulness* por Kabat-Zinn em ambientes clínicos.

De facto, relaxação e *mindfulness* estão relacionados, mas são distintos. Pelo revisto na literatura, os métodos de relaxação diferem das práticas de *mindfulness* na medida em que nos primeiros, independentemente das diferentes abordagens e das diferentes técnicas utilizadas, existe um foco no corpo e a intenção de relaxar durante a prática (Jain et al., 2007), os exercícios de relaxação solicitam ao indivíduo para se focar especificamente na respiração profunda e na relaxação muscular (Hayes et al., 2019), enquanto que nas práticas *mindfulness* os indivíduos são solicitados a dirigir a atenção para o momento presente, sem julgamento (Hayes et al., 2019; Rahal, 2018). Na literatura revista, encontramos a perspetiva de *embodiment* que considera que a relaxação se consegue através do corpo, corpo que se vive e experiencia no espaço e com os materiais (crucial no desenvolvimento infantil) e que se distancia das práticas de meditação, (inclusive *mindfulness*), onde o objeto é o pensamento, a mente em análise (Buono, 2019; Marmeleira et al., 2018; Segura et al., 2017).

Importa ainda ponderar a perspetiva de Cooke et al. (2020) que, encarando a relaxação como uma resposta inata, tal como definido por Benson (1975), face à qual as crianças são capazes de fazer escolhas e de relaxar nas suas vidas quotidianas, se opõe à visão que atravessa as pesquisas atuais no âmbito de intervenções de *mindfulness* nas escolas, que oferecem exercícios que tentam reduzir intencionalmente o *stress*, através da consciência no momento presente, mas que não atende às necessidades particulares de relaxamento de cada criança.

2.3.3. Métodos de Relaxação para crianças

Existem diversos métodos de relaxação adaptados intencionalmente para crianças, uns com uma incidência terapêutica ou reeducativa, como o método de Bergés (Bergés & Bounes, 1985) ou o método de relaxação ativo-passiva de Henry Wintrebert (2003) e outros com uma incidência mais preventiva e educativa como o método de Concentração e Relaxação para crianças de Jacques Choque (1994) ou o método de Relaxação Ativa adaptado por Bosky (1993) para as crianças, em que o objetivo não é tratar ou curar, mas sim promover o bem-estar e melhor qualidade de vida. Nestes últimos é dada especial relevância ao aspeto lúdico das atividades: os exercícios são propostos de uma forma lúdica, realizados com alegria e bom humor, e sem atender aos resultados (Boski, 1993) e as suas propostas recorrem a técnicas quer de base fisiológica (contração e descontração neuromuscular e técnicas respiratórias) quer de base psicológica (como Visualização e Imagética Guiada).

Especificando em que consistem estas técnicas: i) os exercícios de contração e descontração neuromuscular, podem recorrer a movimentos curtos ou amplos, rápidos ou lentos, com o objetivo de localizar tensões e libertá-las de forma consciente; ii) as técnicas respiratórias visam desenvolver capacidades respiratórias, permitindo a manifestação das potencialidades de uma respiração eficiente (Choque, 1994), podem realizar-se exercícios para tomada de consciência dos diferentes tipos de respiração, dos efeitos de cada um, do tipo de respiração presente e de promoção de uma respiração profunda e lenta (Brown & Gerbarg, 2017; Burch & Penman, 2016; Chopra, 2021); iii) Visualização consiste numa técnica de concentração, em que independentemente do exercício, fecham-se os olhos e "projeta-se" interiormente a imagem desejada. Pretende-se aumentar o tempo de concentração, melhorar a clareza da imagem e promover autonomia na projeção de uma ou várias imagens (Choque, 1994); iv) Imagética Guiada, consiste em exercícios baseados na técnica de visualização, sendo que os praticantes, são conduzidos por alguém (professor ou terapeuta) numa história imaginária, podendo descrever-se um lugar ou sequência de acontecimentos conducentes a um estado de calma e tranquilidade. A literatura sugere que estas últimas técnicas (de visualização e imagética guiada) podem trazer mais benefícios a crianças mais velhas, uma vez que estão positivamente relacionadas com a idade (Ashton, 2015).

As técnicas usadas nos métodos de relaxação são destacadas numa publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018) a propósito do bem-estar, sendo referido que estas podem melhorar o desempenho cognitivo, a saúde física e psicológica e bem-estar geral. Considera-se que estas técnicas protegem “o cérebro em desenvolvimento dos efeitos negativos do *stress*” (Kabat-Zinn, 2019, p. 15), promovem a aprendizagem e o equilíbrio emocional

(Boski, 1993; Hayes et al., 2019), melhoram aspetos relacionadas com a saúde e o bem-estar das crianças (Bothe et al., 2014) contribuindo para o saudável desenvolvimento da criança (Guillaud, 2004; Snel, 2019) e influenciar positivamente o clima de sala de aula e o rendimento académico (Bellver-Pérez & Menescardi, 2022).

No que respeita a intervenções baseadas em métodos de relaxação em contexto escolar, para crianças em idade pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade, numa perspetiva preventiva e universal e em contexto escolar, é possível afirmar que estas podem reduzir sintomas manifestos de ansiedade e melhorar funções autónomas (habilidade de relaxar) (Bothe et al., 2014); promover a autonomia e iniciativa da criança (Buono, 2019); facilitar interações com os outros (Buono, 2019; Marmeleira et al., 2018); promover a saúde mental (Bothe et al., 2014), promover o desenvolvimento socio-emocional (Buono, 2019; Jain et al., 2007; Marmeleira et al., 2018) e a memória de curto prazo (Segura et al., 2017).

As intervenções baseadas em métodos de relaxação, nas condições referidas no parágrafo anterior, apresentam diferentes formatos, pelo que não é possível estabelecer uma tipologia de intervenção, no entanto pode-se afirmar que: i) a frequência das sessões pode ser diária, semanal ou bissemanal ii) quando a frequência das sessões é diária, faz parte da rotina do dia, e tem uma duração que varia entre os cinco e os 20 minutos e a sua implementação ocorre entre as três semanas e todo o ano letivo. Neste caso são os professores titulares que asseguram a sua implementação o que implica momentos formativos para os mesmos; iii) quando frequência das sessões é semanal ou bissemanal, a sua implementação ocorre durante três meses ou um ano letivo e são asseguradas por profissionais com formação específica que não o docente titular (Sarroeira et al., 2022).

Em suma, algumas ideias condutoras desta tese...

...é pelo corpo e movimento que a criança se desenvolve...

...brincar é a linguagem da criança...

...relaxar está positivamente relacionado com saúde...

... brincar e relaxar promovem bem-estar, cooperam para um desenvolvimento integral saudável e têm lugar na escola.

PARTE II – OBJETIVOS E METODOLOGIA

CAPÍTULO 3

Objetivos da investigação

3.1. Questão de investigação e objetivo geral

A investigação atual evidencia o papel do bem-estar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, revela que o brincar tem um enorme potencial para promover aprendizagens com alegria e empenho das crianças e manifesta interesse nos efeitos de programas de redução de *stress* e prevenção de *distress*.

A relaxação, enquanto prática de mediação corporal, traduz-se em diferentes métodos que privilegiam a consciência e regulação tónico-emocional e compreendem diferentes técnicas como exercícios de respiração e de descontração neuromuscular, existindo evidencia científica que as técnicas usadas nestes métodos protegem o cérebro dos efeitos negativos do *stress*, promovem a aprendizagem e o equilíbrio emocional, contribuindo para o saudável desenvolvimento da criança. No entanto, é muito reduzido o número de publicações que reflitam investigações sobre intervenções baseadas em métodos de relaxação com crianças, sendo raro em contexto escolar.

Partindo do valor inestimável do brincar e do movimento no desenvolvimento da criança e assumindo o potencial da relaxação no seu bem-estar e desenvolvimento sócio emocional surge o interesse de aprofundar o conhecimento quanto ao contributo, ao nível do bem-estar, de uma Intervenção Lúdica de Relaxação em meio escolar.

A nossa questão inicial foi perceber se uma intervenção baseada no lúdico e em métodos de relaxação, traria benefícios, ao nível do bem-estar, das crianças participantes, em idade pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade.

3.2. Objetivos Específicos

Nesta investigação propusemo-nos responder aos seguintes objetivos específicos:

- i) Conhecer o estado da arte, sobre a implementação de métodos/ técnicas de relaxação, numa perspetiva de promoção de saúde e bem-estar, em meio escolar e os seus efeitos nas crianças, através da realização de uma revisão da literatura;
- ii) Descrever os níveis de bem-estar de crianças em educação pré-escolar e no 1º ciclo de escolaridade;

- iii) Avaliar os efeitos de uma Intervenção Lúdica de Relaxação, no bem-estar de crianças em educação pré-escolar;
- iv) Avaliar os efeitos de uma Intervenção Lúdica de Relaxação, no bem-estar de crianças no 1º ciclo de escolaridade;
- v) Apurar orientações que facilitem a implementação, em meio escolar, de intervenções lúdicas de relaxação

CAPÍTULO 4

Metodologia

4.1. Desenho do Estudo e Procedimentos Gerais

4.1.1. Desenho do estudo

Este é um estudo misto, com utilização de métodos quantitativos e qualitativos. A investigação teve um desenho quasi-experimental (grupo de intervenção e grupo de controlo). Foi realizada avaliação pré e pós intervenção nos dois grupos. O grupo de intervenção foi sujeito a uma intervenção lúdica conduzida com base em métodos de relaxação, e o grupo de controlo realizou a sua rotina normal. Este desenho foi usado para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo de escolaridade. Assim, o grupo de intervenção foi constituído por duas turmas da educação pré-escolar e por duas turmas do 1.º ciclo de escolaridade (3.º e 4.º ano de escolaridade), e o grupo de controlo constituído por duas turmas da educação pré-escolar e duas turmas do 1.º ciclo de escolaridade.

Foi realizado um programa de intervenção com duas versões, uma direcionada à educação pré-escolar e outra ao 1.º ciclo de escolaridade.

4.1.2. Procedimentos gerais

Apresentam-se os procedimentos gerais desenvolvidos nesta investigação, seguindo uma ordem temporal:

- a) Divulgação na comunidade docente do projeto “Vamos relaxar” - projeto de relaxação para crianças na educação pré-escolar e 1.º ciclo de escolaridade, à semelhança de anos anteriores, e abertura de inscrições em setembro de 2020;
- b) Em outubro de 2020 foi requerida autorização ao Conselho Executivo da Unidade Orgânica para a realização do estudo, sendo o parecer positivo;
- c) Realização da 1.ª reunião do projeto com os/as docentes, na qual se convidou à participação no estudo, os que cumpriam os critérios de inclusão, realizado em 27 de outubro;
- d) Agenda do momento semanal para a implementação das sessões (a iniciarem no 2.º período do calendário escolar) momento que serviu também para a recolha de informação, inicial e final;
- e) Foi solicitado, através da distribuição do formulário, consentimento informado, esclarecido e livre para participação no estudo (anexo 1), do/a encarregado/a de educação das crianças e alunos/as,

através do/a docente titular, de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo (em novembro de 2020);

f) Consentimento informado fornecido oral e individualmente por cada criança participante, explicando o estudo e a intervenção e, que em qualquer momento podem sair do mesmo sem que nada aconteça, realizado no início de dezembro de 2020;

g) Recolha dos dados através de preenchimento de questionários (dois questionários de autopreenchimento para as crianças de 1.º ciclo e um questionário a preencher pelas docentes) e aplicação de três tarefas da Bateria do Desenvolvimento Psicomotor de Vítor da Fonseca (2010) a todas as crianças envolvidas no estudo (educação pré-escolar e 1.º ciclo);

h) Implementação da Intervenção, em que a opinião das crianças foi recolhida no final de cada sessão;

i) Realização do pós-teste através do preenchimento de todos os questionários passados no pré-teste, bem como as tarefas selecionadas da Bateria de Vítor Fonseca no grupo experimental e de controlo;

j) Realização da técnica de *focus group* no grupo experimental para recolha da opinião dos participantes na intervenção quanto às sessões experienciadas;

k) Realização de uma entrevista semiestruturada às docentes, após intervenção, com o intuito de registar o pensamento das mesmas quanto: i) à intervenção realizada, nomeadamente quanto ao que consideraram mais relevante, e quais os principais resultados que percecionaram, tanto ao nível das crianças como da sala de aula; ii) à aprendizagem de competências de relaxação na escola;

l) Depois do pós-teste, o grupo de controlo beneficiou de duas sessões da intervenção implementadas com o grupo experimental tendo-se obtido a concordância dos professores e dos pais dos alunos (inicialmente prevista como intervenção similar, tal não foi possível, dado o elevado número de imprevistos durante o final desse ano letivo relacionados com a pandemia de Covid 19).

4.2. Contexto da investigação e dos seus participantes

A investigação decorreu na região Autónoma dos Açores, ilha Terceira, no ano letivo 2020/2021 numa Escola Básica Integrada. No sistema educativo regional dos Açores, existem diferentes tipos de escolas, na sua vertente pública, entre as quais as Escolas básicas integradas, que constituem uma unidade orgânica, e ministram a educação pré-escolar e o ensino básico destinado aos alunos residentes no respetivo território ([Decreto Regulamentar Regional 14/2007/A](#)). A Unidade Orgânica em causa engloba um estabelecimento com educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo de escolaridade (doravante designado por EB1,2,3/JI) e todos os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico da rede pública de 9 freguesias de um concelho (designados por EB1/JI), num total de 12 estabelecimentos ([Decreto Regulamentar Regional 20/2004/A](#)). Assim a

população discente da escola encontra-se dispersa por 13 estabelecimentos de ensino. No ano letivo 2020/2021 a escola teve um total de 1662 alunos a frequentar os seus estabelecimentos, 952 na EB1,2,3/JI e 710 dispersos pelos 12 estabelecimentos EB1/JI: destes, e para o ano em causa, o estabelecimento com menor número de alunos contava com um total de 15 e o estabelecimento com o maior número de alunos com 128.

O ano letivo 2020/2021 foi um ano muito especial devido à pandemia por SARS-CoV-2. Foi um ano de incerteza, de medo, de sofrimento, de superação, um ano com enormes desafios à escala global e à escala local. No que respeita ao funcionamento das escolas o impacto das medidas sanitárias para diminuir a propagação da doença foi enorme, as novas regras de socialização, ou ausência dela, impostas, alteraram toda a dinâmica nas aulas, nos recreios, nos refeitórios. Foi o ano em que as crianças com que trabalho nunca me viram o rosto, onde a expressão facial, o sorriso não puderam ser um recurso. Foi um ano em que a probabilidade do planeado não acontecer era imensa, em que a imprevisibilidade esteve sempre presente. Felizmente, nos Açores as escolas funcionaram sempre presencialmente, os recreios não funcionaram por bolhas, os refeitórios funcionaram e as crianças continuaram a poder trazer comida de casa. Na unidade orgânica onde trabalho, e onde foi realizada a investigação, o isolamento aconteceu por turmas quando aparecia um caso positivo, o que possibilitou a implementação da investigação tal como planeada, embora com vários condicionamentos que serão abordados ao longo do capítulo.

4.3. Caracterização dos participantes: a Amostra

4.3.1 Procedimentos para a constituição dos grupos de participantes

No início de cada ano letivo é divulgado o projeto “Vamos relaxar”, projeto de relaxação para crianças em idade pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade, no qual se podem inscrever docentes e as respetivas turmas destes ciclos de ensino. No ano letivo de 2020/2021 a investigadora propôs às/aos docentes de turmas no 3.º ou 4.º ano de escolaridade e a turmas da educação pré-escolar em que a maioria das crianças tivesse quatro ou mais anos de idade, a participação no estudo (critérios de inclusão: turmas de 3.º ou 4.º ano de escolaridade e turmas da educação pré-escolar em que a maioria das crianças tivesse quatro ou mais anos). Assim, o grupo intervenção ficou constituído por duas turmas da educação pré-escolar e por duas turmas do 3.º e/ou 4.º ano de escolaridade, e o grupo de controlo ficou também constituído por duas turmas da educação pré-escolar e duas turmas do 3.º ano e/ou 4.º ano de escolaridade. Considerou-se que este seria o número de turmas necessário e com o qual seria exequível levar a cabo todas as tarefas decorrentes da intervenção e recolha de

dados em simultâneo com as tarefas profissionais com horário completo da investigadora. A participação das crianças no estudo, para além de autorizada pelos seus encarregados/as de educação, foi voluntária e individualmente esclarecida pela investigadora.

4.3.2. Caracterização dos grupos participantes

Constituem a amostra 112 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos de idade ($M= 6,76$; $DP=2,4$), sendo 58,9% do sexo feminino e 41,1% do sexo masculino (66 raparigas e 46 rapazes). A distribuição da idade dos 112 participantes, em frequência e percentagem, pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição da amostra face à idade

Idade	Frequência	Percentagem (%)
3	7	6,3
4	28	25,0
5	14	12,5
8	21	18,8
9	35	31,3
10	6	5,4
11	1	,9
Total	112	100,0

Quanto ao ciclo e ano de escolaridade, 43,8 % dos participantes frequentam a educação pré-escolar e 56,3 % o 1.º ciclo de escolaridade (3.º e 4.º ano de escolaridade), o que pode ser observado na Tabela 2, com os dados apresentados também em frequência.

Tabela 2

Distribuição por ciclo de escolaridade

Ciclo de escolaridade	Frequência	Percentagem (%)
Educação pré-escolar	49	43,8
1º ciclo de escolaridade	63	56,3
Total	112	100,0

A amostra foi dividida em dois grupos consoante a intervenção de que foram alvo: G1 – grupo de intervenção (2 turmas de educação pré-escolar e duas turmas de 1.º ciclo, 3.º e 4.º ano de

escolaridade) com um total de 55 participantes; G2 – grupo de controlo (2 turmas de educação pré-escolar e duas turmas de 1.º ciclo, 3.º e 4.º ano de escolaridade) com um total de 57 participantes.

Verificam-se características semelhantes entre os grupos face ao sexo, uma vez que constituem o G1, 22 (40 %) rapazes e 33 raparigas (60 %) e o G2 24 rapazes (42,1 %) e 33 raparigas (57,9 %). Quanto à idade, também se verifica que os grupos G1 e G2 apresentam características semelhantes, uma vez que o G1 tem uma média de idade de 6,85 anos com desvio padrão de 2,3, e o G2 uma média de idades de 6,67 e desvio padrão de 2,5, com valores mínimos de 3 anos para ambos os grupos e máximos de 10 anos para o G1 e 11 anos para o G2.

Na Tabela 3 apresenta-se a caracterização geral da amostra quanto ao sexo e ciclo de escolaridade face aos grupos controlo e de intervenção, resumindo a informação anterior.

Tabela 3

Caracterização geral da amostra

Ciclo de escolaridade	Sexo	Grupo experimental	Grupo de controlo	subtotal	Total
Educação pré-escolar	M	9	9	18	
	F	14	17	31	
	subtotal	23	26		49
1º ciclo de escolaridade	M	13	15	28	
	F	19	16	35	
	subtotal	32	31		63
Total		55	57		112

4.4. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados desta investigação foram utilizados vários instrumentos. No que respeita aos métodos quantitativos, foram utilizados quatro (4):

i) Questionário sociodemográfico (QSD), para caracterização sociodemográfica. Este questionário permitiu reunir informação sócio demográfica sobre o grupo de participantes, nomeadamente no que refere a idade, sexo, ano de escolaridade, mas também informação geral sobre hábitos de sono, atividade física diária e satisfação com a escola. O questionário apresenta 15 itens, a sua maioria de resposta fechada (num dos itens a resposta é dada numa escala tipo Likert) e 4 de resposta aberta. Foi construído pela equipa de investigação (Anexo 2).

ii) “Questionário de Capacidades e Dificuldades” ou SDQ-Por (Goodman, 1997; Goodman et al., 2000). O “Strengths and Difficulties Questionnaire” (SDQ), é um questionário que permite conhecer a

perceção que pais e professores têm sobre o desenvolvimento sócio-emocional das crianças; foi desenvolvido por Goodman em 1994, com o objetivo de criar um instrumento de rotina, de fácil aplicação, para evidenciar risco de problemas de saúde mental (Goodman, 2001). O SDQ foi validado e traduzido para a população portuguesa por Fleitlich et al. (2005). Este questionário é composto por vinte e cinco itens, organizados em cinco escalas, cada uma composta por 5 itens, tendo cada item três opções de resposta (0 – “Não é verdade”, 1 – “Pouco Verdade” e 2 – “Muito verdade”). O SDQ apresenta as seguintes subescalas: Sintomas emocionais, Problemas de comportamento, Hiperatividade, Problemas de relacionamento com colegas, Comportamento pró-social. A soma das quatro subescalas (com exceção da escala de comportamento pró-social) permite calcular um total de dificuldades que pode variar entre 0 e 40. No nosso estudo foi usada a versão para professores (anexo 3).

iii) Escala de Satisfação de Vida dos Estudantes (ESVE): adaptada por Marques et al. (2007) de um instrumento desenvolvido por Huebner (1991). A ESVE é um instrumento de autopreenchimento para avaliar a satisfação de vida a nível global em crianças e adolescentes com idades compreendidas entre 8-18 anos. As respostas são baseadas em acontecimentos das «últimas semanas». Para cada um dos itens existem seis opções de resposta numa escala Likert (1 – discordo fortemente a 6 – concordo totalmente). Os itens são somados para produzir um índice global de satisfação de vida. Os resultados da escala variam entre 7 - 42. Quanto mais elevado o resultado do somatório dos itens, maior será o nível global da satisfação de vida do sujeito (Marques et al., 2007).

iv) Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC), validada por Giacomoni e Hutz (2008). A EMSVC contém 50 itens distribuídos em 6 fatores. É um instrumento de autopreenchimento em que para cada item a criança marca o quanto concorda com o mesmo numa escala tipo Likert de cinco pontos (1- nem um pouco a 5- muitíssimo). Foram utilizados os fatores, ou subescalas, Amizade (10 itens) e Escola (sete itens).

v) Tarefas da bateria psicomotora de Vítor Fonseca (2010). Este instrumento permite traçar o perfil psicomotor de crianças em idade pré-escolar e escolar. Foram aplicadas as tarefas passividade (do fator tonicidade), imobilidade (do fator equilíbrio) e autoimagem (do fator noção de corpo). As tarefas foram aplicadas com observação de duas psicomotricistas. A cotação é registada com os valores 1- realização imperfeita, incompleta e descoordenada; 2- realização com dificuldades de controlo; 3- realização controlada e adequada; e 4- realização perfeita, harmoniosa e bem controlada (para cada tarefa estão estabelecidos os critérios de cotação).

No que respeita aos métodos qualitativos, foram utilizados dois instrumentos:

i) Guião para a entrevista semiestruturada realizada às docentes (Anexo 4), pós intervenção, com o intuito de recolher a opinião das mesmas quanto à intervenção realizada e avaliar, as alterações percebidas pelas docentes que possam ter ocorrido ao nível do bem-estar, junto das crianças e em sala de aula. Este tipo de entrevista, permite ao entrevistador seguir uma linha orientadora com recolha de dados de maior profundidade e ainda possibilita que surja informação que não tinha sido inicialmente esperada, podendo acrescentar novos aspetos relevantes para o efeito. Seguiu-se um modelo de entrevista padrão segundo Patton citado por Tuckman (2002).

ii) Guião (com alguns tópicos orientadores) para a realização dos grupos focais com as crianças para recolha da sua opinião sobre a intervenção em que participaram (Anexo 5). Esta técnica de pesquisa recolhe informação permitindo dar a voz às crianças e com o contributo de cada uma procura-se novos saberes através de uma linguagem simples e capacidade de interação dos elementos do grupo.

Foi ainda fonte de tratamento de dados, a informação recolhida no final de duas sessões de intervenção, tendo sido usado, para o efeito, o seguinte meio de recolha de dados:

i) Questionário de avaliação das sessões. Nas sessões 5 e 11 foi usado um questionário de avaliação pelas crianças participantes, composto por duas questões fechadas (relaxamento muscular do corpo e emoção que identifica no momento) e por uma questão aberta “Quais são os teus exercícios preferidos?” a preencher pelo próprio, se mais de 8 anos, ou pela educadora. Foi construído pela equipa responsável pelo projeto “Vamos Relaxar” na escola (Anexo 6).

4.5. Sobre a recolha dos dados

4.5.1. Métodos quantitativos

De uma forma geral todos os questionários foram aplicados entre novembro de 2020 e dezembro de 2020. Este período foi marcado por algumas condicionantes decorrentes das medidas impostas pela pandemia de Covid 19, nomeadamente o uso de máscara, que perturbou, condicionou, principalmente na fase inicial da vivência das restrições, todas as relações e muito em contexto escolar, para além do clima de incerteza, insegurança e medo que também afetou a recolha, no que respeita ao tempo, que teve de ser alargado, e aos esforços no terreno na procura de alternativas que mantivessem a viabilidade do estudo (por exemplo duas turmas inscritas e com a recolha do consentimento informado por parte dos encarregados de educação completamente feita desistiram da participação, uma das docentes por motivos de incerteza quanto à forma como o ano letivo poderia decorrer, e a outra docente por motivos de saúde que implicaram uma baixa prolongada).

Quanto ao questionário sociodemográfico este foi entregue à docente titular e foi preenchido pelas próprias crianças, com a ajuda dos/as encarregados/as de educação no caso do 1.º ciclo e preenchido pelos/as encarregados/as de educação, com a ajuda das crianças, no caso da educação pré-escolar. Esta recolha realizou-se nos diferentes grupos durante o mês de novembro.

Quanto ao SDQ, foi usada a versão para professores, pelo que o preenchimento foi realizado pelas docentes de cada grupo participante. Foi realizado num primeiro momento entre novembro e dezembro, dependendo do grupo, e as docentes foram solicitadas a responder face ao último mês. E posteriormente (após intervenção) durante o mês de maio e inícios de junho, reportando-se também ao último mês. Quanto às escalas ESVE e EMSVE, são escalas de autopreenchimento, pelo que foram preenchidas pelos/as alunos/as do 1.º ciclo de escolaridade em dois momentos distintos, um primeiro, durante o mês de dezembro (pré intervenção) e um segundo durante o mês de maio (pós intervenção). A aplicação destes questionários foi realizada em sala de aula, em simultâneo por toda a turma, com a presença da docente titular e da investigadora. Foi realizada em dias diferentes para cada questionário. As dúvidas que surgiram (a maior parte das vezes relacionadas com a interpretação da pergunta ou afirmação) foram esclarecidas de imediato ou pela docente ou pela investigadora. A aplicação dos questionários não ultrapassou os 15 minutos. Importa realçar o empenho e colaboração por parte do grupo final de docentes participantes que facilitaram e viabilizaram todo o processo de recolha de dados.

4.5.2. Métodos Qualitativos

Sendo o presente estudo uma investigação com crianças, e entendendo a criança como sujeito de direitos, capaz de pensar e expressar as suas ideias (Marchão & Henriques, 2017; Cooke et al., 2020), recorreu-se a métodos qualitativos.

Foi utilizada a técnica de *focus group* para as crianças e a entrevista para as educadoras seguindo um modelo de entrevista padrão. Para ambos foi construído um guião. Foram estabelecidos os critérios para a constituição dos dois grupos focais. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das educadoras e realizadas na sala onde lecionavam durante o mês de maio de 2021. Os grupos focais foram realizados em data acordada com a educadora e numa sala para o efeito no estabelecimento de ensino das crianças em causa durante o mês de maio de 2021, tendo sido tidas em conta as orientações de Marchão e Henriques (2017) no que respeita à escolha do local e preparação da condução do momento de entrevista. A participação nos grupos focais foi previamente autorizada pelos/as encarregados/as de educação e consentida pelas crianças.

4.6. Tratamento de dados

4.6.1. Métodos quantitativos

O processamento dos dados recolhidos foi realizado através de software específico de análise estatística, o IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 28. Este é o software de análise de dados mais utilizado em Ciências Sociais e Humanas sendo, no entanto atualmente já utilizado em todas as áreas do conhecimento (Marôco, 2018).

Foi realizado em duas etapas distintas: a análise descritiva dos dados (estatística descritiva) e análise inferencial. Através da primeira apresentam-se os resultados de forma resumida e de fácil interpretação caracterizando os valores das variáveis em estudo (Marôco, 2018). Foram utilizadas medidas de tendência central e de dispersão face à distribuição de valores das principais variáveis em análise.

O primeiro passo para a análise inferencial dos dados resultantes da aplicação dos instrumentos SDQ-Por, ESVE e EMSVE foi testar a sua fiabilidade ao nível da consistência interna das respostas, pelo que foi passado o alfa de Cronbach. Posteriormente foi testada a normalidade da distribuição dos resultados. Verificando-se que os dados não seguem uma distribuição normal em nenhum dos casos, optou-se pela aplicação de Testes não paramétricos para a comparação intra grupos (pré e pós intervenção) e entre grupos (grupo experimental e grupo de controlo, pré e pós intervenção). Para cada estudo em causa foram descritos os respetivos procedimentos.

4.6.2. Métodos qualitativos

As entrevistas com as docentes e as conversas resultantes dos grupos focais, realizadas durante o mês de maio de 2021, foram sujeitas a gravação de áudio e posteriormente transcritas. A informação recolhida foi tratada, por um conjunto de procedimentos metodológicos que se enquadram na técnica de investigação de análise de conteúdo (Esteves, 2006). Inicialmente procedeu-se à identificação dos dados pertinentes seguindo-se o processo de categorização (Bardin, 2004). As categorias onde os dados pertinentes foram agrupados a partir de procedimentos abertos (Esteves, 2006) ou seja o conteúdo conceptual de cada categoria e a totalidade do sistema foi definido no final dos procedimentos. No entanto a primeira formulação das categorias foi inspirada nos tópicos estabelecidos nos guiões.

A formulação das categorias obedeceu às seguintes preocupações (Bardin, 2004):

- São pertinentes, adaptadas ao material de análise organizado, assentes nos objetivos do estudo;

- Cumprem a regra da exclusão mútua, toda a unidade deve poder classificar-se numa e só numa categoria;
- São homogéneas, considerando que a sua estruturação se sustenta num único princípio de classificação;
- Exaustividade, permite acolher todas as unidades de registo pertinentes, sendo que todas foram efetivamente codificadas,
- Objetividade, cada unidade de registo só deve pertencer a uma categoria independentemente do investigador/a.

Procedeu-se então à análise categorial qualitativa (considerou-se que a informação era muito reduzida para proceder ao seu tratamento quantitativo).

4.7. Questões éticas

Todos os procedimentos e atividades no âmbito da investigação foram conduzidos pela investigadora responsável e foram validados por parecer positivo pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH 137/2020). Nomeadamente foi garantida a confidencialidade dos dados dos participantes e o anonimato dos mesmos. A participação na investigação foi voluntária com consentimento informado pelos próprios (oral e individual) e pelos seus encarregados de educação (assinando o respetivo documento). Os participantes entenderam que podiam sair do estudo a qualquer momento sem qualquer tipo de consequência. Foram cumpridos os princípios de honestidade, dignidade, integridade e qualidade ética.

4.8. Descrição da Intervenção

Neste subcapítulo apresenta-se detalhadamente a estrutura e o conteúdo da intervenção realizada no âmbito da investigação.

O programa denominado “Vamos Relaxar” constitui uma intervenção lúdica baseada em métodos de relaxação para crianças. Baseia-se nas obras “*A relaxação activa na escola e em casa*”, de Samy Boski (1993) “*Concentration et Relaxation pour les Enfants*”, de Jacques Choque (1994) e “*Relaxar as crianças no Jardim de Infância*” de Michèle Guillaud (2004). O método de relaxação subjacente é o proposto por Maurice Martenot e Christine Saito, o de Relaxação Ativa apresentado inicialmente em 1977 na obra “*Se relaxer: Pourquoi, Comment?*”, em que uma das características que o distingue de outros métodos de carácter terapêutico (como Schultz, Jacobson ou Bergès) é o seu objetivo: não é tratar ou curar, mas sim promover “*uma melhor «qualidade do ser»*” dirigindo-se “*a todos aqueles que aspiram e procuram melhorar a sua vida quotidiana*” (Bosky, 1993, p.15).

No âmbito da operacionalização do nosso programa “Vamos relaxar” e de acordo com a análise da literatura existente sobre esta temática e apresentada na revisão da literatura, é disponibilizado acompanhamento técnico, e momentos formativos para os/as docentes participantes, concretizado num total de 9 sessões formativas (6 reuniões de acompanhamento e 3 sessões de vivência de exercícios) ao longo de um ano letivo (Quadro 1).

Quadro 1

Operacionalização do acompanhamento formativo

Sessões formativas	Objetivo	Data/local
Sessão inicial	Apresentação do programa e sensibilização ao tema: esclarecimentos sobre a implementação do projeto e sobre os conteúdos do tema em si; vivência de alguns exercícios.	Outubro /Novembro
Sessão formativa	Sensibilizar os/as docentes participantes quanto ao registo de informação dos exercícios e sessões dinamizadas com as crianças ao longo do programa. A sessão tipo. Os exercícios diários.	Novembro
1.ª Sessão vivencial	Entrega das sessões e exercícios diários correspondentes às 4 1as semanas. Vivência dos exercícios.	Dezembro
Reunião de acompanhamento	Planeamento, partilha, reflexão e avaliação quanto à condução das sessões e à implementação diária de exercícios;	Janeiro
2.ª Sessão vivencial e de acompanhamento	Entrega das sessões e exercícios diários correspondentes às semanas 5,6,7 e 8. Vivência dos exercícios.	Janeiro
Reunião de acompanhamento	Planeamento, partilha, reflexão e avaliação quanto à condução das sessões e à implementação diária de exercícios;	Fevereiro
3.ª Sessão vivencial e de acompanhamento	Entrega das sessões e exercícios diários correspondentes às semanas 9,10,11 e 12. Vivência dos exercícios.	Março
Reunião de acompanhamento	Planeamento, partilha, reflexão e avaliação.	Março
Sessão Final	Avaliação do projeto (metodologias participativas) e discussão dos resultados.	Abril/Maio

O programa é composto de 12 sessões distintas previamente planeadas, correspondentes a 12 semanas. São implementadas com frequência bissemanal (primeiro dinamizadas pela psicomotricista e uma 2.ª vez pelo/a docente titular), perfazendo um total de 24 sessões. Apresenta duas versões, uma direcionada à educação pré-escolar e outra direcionada ao 1.º ciclo de escolaridade. Cada sessão tem duração máxima de 40 minutos para o 1.º ciclo e 30 minutos para a educação pré-escolar. Todas as sessões têm uma estrutura comum a que denominamos sessão-tipo, estando organizadas em diferentes momentos (Quadro 2).

Quadro 2

Modelo de intervenção pedagógica de cada sessão

Momento da sessão	Objetivos	Materiais	Duração	
			Pré	1º ciclo
Acolhimento	Garantir uma rotina de início de sessão que permita uma transição natural para o momento seguinte	Computador , colunas Música	5'	5'
Preparação	Propiciar uma atitude calma e implicada, preparatória para a vivência de relaxação	Vários	3' a 5'	3' a 5'
Sequência de exercícios relaxação	Melhorar as qualidades de escuta e de atenção; Aperfeiçoar a percepção do esquema corporal; Tomar consciência: das tensões musculares e aprender a libertá-las; das sensações provocadas por um movimento ou pela imobilidade; da respiração e aprender a tirar benefícios da mesma; Aumentar a capacidade de planeamento da ação e de construção de esquemas mentais; Reforçar a coesão e o convívio do grupo- turma.	Vários	12'	20'
“Retorno” (ao movimento, ao grupo)	Preparar o corpo para a ação, transição para o momento seguinte. A sua duração é variável, deve permitir às crianças, que desejem, ficar mais tempo em silêncio e na escuta das suas sensações.		1' a 2'	3' a 5'
Fecho/ convite à verbalização	Promover a comunicação verbal com o grupo; chamada dos exercícios realizados (memória sequencial, noções temporais de ordem). Verbalização livre do vivido (o que sentiram, o que gostaram, o que não gostaram...) Facilitação da comunicação verbal oral.	Colchão/ Manta (E.P.E.*)	5'	5'
			máx:30	máx:40'
Desenho (opcional a realizar na sala de aula)	Podem desenhar um exercício em particular, ou a sessão tal como foi apreendida. A análise dos desenhos permite observações muito interessantes e informa em particular sobre a evolução da percepção do esquema corporal dos mais pequenos.	Papel Lápis e canetas		

*E.P.E. - Educação Pré-Escolar

As sessões são compostas por seis momentos diferentes (mais um opcional), um primeiro denominado “Acolhimento”, permite uma transição natural para a sessão a vivenciar e proporciona, para as crianças em educação pré-escolar, uma rotina de início de sessão. O momento seguinte denomina-se “Preparação” e tem como objetivo propiciar uma atitude calma e implicada, preparatória para a vivência da relaxação, o momento seguinte é o da “Vivência sequencial de exercícios de relaxação”. Aqui se incluem exercícios abordando técnicas de descontração neuromuscular, de tomada de consciência de alterações tónicas, de técnicas de respiração e para foco da atenção e pensamento. Após esta vivência existe um momento “Retorno”, momento de transição que prepara o corpo para a ação. Da qualidade deste “Retorno” depende a qualidade do momento seguinte o de “Verbalização”. Neste momento pretende-se facilitar a comunicação verbal, oral, através da verbalização livre do vivido.

O momento de “Desenho” é opcional na maioria das sessões sendo que o recurso ao mesmo é proposto em duas sessões no momento da verbalização integrando o tempo da sessão.

São propostas 12 sessões distintas, com exercícios diferenciados para educação pré-escolar, seguindo as propostas de Guillaud (2004) e para o 1.º ciclo de escolaridade, seguindo as propostas de Boski (1993). O planeamento das sessões encontra-se expresso no anexo 7, para a educação pré-escolar e no anexo 8 para o 1.º ciclo de escolaridade.

Para a elaboração das sessões foram tidos em conta os fatores elencados por Boski (1993): i) a duração e a escolha dos exercícios realizou-se em função da idade das crianças (quanto maior a idade das crianças, maior a duração das sessões, que no entanto depende da motivação das crianças, a sessão não deve causar constrangimento e deve suscitar entusiasmo); ii) propuseram-se exercícios passíveis de serem realizados na sala de aula, (mas quando possível também poderão realizar-se numa sala livre, silenciosa, com temperatura amena, colchões e luz suave); iii) no decorrer do programa vão-se alternando exercícios conhecidos com novos jogos utilizando numerosas variantes e progressões possíveis. Os exercícios propostos nas sessões vão evoluindo em número e complexidade. A sua descrição é exposta no Anexo 9.

Importa referir algumas condições de implementação referidas por Boski (1993) e Choque (1994): i) os exercícios propostos deverão ser realizados em ambiente de alegria e bom humor e devem ser prazerosos, implementados de uma forma lúdica e sem atender aos resultados. O aspeto lúdico da atividade é especialmente relevante nestas idades; ii) em qualquer momento uma criança poderá não realizar este ou aquele exercício. É preciso aceitar que certos exercícios não lhes agradam. A sua familiarização posterior será facilitada; iii) o vocabulário deverá ser adequado à idade e compreensão das crianças, devendo o adulto garantir, que a criança compreende o que está a ser sugerido. Poderá ser fomentada uma troca de palavras entre as crianças que reformulam a informação recebida entre si ajudando a clarificar o sugerido.

Neste programa de intervenção, a formação às/aos docentes participantes, os momentos de partilha e discussão e o apoio técnico ao trabalho docente fazem parte dos procedimentos de implementação o que vai de encontro ao apurado numa revisão da literatura em que quando as intervenções eram realizadas por docentes estes usufruíam de formação específica. O mesmo se verifica quanto ao número de sessões, duração, frequência e tempo de implementação (Sarroeira, et al., 2022). Também o facto de as sessões assentarem na ludicidade como estratégia fundamental é apoiado na literatura (Neto, 2001, 2020; Pereira, 2008).

PARTE III – RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Face ao objetivo geral da investigação, foram realizados diferentes estudos: um primeiro consistiu na revisão sistemática da literatura, apresentado no capítulo 5, um segundo que caracteriza níveis de bem-estar de crianças em educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade da Região Autónoma dos Açores, apresentado no capítulo 6, e um terceiro que responde aos objetivos fundamentais desta investigação e se reporta aos efeitos de uma intervenção lúdica baseada em métodos de relaxação no bem-estar (e outros aspetos do desenvolvimento) de crianças em educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade, apresentado no capítulo 7. Este terceiro estudo aplica duas metodologias semelhantes uma referente aos participantes da educação pré-escolar, e outra referente aos participantes do 1.º ciclo de escolaridade, apresentadas em subcapítulos distintos.

CAPÍTULO 5

Estudo 1

Revisão sistemática da literatura

5.1. Introdução

Na sociedade ocidental contemporânea, crianças e adolescentes têm de lidar com vários elementos stressantes no seu dia-a-dia, sendo as doenças mentais e as perturbações de ansiedade em particular mais frequentes nestas faixas etárias (Volanen et al., 2016). Os alunos portugueses apresentam sintomas de mal-estar, por vezes tristeza extrema, desregulação emocional e preocupações intensas Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2019).

Vários estudos têm referido a necessidade de disseminar estratégias efetivas de proteção das crianças e jovens dos efeitos disfuncionais do stress (Volanen et al., 2016), existindo inclusivé, uma linha de investigação que tem sustentado a integração de programas de redução de stress como parte do currículo escolar, devido aos benefícios que têm promovido ao nível cognitivo e emocional (Rahal, 2018). A maioria desta investigação tem incidido em práticas de *mindfulness* (consciência ou atenção plena), de facto, as Intervenções Baseadas em Mindfulness (IBM ou, em inglês MBI- “Mindfulness Based Interventions”) têm vindo a ser cada vez mais aplicadas, tendo-se tornado muito populares e muito investigadas (Volanen et al., 2020), já sobre métodos de relaxação, a investigação tem sido menor.

Os métodos de relaxação diferem das práticas de *mindfulness* na medida em que nos primeiros, independentemente das diferentes abordagens e das diferentes técnicas utilizadas, existe um foco no corpo e a intenção de relaxar durante a prática (Jain et al., 2007), enquanto nas práticas *mindfulness* o foco está no momento presente, sem julgamento (Rahal, 2018). Vários estudos sustentam que as IBM produzem efeitos positivos na saúde mental e no bem-estar da população adulta (de Vibe et al., 2012) e das crianças e jovens (Volanen et al., 2020). Os métodos de relaxação são empiricamente apoiados para aliviar o sofrimento, a ansiedade e a depressão em estudantes, bem como em várias outras populações (Jain et al., 2007).

Historicamente os métodos de relaxação têm vindo a ser aplicados numa perspetiva terapêutica, inicialmente com adultos clinicamente referenciados com diferentes problemáticas (Nathoo, 2016), depois com adolescentes e crianças. Esse legado reflete-se na diferença quantitativa de estudos encontrados de intervenções baseadas em relaxação em que a esmagadora maioria

aparece ligada à área hospitalar, clínica, de reabilitação, no tratamento de sintomas como a dor em diferentes públicos desde crianças a adultos, mas com uma condição médica diagnosticada.

Com o evoluir da forma como se tem encarado a promoção da saúde, com o aparecimento de correntes na psicologia como a psicologia positiva, paralelamente, às características da sociedade ocidental atual, aos alarmes lançados pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2015) no que respeita à saúde mental e ao incentivo da sua promoção nas escolas, as intervenções para a promoção do bem-estar estão na ordem do dia. No entanto, ainda é muito reduzido o número de publicações que reflitam investigações sobre intervenções baseadas em métodos de relaxação com crianças, sendo ainda mais raro em contexto escolar.

“Relaxation Response” foi definida inicialmente por Benson (1975, citado em Natho, 2016) como uma resposta oposta à de luta ou fuga (ou de stresse) e que consiste num estado físico de descanso profundo, que constitui um antídoto para condições relacionadas com o stresse. A relaxação, enquanto prática de mediação corporal (Martins, 2001) que engloba aspetos fisiológicos, emocionais e comportamentais, traduz-se em diferentes métodos que foram desenvolvidos com o objetivo de induzir a resposta de relaxação, sendo esta caracterizada como a capacidade que os organismos possuem de recuperar a sua homeostasia após o término dos elementos stressantes, resultando numa sensação de bem-estar, pela ativação do sistema nervoso parassimpático (Fonseca, 2007).

Os métodos de relaxação privilegiam a consciência e regulação tónico-emocional e compreendem diferentes técnicas de respiração, de descontração neuromuscular, de tomada de consciência das alterações tónicas relacionadas com o movimento e com a ausência deste (Marmeleira et al., 2018). Estas técnicas são destacadas numa publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018) a propósito do bem-estar, considerando-se que protegem “o cérebro em desenvolvimento dos efeitos negativos do stresse” (Kabat-Zinn, 2019, p.15), promovem a aprendizagem e o equilíbrio emocional (Boski, 1993; Hayes et al., 2019), contribuindo para o saudável desenvolvimento da criança (Guillaud, 2004; Snel, 2019), podendo influenciar positivamente o clima de sala de aula e o rendimento académico (Bellver-Pérez & Menescardi, 2022).

Existem diversas técnicas e métodos de relaxação que podem ser utilizadas num programa de intervenção para crianças: Técnicas de Respiração, Técnicas para Foco da Atenção e Pensamento, tais como Visualização e Imagética Guiada (referidas por Ashton, 2015); ou o método de relaxação ativo-passiva de Henry Wintrebert (2003); ou o método de Concentração e Relaxação para crianças de Jacques Choque (referido por Marmeleira et al., 2018); ou o método de Relaxação Ativa adaptado por

Bosky (1993) para as crianças, em que o objetivo não é tratar ou curar, mas sim promover um melhor bem-estar e melhor qualidade de vida.

A Educação para a Saúde na escola tem por finalidade promover nos alunos atitudes, conhecimentos e hábitos de saúde que favoreçam o seu crescimento, desenvolvimento, bem-estar e a prevenção de doenças evitáveis na sua idade (Carvalho, 2006; Carvalho & Berger 2012, 2012b; Precioso, 2009). Neste sentido, o desenvolvimento da literacia em saúde é uma componente fundamental da educação básica e deve integrar três dimensões principais: conhecimento científico (teórico e prático) pensamento crítico e competências de vida (pessoais, sociais e cívicas) que permita aos alunos virem a atuar como cidadãos livres e responsáveis no campo da saúde (Carvalho & Jourdan, 2014).

No que respeita à saúde mental, consideraram-se as definições adotadas pelo “National Academy of Medicine” de prevenção primária, referidas no estudo de Caldwell et al. (2019), e que pode ser universal (abrangendo toda a população, não estando esta definida com base no risco), seletiva (tendo como alvo subgrupos com risco acima da média de desenvolverem uma perturbação mental) ou indicada (direcionada a subgrupos de alto risco e a indivíduos com sintomas detetáveis, mas subclínicos de perturbação mental) (Caldewell et al., 2019).

De entre os temas a abordar no âmbito da Educação para a Saúde nas escolas, destacam-se os relacionados com a saúde mental que se dirigem: (i) à identificação, expressão e diferenciação entre pensamentos, sentimentos e ações; (ii) à gestão do stresse, da ansiedade, das ‘crises’; (iii) à defesa de direitos e opiniões, resistência à persuasão e procura de ajuda (Precioso, 2009). Neste sentido, deve também considerar-se o espaço de recreio na promoção de bem-estar físico, social e emocional nas crianças, uma vez que este constitui um tempo de liberdade e de descanso (Rodríguez-Fernández, et al., 2020).

Assim, as escolas devem considerar o bem-estar da criança como um todo e devem promovê-lo (Huppert & Johnson, 2010). Vários autores afirmam que o bem-estar e a aprendizagem estão interligados, uma vez que um aumento no bem-estar é suscetível de produzir melhoria nas aprendizagens (IUHPE, 2010; Seligman et al., 2009). Na verdade, o aumento do bem-estar fortalece competências, construindo relações de qualidade e promovendo experiências positivas, em detrimento de reparar danos (Paludo & Koller, 2007).

5.2. Objetivo

Tendo em conta que existem cada vez mais intervenções em contexto escolar, com o objetivo de promover o bem-estar e a saúde das crianças e jovens, o objetivo desta revisão sistemática é identificar o que se realiza atualmente, ao nível de intervenções baseadas em métodos de relaxação em meio escolar, com crianças em educação pré-escolar e do 1.º ciclo de escolaridade, numa perspetiva de promoção da saúde e bem-estar.

5.3. Metodologia

Trata-se de uma revisão sistemática a partir de publicações e de termos previamente definidos, desenvolvida em cinco etapas. A primeira etapa (Etapa 1, Tabela 4) consistiu em pesquisar os termos “criança”, “relaxação”, “child” e “relaxation” em cinco bases de dados: Scielo, B On, Web of Science, APA ePubMed, sem limitação de período de pesquisa. Obteve-se o retorno de um total de 6444 publicações. Filtrou-se a pesquisa de forma diferenciada em cada base de dados nomeadamente para incluir apenas publicações a partir do ano de 2010, tendo-se obtido 488 publicações (Etapa 2, Tabela 4).

Tabela 4

Número de publicações obtidas ao longo das cinco etapas de filtragem para obtenção do corpus do estudo.

Etapas de filtragem	Pub Med	Web Of Science	APA	B-On	Scielo	Totais
Etapa 1 – Total inicial	4676	1487	141	117	23	6444
Etapa 2 – últimos 10 anos	163	159	26	117	23	488
Etapa 3 – critérios de exclusão	17	23	0	15	0	55
Etapa 4 – critérios de exclusão (resumos)	10	4	0	4	0	18
Etapa 5 – critérios de inclusão (texto completo)	1	2	0	3	0	6

Foram, então, aplicados os seguintes **critérios de exclusão** (Etapa 3, Tabela 4), resultando 55 publicações:

- Publicações referentes a intervenções realizadas em meio hospitalar;
- Relacionados com terapias de convalescença ou reabilitação;
- Intervenções direcionadas a populações diagnosticadas com uma problemática específica (Perturbação do Espectro do Autismo, Perturbação por Hipertividade e Défice de Atenção, outros problemas de saúde mental: ansiedade, depressão);
- Eliminação de repetidos.

Na quarta etapa, os resumos das 55 publicações foram analisados e aplicados os critérios de exclusão, o que resultou na obtenção de 18 publicações (Etapa 4, Tabela 1).

Por fim, na quinta etapa, foram lidas estas 18 publicações na íntegra e aplicados os seguintes critérios de inclusão (Etapa 5, Tabela 1), tendo-se obtido seis artigos:

- Estudos em que a população alvo são crianças em educação pré-escolar e/ou ao nível do 1.º ciclo (até ao 4.º ano de escolaridade);
- Intervenções realizadas em contexto escolar e numa perspetiva de prevenção primária universal (no que se refere a saúde mental);
- Estudos com abordagens qualitativas (estudos de caso ou outros) e quantitativas em que a intervenção realizada fosse baseada em métodos de relaxação e aplicada ao grupo experimental, no caso de estudos experimentais e quasi experimentais.

Estes são os seis artigos que constituem o corpus deste estudo e que foram sujeitos a análise detalhada:

(A1)- Cooke, E., Thorpe, K., Clarke, A., Houen, S., Oakes, C., & Staton, S. (2020). "Lie in the grass, the soft grass": Relaxation accounts of young children attending childcare. *Children and Youth Services Review, 109*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104722>

(A2)- Buono, A. (2019). Interweaving a mindfully somatic pedagogy into an early childhood classroom. *Pedagogies: An International Journal, 14*(2), 150-168. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1597723>

(A3)- Hayes, D., Moore, A., Stapley, E., Humphrey, N., Mansfield, R., Santos, J., Ashworth, E., Patalay, P., Bonin, E., Moltrecht, B., Boehnke, J. & Deighton, J. (2019). Promoting mental health and wellbeing in schools: examining Mindfulness, Relaxation and Strategies for Safety and Wellbeing in English primary and secondary schools: study protocol for a multi-school, cluster randomised controlled trial (INSPIRE). *Trials, 20*(640), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13063-019-3762-0>

(A4)- Marmeleira, J., Liberal, C., & Veiga, G. (2018). A prática de relaxação promove o desenvolvimento sócio-emocional de crianças em idade pré-escolar. Em Rodrigues, P., Rebolo, A., Vieira, F., Dias, A., & Silva, L. *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XIII* (pp. 197-203). Lisboa: Edições Piaget.

(A5)- Segura, M., Caballé, C., & Castells, L. (2017). Los efectos de la relajación mediante el masaje infantil en la memoria de trabajo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 19*(1), 102-118. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.102-118>

(A6)- Bothe, D. A., Grignon, J.B., & Olness, K. N. (2014). The effects of a stress management intervention in elementary school children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35 (1), 62-67.

Foram estabelecidos cinco itens que caracterizam e resumem os seis artigos obtidos da pesquisa bibliográfica: (i) objeto de estudo; (ii) participantes (número, idade, etc.); (iii) tipo de investigação; (iv) área de estudo (variável dependente); e (v) instrumentos utilizados. Foram ainda identificadas cinco categorias para análise dos mesmos artigos tendo em conta os objetivos desta investigação: (i) enquadramento teórico/conceitos de Relaxação; (ii) métodos /técnicas de relaxação utilizadas; (iii) tipologia da intervenção; (iv) principais resultados; e (v) recomendações para futuras investigações.

5.4. Resultados e Discussão

A caracterização dos estudos dos seis artigos encontra-se compilada no Quadro 3. Esses dados foram obtidos principalmente a partir da descrição da metodologia dos artigos, mas, para além disso, em dois deles, em que os profissionais de educação foram ouvidos (A2; A6), também foi retirada informação relativa à caracterização do estudo.

Quadro 3

Resumo dos 6 artigos que constituem o corpus do estudo

Código do artigo	Referência	Objeto do Estudo	Participantes Nº, idade, outros	Tipo de investigação	Áreas em estudo (variável dependente)	Instrumentos utilizados
A1	Cooke et al. (2020)	Despistar as experiências de relaxação e descanso, no contexto de jardim de infância, vividas e relatadas pelas próprias crianças.	46 crianças, 3 a 5 anos Austrália	Estudo Qualitativo	Como relaxam as crianças, sob o seu próprio ponto de vista	Entrevistas semiestruturadas com recurso opcional a desenho. Análise temática dos dados.
A2	Buono (2019)	Apresentar os benefícios da Pedagogia Consciente do Corpo (Mindfully Somatic Pedagogy) e barreiras encontradas à sua implementação.	3 crianças de uma turma de 20, 3 a 5 anos. EUA- NY	Estudo de caso com métodos de pesquisa baseados em fenomenologia e dança.	Autonomia e iniciativa da criança; Interações com os outros.	Registos áudio e vídeo, entrevistas reflexões da professora
A3	Hayes et al. (2019)	Estabelece o protocolo para um estudo randomizado e controlado (RCT) quanto à promoção de saúde mental e bem-estar nas escolas (INSPIRE).	crianças, 8 a 10 anos. Inglaterra Profissionais de educação	Protocolo para um estudo controlado e randomizado com 4 ramos - Mindfulness; - Relaxação; - Estratégias para Segurança e Bem-estar; - Prática usual.	Saúde mental, sintomas internalizantes	SMFQ- Short Mood and Feelings Questionnaire Adicionalmente: - Mental Health First Aid - Pediatric Quality of Life (CHU9D); - LSS- Huebner Life Satisfaction Scale - Focus grupo
A4	Marmeleira et al. (2018)	Apresentar os efeitos de uma intervenção psicomotora baseada no programa de Concentração- Relaxação de Jacques Choque ao nível das competências socio-emocionais de crianças em idade pré-escolar.	40 crianças, 5-6 anos (20- GE e 20-GC) Portugal	Estudo quasi experimental	Desenvolvimento socio-emocional - Regulação emocional, - comportamento e interação com os pares, - Controlo inibitório	QEE- Questionário de Expressão Emocional- subescala regulação emocional; SCBE-15- Escala de Avaliação da Competência Social e do Comportamento QCD- Questionário de Capacidades e Dificuldades; Teste Estátua de Nepsy
A5	Segura et al. (2017)	Estabelecer os efeitos da relaxação mediante massagem infantil na memória de trabalho	22 crianças de 5 anos (11- GE e 11-GC) Espanha	Estudo quasi experimental	Memória de trabalho	WPPSI-IV - Escala de Inteligência de Weshsler para pré-escolar e 1.º ciclo de escolaridade
A6	Bothe et al. (2014)	Estudar os efeitos de um programa diário de curta duração de uma técnica de gestão do stresse (SMT – Stresse Management Technique)	25 Crianças, 8 anos, (14 GE e 11GC) EUA-Ohio	Estudo controlado, longitudinal e prospetivo (GE e GC)	Sintomas de ansiedade e funções autónomas (SNA)	RCMAS- Revised Children's manifest Anxiety Scale HRV (Heart Rate Variability)

Legenda: GE- grupo experimental; GC- grupo de controlo

Verificou-se que as áreas de estudo abrangidas pelos estudos em causa estão, na sua maioria, ligadas ao desenvolvimento socio-emocional e à saúde mental das crianças, tendo sido encontradas as seguintes variáveis dependentes: Autonomia e iniciativa da criança (A2); Interações com os pares (A2 e A4); Sintomas internalizantes, nomeadamente de ansiedade (A3 e A6); Regulação emocional, Controlo inibitório (A4); Memória de trabalho (A5); Frequência cardíaca (A6). Um estudo pretende saber como relaxam as crianças, sob o seu próprio ponto de vista (A1). Só num dos estudos foram utilizadas escalas na área do bem-estar infantil (A3).

Apurou-se que o número de participantes era muito limitado em cada estudo, situando-se entre três (A2) e 46 (A1) crianças em idade pré-escolar (A1, A2, A4 e A5) e ao nível do 1.º ciclo de escolaridade 25 (A6) crianças com oito anos, o que revela que a investigação realizada nesta área tem sido feita em pequena escala, sendo exceção um dos estudos (A3) cujo protocolo prevê abranger aproximadamente 2000 participantes, ao nível do 1.º ciclo com crianças com mais de oito anos.

No que diz respeito ao tipo de investigação, constatou-se que três estudos são do tipo quasi-experimental (A4, A5 e A6), dois são qualitativos (A1 e A2), e um consiste num protocolo para um estudo controlado e randomizado (RCT) (A3). Verificou-se que os tipos de investigação, bem como os métodos utilizados, são variados. Também os instrumentos utilizados são diversos: entrevistas semiestruturadas em três estudos, um com entrevistas individuais (A1) e dois em grupos focais (A2 e A3); e, no total, são utilizados nove diferentes questionários ou escalas na área da saúde mental e do desenvolvimento socio-emocional, num dos estudos (A4) é usado o Teste de Estátua da Bateria Nepsy para o controlo inibitório e noutra (A6) a variabilidade da Frequência Cardíaca para a capacidade de relaxar o corpo. Constatou-se que nenhum dos testes é usado em mais do que um estudo, e que o número de testes aplicados por estudo oscila entre zero (A1 e A2) e quatro (A3 e A4), o que poderá ser uma referência para futuras investigações.

Tendo em conta o objetivo da presente investigação, os seis artigos foram analisados em função das seguintes categorias: Enquadramento teórico/ conceitos de Relaxação; Tipologia da intervenção; Métodos/técnicas utilizados; Resultados e Recomendações para Futuras Investigações (Quadro 4).

Quadro 4

Categorias analisadas nos 6 artigos que constituem o corpus do estudo

Código do artigo	Enquadramento teórico / conceitos de relaxação	Método de Relaxação/ Técnicas utilizadas	Tipologia da Intervenção	Principais resultados	Recomendações para futuras investigações
A1	Referência à investigação atual no âmbito da saúde mental das crianças e aos prejuízos do stresse no desenvolvimento inicial do cérebro. Relaxação definida como a resposta fisiológica oposta ao stresse. Relaxação como uma componente-chave do bem-estar das crianças.	Experiências vividas no quotidiano	Não se aplica	Os resultados de pesquisa demonstram que crianças pequenas que frequentam o jardim de infância são competentes a compreender o que é relaxar e a fornecer relatos ricos de como encontram a relaxação nas suas vidas quotidianas.	Tendo em conta a relação encontrada entre natureza e relaxação, estudos futuros deverão explorar experiências de relaxamento de crianças com acesso limitado a áreas externas.
A2	Contextualização do corpo marginalizado na sociedade atual, menor movimento e brincadeiras nas salas de aula. A influência do dualismo do modelo cartesiano na educação. Bem-estar como algo que deve ser experienciado corporalmente em vez de treinado na mente. As crianças como seres incorporados (<i>embodied</i>).	Respiração diafragmática e imagética guiada	Frequência: semanal Duração das sessões: 20 a 25 minutos Duração da Intervenção: 1 ano letivo Sessão tipo: 5' acolhimento; 5' respiração diafragmática; 2/3' de consciência corporal; 5 a 8' movimentos corporais e posturas de yoga; 10' atividades corporais temáticas que coincidam com o tema do currículo pré-escolar da semana; 2 a 3' atividade a pares ou em grande grupo; 4 a 6' imagética guiada; 2 a 3' encerramento (afirmações positivas, ouvir música, ...) Realizada no grupo completo.	A intervenção revelou-se eficaz ao nível da autorregulação.	Devem ser apoiados e desenvolvidos esforços para promover mudanças nas práticas pedagógicas na educação infantil, (<i>disembodiment to somatic embodiment</i>) para uma experiência vivida do corpo, movimento e expressão.
A3	Enquadrado no aumento de abordagens universais para assegurar a saúde mental e o bem-estar das crianças. Enfatizadas as diferenças entre os conceitos de Relaxação e Mindfulness.	O grupo de Relaxação: -Respiração profunda; -Relaxação muscular progressiva	Frequência: diária Duração das sessões: 5 minutos, integradas nas aulas, Momento do dia: definido pelo professor Duração: 4 meses (janeiro a abril) Realizada no grupo completo Trabalho com o professor: -Um curso de treino presencial de meio-dia, - fornecidos manuais contendo 20 atividades (versões distintas para a escola primária e secundária) e recomendações de recursos digitais.	Não se aplica	Não se aplica
A4	Relaxação como uma intervenção de	Programa de	Frequência: duas vezes por semana	A intervenção revelou-se eficaz	Não mencionado

	mediação corporal que engloba aspetos fisiológicos, emocionais e comportamentais. que facilita a consciencialização corporal e a autorregulação e, promove o autoconhecimento. A intervenção implementada baseia-se na ideia de que as capacidades humanas são incorporadas (embodied).	concentração e relaxação de Jacques Choque	Duração da sessão: omissa Duração da Intervenção: 12 semanas Técnicas utilizadas com as crianças: Atividades lúdicas englobadas em 6 categorias: a) Exercícios preparatórios; b) Exercícios de respiração; c) Tarefas de concentração; d) Atividades de descontração neuromuscular; e) Exercícios de Visualização, f) Tarefas de prevenção de posturas incorretas. Realizada em grupo reduzido	ao nível do comportamento e interação com os pares e do controlo inibitório (permite inibir ou controlar respostas impulsivas e automáticas utilizando a atenção e o raciocínio).	
A5	Relaxação como uma resposta inata, uma capacidade humana universal que todos podemos ativar e usar, consistente com um estado de muito baixa ativação, um antídoto natural contra o stresse (Benson). Relaxação consiste em fazer do corpo o centro da atenção, permitindo o estabelecimento de laços entre o corpo e a mente (Bergés e Bounes).	Técnica de massagem infantil de Vimala Schneider	Frequência: diária Duração da sessão: 20 minutos Momento do dia: depois do recreio Duração da Intervenção: 3 semanas (total de 15 sessões) Realizada no grupo completo	A relaxação por meio de massagem trouxe benefícios evidentes no que respeita à memória de trabalho de curto prazo do grupo que realizou as sessões	Não mencionado
A6	Conceptualização em torno do conceito de stresse e das vantagens em aprender a gerir o stresse. Refere-se às técnicas de auto-regulação que usam relaxação e imagética guiada como ferramentas efetivas para ajudar as crianças a melhorar o bem-estar e questões relacionadas com a saúde.	Técnicas de gestão do stresse: -Respiração profunda, -Movimento -Imagética guiada	Frequência: diária Duração das sessões: 10 minutos Momento do dia: depois do almoço Duração da Intervenção: 4 meses Sessão Tipo 1' respiração diafragmática; 4' alongamentos e movimentos concebidos para o foco; 1' respiração profunda; 4' viagem imaginária (relaxação muscular e imagética guiada num lugar onde se sentem felizes e seguros). Realizada no grupo completo. Trabalho com o professor: - Sessão de 2h e 30min (definições de stresse e relaxação, controlo do stresse, técnicas de intervenção a usar e discussão do protocolo de investigação).	Uma intervenção de controlo do stresse (SMT) na escola, com frequência diária de 10 minutos, pode reduzir sintomas manifestos de ansiedade e melhorar funções autónomas (habilidade de relaxar) em crianças em idade escolar. Estes efeitos permanecem no ano seguinte à intervenção.	Comparar diferentes períodos de treino.

Quanto à primeira categoria – **Enquadramento teórico/ conceitos para Relaxação** – constatou-se que existem diferentes perspetivas no que respeita à conceptualização de relaxação, que pode ser entendida como definida por Benson (1975), enquanto resposta inata do organismo, uma resposta oposta à resposta de stresse ou pode ser entendida como uma intervenção de mediação corporal com enfoque na consciência e regulação tónica.

Importa realçar a perspetiva de um dos estudos (A1) que, encarando a relaxação como uma resposta inata (tal como A5) face à qual as crianças são capazes de fazer escolhas e de relaxar nas suas vidas quotidianas, se opõe à visão que atravessa as pesquisas atuais no âmbito de intervenções de *mindfulness* nas escolas, que oferecem exercícios que tentam reduzir intencionalmente o stresse, através da consciência no momento presente, mas que não atende às necessidades particulares de relaxamento de cada criança.

Importa também considerar a perspetiva de *embodiment* presente em três estudos (A2, A4 e A5), que considera que a relaxação se consegue através do corpo, corpo que se vive e experiência no espaço e com os materiais (crucial no desenvolvimento infantil) e que se distancia das práticas de meditação (onde o objeto é o pensamento, a mente em análise). Importa nesta sequência realçar a diferenciação que é feita no artigo A3 entre os conceitos de Relaxação e *Mindfulness*. No primeiro, os exercícios de relaxação solicitam ao indivíduo para se focar especificamente na respiração profunda e na relaxação muscular, enquanto no último os indivíduos são solicitados a dirigir a atenção para o momento presente, sem julgamento.

Quanto à segunda categoria– **Tipologia de Intervenção**– os estudos analisados apresentam diferentes formatos quanto ao programa de intervenção, não sendo possível o estabelecimento de diferentes tipologias de intervenção. Destacam-se alguns aspetos que as diferenciam: em três estudos (A3, A5 e A6) a frequência das sessões é diária, fazendo parte da rotina do dia, embora a sua duração varie entre os cinco e os 20 minutos, entre as três semanas e todo o ano letivo. Em dois destes três casos (A3 e A6) são os professores titulares que asseguram a sua implementação o que implica momentos formativos para os mesmos. Dois dos estudos (A2 e A4) apresentam sessões com frequência semanal ou bissemanal, sendo implementadas durante três meses ou um ano letivo e ambas são asseguradas por profissionais com formação específica que não o docente titular. Em quatro dos estudos (A2, A3, A5 e A6) a intervenção é realizada no grupo completo e num dos estudos (A4) é realizada em grupo reduzido.

Da análise dos estudos quanto à terceira categoria– **Métodos/ Técnicas utilizados**– destaca-se a utilização de técnicas de respiração (diafragmática), presente em quatro estudos (A2, A3,

A4 e A6) e Imagética Guiada, presente em três estudos (A2, A4 e A6). O movimento e a consciência corporal (incluindo a massagem) são também utilizados em cinco estudos (A2, A3, A4, A5 e A6).

Quanto ao estudo A1, de tipo qualitativo, em que são analisados os relatos das próprias crianças das suas experiências de relaxação e descanso, importa referir que, os resultados demonstram que crianças pequenas são competentes a compreender o que é relaxar e a fornecer relatos ricos de como encontram a relaxação nas suas vidas quotidianas. A maioria das descrições das crianças prende-se com o brincar e são diversas desde umas mais ativas, como brincar no parque, ou mais sedentárias como desenhar, fazer puzzles, construir legos ou ouvir música, referindo-se também à forma como decorria a atividade: brincar sozinho (o tempo para estar e relaxar sozinho) ou brincar com os amigos (porque gostavam do outro e sentiam-se felizes na sua companhia). Referem também objetos que provocavam bons sentimentos e sensações aconchegantes e confortáveis nos seus corpos (como almofadas e peluches).

A promoção do direito ao descanso e à pausa e a garantia que as crianças escolhem as suas próprias atividades e momentos de relaxação (A1) parece-nos basilar e compatível com a aprendizagem de técnicas que sirvam de ferramentas de combate ao stresse constituindo um recurso para a vida (A2, A3, A4, A5 e A6).

Quanto à quarta categoria–**Resultados**– e tendo em conta as áreas em estudo (ou possíveis variáveis dependentes definidas no caso de estudos de abordagem quantitativa), a análise destes seis artigos sugere que os métodos de relaxação podem: (i) reduzir sintomas manifestos de ansiedade e melhorar funções autónomas (habilidade de relaxar) (A6); (ii) promover a autonomia e iniciativa da criança (A2); (iii) facilitar interações com os outros (A2 e A4); (iv) promover a saúde mental (A6), o desenvolvimento socio-emocional (A2 e A4) e a memória de curto prazo (A5).

Quanto à quinta e última categoria– **Recomendações para futuras investigações**– é referido que estudos futuros deverão explorar experiências de relaxamento de crianças com acesso limitado a áreas externas (A1) e que devem ser apoiados e desenvolvidos esforços para promover mudanças nas práticas pedagógicas na educação infantil, para uma experiência vivida do corpo (*embodied*), movimento e expressão (A2).

5.5. Conclusões

Tornou-se evidente que existem poucos estudos publicados referentes a intervenções baseadas em métodos de relaxação realizadas em contexto escolar, numa perspetiva de prevenção universal de aspetos relacionados com a saúde mental (tais como lidar com o stresse, ansiedade, depressão) e promoção do bem-estar. No entanto, os resultados encontrados são promissores, pois demonstram

que os métodos de relaxação podem reduzir sintomas manifestos de ansiedade e melhorar funções autônomas (habilidade de relaxar); promover a autonomia e iniciativa da criança; interações com os outros; promover a saúde mental; promover o desenvolvimento socio-emocional e a memória de curto prazo.

Tendo em conta que a criança precisa de movimento e de viver o corpo e que os métodos de relaxação providenciam essa vivência e que são promissores no que respeita à promoção do bem-estar, estudos que verifiquem os efeitos de intervenções baseadas em relaxação ao nível da saúde mental e bem-estar das crianças urgem no panorama da investigação científica. Acreditamos que a existência de intervenções baseadas em métodos de relaxação em contexto escolar, numa abordagem de prevenção primária universal, contribuiria para uma escola promotora de saúde criando condições para o desenvolvimento integral da criança e promovendo competências para a vida. Para a vida numa sociedade em que, pelos tempos atuais e pelos que se avizinham, o stresse fará cada vez mais parte das preocupações dos pais, das crianças, dos professores e profissionais da educação e dos pediatras, enfermeiros e outros profissionais da saúde.

CAPÍTULO 6

Estudo 2

Caracterização de níveis de bem-estar de crianças em educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade

6.1. Introdução

Portugal e Laevers (2010) num trabalho sobre a avaliação na educação pré-escolar definem bem-estar emocional *“como um estado que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível ao que a rodeia”* (p. 18). No entanto, a satisfação de necessidades básicas no desenvolvimento infantil é determinante para o nível de bem-estar emocional das crianças, tais como: necessidade de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, bem como de se sentir competente (Portugal & Laevers, 2010).

O bem-estar infantil é destacado por Sarmiento (2015), sendo referido como princípio de justiça em torno do qual se deve organizar a educação de infância, constituindo este um tempo em que as crianças devem ter acesso a bens essenciais e a *“condições de usufruto do espaço-tempo promotores de equilíbrio, conforto e desenvolvimento”* (p. 43). Relativamente ao conceito de bem-estar subjetivo, podemos afirmar que este se refere ao que as pessoas pensam e sentem, e integra três fatores: afeto positivo, afeto negativo e satisfação com a vida (Galinha & Ribeiro, 2005).

Neto (2020) vem advertir para os dados alarmantes no que respeita ao desenvolvimento e saúde infantil durante e após a pandemia, referindo-se à necessidade de movimento das crianças, em que o brincar livre, o jogo e a atividade física são formas do comportamento humano, essenciais no processo de desenvolvimento, sendo interessante constatar que, segundo um estudo que caracteriza o bem-estar subjetivo das crianças durante a pandemia, o brincar aparece, pela voz das próprias crianças, associado a saúde e a ausência do mesmo associada a sentimentos de saudade e tristeza (Barra et al., 2022).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) tem lançado vários alarmes e elaborado recomendações relativas aos hábitos de saúde das populações no que respeita à atividade física, sedentarismo e sono. Aponta a inatividade física como o principal fator de risco para a mortalidade global (mais de 5 milhões de mortes em todo o mundo, a cada ano), referindo que mais de 23% dos adultos e 80% dos adolescentes não são suficientemente ativos fisicamente e que se a atividade física saudável, o comportamento sedentário e os hábitos de sono forem estabelecidos durante os primeiros

cinco anos de vida, isso ajuda a moldar os hábitos de saúde ao longo da vida. Afirma ainda que as crianças precisam dormir melhor e ter mais tempo para brincar ativamente para que cresçam saudáveis (OMS, 2019).

Assim podemos encontrar vários parâmetros em hábitos de vida que condicionam a saúde infantil e o bem-estar das crianças, tais como, horas de sono, atividade física e atividade desportiva, atividade sedentária.

Quanto ao sono, podemos afirmar que é essencial para manter corpo e mente saudáveis, pois é durante o mesmo que o organismo exerce importantes funções restauradoras do corpo, como repor energias e regular o metabolismo (por exemplo, a libertação da hormona de crescimento) e está diretamente ligado a várias funções do cérebro, designadamente aquelas relacionadas com a concentração, a produtividade e a aprendizagem, sendo especialmente importante para as crianças e adolescentes, não só porque precisam de um maior período de sono, mas também porque aprender a ter bons comportamentos de sono na infância ajuda a ter padrões de sono adequado na idade adulta (SNS, 2023). Quanto a horas de sono são recomendadas entre 10 e 13 horas de sono por dia, para crianças dos 3 aos 5 anos, e 9 a 12 horas por dia para crianças dos 6 aos 12 anos (OMS, 2019; SNS, 2023).

Quanto à atividade física, e de acordo com que já tem sido exposto, podemos afirmar de uma forma muito geral que traz benefícios para o coração, o corpo e a mente, podendo reduzir os sintomas de depressão e ansiedade e melhorar o pensamento, a aprendizagem e o bem-estar geral (OMS, 2020). As recomendações atuais para crianças e adolescentes são de no mínimo uma média de 60 minutos por dia de atividade física (de moderada a vigorosa intensidade).

Importa aqui referir alguns dados que o relatório Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI, Portugal, 2016) no âmbito da prevenção da obesidade infantil, disponibilizou. No âmbito deste estudo foram avaliados vários parâmetros a nível nacional (nomeadamente atividade física, horas de sono e atividade sedentária) com crianças dos 6 aos 8 anos, apresentando dados também para a região dos Açores. No que respeita a horas de sono, concluiu que a grande maioria das crianças (71,5%) dormia mais de 9h por dia, que 52,5% da população infantil total em estudo estava registada num clube desportivo, que 11,5% das crianças brincam três ou mais horas por dia fora de casa e que durante a semana mais de metade das crianças (59,1%) joga no computador cerca de uma hora por dia e 6,3% menos de uma hora por dia (Rito et al., 2016). Parece-nos interessante evidenciar um dado que resulta deste relatório em que a Região Autónoma dos Açores se destaca como a única região do

país, em que todas as escolas disponibilizam 90 ou mais minutos de educação física, por semana, tanto para o 1.º ano como para o 2.º ano (Rito et al., 2016).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Organização Mundial de Saúde (UNICEF & WHO, 2022) apresentaram um programa conjunto sobre saúde mental e bem-estar psicossocial e desenvolvimento de crianças e adolescentes (Global Case for Support, 2022) que evidencia que a pandemia por Covid-19 e as medidas tomadas para o seu controlo, agravaram os problemas de saúde mental e bem-estar que já anteriormente limitavam a vida de milhões de crianças e adolescentes.

Considerando dados recolhidos através de instrumentos utilizados na literatura para medir fatores que se associam ao bem-estar, mas também dados recolhidos no que respeita a hábitos de vida que condicionam o bem-estar infantil, este trabalho pretende caracterizar níveis de bem-estar de crianças em idade pré-escolar e no 1º ciclo, na Região Autónoma dos Açores, no primeiro ano de pandemia, pós confinamento, por ser também este o contexto dos grupos participantes no estudo principal da investigação.

6.2. Metodologia

O estudo realizado teve um carácter descritivo e exploratório, na medida em que se pretende conhecer e caracterizar níveis de bem-estar de crianças em educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade.

6.2.1. Participantes

Constituem a amostra 112 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos de idade ($M= 6,76$; $DP=2,4$), sendo 58,9% do sexo feminino e 41,1% do sexo masculino (66 raparigas e 46 rapazes). Quanto ao ciclo e ano de escolaridade, 43,8 % dos participantes frequentam a educação pré-escolar e o 56,3 % o 1.º ciclo de escolaridade (3.º e 4.º ano de escolaridade).

6.2.2. Instrumentos

Para a recolha de dados deste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- i) Questionário sociodemográfico (QSD), para caracterização sociodemográfica. Este questionário permitiu reunir para além de informação sócio demográfica sobre o grupo de participantes, informação geral sobre hábitos de sono, atividade física diária e satisfação com a escola. Foi construído pela equipa de investigação;
- ii) “Questionário de Capacidades e Dificuldades” ou SDQ-Por (Goodman, 1997; Goodman et al., 2000), validado e traduzido para a população portuguesa por Fleitlich et al. (2005). Este questionário é

composto por vinte e cinco itens, organizados em cinco escalas, cada uma composta por 5 itens, tendo cada item três opções de resposta (0 – “Não é verdade”, 1 – “Pouco Verdade” e 2 – “Muito verdade”). O SDQ apresenta as seguintes subescalas: Sintomas emocionais, Problemas de comportamento, Hiperatividade, Problemas de relacionamento com colegas, Comportamento pró-social. A soma das quatro subescalas de problemas (com exceção da escala de comportamento pró-social) permite calcular um total de dificuldades que pode variar entre 0 e 40. No nosso estudo foi usada a versão para professores.

iii) Escala de Satisfação de Vida dos Estudantes (ESVE): adaptada por Marques et al. (2007) de um instrumento desenvolvido por Huebner (1991). A SLSs é um instrumento de autopreenchimento e autoavaliação da satisfação global com a vida em crianças e adolescentes que pode ser preenchida a partir dos 8 anos. A escala é composta por 7 itens apresentados como uma afirmação para as quais existem 6 possibilidades de resposta numa escala Likert (1 – discordo totalmente a 6 – concordo totalmente). Os itens são somados para produzir um índice global de satisfação de vida. Os resultados da escala variam entre 7 e 42 em que os resultados mais elevados correspondem a uma maior satisfação com a vida. Quanto mais elevado o resultado da somatória dos itens, maior será o nível global da satisfação de vida do sujeito (Marques et al., 2007).

iv) Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC), validada por Giacomoni e Hutz (2008). A EMSVC contém 50 itens distribuídos em 6 fatores. Foram utilizados os fatores, ou subescalas, Amizade (10 itens) e Escola (sete itens). É um instrumento de autopreenchimento e autoavaliação, em que para cada item a criança marca o quanto concorda com o mesmo numa escala tipo Likert de cinco pontos (1- nem um pouco a 5- muitíssimo).

6.2.3. Procedimentos estatísticos

A caracterização das crianças face à satisfação com a vida como um dos fatores que compõem o bem-estar subjetivo (satisfação global com a vida, satisfação das dimensões, amizade e escola) bem como às dificuldades de atenção/hiperatividade, relação com colegas e comportamentos pró-sociais, como indicadores de condições de bem-estar infantil foi efetuada através da estatística descritiva e distribuição de frequências (Marôco, 2018). Toda a análise estatística foi efetuada usando o IBM SPSS Statistics (versão 28, USA) com 5% de significância.

6.3. Apresentação e Análise dos resultados

Do questionário sociodemográfico, a informação recolhida através dos/as encarregados/as de educação, permitiu caracterizar a amostra no que respeita a dimensões de bem-estar das crianças participantes, nomeadamente hábitos de saúde face ao sono, à atividade física e lazer, e satisfação com a escola.

Quanto aos hábitos face ao sono, foi encontrada a variável horas de sono através da diferença dos resultados da questão 12. “*A que horas te costumias levantar?*” com a questão 11. “*A que horas te costumias deitar?*”, que corresponderá ao total de horas de sono da criança uma vez que na educação pré-escolar (e no 1º ciclo de escolaridade) não existe o momento de sesta, as crianças não dormem na escola. Dos 112 participantes no estudo, sendo 9 omissos, foram analisadas as respostas válidas (n=103), verifica-se que 43,7% das crianças dorme 11 horas por noite e que no total 85,4% das crianças dorme 10 horas ou mais por noite ($M=10,3; DP=0,93$). A Tabela 5 apresenta a frequência do número de horas de sono dos participantes.

Tabela 5

Distribuição da frequência de horas de sono

Nº de horas de sono	Frequência	Percentagem (%)
7	2	1,9
8	3	2,9
9	10	9,7
10	40	38,8
11	45	43,7
12	3	2,9
Total	103	100,0

Quando analisados os dados por idade e ciclo de escolaridade os valores encontrados são muito semelhantes para os dois ciclos de escolaridade, tal como se pode verificar na Tabela 6.

Tabela 6

*Número de horas de sono * Ciclo de escolaridade*

Número de horas de sono		Pré-escolar	3º e 4º anos	Total
7	Frequência	0	2	2
	%	0,0	3,4	1,9
8	Frequência	0	3	3
	%	0,0	5,1	2,9
9	Frequência	3	7	10
	%	6,8	11,9	9,7
10	Frequência	19	21	40
	%	43,2	35,6	38,8
11	Frequência	21	24	45
	%	47,7	40,	43,7
12	Frequência	1	2	3
	%	2,3	3,4	2,9
Total	Frequência	44	59	103
	%	100,0	100,0	100,0

Na educação pré-escolar, num total de 44 crianças com resposta à questão, 90,9% das crianças dorme 10 a 11h por noite (47,7% dorme 11h por noite ($M=10,4; DP=0,66$)), com mínimo de 9h e máximo de 12h. No 1.º ciclo, num total de 59 crianças que respondem à questão 86,3% dorme entre 10 e 11 horas, (40,7% dorme 11h por noite ($M=10,15; DP=1,08$)) com mínimo de 7h e máximo de 12h. Destacam-se 2 casos em que crianças dormem 7 horas e 3 com 8 horas de sono. Verificamos que a maioria das crianças (82,5%) dorme entre 10 e 11 horas, podendo afirmar-se que 4 em cada 5 crianças dorme 10 a 11 horas por noite.

Quanto à prática desportiva ou outras atividades trataram-se as respostas à questão 6, com resposta de escolha múltipla: “Praticas alguma atividade desportiva/ atividade artística como música / ou outras como escutismo, depois da escola?”). Das 112 crianças, 104 responderam a esta questão, sendo 8 omissos. Verifica-se que 64% das crianças participantes no estudo não praticam qualquer atividade desportiva nem qualquer atividade extraescolar. Cerca de uma em cada 5 (21,2%) crianças praticam uma atividade desportiva e 8,7% praticam várias atividades incluindo uma atividade desportiva.

Quando analisados os dados por ciclo de escolaridade verifica-se que do total de crianças que não praticam qualquer atividade 86,7% estão na educação pré-escolar e 47,5% no 1.º ciclo de escolaridade tal como se verifica na Tabela 7, ou seja, a taxa de crianças praticantes de uma atividade

desportiva é superior nas crianças que frequentam o 1.º ciclo de escolaridade (neste caso o 3.º e 4.ºs anos de escolaridade) face às que frequentam a educação pré-escolar.

Tabela 7

*Prática de atividade desportiva ou outros * Ciclo de escolaridade*

Prática de atividade desportiva		Pré-escolar	3.º e 4.º anos	Total
Não	Frequência	39	28	67
	%	86,7	47,5	64,4
Sim desportiva	Frequência	3	19	22
	%	6,7	32,2	21,2
Sim artística	Frequência	2	2	4
	%	4,4	3,4	3,8
Sim escutismo	Frequência	0	2	2
	%	0,0	3,4	1,9
Sim vários	Frequência	1	8	9
	%	2,2	13,6	8,7
Total	Frequência	45	59	104
	%	100,0	100,0	100,0

Do total de crianças em educação pré-escolar, 86,7% não pratica nenhuma atividade extraescolar, 6,7% pratica uma atividade desportiva, 4,4% uma atividade artística e 2,2% mais do que uma atividade.

Do total de crianças no 1.º ciclo de escolaridade, 47,5% não pratica nenhuma atividade extraescolar, 32,2% pratica uma atividade desportiva, 3,4% uma atividade artística, sendo que 13,6% pratica mais do que uma atividade.

Quanto a hábitos de atividade física e lazer foi criada a variável “Tempo diário em atividades sedentárias” relacionada com a atividade extraescolar, referente à questão 7, com resposta de escolha múltipla: “Quanto tempo passas por dia em atividades sedentárias (em que estás sentado/a ou deitado/a como ver televisão, jogar *playstation*/computador/telemóvel, ler)” e a variável “Tempo diário em atividades com esforço físico” referente à questão 9, com resposta de escolha múltipla: “Quanto tempo passas por dia em atividades com esforço físico (em que o teu corpo se mexe, como correr, andar de bicicleta, praticar desporto, passear, ir às vacas ou para a horta, brincar na rua)?”

Tempo em atividades sedentárias

Dos 112 alunos, 104 responderam a esta questão, sendo 8 omissos, verificando-se que a maioria das crianças participantes no estudo, 79% passa mais de 1h em atividades sedentárias sendo que 48,1% passa entre 1 e 2 horas em atividades sedentárias, 14,4% entre 2 e 3 horas, 4,8% entre 3 e 4 horas e 11,5% mais do que 5 horas em atividades sedentárias, tal como se verifica na Tabela 8.

Tabela 8

Tempo em atividades sedentárias

Tempo diário em atividades sedentárias	Frequência	Percentagem (%)
Menos de uma hora	22	21,2
1h a 1h 59m	50	48,1
2h a 2h 59m	15	14,4
3h e 3h 59m	5	4,8
4 horas ou mais	12	11,5
Total	104	100,0

Podemos afirmar que cerca de uma criança em cada 5 passa menos de 1h diária em atividades sedentárias, referentes a tempo extraescolar.

Tempo em atividades com esforço físico

Quanto ao tempo que as crianças passam em atividades com esforço físico, 104 crianças responderam à questão, permitindo verificar que 48,1% das crianças participantes no estudo passa entre 1 e 2 horas em atividades com esforço físico, 20,2% passa entre 2 e 3 horas, 11,5% passa entre 3 e 4 horas e 20,2% entre 4 e 5 horas ou mais em atividades com esforço físico, como se pode verificar na Tabela 9.

Tabela 9.

Tempo em atividades com esforço físico

Tempo diário em atividades com esforço físico	Frequência	Percentagem (%)
1h a 1h 59m	50	48,1
2h a 2h 59m	21	20,2
3h e 3h 59m	12	11,5
4h e 4h 59m	11	10,6
5 horas ou mais	10	9,6
Total	104	100,0

Podemos afirmar que 31,7% das crianças participantes passa mais de 3 horas em atividade físicas com esforço físico.

Fomos verificar se existia uma correlação entre as variáveis “Tempo em atividades sedentárias” e “Tempo em atividades com esforço físico”, passou-se o Coeficiente de correlação de Pearson e concluímos que as variáveis não estão relacionadas uma vez que $r=0,051$ o que reflete uma correlação desprezível (Marôco, 2018).

Satisfação com a escola

Dos 112 alunos, 103 responderam à questão 15 “Gostas de estar na escola?”, verificando-se que a maioria das crianças, 53,4%, responde “Gosto muitíssimo” e 27,2% “Gosto muito” (total de 80,6% que gostam muito). Destaca-se 3 crianças que respondem “Não gosto” (2,7%) e 5 “Gosto pouco” (4,5%). Estes resultados são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10

Gostas de estar na escola?

	Frequência	Percentagem (%)
Não gosto	3	2,9
Gosto pouco	5	4,9
Gosto	12	11,7
Gosto muito	28	27,2
Gosto muitíssimo	55	53,4
Total	103	100,0

Podemos afirmar que apenas 7,8%, das crianças não gosta ou gosta pouco da escola. Sendo que 92,2% gosta, gosta muito ou muitíssimo de estar na escola.

Para os dados recolhidos com recurso a escalas validadas para as crianças portuguesas testou-se a consistência das respostas, através da análise do alfa de Cronbach, tendo sido utilizados como valores de referência os índices indicados por Pestana e Gageiro (2008): um valor de alfa inferior a 0,60 é indicador de uma consistência interna inadmissível, entre 0,60 e 0,70 a consistência interna é fraca, entre 0,70 e 0,80 a consistência interna é razoável, entre 0,80 e 0,90 uma consistência interna é boa e, se o alfa superior a 0,90 a consistência interna é considerada muito boa.

Os resultados apurados para o SDQ são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11

Confiabilidade SDQ- pré-intervenção

Subescalas SDQ	Alfa de Cronbach	N de itens
SE	0,673	5
PC	0,608	5
H	0,866	5
PRC	0,632	5
TD	0,703	4
CPS	0,934	5

Legenda: Sintomas Emocionais (SE), Problemas de Comportamento (PC); Hiperatividade (H); problemas de relacionamento com colegas (PRC); Total de dificuldades (TD); Comportamento pró-social (CPS), no momento inicial pré intervenção e passado 12 semanas (pós intervenção)

Verificou-se que a grande maioria das subescalas apresentaram resultados aceitáveis e bons para o alfa de Cronbach (Pestana & Gageiro, 2008), verificando-se assim a consistência das respostas dadas. As subescalas com menor consistência, embora aceitáveis, foram a de “Problemas de comportamento (PC)” ($\alpha=0,608$) e a de “Problemas de Relacionamento com os Colegas (PRC)” ($\alpha=0,632$) e as subescalas com consistência mais elevada correspondem à “Comportamento Pró-social (CPS) ($\alpha=0,934$) e a de “Hiperatividade (EH) ($\alpha=0,866$).

Resultados do Questionário SDQ- totais das subescalas pré intervenção

A Tabela 12 apresenta os valores encontrados para o total de participantes no estudo, em todas as subescalas do SDQ-For.

Tabela 12

Resultados SDQ-For

	TD	SE	PC	H	PRC	CPS
Frequência N	107	110	110	110	112	111
Média	7,06	1,69	,95	2,98	1,37	7,93
Mediana	6,00	1,00	,00	2,00	1,00	9,00
Desvio padrão	5,489	1,663	1,337	2,706	1,519	2,365
Mínimo	0	0	0	0	0	1
Máximo	25	6	6	10	6	10

Legenda: Total de dificuldades (TD); Sintomas Emocionais (SE), Problemas de Comportamento (PC); Hiperatividade (H); problemas de relacionamento com colegas (PRC); Comportamento pró-social (CPS), no momento inicial pré intervenção e passado 12 semanas (pós intervenção)

Segundo o portfólio do teste disponível online <https://portefolio-mpap.webnode.pt/escala-sdq/> os intervalos enquadradores da pontuação e cotação (Tabela 13), foram estabelecidos de tal forma que

aproximadamente 80% dos resultados das crianças na comunidade são normais, 10% são limítrofes e 10% são anormais. Os possíveis “casos” podem ser identificados por uma pontuação alta ou limítrofe em uma das quatro escalas de dificuldades (Fleitlich et al., 2005).

Tabela 13

Pontuação e cotação (preenchimento por docentes)

	Normal	Limítrofe	Anormal
Pontuação SDQ_TD	0-11	12-15	16-40
Pontuação SE	0-4	5	6-10
Pontuação PC	0-2	3	4-10
Pontuação H	0-5	6	7-10
Pontuação PRC	0-3	4	5-10
Pontuação CPS	6-10	5	0-4

Quanto ao Total das Dificuldades (TD) consideraram-se os resultados de 107 participantes, verificando-se uma média de 7,06 ($M=7,06$; $DP= 5,49$). Estes resultados enquadram-se no que é considerado “Normal”. No entanto, analisando os valores mínimos e máximos verifica-se a existência de casos de “anormalidade” pelo que importa uma análise pelas frequências. Verifica-se que existem 10 crianças que poderiam constituir possíveis “casos” por apresentarem resultados dentro do designado “anormal” e 14 crianças no “limítrofe”. Ou seja 24 crianças (21,81% do total de crianças participantes) apresentam resultados preocupantes.

Para todas as subescalas todos os resultados se enquadram também no que é considerado “Normal”. Ou seja, analisando as médias dos resultados, o grupo total de participantes no estudo encontra-se dentro dos valores esperados para o que é considerado “Normal”.

No entanto também em todas as subescalas se encontram casos com valores no que é considerado “anormal” e “limítrofe” o que envia a média, pelo que importa analisar também a mediana.

Assim encontra-se uma média de 1,69 para os sintomas emocionais com mediana 1; média de 0,95 para sintomas de problemas de conduta com mediana 0; de 2,98 para os sintomas de hiperatividade, com mediana 2, 1,37 de média para sintomas de problemas de relacionamento entre colegas, com mediana 1. Quanto à subescala de comportamentos pró sociais a média é de 7,93 com mediana 9, correspondendo também aos esperado para a normalidade.

Os resultados, encontrados com o instrumento SDQ, revelam que o grupo de participantes no estudo apresenta bons resultados no que respeita à ausência de sintomas emocionais, de

hiperatividade, de conduta e de relacionamento com colegas, bem como bons resultados de comportamento pró-social.

Aos alunos do 1.º ciclo de escolaridade foram passadas duas escalas relativas à satisfação com a vida ESVE e EMSVC. Para estas escalas e à semelhança do instrumento anterior, foi também testada a consistência das respostas, através da análise do alfa de Cronbach.

Quanto à ESVE, a consistência interna das respostas pré intervenção foi baixa ($\alpha=0,402$), mas excluído o item ESVE7 *“A minha vida é melhor do que a vida da maioria das outras pessoas da minha idade”*, a consistência interna melhora substancialmente ($\alpha=0,567$).

Dos 63 alunos do 1º ciclo de escolaridade, 58 respondem aos 7 itens do questionário, encontrando-se uma média de 33,74 ($M=33,74$; $DP=4,6$), resultados mais favoráveis à satisfação global com a vida quando comparados com o estudo de adaptação à população portuguesa desta escala (Marques et al., 2007), em que foi encontrada uma média de 29,32 com desvio padrão de 6,96 (os resultados da escala variam entre 7 e 42 em que os resultados mais elevados correspondem a uma maior satisfação com a vida).

Uma vez que estes resultados apresentam uma baixa consistência realizou-se a mesma análise retirando o item 7 encontrando-se uma média de 30,12 ($M=30,12$; $DP=4,45$), resultados muito semelhantes aos encontrados para a população portuguesa, mas ainda assim mais favoráveis à satisfação global com a vida.

Apurou-se, para além da soma dos resultados, a média dos resultados ($M=5,02$; $DP=0,74$). Verificou-se que a mediana da resposta média dos estudantes para as opções escolhidas para cada item, apresenta o resultado de 5,17 que sugere que os estudantes concordam moderadamente com os itens de satisfação com a vida, resultado superior ao de 4,88 encontrado para os estudantes portugueses aquando validação do teste (Marques et al., 2007).

No caso das dimensões Escola e Amizade da EMSVC verificaram-se resultados bons para a consistência interna de acordo com a Tabela14. Seguiram-se os valores apresentados por Pestana e Gageiro (2008).

Tabela 14

Confiabilidade EMSVC- pré-intervenção

Dimensões	Alfa de Cronbach	N de itens
Dimensão Escola	0,740	4
Dimensão Amizade	0,831	7

Dos 63 alunos do 1º ciclo de escolaridade, 62 respondem aos 4 itens da Dimensão Amizade, apresentando uma média de 30,37 ($M=30,07$; $DP=4,7$) enquadrando-se no percentil 50, na média do esperado para a maioria das crianças do 3º e 4º anos de escolaridade (Oliveira et al., 2019). Dos 63 alunos do 1º ciclo de escolaridade, 60 respondem aos 7 itens da Dimensão Escola, apresentando uma média de 18 ($M=18$; $DP=2,5$) enquadrando-se também no percentil 50, ligeiramente acima da média do esperado para a maioria das crianças do 3º e 4º anos de escolaridade (Oliveira et al., 2019).

6.4. Discussão dos resultados

Os resultados encontrados referentes a hábitos de vida que condicionam o bem-estar infantil no que respeita a hábitos de sono, revelam que 82,5% crianças participantes no estudo, dorme entre 10 e 11 horas por noite. Estes valores são superiores aos encontrados, nomeadamente os revelados no Relatório Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI, Portugal, 2016), que no âmbito da prevenção à obesidade infantil, avaliou vários parâmetros a nível nacional (nomeadamente atividade física, horas de sono e atividade sedentária) com crianças dos 6 aos 8 anos, apresentando dados também para a região dos Açores, sendo que, no que respeita a horas de sono, concluiu que a grande maioria das crianças (71,5%) dormia mais de 9h por dia, sendo que nos Açores essa percentagem apresenta valores superiores aos resultados nacionais (79,3%) (Rito et al., 2016). Os valores encontrados no nosso estudo vão ainda de encontro às recomendações do SNS, em que são recomendadas entre 10 e 13 horas de sono por dia, para crianças dos 3 aos 5 anos, e 9 a 12 horas por dia para crianças dos 6 aos 12 anos (<https://www.sns24.gov.pt/tema/saude-da-crianca/sono-na-crianca/>). Podemos concluir que as crianças participantes no estudo apresentam bons hábitos de sono.

Quanto à prática desportiva organizada verifica-se que 64% das crianças participantes no estudo não praticam qualquer atividade desportiva nem qualquer atividade extraescolar. Podemos afirmar que cerca de 36% das crianças praticam pelo menos uma atividade lúdica ou desportiva (sendo que a taxa de crianças praticantes de uma atividade desportiva é superior nas crianças que frequentam o 3.º e 4.º anos de escolaridade (total de 45,8%) face às que frequentam a educação pré-escolar), resultados estes próximos, embora inferiores, aos encontrados no estudo já citado que concluiu que a

região dos Açores foi a que registou o menor número de crianças inscritas em qualquer clube desportivo (48,2%) (Rito et al., 2016). Estes resultados podem ser explicados pelo facto de no ano letivo 2020/2021 os grupos e clubes desportivos estarem ainda a reorganizar as suas atividades face ao ano anterior de confinamento.

Quanto a hábitos de atividade física e lazer, nomeadamente “Tempo diário em atividades com esforço físico” e “Tempo diário em atividades sedentárias” podemos afirmar que 31,7% das crianças participantes no nosso estudo passa mais de 3 horas diárias em atividades com esforço físico. Resultado superior ao encontrado no relatório que temos vindo a citar em que, embora sendo a região dos Açores aquela que obteve uma maior percentagem (21,9%) de crianças a brincar três ou mais horas por dia fora de casa (Rito et al., 2016), sendo também superiores aos dados encontrados pelo projeto Covidativo-cativo sobre os efeitos do confinamento, em que 22% de crianças dos 6 aos 9 e 28% de crianças dos 3 aos 5 anos realizam atividade física (Neto, 2020). No entanto aquém dos encontrados num outro estudo sobre a atividade física praticada por crianças em idade escolar em Espanha, em que a maioria (54%) das crianças participantes, dos 10 aos 12 anos, realiza atividade física no seu tempo livre, como andar de bicicleta ou dar passeios (Rodríguez-Fernández et al., 2021). Os valores encontrados no nosso estudo vão ainda de encontro às recomendações da OMS (2020), em que crianças e adolescentes devem fazer pelo menos uma média de 60 minutos por dia de atividade física (de moderada a vigorosa intensidade).

Quanto ao tempo diário em atividades sedentárias, podemos afirmar que 21,2 % das crianças participantes no estudo passa menos de 1h diária em atividades sedentárias (que incluem jogar num computador e ver televisão). Estes resultados diferem dos encontrados pelo relatório COSI que conclui que 3,5% das crianças na região dos Açores passa menos de uma hora por dia em jogos eletrónicos (Rito et al., 2016) o que aponta para maiores taxas de atividade física junto dos participantes do nosso estudo.

Quanto à satisfação com a escola, podemos ainda afirmar que a maioria das crianças participantes no estudo (53,4%), responde “Gosto muitíssimo” de estar na escola sendo que 80,6% gostam muito ou muitíssimo de estar na escola.

O grupo de participantes (pré e 1º ciclo) no estudo apresenta bons resultados no que respeita à ausência de sintomas emocionais, de hiperatividade, de conduta e de relacionamento com colegas, bem como bons resultados de comportamento pró-social (Fleitlich et al., 2005), valores também encontrados no estudo de Marmeleira et al. (2018).

Os resultados encontrados quanto à satisfação com a vida, sugerem que o grupo de participantes (1.º ciclo) está moderadamente satisfeito com a vida (mediana= 5,17, ainda assim com resultados mais favoráveis face ao resultado encontrado de 4,88 para a mediana, aquando adaptação à população portuguesa desta escala (Marques et al., 2007) e que apresentam resultados considerados normais para a satisfação com a vida nas dimensões escola e amizade (Oliveira et al., 2019).

CAPÍTULO 7

Estudo 3

Efeitos de uma Intervenção Lúdica de Relaxação, em crianças na educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade

7.1. Introdução

O bem-estar e a aprendizagem estão interligados: o aumento do bem-estar fortalece competências, constrói qualidades de relação e promove experiências positivas, em detrimento de reparar danos (Paludo & Koller, 2007), sendo suscetível de produzir melhoria nas aprendizagens (IUHPE, 2010; Seligman et al., 2009), pelo que as escolas devem considerar o bem-estar da criança e devem promovê-lo (Huppert & Johnson, 2010).

Portugal e Laevers (2010) num trabalho sobre a avaliação na educação pré-escolar definem bem-estar emocional como *“um estado que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível ao que a rodeia”* (p. 18). Apresentam 8 indicadores de bem-estar emocional: abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Próximo desta abordagem do bem-estar, o modelo PERMA proposto por Seligman (2011), estabelece cinco condições que possibilitam o bem-estar: emoções positivas (sentimentos de felicidade, incluindo alegria, prazer e diversão), envolvimento (absorção ou ligação numa atividade), relações positivas (sentimentos de conexão, de segurança e de apoio pelos outros), sentido ou propósito (existência com significado ou propósito, colocando as forças individuais ao serviço de algo que se considera superior a si próprio) e realização (impulso ou ambição para atingir objetivos pessoais)(Shoshani & Slone, 2017).

Relativamente ao conceito de bem-estar subjetivo, este refere-se ao que as pessoas pensam e sentem, integrando três fatores associados: afeto positivo, afeto negativo e satisfação com a vida (Galinha & Ribeiro, 2005). Vários estudos referem que os indicadores de bem-estar subjetivo podem ser medidos com precisão e validade em crianças, e recomendam que o bem-estar subjetivo seja alvo de recolha de dados no âmbito dos processos de melhoria escolar (Cleveland & Sink, 2018). Permanecem, no entanto, ambiguidades quanto ao como deve ser medido e promovido o bem-estar (Shoshani & Slone, 2017).

Recentemente, num estudo que caracteriza o bem-estar subjetivo das crianças durante a pandemia, o brincar é associado, pelas crianças, à saúde e a ausência do mesmo associada a sentimentos de saudade e tristeza (Barra et al., 2022). Brincar é um direito da criança (consagrado no artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989) e é considerado um processo autoadaptativo, autodeterminado e autorregulador que confere às crianças enormes possibilidades e potencialidades de desenvolvimento (Neto, 2020). Vários estudos têm demonstrado que os ambientes lúdicos influenciam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, sendo promotores de sucesso e adaptação escolar (Neto, 2001; Pereira, 2008). Pereira et al. (2019) referem-se ao enorme potencial do brincar para promover aprendizagens com alegria e empenho das crianças. Consideram ainda que uma sociedade que priorize as práticas lúdicas na infância facilitará a aquisição de competências que acompanham a criança na vida.

Nos métodos de relaxação intencionalmente adaptados para crianças, como o método de Concentração e Relaxação de Jacques Choque (1994) ou o método de Relaxação Ativa adaptado por Boski (1993), é dada especial relevância ao aspeto lúdico das atividades: os exercícios são propostos de uma forma lúdica, realizados na alegria e no bom humor, e sem atender aos resultados (Boski, 1993). Nestes métodos a incidência é preventiva e educativa, em que o objetivo não é tratar ou curar, mas sim promover o bem-estar e melhorar a qualidade de vida. De uma maneira geral os métodos de relaxação privilegiam a consciência e a regulação tónico-emocional e compreendem diferentes técnicas de respiração, de descontração neuromuscular, de tomada de consciência das alterações tónicas relacionadas com o movimento e com a ausência deste (Marmeleira et al., 2018).

Considera-se que as técnicas usadas nos métodos de relaxação protegem “o cérebro em desenvolvimento dos efeitos negativos do stresse” (Kabat-Zinn, 2019, p.15), promovem a aprendizagem e o equilíbrio emocional (Boski, 1993; Hayes et al., 2019), contribuem para o desenvolvimento saudável da criança (Guillaud, 2004; Snel, 2019), podendo influenciar positivamente o clima de sala de aula e o rendimento académico (Bellver-Pérez, & Menescardi, 2022). Resumindo podem melhorar o desempenho cognitivo, a saúde física e psicológica e bem-estar geral (OCDE, 2018).

Sabemos que a pandemia por Covid-19, e as medidas tomadas para o seu controlo, agravaram os problemas de saúde mental e bem-estar que já anteriormente limitavam a vida de milhões de crianças e adolescentes: depressão, ansiedade e distúrbios de comportamento são apontados como as principais causas de doenças e incapacidade entre adolescentes e o suicídio é a quarta causa de morte entre os 15 e os 19 anos (UNICEF & WHO, 2022). Na sociedade ocidental contemporânea pré pandemia, as crianças e os adolescentes já lidavam diariamente com vários elementos causadores de

stress, sendo as doenças mentais, e as perturbações de ansiedade em particular, mais frequentes nestas faixas etárias (Volanen et al., 2016), facto ao qual os alunos portugueses não eram exceção, apresentando sintomas de mal-estar, por vezes tristeza extrema, desregulação emocional e preocupações intensas (CNS, 2019).

Assim, equipar os indivíduos com as ferramentas necessárias, no que respeita a saúde, para lidar com as circunstâncias adversas que surgem ao longo da vida é uma necessidade refletida no relatório de saúde mental em Portugal (CNS, 2019). Também o programa Global Case for Support (2022) prevê a implementação de várias estratégias para a promoção do bem-estar e prevenção no âmbito da saúde mental, nomeadamente em contexto escolar, onde se incluem programas de competências para a vida e aprendizagem socio-emocional (UNICEF & WHO, 2022).

A investigação atual evidencia o papel do bem-estar no desenvolvimento das crianças, manifesta interesse nos efeitos de programas de redução de *stress*, reconhece os efeitos positivos dos métodos de relaxação, mas é muito reduzido o número de publicações que reflitam investigações sobre intervenções baseadas em métodos de relaxação com crianças, sendo raro em contexto escolar. Partindo dos conceitos e das condições que promovem o bem-estar, dos benefícios dos métodos de relaxação para crianças e do valor inestimável do brincar e do movimento no desenvolvimento da criança, surgiu o interesse de aprofundar o conhecimento quanto ao contributo, ao nível do bem-estar de uma Intervenção Lúdica de Relaxação em meio escolar.

O objetivo deste estudo é avaliar os efeitos de uma intervenção lúdica baseada em métodos de relaxação, no bem-estar de crianças em educação pré-escolar e no 1º ciclo de escolaridade.

7.2. Metodologia

Este é um estudo misto, com utilização de métodos quantitativos e qualitativos. O estudo tem um desenho quase experimental, com um grupo de intervenção (G1) e grupo de controlo (G2). O G1 foi sujeito a uma intervenção lúdica conduzida com base em métodos de relaxação e o grupo de controlo realizou a sua rotina normal. Assim 4 turmas de educação pré-escolar e 4 turmas do 1.º ciclo de escolaridade foram agrupadas de forma que o G1 foi constituído por 2 turmas da educação pré-escolar e 2 turmas do 1º ciclo de escolaridade e o G2 foi igualmente constituído por 2 turmas da educação pré-escolar e do 1º ciclo de escolaridade. Foi realizada avaliação pré e pós intervenção nos 2 grupos.

No final da intervenção foi ainda recolhida informação junto dos participantes do grupo de intervenção através da técnica de *focus group* para as crianças e a entrevista para as docentes seguindo um modelo de entrevista padrão. Foram estabelecidos os critérios para a constituição dos dois grupos focais. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das docentes e

realizadas na sala onde lecionavam. Os grupos focais foram realizados em data acordada com a docente e numa sala disponibilizada para o efeito no estabelecimento de ensino das crianças em causa. As conversas, realizadas durante o mês de maio de 2021, foram sujeitas a gravação de áudio e posteriormente transcritas permitindo a análise do seu conteúdo. Todos os procedimentos foram previamente submetidos ao conselho de ética da Universidade do Minho.

Assim, o nosso estudo consiste na aplicação de 2 metodologias semelhantes, mas distintas, para os participantes em educação pré-escolar e para os participantes a frequentar o 1.º ciclo de escolaridade, cujos resultados serão apresentados e discutidos separadamente.

7.2.1. Participantes no estudo: Amostra

No que respeita às crianças em educação pré-escolar, constituem o grupo de participantes 49 crianças, sendo 63,3% (31) do sexo feminino e 36,7% (18) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade com uma média de 4,14 anos de idade ($M=4,14$; $DP=0,645$). Este conjunto de participantes encontra-se dividido em 2 grupos: Grupo de intervenção (G1) e Grupo de controlo (G2). Os grupos apresentam características semelhantes face ao sexo e idade. O G1 com um total de 23 crianças, sendo 60,9% (14) do sexo feminino e 39,1% (9) do sexo masculino, com uma média de idades de 4,22 anos ($M=4,22$; $DP=0,51$) e o G2 com um total de 26 crianças, sendo 65,4% (17) do sexo feminino e 34,6% (9) do sexo masculino, com uma média de idades de 4,08 anos ($M=4,08$; $DP=0,74$).

Para participação nos grupos focais foram estabelecidos os seguintes critérios: 6 participantes por cada turma do grupo experimental em educação pré-escolar, com igual número de meninas e meninos. Assim participaram nos grupos focais um total de 11 crianças sendo 54,5% (6) do sexo feminino e 45,5% (5) do sexo masculino, com uma média de idades de 4,36 anos ($M=4,36$; $DP=0,5$). No grupo de 5 crianças, 3 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino, todas com 4 anos de idade ($M=4$; $DP=0$) e no grupo de 6 crianças são 50% do sexo feminino e do sexo masculino, com uma média de 4,67 anos de idade ($M=4,67$; $DP=0,516$). As entrevistas foram realizadas às duas educadoras que participaram no grupo de intervenção.

No que respeita às crianças no 1.º ciclo de escolaridade, constituem o grupo de participantes 63 crianças, sendo 55,6% (35) do sexo feminino e 44,4% (28) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade com uma média de 8,79 anos de idade ($M=8,79$; $DP=0,676$). Este conjunto de participantes encontra-se dividido em 2 grupos: Grupo de intervenção (G1) e Grupo de controlo (G2). Os grupos apresentam características semelhantes face ao sexo e idade. O G1 com um total de 32 crianças, sendo 59,4% (19) do sexo feminino e 40,6% (13) do sexo

masculino, com uma média de idades de 8,75 anos ($M=8,75$; $DP= 0,568$) e o G2 com um total de 31 crianças, sendo 51,6% (16) do sexo feminino e 48,4% (15) do sexo masculino, com uma média de idades de 8,84 anos ($M=8,84$; $DP= 0,78$).

Para participação nos grupos focais foram estabelecidos os seguintes critérios: 6 participantes por cada turma do grupo experimental no 1.º ciclo, com igual número de meninas e meninos. Assim participaram nos grupos focais um total de 12 crianças sendo 50% (6) do sexo feminino e 50% (6) do sexo masculino, 50% a frequentar o 3.º ano de escolaridade e 50% a frequentar o 4.º ano de escolaridade. As entrevistas foram realizadas às duas professoras que participaram no grupo de intervenção.

7.2.2. Instrumentos

i) Questionário sociodemográfico (QSD), para caracterização sociodemográfica. Este questionário permitiu reunir informação sócio demográfica sobre o grupo de participantes, nomeadamente no que refere a idade, sexo e ano de escolaridade. Foi construído pela equipa de investigação;

ii) “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (SDQ-Port). O “Strengths and Difficulties Questionnaire” (SDQ), é um questionário que permite conhecer a perceção que pais e professores têm do desenvolvimento sócio emocional das crianças; foi desenvolvido por Goodman em 1994 (Goodman et al., 2000) e foi validado e traduzido para a população portuguesa por Fleitlich et al., (2005). Este questionário é composto por vinte e cinco itens, organizados em cinco escalas, cada uma composta por 5 itens, tendo cada item três opções de resposta (0 – “Não é verdade”, 1 – “Pouco Verdade” e 2 – “Muito verdade”). No nosso estudo foi usada a versão para professores, pré e pós intervenção no G1 e G2.

iii) Escala de Satisfação de Vida dos Estudantes (ESVE): adaptada por Marques et al. (2007) de um instrumento desenvolvido por Huebner (1991). A SLSs é um instrumento de autopreenchimento para avaliar a satisfação de vida a nível global em crianças e adolescentes com idades compreendidas entre 8-18 anos. As respostas são baseadas em acontecimentos das «últimas semanas». Para cada um dos itens existem seis opções de resposta numa escala Likert (1 – discordo fortemente a 6 – concordo totalmente). Os itens são somados para produzir um índice global de satisfação de vida. Os resultados da escala variam entre 7 - 42. Quanto mais elevado o resultado da somatória dos itens, maior será o nível global da satisfação de vida do sujeito (Marques et al., 2007). Este instrumento foi aplicado às crianças no 3.º e 4.º anos de escolaridade.

iv) Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSV), validada por Giacomoni e Hutz (2008). A EMSVC contém 50 itens distribuídos em 6 fatores. É um instrumento de autopreenchimento em que para cada item a criança marca o quanto concorda com o mesmo numa escala tipo Likert de cinco pontos (1- nem um pouco a 5- muitíssimo). Foram utilizados os fatores, ou subescalas, Amizade (10 itens) e Escola (sete itens). Este instrumento foi aplicado às crianças no 3.º e 4.º anos de escolaridade.

v) Tarefas da Bateria Psicomotora (BPM) de Vítor Fonseca (2010). Este instrumento permite traçar o perfil psicomotor de crianças em idade pré-escolar e escolar. Foram aplicadas as tarefas passividade (do fator tonicidade), imobilidade (do fator equilíbrio) e autoimagem (do fator noção de corpo). As tarefas são aplicadas com observação de 2 psicomotricistas a cotação é registada entre os valores 1 – realização imperfeita, incompleta e descoordenada; 2- realização com dificuldades de controlo; 3- realização controlada e adequada e 4- realização perfeita, harmoniosa e bem controlada (para cada tarefa estão estabelecidos os critérios de cotação).

vi) Guião para a entrevista semiestruturada realizada às docentes, após intervenção, com o intuito de recolher a opinião das mesmas quanto à intervenção realizada e avaliar, as alterações percecionadas pelas docentes que possam ter ocorrido ao nível do bem-estar, junto das crianças e em sala de aula;

vii) Guião (com alguns tópicos orientadores) para a realização dos grupos focais com as crianças para recolha da sua opinião sobre a intervenção em que participaram;

Foi ainda fonte de tratamento de dados, a informação recolhida durante e no final de duas sessões de intervenção, tendo sido usado, para o efeito, o seguinte meio de recolha de dados:

- Questionário de avaliação das sessões. Nas sessões 5 e 11 foi usado um questionário de avaliação pelas crianças participantes, composto por duas questões fechadas (relaxamento muscular do corpo e emoção que identifica no momento) e por uma questão aberta “Quais são os teus exercícios preferidos?” a preencher pelo próprio, se mais de 8 anos, ou pela educadora. Foi construído pela equipa responsável pelo projeto “Vamos Relaxar” na escola.

7.2.3. A Intervenção

O programa, baseado nas propostas de Boski (1993), Choque (1994) e Guillaud (2004) é composto de 12 sessões distintas previamente planeadas, correspondentes a 12 semanas. São implementadas com frequência bissemanal (primeiro dinamizadas pela psicomotricista e uma 2ª vez pelo/a docente titular), perfazendo um total de 24 sessões. Cada sessão tem uma duração máxima de 30 minutos. Todas as sessões têm uma estrutura comum a que denominamos sessão-tipo, estando

organizadas em diferentes momentos: i) “Acolhimento”; ii) “Preparação”, propicia uma atitude calma e implicada, preparatória para a vivência da relaxação; iii) “Vivência sequencial de exercícios de relaxação”, em que se realizam exercícios abordando técnicas de descontração neuromuscular, de tomada de consciência de alterações tónicas, de técnicas de respiração e para foco da atenção e pensamento; iv) “Retorno”; v) “Verbalização”.

O programa apresenta duas versões com exercícios diferenciados para educação pré-escolar e para o 1.º ciclo de escolaridade. No caso da versão para a educação pré-escolar a mesma baseia-se maioritariamente nas propostas de Guillaud (2004), e no caso do 1.º ciclo de escolaridade. Baseia-se maioritariamente nas propostas de Boski (1993)

7.2.4. Procedimentos e tratamento de dados

Quanto à análise quantitativa, toda a análise estatística foi efetuada usando o IBM SPSS Statistics (versão 28, USA) com 5% de significância.

No que respeita aos dados do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por), a sua consistência interna foi verificada através da análise do alpha de Cronbach. Foram encontrados valores de consistência interna razoáveis e bons (Pestana & Gageiro, 2008). Foi realizada análise descritiva com recurso às médias, medianas e desvio padrão.

Para aferir se os dados encontrados seguiam os padrões de uma distribuição normal, recorreu-se ao SPSS com os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, tendo-se encontrado valores inferiores a 0,05 ($p < 0,001$), concluiu-se que a distribuição dos dados encontrados difere de uma distribuição normal. Assim, não se tendo verificado a normalidade, e porque estamos perante uma amostra de pequena dimensão (muito próximas de 30 quando dividida em grupo de controlo e grupo experimental) foram usados testes não paramétricos (Marôco, 2018).

A comparação estatística intra grupos (amostras dependentes) foi efetuada usando o teste de Wilcoxon para o G1 e G2, nos momentos pré e pós intervenção.

Foram comparados os resultados da diferença, da mudança ocorrida (pós intervenção- pré-intervenção) entre os grupos (G1 e G2), desta forma eliminamos as diferenças que poderiam existir entre os grupos no início da intervenção analisando só as diferenças registadas e recolhidas entre a pré intervenção e pós intervenção (12 semanas). Essa comparação foi realizada através do teste de U de Mann-Whitney.

Quanto aos resultados encontrados através das tarefas da bateria psicomotora de Vitor Fonseca (2010) no que respeita aos subfatores passividade, imobilidade e autoimagem, a sua análise descritiva foi realizada através das médias, medianas e desvio –padrão. Foi testada a normalidade dos

mesmos, recorrendo-se ao SPSS com os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, verificando-se que os resultados não seguem uma distribuição normal.

No caso do grupo de estudo da educação pré-escolar, foram comparados os resultados pré e pós intervenção no G1 (amostras dependentes) recorrendo-se, então, a estatística não paramétrica, nomeadamente, ao teste de Wilcoxon.

No caso do grupo de estudo referente ao 1.º ciclo de escolaridade, foram comparados os resultados pré e pós intervenção no G1 e no G2 (amostras independentes) com recurso ao teste não paramétrico de U de Mann-Whitney (Marôco, 2018).

No caso exclusivo do grupo de participantes no 1.º ciclo de escolaridade:

a) no que respeita aos dados resultantes da Escala de Satisfação de Vida dos Estudantes (ESVE), a sua consistência interna foi verificada através da análise do alpha de Cronbach. Foram encontrados valores de consistência interna não admissíveis e razoáveis (Pestana & Gageiro, 2008). No caso das respostas pré intervenção da ESVE, a consistência interna foi relativamente baixa para todas as questões, mas melhora substancialmente, se excluído o item ESVE7 *“A minha vida é melhor do que a vida da maioria das outras pessoas da minha idade”* decidindo-se manter a sua análise (ESVE_pré, $\alpha=0,57$; ESVE_pós, $\alpha=0,67$).

Para aferir se os dados encontrados seguem os padrões de uma distribuição normal, recorreu-se ao SPSS com os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, optando-se pelos valores deste último, pois segundo Marôco (2008) é adequado a amostras <50 e constatou-se que são violados os pressupostos da normalidade nos dados do grupo experimental, no momento pré-intervenção ($p=0,006$) e pós-intervenção ($p<0,001$). Para o grupo de controlo os dados seguem uma distribuição normal (G2_pré, $p=0,487$) e (G2_pós, $p=0,056$). Como não se verifica a normalidade da distribuição no G1, e apesar de se verificar a normalidade no G2, neste a amostra é de 26 (<30), pelo que se optou por aplicar testes não paramétricos (Marôco, 2018).

A comparação estatística intra grupos (amostras dependentes) foi efetuada usando o teste de Wilcoxon. A comparação estatística dos resultados da diferença, da mudança ocorrida (pós intervenção-pré-intervenção) entre os grupos (G1 e G2) foi efetuada usando o teste de U de Mann-Whitney.

b) no que respeita às respostas da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC) a sua consistência interna foi verificada através da análise do alpha de Cronbach. Foram encontrados valores de consistência interna bons, segundo o proposto por Pestana e Gageiro (2008), para ambas as dimensões utilizadas e para ambos os momentos, pré e pós intervenção (Escola_pré, $\alpha=0,74$; Escola_pós, $\alpha=0,77$; Amizade_pré, $\alpha=0,83$; Amizade_pós, $\alpha=0,85$).

Para aferir se os dados encontrados seguiam os padrões de uma distribuição normal, recorreu-se ao SPSS com os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, verificando-se valores de significância estatística inferiores a 0,05, o que nos leva a rejeitar a hipótese nula do teste e permite afirmar que a distribuição em questão é diferente da distribuição normal. Assim, não se verificando a normalidade da distribuição e porque estamos perante amostra de pequena dimensão (muito próxima de 30 quando comparamos grupo de controlo e experimental) foram usados testes não paramétricos (Marôco, 2018).

Após análise descritiva com médias e medianas, a comparação estatística intra grupos foi efetuada usando o teste de Wilcoxon. A comparação estatística entre grupos (G1 e G2) foi efetuada usando o teste de U de Mann-Whitney. Foram ainda comparados os resultados da diferença, da mudança ocorrida (pós intervenção- pré-intervenção) entre os grupos (G1 e G2) através do teste de U de Mann-Whitney.

Quanto à análise qualitativa, a informação recolhida através das entrevistas e dos grupos focais foi tratada, por um conjunto de procedimentos metodológicos que se enquadram na técnica de investigação de análise de conteúdo (Esteves, 2006). Inicialmente procedeu-se à identificação dos dados pertinentes seguindo-se o processo de categorização (Bardin, 2004). As categorias, onde os dados pertinentes foram agrupados, foram organizadas a partir de procedimentos abertos (Esteves, 2006), ou seja, o conteúdo conceptual de cada categoria e a totalidade do sistema foi definido no final dos procedimentos. No entanto a primeira formulação das categorias foi inspirada nos tópicos estabelecidos nos guiões. Realizou-se uma análise categorial qualitativa.

A informação recolhida durante a implementação das sessões foi tratada com recurso a métodos quantitativos (no caso do instrumento “avaliação da sessão”) e a métodos qualitativos (no caso das gravações áudio e notas escritas do momento “Convite à verbalização”). Foram também tidas em conta as notas de campo da investigadora.

7.3. Apresentação e análise dos Resultados

7.3.1. Grupo de crianças em educação pré-escolar

Da análise descritiva dos dados encontrados pelo instrumento SDQ-Port verificaram-se diferenças no grupo experimental, após 12 semanas de intervenção. Parece existir uma melhoria ao nível da média ou da mediana, do momento pré para o momento pós, no grupo experimental, exceto na subescala sintomas emocionais. No caso da subescala de hiperatividade, os sintomas parecem agravar-se quando analisada a média no momento pré 2,95 (2,46) e no momento pós 3,22 (2,68), mas quando analisada a mediana verifica-se que existe uma melhoria (Me=3) no momento pré e

(Me=2) no momento pós e que os dados são enviesados pela média. No grupo de controlo também existe uma melhoria dos sintomas para todas as subescalas que parece ser mais acentuada para este grupo. Estes valores podem ser consultados na Tabela 15.

Tabela 15

Resultados descritivos, educação pré-escolar, pré e pós intervenção para as subescalas SDQ

subescalas	Grupo Experimental (G1)						Grupo Controlo (G2)					
	Pré-Intervenção			Pós-Intervenção			Pré-Intervenção			Pós-Intervenção		
	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me
SE	21	1,52 (1,6)	1,0	22	1,59 (1,82)	1,0	26	2,81 (1,39)	3,0	26	1,69 (1,62)	1,5
PC	22	0,91 (1,11)	1,0	12	0,92 (1,24)	0,5	26	1,08 (1,60)	0,0	26	0,65 (1,20)	0,0
H	21	2,95 (2,46)	3,0	23	3,22 (2,68)	2,0	26	3,12 (2,69)	2,5	25	1,60 (2,31)	0,0
PRC	23	1,48 (1,08)	2,0	23	1,13 (1,25)	1,0	26	1,69 (2,07)	1,0	26	0,58 (1,14)	0,0
TD	19	7,11 (3,75)	6,0	11	4,27 (3,66)	3,0	26	8,69 (6,87)	6,0	25	4,24 (5,40)	2,00
CPS	22	7,09 (2,60)	7,0	23	7,13 (2,83)	6,0	26	8,15 (2,26)	9,5	26	9,00 (1,50)	10,0

Legenda: Sintomas Emocionais (SE), Problemas de Comportamento (PC); Hiperatividade (H); problemas de relacionamento com colegas (PRC); Total de dificuldades (TD); Comportamento pró-social (CPS), no momento inicial pré intervenção e passado 12 semanas (pós intervenção)

Com recurso ao SPSS, foi aplicado o teste de Wilcoxon para a comparação de resultados de todas as subescalas do SQD, pré e pós intervenção no G1. É possível concluir, que as diferenças encontradas com a análise descritiva não são estatisticamente significativas, para os resultados da subescala “Sintomas emocionais” no momento pré-intervenção e no momento pós-intervenção ($Z=19,000$, $p=0,675$); para a subescala “Problemas de comportamento” ($Z=7,500$, $p=0,317$); para a subescala “Hiperatividade” ($Z=5,500$, $p=0,184$); na subescala “Problemas de Relacionamento com os colegas” ($Z=13,500$, $p=0,070$) e para a Subescala “Comportamento Pró-social” ($Z=12,500$, $p=0,671$). Em conformidade para a subescala “Total das Dificuldades” também não se encontraram diferenças significativas ($Z=9,000$, $p=0,394$).

Quando comparados os resultados nos momentos pré e pós intervenção no G2 é possível concluir que existem diferenças estatisticamente significativas para as subescalas “Hiperatividade” ($Z=4,500$; $p<0,001$); na subescala “Problemas de Relacionamento com os colegas” ($Z=0,000$, $p<0,001$), para a subescala “Total das Dificuldades” ($Z=0,000$, $p<0,001$) e para a subescala “Comportamento Pró-social” ($Z= 81,000$ $p=0,012$). Não existem diferenças significativas para as subescalas “Sintomas emocionais” ($Z=19,000$, $p=0,675$) e “Problemas de comportamento” ($Z= 7,000$; $p=0,058$).

Foram também comparadas as diferenças entre os scores pós e pré intervenção verificadas ao longo das 12 semanas entre os grupos, com o intuito de eliminar as diferenças que pudessem existir entre os grupos no início da intervenção. Esta comparação foi realizada através do Teste U de Mann-

Whitney. De acordo com o teste, existem diferenças significativas nos postos médios, entre os grupos, das subescalas “Sintomas emocionais” ($U=165,500$, $p=0,017$), “Hiperatividade” ($U=88,500$, $p<0,001$), “Total das dificuldades” ($U=35,500$, $p=0,005$) e “Competências pró-sociais” ($U=389,000$, $p=0,016$). Em todos os casos o G2 mostrou postos médios inferiores ao G1. Ou seja, verifica-se que a maioria das diferenças no sentido de diminuição de sintomas ocorre no grupo de controlo. Exatamente o oposto do esperado.

Quanto aos resultados encontrados através das tarefas da bateria psicomotora (BPM) no que respeita aos subfatores passividade, imobilidade e autoimagem, verificaram-se, a partir da análise descritiva, diferenças positivas no grupo experimental, após 12 semanas de intervenção, como o aumento da média em todos os subfatores, da mediana nos subfatores passividade e imobilidade e dos valores mínimos no subfator “autoimagem”. A Tabela 16 apresenta os resultados descritivos.

Tabela 16

Resultados descritivos pré e pós intervenção dos subfatores psicomotores

Subfator PM		N	M	DP	Me	Min	Máx
Passividade	Pré	21	3,21	0,76	3	2	4
	Pós	21	3,57	0,59	4	2	4
Imobilidade	Pré	21	2,19	0,93	2	1	4
	Pós	21	2,52	0,93	3	1	4
Autoimagem	Pré	21	2,57	0,87	3	1	4
	Pós	21	3,10	0,77	3	2	4

Quando testados os resultados com o teste Wilcoxon, é possível concluir que as diferenças encontradas são significativas para os resultados do subfator “passividade” no momento pré-intervenção e no momento pós intervenção ($Z= 45,000$; $p=0,006$); e para o subfator “Autoimagem” ($Z=55,000$; $p=0,002$), não sendo significativas as diferenças no subfator “imobilidade” ($Z= 25,000$; $p=0,053$).

Da informação recolhida pela técnica de *focus group* consideraram-se os temas constantes do guião, e depois da análise de conteúdo, apuraram-se as categorias e subcategorias que se apresentam no Quadro 5:

Quadro 5

Percepções das crianças sobre o relaxar

Temas	Subtemas	Categorias	Subcategorias
1. Percepções das crianças sobre o relaxar	1.1. Opinião Geral	1.1.1. Atividades na sala de aula 1.1.2. Dormir 1.1.3. Experiência sensorial 1.1.4. Exercícios vivenciados	
	1.2. Como relaxam?	1.2.1. Atividades do dia-a-dia 1.2.2. Atividades experienciadas na intervenção	1.2.1.1. Só com o próprio corpo 1.2.1.2. Atividade sedentária 1.2.1.3. Mobiliário 1.2.1.4. Atividade sedentária e local 1.2.1.5. Com outra pessoa e local
	1.3. O que sentem quando relaxam?	1.3.1. Sensação de conforto e/ou bem-estar 1.3.2. Emoções positivas	
2. Percepções das crianças sobre a intervenção realizada /atividades lúdicas experienciadas		2.1. Atividades enumeradas 2.2. Atividades preferidas 2.3. Características das preferidas	2.3.1. Movimento 2.3.2. Relação movimento/prazer
		2.4. Efeitos provocados	2.4.1. Conforto/Bem-estar 2.4.2. Emoções positivas 2.4.3. Prazer 2.4.4. Ausência de tensão

Percepções das crianças sobre o relaxar

Quanto ao primeiro tema, percepções das crianças sobre o relaxar “Para vocês, o que é relaxar?” a maioria das crianças não se manifestou e quanto às que o fizeram, a maioria refere-se ao que gostam de fazer na sala de aula, por exemplo *“Eu gosto de trabalhar”*; *“eu gosto dos trabalhos da escola”*, *“eu gosto de brincar”*; *“eu também gosto mais de brincar”*, respostas aparentemente não relacionadas com a questão. As crianças associam o relaxar ao dormir *“Dormir”*, a uma experiência sensorial *“É uma coisa massajosa”*, ou a exercícios realizados durante a intervenção *“O Duche”*; *“Robot a pilhas”*; *“o da semente”*.

No entanto quando desafiados a referirem-se a “Como relaxam?” as respostas dão mais informação que permite subentender que as crianças sabem como relaxar e que o fazem no seu dia-a-dia. Os resultados obtidos após categorização das unidades de registo pertinentes para os subtemas são apresentados no Anexo 10.

De facto quando questionadas “E como é que vocês relaxam?” a maioria das respostas prende-se com atividades que foram associadas à categoria atividades do dia-a-dia, sendo atividades a sós com o próprio corpo (como “*Respiro*”; “*Respiro fundo*”, “*Nada*”), atividades sedentárias (“*Ver televisão e macaquinhos*”), em que “ver macaquinhos”, é um regionalismo que se refere a ver desenhos animados, atividades cujo foco é um elemento de mobiliário onde ocorrem (“*Eu relaxo quando estou deitada no sofá*”; “*Eu relaxo na minha cama*”), são ainda referidas situações que combinam a atividade e o local (“*Eu sento-me no sofá a ver televisão, os meus episódios na minha televisão nova*”; “*Quando eu era bebe na barriga da minha mãe*”), e situações que se referem a outra pessoa e ao local (“*Eu sento-me na banheira com a minha mãe...*”; “*...e depois vou para a sala de baixo ver televisão mais a minha mãe*”). É de salientar que sempre que outra pessoa é referida, essa pessoa é a mãe. Quanto à questão como relaxam, surgiram ainda duas afirmações que remetem para os exercícios vivenciados (“*O Duche*”; “*A Semente*”).

Quando questionadas quanto ao que sentem quando relaxam, todas as respostas foram em torno de sensações de conforto e bem-estar ou referiram emoções positivas. Neste caso procedeu-se ao tratamento quantitativo das respostas e podemos afirmar que num total de 11 respostas, 36,4% (4) responde “*Feliz*”, 18,2% (2) respondem “*Sinto-me confortável*”; 18,2% (2) respondem “*Sinto-me bem*”; 9% (1) responde “*Confortável e bem*”; 9% (1) responde “*Alegre*” e 9% (1) responde “*sentimo-nos divertidos*”.

Perceções das crianças sobre a intervenção realizada/ atividades lúdicas experienciadas

Quanto ao segundo tema “perceções das crianças sobre a intervenção realizada/ atividades lúdicas experienciadas”, apresentamos a informação recolhida através do *focus group* mas também recolhida durante a implementação das sessões através do “Questionário de avaliação da sessão” usado na sessão 11.

a) informação recolhida pelo *focus group*

Quando questionadas sobre a intervenção realizada “lembram-se dos exercícios que fizemos?” “De quais gostaram mais?” “Porquê?”, surgiram várias respostas (sendo que uma criança diz que não se lembra, outra que não sabe porque é que gosta) que foram organizadas pelos primeiros exercícios enumerados e pelas atividades que mais gostaram. Quando questionadas porquê é que gostaram mais, surgem aspetos ligados ao movimento “*Porque ele depois cai*”; “*Porque gostei de lavar*” e ao prazer que o movimento proporciona “*Porque quando as pilhas acabaram, quando eu caio, eu sinto-me melhor*”. Quando questionadas sobre o que é que os exercícios lhes fazem sentir, ou como é que

se sentem depois dos exercícios, sendo que uma criança diz que não sabe, as restantes referem diferentes aspetos relacionados com conforto e bem-estar, emoções positivas, prazer e ausência de tensão. Não foi enumerado ou descrito um único aspeto que pudesse estar relacionado com desconforto ou desagrado. Os resultados obtidos após categorização das unidades de registo pertinentes para os subtemas são apresentados no Anexo 11.

b) questionário de avaliação

Foi realizado um questionário no final da sessão nº 11, no que respeita às tensões musculares e às emoções presentes, que permitiu despistar como se sentiam as crianças. Foram também recolhidas informações sobre os exercícios preferidos de forma a construir a sessão 12.

De um total de 25 crianças que respondem ao questionário, 83% das crianças (n=21) refere que fica “Mole como *slime*” (n=3), 12% “duro como uma pedra” e uma (4%) não responde à questão 1 “Como fica o teu corpo?”. Respondem à questão 2 “E como te sentes?” as 25 crianças participantes, em que a maioria (76%, n=19) se sente “feliz” no final da sessão, uma criança (4%) “feliz” e “com sono”, uma criança (4%) “feliz” e “enérgica”, três crianças consideram que terminam “com sono” (12%) e ainda uma criança que assinalou “com energia” (4%).

Perceções das educadoras sobre a intervenção realizada e a sua pertinência em meio escolar

Da informação recolhida junto das educadoras pela técnica de entrevista, no que respeita às perceções das educadoras sobre a intervenção realizada, consideraram-se os temas constantes do guião, e depois da análise de conteúdo apuraram-se as categorias e subcategorias que se apresentam no Quadro 6:

Quadro 6

Perceções das educadoras sobre a intervenção

Tema	Subtemas	Categorias
3. Perceções das educadoras sobre a intervenção realizada	3.1. O mais relevante	3.1.1. Efeitos nas próprias crianças 3.1.2. Evolução do grupo
	3.2. Efeitos da intervenção	3.2.1. Nas crianças 3.2.2. Na educadora 3.2.3. Na dinâmica da aula
	3.3. Funcionamento / Estrutura do projeto	3.3.1. Reuniões formativas 3.3.2. Sessões 3.3.3. Momento diário

As educadoras consideram como mais relevante, elementos que se prendem com os efeitos nas próprias crianças, como o desenvolvimento de competências de autorregulação, competências de

relacionamento interpessoal e outras competências pessoais, relacionadas com o estar e agir, e a evolução do grupo, ao nível da participação e das competências para relaxar face às sessões iniciais.

Quanto aos efeitos da intervenção, as educadoras consideram diferentes aspetos:

i) ao nível das crianças, no que respeita ao comportamento no sentido da calma e tranquilidade, à sua motivação *“porque eles gostam”, “e as massagens eles adoram”* e ao seu bem-estar *“... e diziam que se sentiam bem... o facto de dizerem que se sentiam quentinhos, com sono, aconchegados... é porque se estavam a sentir bem”* ou *“... levam ao bem-estar da criança”*.

Quanto ao estado emocional os efeitos são considerados, mas mais suavemente.

ii) ao nível da educadora, no que respeita à aquisição de competências para a condução de atividades, das próprias competências para relaxar e consciência do nível de tensão, à vivência de momentos prazerosos e à aquisição de conhecimentos sobre relaxação.

iii) ao nível da dinâmica da aula, no sentido que aplicação de alguns exercícios em momentos chave promove a calma e o foco de atenção das crianças.

Os resultados apresentados obtidos após categorização das unidades de registo pertinentes para os subtemas podem ser consultados no Anexo 12.

Quanto ao funcionamento e estrutura da intervenção, os elementos referidos pelas educadoras são dados positivos, como as reuniões formativas, com a existência de vivência prática dos exercícios, a estrutura das sessões e a existência de um guião e o facto de ser dinamizada primeiro pela técnica superior de educação especial /psicomotricista.

As educadoras foram ainda convidadas a pronunciar-se sobre a aprendizagem de competências de relaxação em meio escolar. A análise do conteúdo da informação recolhida permitiu organizá-la em categorias e subcategorias de acordo com o Quadro 7.

Quadro 7

Perceções das educadoras sobre a aprendizagem de competências de relaxação na escola

Categorias	Subcategorias
4.1. Importância /Pertinência	4.1.1. Expressões usadas 4.1.2. Transversalidade 4.1.3. Competências que possibilita 4.1.4. Características das crianças 4.1.5. Desconhecimento familiar sobre o tema 4.1.6. Faixa etária visada
4.2. Implementação na escola	4.2.1. Carácter obrigatório 4.2.2. Integrar nos currículos 4.2.3. Projeto de escola previsto em horário 4.2.4. Iniciativas alargadas de sensibilização docente

De uma maneira geral, foram usadas expressões pelas educadoras que reveladoras da importância e pertinência atribuída à aprendizagem destas competências, tais como: “*É importantíssimo, é fundamental.*”, “*Sim faz todo o sentido*”, ou, “*...tem que ser na escola*”. De uma forma mais específica referem-se ao carácter transversal das aprendizagens; às competências que possibilitam, tais como: capacidade para relaxar, promoção de um estado de calma e aumento do tempo de atenção em atividades propostas e às características de agitação e falta de atenção presentes em muitas crianças. Consideram ainda que aprender competências de relaxação na escola é pertinente porque, a maioria das famílias não terá conhecimento sobre esta temática, e porque a faixa etária em que se encontram é propícia a estas aprendizagens.

Quando desafiadas a pronunciarem-se sobre de que forma se podiam implementar estas aprendizagens na escola foi possível agrupar a informação nas seguintes subcategorias: devem ser aprendizagens de carácter obrigatório, no sentido em que todas as crianças deveriam ter acesso às mesmas, pelo que deveriam integrar os currículos (na área de formação cívica, ou com uma ligação à educação física), ou constarem de projetos da escola previstos em horário, obrigatórios para todas as turmas, e não sujeitos a inscrição voluntária do/a docente, ou através da realização de iniciativas alargadas de formação docente. Estas sugestões encontram eco nas correntes que defendem a promoção do bem-estar na escola (Seligman et al., 2009; Huppert & Johnson, 2010; Cleveland & Sink, 2018).

Os resultados apresentados obtidos após categorização das unidades de registo pertinentes para os subtemas podem ser consultados no Anexo 13.

7.3.2. Grupo de crianças no 1.º ciclo de escolaridade

Da análise descritiva dos dados encontrados pelo instrumento SDQ-Por verificaram-se diferenças no grupo experimental no sentido da diminuição das dificuldades, após 12 semanas de intervenção. Observa-se que a média e a mediana diminuem em todas as variáveis com excepção de “problemas de comportamento” em que média e mediana aumentam. Neste caso os sintomas parecem agravar-se quando analisada a média 0,68 (1,30) no momento pré e de 0,88 (1,36) no momento pós, repare-se, no entanto, que os valores são próximos de zero tanto no momento pré como pós (ausência de dificuldades) aliás consiste na variável com valores mais favoráveis. No caso da subescala “comportamento pró-social” a média aumenta no sentido de aumento de competências. Estes valores podem ser consultados na Tabela 17.

No grupo de controlo também existe uma melhoria dos sintomas para todas as subescalas com exceção da de “sintomas emocionais” onde parece existir um agravamento dos sintomas dado pelo aumento da média, 1,03(1,49) no momento pré e de 1,16(1,32) no momento pós, mas a mediana mantém-se no valor 1 (como consideramos variáveis ordenadas importa analisar também a mediana que enquanto medida de tendência central nos dá o valor localizado a meio da distribuição).

Tabela 17

Resultados descritivos, 1.º ciclo, pré e pós intervenção para as subescalas SDQ

subescala s	Grupo Experimental (G1)						Grupo Controlo (G2)					
	Pré-Intervenção			Pós-Intervenção			Pré-Intervenção			Pós-Intervenção		
	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me
SE	32	1,53 (1,68)	1,0	32	1,28 (1,53)	1,0	31	1,03 (1,49)	1,0	31	1,16 (1,32)	1,0
PC	31	0,68 (1,30)	0,0	32	0,88 (1,36)	1,0	31	1,16 (1,29)	1,0	31	0,58 (0,99)	0,0
H	32	3,13 (2,42)	3,0	32	2,59 (2,03)	2,5	31	2,74 (3,22)	2,0	31	2,23 (2,69)	1,0
PRC	32	1,16 (1,46)	1,0	32	0,78 (1,29)	0,0	31	1,23 (1,31)	1,0	31	0,55 (0,92)	0,0
TD	31	6,55 (4,69)	6,0	32	5,53 (4,39)	5,0	31	6,16 (5,77)	4,0	31	4,52 (4,98)	3,00
CPS	32	8,50 (2,01)	10,0	32	8,69 (1,48)	9,0	31	7,74 (2,59)	9,0	31	9,19 (1,62)	10,0

Legenda: Sintomas Emocionais (SE), Problemas de Comportamento (PC); Hiperatividade (H); problemas de relacionamento com colegas (PRC); Total de dificuldades (TD); Comportamento pró-social (CPS), no momento inicial pré intervenção e passado 12 semanas (pós intervenção)

Com recurso ao SPSS, foi aplicado o teste de Wilcoxon para a comparação de resultados de todas as subescalas do SQD, pré e pós intervenção no G1. É possível concluir, que as diferenças encontradas com a análise descritiva, entre o momento pré-intervenção e o momento pós-intervenção, não são estatisticamente significativas, para as subescalas de “Sintomas emocionais” ($Z=39,000$, $p=0,219$), de “Problemas de comportamento” ($Z=84,500$, $p=0,132$), de “Problemas de Relacionamento com os colegas” ($Z=47,500$, $p=0,086$), e para a Subescala “Comportamento Pró-social” ($Z=130,500$, $p=0,321$). São estatisticamente significativas para a subescala “Hiperatividade” ($Z=64,500$, $p=0,020$) e “Total das Dificuldades” ($Z=74,000$, $p=0,028$).

Quando comparados os resultados nos momentos pré e pós intervenção no G2 é possível concluir que existem diferenças estatisticamente significativas para as subescalas “Problemas de comportamento” ($Z= 7,500$; $p<0,001$), “Hiperatividade” ($Z=17,000$; $p=0,044$); “Problemas de Relacionamento com os colegas” ($Z=22,000$, $p=0,008$), “Totais das dificuldades” ($Z=42,000$, $p=0,03$) e para a subescala “Comportamento Pró-social” ($Z=142,000$ $p=0,002$). Não existem diferenças significativas para as subescalas “Sintomas Emocionais” ($Z=86,500$, $p=0,314$).

Comparação entre grupos das diferenças entre os scores pós e pré intervenção verificadas ao longo das 12 semanas em cada grupo.

Foi realizado um pré-tratamento dos resultados que permitiu analisar a variação entre os scores pós e pré intervenção verificados ao longo das 12 semanas em cada grupo. Desta forma

eliminamos as diferenças que poderiam existir entre os grupos no início da intervenção analisando só as diferenças registadas e recolhidas entre a pré intervenção e pós intervenção (12 semanas). Esta comparação foi realizada através do Teste U de Mann-Whitney.

De acordo com o teste, existem diferenças significativas nos postos médios, entre os grupos, das subescalas “Problemas de comportamento” ($U=227,000$, $p<0,001$) e “Comportamentos pró-sociais” ($U=650,500$, $p=0,027$). Verifica-se, para ambos os casos, que a maioria das diferenças no sentido de diminuição de sintomas ocorre no grupo de controlo.

Da análise descritiva dos dados encontrados pelo instrumento ESVE verifica-se um ligeiro aumento na média e na mediana das respostas, tanto no grupo experimental, como no grupo de controlo, no que respeita à “satisfação com a vida”, após 12 semanas de intervenção. Estes valores podem ser consultados na Tabela 18.

Tabela 18

Estatística descritiva para os resultados Satisfação com a Vida (SV)

	Grupo Experimental (G1)						Grupo Controlo (G2)					
	N	Pré- Intervenção Média (DP)	Me	N	Pós -Intervenção Média (DP)	Me	N	Pré- Intervenção Média (DP)	Me	N	Pós -Intervenção Média (DP)	Me
SV	31	5,05 (0,85)	5,17	31	5,16 (0,96)	5,50	26	4,94 (0,61)	5,0	26	5,06 (0,75)	5,17

Com recurso ao SPSS, foi aplicado o teste de Wilcoxon para a comparação de resultados do ESVE (excluindo item7), pré e pós intervenção no G1 e no G2. É possível concluir, que as diferenças encontradas com a análise descritiva, entre o momento pré-intervenção e o momento pós-intervenção, não são estatisticamente significativas no G1 ($Z= 244,500$, $p=0,078$) nem no G2 ($Z= 719,500$, $p=0,398$).

Comparação entre grupos das diferenças entre os scores pós e pré intervenção verificadas ao longo das 12 semanas em cada grupo.

Desta forma eliminamos as diferenças que poderiam existir entre os grupos no início da intervenção analisando só as diferenças registadas e recolhidas entre a pré intervenção e pós intervenção (12 semanas). Esta comparação foi realizada através do Teste U de Mann-Whitney. De acordo com o teste, não existem diferenças significativas nos postos médios, entre os grupos G1 e G2 ($U=398,500$, $p=0,942$).

Da análise descritiva dos dados encontrados pelo instrumento EMSVC verifica-se um ligeiro aumento na média e na mediana das respostas, tanto no grupo experimental, como no grupo de

controlo, no que respeita à dimensão “amizade”, após 12 semanas de intervenção. No que respeita à dimensão “Escola”, verifica-se uma diminuição na média e mediana para o G1 após 12 semanas de intervenção, e uma diminuição na média do G2 após 12 semanas de intervenção. Estes valores podem ser consultados na Tabela 19.

Tabela 19

Estatística descritiva para os resultados de dimensões da EMSVC

dimensões	Grupo Experimental (G1)						Grupo Controlo (G2)					
	Pré-Intervenção			Pós-Intervenção			Pré-Intervenção			Pós-Intervenção		
	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me
“Amizade”	30	31,1 (4,35)	32,0	30	31,3 (4,35)	32,5	29	29,41 (5,17)	31,0	29	29,55 (5,18)	30,0
“Escola”	30	18,33 (3,24)	20,0	30	17,7 (3,34)	19,0	29	17,59 (1,48)	17,0	29	16,69 (3,18)	17,0

Verifica-se que a média da satisfação com a vida na dimensão escola passa de 18,4 (próximo do percentil 75, e, portanto, superior ao esperado para a idade), para 17,8 (que embora diminuindo se mantém superiores a 17, que é o valor encontrado para o percentil 50) ainda superior ao percentil 50.

Com recurso ao SPSS, foi aplicado o teste de Wilcoxon para a comparação de resultados das duas dimensões da EMSVC, pré e pós intervenção no G1. É possível concluir, que as diferenças encontradas pela análise descritiva não são estatisticamente significativas para a dimensão “Amizade” ($Z=206,000$, $p=0,678$) mas são estatisticamente significativas para a dimensão “Escola” ($Z=53,000$, $p=0,049$), ou seja, a diminuição da satisfação com a escola após 12 semanas de intervenção é significativa para o G1 (experimental).

Quando comparados os resultados nos momentos pré e pós intervenção no G2 é possível concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas para a dimensão “amizade” ($Z=222,500$; $p=0,656$), nem para a dimensão “Escola” ($Z=104,000$, $p=0,186$).

Comparação entre grupos das diferenças entre os scores pós e pré intervenção verificadas ao longo das 12 semanas em cada grupo.

Desta forma eliminamos as diferenças que poderiam existir entre os grupos no início da intervenção analisando só as diferenças registadas e recolhidas entre a pré intervenção e pós intervenção (12 semanas). Esta comparação foi realizada através do Teste U de Mann-Whitney. De acordo com o teste, não existem diferenças significativas nos postos médios, entre os grupos G1 e G2 para a dimensão “amizade” ($U=483,500$, $p=0,788$), nem para a dimensão “escola” ($U=470,000$, $p=0,759$).

Quanto aos resultados encontrados através das tarefas da bateria psicomotora (BPM) de no que respeita aos subfatores passividade, imobilidade e autoimagem, foi testada a normalidade dos mesmos, recorrendo-se ao SPSS com os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, verificando-se que os resultados não seguem uma distribuição normal. Sendo a nossa amostra de pequena dimensão (G1=29; G2=31), recorreu-se, ao teste não paramétrico de U de Mann-Whitney (Marôco, 2018) para a comparação dos resultados pré e pós intervenção no G1 e no G2 (amostras independentes). A Tabela 20 apresenta os resultados descritivos.

Tabela 20

Resultados descritivos pré e pós intervenção dos subfatores psicomotores

Subfatores	Grupo Experimental (G1)						Grupo Controlo (G2)					
	Pré- Intervenção			Pós-Intervenção			Pré- Intervenção			Pós -Intervenção		
	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me	N	Média (DP)	Me
Passividade	29	2,86 (0,79)	3,0	29	3,72 (0,53)	4,0	31	2,90 (0,75)	3,0	31	3,16 (0,78)	3,0
Imobilidade	29	3,31 (0,54)	3,0	29	3,48 (0,51)	3,0	31	3,03 (0,84)	3,0	31	3,19 (0,75)	3,0
Autoimagem	29	3,34 (0,67)	3,0	29	3,76 (0,43)	4,0	31	3,32 (0,47)	3,0	31	3,39 (0,49)	3,0

Pela análise descritiva verificaram-se diferenças positivas no grupo experimental, após 12 semanas de intervenção, como o aumento da média em todos os subfatores, da mediana nos subfatores passividade e imobilidade. Verificaram-se também diferenças positivas no grupo de controlo no que respeita à média para todos os subfatores, mas não no que respeita à mediana.

Quando testados os resultados com o teste U de Mann-Whitney, com o intuito de comparar o G1 e o G2 nos momentos pré intervenção e pós intervenção, é possível concluir que no momento pré-intervenção, as diferenças encontradas entre o G1 e G2, não são estatisticamente significativas para nenhum dos subfatores: “passividade”; ($U=478,500$, $p=0,835$); “imobilidade” ($U=390,000$, $p=0,232$) e “autoimagem” ($U=429,500$, $p=0,558$).

No momento pós intervenção as diferenças não são estatisticamente significativas para o subfator “imobilidade” ($U=409,500$, $p=0,263$), mas são estatisticamente significativas para os subfatores “passividade”; ($U=291,500$, $p=0,003$) e “autoimagem” ($U=310,000$, $p=0,005$).

Assim podemos afirmar que a intervenção teve resultados positivos ao nível do desenvolvimento psicomotor: passividade e propriocevidade.

Da informação recolhida pela técnica de *focus group* consideraram-se os temas constantes do guião, e depois da análise de conteúdo, apuraram-se as categorias e subcategorias que se apresentam no Quadro 8:

Quadro 8

Temas, categorias e subcategorias encontradas

Temas	Subtemas	Categorias	Subcategorias
1. Percepções das crianças sobre o relaxar	1.1. Opinião Geral	1.1.1. Associando a uma Atividade lúdica/jogos em suportes informáticos 1.1.2. Experiência individual de repouso ou descanso 1.1.3. Experiência individual com o silêncio e pensamento 1.1.4. Dormir	
	1.2. Como relaxam?	1.2.1. Atividades do dia-a-dia	1.2.1.1. Só com o próprio corpo 1.2.1.2. Atividade de repouso/descanso 1.2.1.3. Atividades desportivas e específicas 1.2.1.4. Com elemento de mobiliário específico 1.2.1.5. Com os amigos
	1.3. O que sentem quando relaxam?	1.3.1. Sensação de prazer, conforto e/ou bem-estar 1.3.2. Sonolência 1.3.3. Sensação de plenitude ou paz ou conexão	
2. Percepções das crianças sobre a intervenção realizada /atividades lúdicas experienciadas		2.1. Atividades preferidas 2.2. Efeitos provocados nos próprios	2.2.1. Conforto/Bem-estar/Prazer 2.2.2. Emoções positivas/ ausência de emoções negativas 2.2.3. Sonolência 2.2.4. Relaxamento
		2.3. Efeitos provocados na aula	

Percepções das crianças sobre o Relaxar

A informação recolhida em torno da questão “O que é, para vocês, relaxar?” constitui o primeiro subtema onde se organizou informação que revela que as crianças apresentam diferentes visões do que é relaxar: referem-se a atividades de jogo em suportes informáticos (“*quando jogas no telemóvel também relaxas*”); ao dormir (“*para mim relaxar é dormir*”); a situações do dia-a-dia que consomem pouca energia em que podem apontar um elemento de mobiliário ou um objeto específico sem que exista uma atividade (“*ficar a olhar para o telemóvel*”, “*ficar no sofá a olhar para a televisão*”); e embora em menor número mas de extrema relevância surgem afirmações que remetem para uma experiência individual positiva com o silêncio e pensamento (“*Relaxar é a gente estar sozinhos em silêncio*”; “*ficar no silêncio, sem ouvir nada*”; “*para mim relaxar é tirar todos os pensamentos da minha cabeça*”).

De uma maneira geral vão já dando informações sobre o segundo subtema “como relaxam”. Todas as respostas, bastante variadas, se reportam a atividades do dia a dia, e podem agrupar-se da

seguintes forma: i) Só com o próprio corpo (*“a bocejar”, “quando me espreguiço”*); ii) Atividade de repouso/descanso (*“dormindo , ouvir música, ver televisão”*); iii) Atividades desportivas e específicas (*“Eu relaxo também a fazer patinagem, que é o desporto que eu faço”, “Também há coisas mesmo só para relaxar, tipo tiramos horas e há um sítio, tipo yoga”*); iv) Num local específico (*“estar no sofá...”*, *“Eu relaxo melhor na cama ... porque a cama é confortável”*); v) Com os amigos (*“eu também gosto de relaxar...com os amigos”*).

Quando questionadas quanto ao que sentem quando relaxam (3.º subtema), todas as respostas foram em torno de sensações de conforto e/ou bem-estar, (*“Gosto daquele momento”, “Sabe bem”, “Confortável”, de sonolência “apetece dormir”*), de emoções positivas (*“Feliz”, “amigável”, “Sinto ar puro em mim, sinto-me feliz”*) e de alusão a sensações que poderão ser associadas a plenitude ou paz interior (*“Eu parece que estou no outro mundo” “Eu fico no mundo do Tam, tam, tam, tam!! “Eu cá fico num mundo todo cor-de-rosa e branco e roxo”*).

Exceto um comentário alusivo a desconforto, de uma menina com marcha atípica, justificando a sua preferência por realizar os exercícios sentada, todos os comentários foram positivos remetendo para sensações agradáveis.

Os resultados obtidos após categorização das unidades de registo pertinentes para os subtemas são apresentados no Anexo 14.

Perceções das crianças sobre a intervenção realizada/ atividades lúdicas experienciadas

Quanto ao segundo tema “perceções das crianças sobre a intervenção realizada/ atividades lúdicas experienciadas”, apresentamos a informação recolhida através do *focus group* e também a recolhida através do “Questionário de avaliação das sessões” durante duas das sessões implementadas.

a) informação recolhida pelo *focus group*

Quando questionadas sobre a intervenção realizada “pensando nos exercícios das sessões que fizemos, como é que se sentiram depois dos exercícios?” as afirmações revelam sensações de: i) Conforto/Bem-estar/prazer (*«era tipo “Oh isto é tão bom!”», “Fico bem, relaxado, fresco nas ideias”, “...e sentia-me confortável”*), ii) Emoções positivas/ ausência de emoções negativas (*“feliz”, “...eu deito tudo fora, tudo o que eu estou a pensar de mal eu deito fora”, “Porque quando eu grito, liberta as coisas más”*), iii) Sonolência (*“Sonolento”, “Porque apeteece dormir”*) e iv) Relaxamento (*“Sentia-me relaxada...”*, *“fez-me relaxar muito os braços, e a cabeça, “Porque libertava as tensões...”*). Algumas

crianças consideram que os efeitos têm reflexo nas aulas (*“Eu fico mais relaxada e presto mais atenção na aula”, “Mais concentrado”*).

Quando questionados quanto aos exercícios preferidos e porquê referem-se às suas características e às sensações que estes lhes provocam de forma generalista, são eles “Massagens”, “o fantoche”, “as folhas”, “o balão que rebenta”, “o atirar as folhas”, “o duche”, “a poção mágica”, “o mergulho” e “a boneca de trapos”, justificando *“Porque libertava as tensões e sentia-me confortável”* ou *“porque era relaxante”* ou *“porque apetece dormir”*, mas em alguns casos também especificamente. Apresentam-se os seguintes:

1) Massagens: *“as massagens era tipo “oh, isto é tão bom”*

2) Fantoche: *“Eu sinto-me mole”*

3) O Balão que rebenta: *“do balão porque eu gosto de me deitar no chão”*

4) Duche: *“o duche porque parece que eu estou sujo de coisas más, e com os esfregar de coisas boas as coisas más parece que saem com a sujidade”*

5) Lançar as folhas: quanto a este exercício transpõe-se um pequeno excerto do focus grupo:

Aluno (turma x) *“O apanhar folhas, Ai... nem sei o que dizer, eu ADORO gritar...”*

Investigadora *“e porquê, qual é a sensação?”*

Aluno *“eu deito tudo fora, tudo o que eu estou a pensar de mal eu deito fora”*

Investigadora *“e depois como é que ficas?”*

Aluno *“Relaxado”*

Ou, no caso de uma aluna (turma y) *“Quando eu apanho as folhas eu inspiro, fico mais relaxada e depois quando eu grito parece que largo os sentimentos maus”*.

Os resultados obtidos após categorização das unidades de registo pertinentes para os subtemas são apresentados no Anexo 15.

b) questionário de avaliação

Este questionário permitiu despistar como se sentiam as crianças no final das sessões nº 5 e nº 11 no que respeita às tensões musculares e às emoções presentes. Foram também recolhidas informações sobre os exercícios preferidos de forma a construir a sessão 6 e 12.

Quanto à sessão 5, de um total de 31 crianças que respondem ao questionário, 90,32% das crianças (n=28) refere que fica “Mole como slime” (n=2), 6,45% “duro como uma pedra” e uma (3,23%) não responde à questão 1 “Como fica o teu corpo?”.

Das 31 crianças, e no que respeita à questão 2 “E como te sentes?”, a maioria (51,61%, n=16) assinala, no final da sessão, que se sente “feliz” e “com sono”, 6 crianças 19,35% assinalam “com

sono”, quatro crianças (12,9%) “feliz”, três crianças (9,68%) “enérgica”, uma criança (3,23%) “feliz” “enérgica” e uma criança (3,23%) não responde. No seu conjunto a opção “feliz” é assinalada por 21 crianças (67,7%).

Quanto à sessão 11, de um total de 33 crianças que respondem ao questionário, 90,9% das crianças (n=30) refere que fica “Mole como *slime*”, duas crianças (6,1%) respondem “duro como uma pedra” e uma (3%) não responde à questão 1. No que respeita à questão 2, 13 crianças (39,4%), assinala, que se sente “com sono”, 9 crianças (27,3%) assinalam “feliz” e “com sono”, quatro crianças (12,1%) “feliz”, três crianças (9,1%) “enérgica”, uma criança (3%) “feliz” e “zangado” e três crianças (9,1%) não respondem. No seu conjunto a opção “feliz” é assinalada por 14 crianças (42,4%) e com sono por 22 crianças (66,7%).

Perceções das professoras sobre a intervenção realizada

Da informação recolhida junto das professoras através da técnica de entrevista, no que respeita às suas perceções sobre a intervenção realizada, consideraram-se os temas constantes do guião, e depois da análise de conteúdo apuraram-se as categorias e subcategorias que se apresentam no Quadro 9.

Quadro 9

Temas, categorias e subcategorias encontradas (Entrevistas)

Temas	Subtemas	Categorias	Subcategorias	
3. Perceções das educadoras sobre a intervenção realizada	3.1. O mais relevante	3.1.1. Efeitos nas próprias crianças		
		3.1.2. Efeitos no ambiente da sala		
	3.2. Efeitos da intervenção	3.2.1. Nas crianças	3.2.1.1. Motivação	
			3.2.1.2. Conhecimento corporal e competências de relaxação	
		3.2.1.3. Desenvolvimento pessoal		
	3.2.1.4. Relacionamento interpessoal			
		3.2.2.1. No clima da sala		
		3.2.2.2. Exercícios como recurso		
	3.3. Funcionamento / Estrutura do projeto	3.3.1. Reuniões formativas		
		3.3.2. Pertinência		

As professoras consideram como mais relevante, elementos que se prendem com os efeitos nas crianças, como o desenvolvimento de competências pessoais como a autoconfiança e o conhecimento e consciência corporal e no ambiente da sala, por proporcionar um contexto de maior à vontade e confiança (securizante).

Quanto aos efeitos da intervenção, as observações das professoras foram organizadas i) ao nível das crianças, no que respeita à sua motivação (*“eles gostam muito”*), ao seu conhecimento corporal (*“vejo uma maior consciência do corpo”*) e competências de relaxação (*“...eles já têm... conseguem relaxar quando é para relaxar”*) e de desenvolvimento pessoal (*“ganharam muita confiança neles”*), ii) ao nível da dinâmica da aula, tanto na promoção de um clima de sala de aula positivo (*foi super divertido*), *“um período atenção maior da parte deles”*, *“ficam mais calmos (...) têm uma postura diferente”*)mas também como recurso no sentido que aplicação de alguns exercícios em momentos chave promovendo a calma e a disponibilidade para a aprendizagem (*“dias que eu sentia que eles estavam mais stressados (...) eu, “tá bem, então vamos lá relaxar um bocadinho”*)

Os resultados apresentados obtidos após categorização das unidades de registo pertinentes para os subtemas são apresentados no Anexo 16.

Quanto ao funcionamento e estrutura da intervenção, os aspetos referidos são positivos, como as reuniões formativas, com destaque para a vivência prática dos exercícios e para a estrutura das mesmas (*“termos de fazer sempre, nós as colegas, foi muito importante”*, *“não foi cansativo, não foi uma coisa pesada (...) Foi o tempo certo”*) e a pertinência da intervenção também pelo contexto pandémico (*“ De resto, foi muito bom nesta altura, e nesta situação, (...) Adorei o projeto e eles também”*) porque segundo uma das professoras, referindo-se ao contexto da pandemia *“o que faltou mais, foi os abraços, foi,... a parte emocional é que... eles às vezes precisam”*.

As professoras foram também convidadas a pronunciar-se sobre a aprendizagem de competências de relaxação em meio escolar. A análise do conteúdo dessa informação permitiu organizá-la em categorias e subcategorias de acordo com o Quadro 10.

Quadro 10

Perceções das professoras sobre a aprendizagem de competências de relaxação na escola

Categorias	Subcategorias
4.1. Importância /Pertinência	4.1.1. Expressões usadas 4.1.2. Transversalidade 4.1.3. Competências que possibilita 4.1.4. Características deste ciclo de ensino 4.1.5. Características da sociedade atual 4.1.6. Faixa etária visada
4.2. Implementação na escola	4.2.1. Carácter obrigatório 4.2.2. Integrar nos currículos 4.2.3. Projeto de escola previsto em horário

As professoras consideram a aprendizagem de competências de relaxação, como muito importantes dado o seu carácter transversal; dadas as características da sociedade atual em que as crianças estão sujeitas a muitos estímulos, muitas atividades, a uma vida muito agitada sem tempo para a pausa e dadas as competências que possibilitam nomeadamente para lidarem com a frustração, ansiedade e tensão. Consideram-nas muito pertinentes nesta faixa etária e durante o 1.º ciclo de escolaridade por entenderem que este é próprio para aprendizagem de competências e não só conteúdos.

Quando desafiadas a pronunciarem-se sobre de que forma se podiam implementar estas aprendizagens na escola foi possível agrupar a informação nas seguintes subcategorias: devem ser aprendizagens de carácter obrigatório, sem estarem sujeitas à inscrição voluntária do professor, pelo que poderiam estar inseridas numa disciplina, sugerindo a cidadania ou a educação física (o que é apoiado pelo estudo de Bellver-Pérez & Menescardi, 2022), ou constarem de projetos da escola previstos em horário (tal como acontece naquela unidade orgânica com Educação Musical ou Tecnologias de Informação e Comunicação).

Os resultados apresentados obtidos após categorização das unidades de registo pertinentes para os subtemas são apresentados no Anexo 17.

7.4. Discussão dos resultados

O número de estudos publicados sobre os efeitos de intervenções baseadas em métodos de relaxação com crianças, realizadas em contexto escolar, de carácter universal é muito reduzido, senão escasso. Pelo que sabemos, os estudos recentes, na área da relaxação com crianças, têm vindo a dedicar-se à evidência científica dos efeitos que as diferentes técnicas produzem nas crianças. Este estudo, para além de um contributo quanto aos efeitos de uma intervenção baseada em métodos de relaxação em contexto escolar, traz ao atual panorama da investigação científica dados relevantes no que respeita à opinião das crianças, as principais protagonistas da educação, e ao pensamento das suas educadoras ou professoras.

As crianças têm opinião sobre o que é relaxar. Neste sentido, o primeiro resultado, do nosso estudo diz-nos que as crianças, participantes no grupo de intervenção, apresentam diferentes entendimentos sobre o que é relaxar: a maioria refere-se à forma como relaxam especificando situações relaxantes, e em menor número, mas de extrema relevância, surgem afirmações que remetem para uma experiência individual positiva com o silêncio e pensamento, em que o relaxar é mais entendido como uma capacidade ou competência. Estas últimas afirmações surgem de crianças no 1.º ciclo de escolaridade.

As crianças consideram que relaxam com atividades do dia-a-dia. No caso de crianças no 1.º ciclo de escolaridade foram agrupadas da seguinte forma: i) Só com o próprio corpo (*“a bocejar”, “quando me espreguiço”*); ii) Com os amigos; iii) Atividades de repouso/descanso; iv) Atividades desportivas e específicas; iv) Referência a um elemento de mobiliário específico. No caso de crianças em educação pré-escolar: i) a sós com o próprio corpo, (*“Respiro”, “Respiro fundo”*); ii) atividades sedentárias, em que ver televisão é a mais referida, sozinhas ou acompanhadas pela mãe; iii) simplesmente *“Nada”*. Algumas das referências (as que realizam com o próprio corpo e quando referem exercícios da intervenção) sugerem que os exercícios vivenciados têm impacto no dia-a-dia da criança. Quando questionadas quanto ao que sentem quando relaxam, todas as crianças do nosso estudo, elaboraram referências em torno de sensações de conforto e/ou bem-estar, de emoções positivas e de sensações que poderão ser associadas a plenitude ou paz. Este é um dado que pode ser relevante para comparação com futuros estudos neste campo de investigação. De uma forma geral estes resultados confirmam o estudo de Cooke et al. (2020) que, conclui que as crianças sabem como relaxar, que relaxam de diferentes formas, que o fazem no seu dia-a-dia e no qual a maioria das crianças descreve situações de experiências sedentárias em que relaxa na companhia dos pais em sofás ou camas.

As crianças caracterizam os seus exercícios preferidos. Tanto as crianças em educação pré-escolar como no 1.º ciclo de escolaridade identificam exercícios preferidos referindo-se às suas características (movimento, abandono dos membros superiores, automassagem e massagem a pares, gritar) e às sensações que estes lhes provocam, estas associadas ao libertar de tensões, ao conforto e a sensações físicas agradáveis. Nas crianças em idade pré-escolar o movimento é a principal característica dos seus exercícios preferidos (pois implicam um contraste lento/rápido, contração/descontração, ou uma paragem abrupta do movimento) o que confirma a literatura que refere que o movimento proporciona prazer (Vayer, 1992; Riaño, 2002; Neto, 2020). As crianças no 1.º ciclo de escolaridade também classificam como preferidos exercícios que lhes proporcionam a diminuição de emoções e pensamentos negativos como os de imagética guiada. O facto das crianças essencialmente no 4.º ano de escolaridade referirem este tipo de exercícios está relacionado com a literatura sugere que as técnicas de visualização e imagética guiada podem trazer mais benefícios a crianças mais velhas, uma vez que estão positivamente relacionadas com a idade (Ashton, 2015).

As crianças reconhecem benefícios dos exercícios de relaxação. Outro resultado apurado refere que na opinião das crianças (educação pré-escolar e 1º ciclo) as sessões de relaxação provocam sensações de conforto/bem-estar/prazer, emoções positivas e eliminação de emoções negativas,

relaxamento e eliminação de tensões e sonolência, resultados alinhados com os encontrados na informação observada e partilhada no final das sessões, que a maioria das crianças se sente “feliz”. Estes resultados são coerentes com um estudo que relata um aumento de humor positivo e bem-estar físico em crianças após treino em relaxação (Lohaus et al., 2001). As crianças também referem que as sessões tiveram influência ao nível do aumento da atenção e concentração nas atividades das aulas, facto que é apoiado na literatura por Boski (1993), Choque (1994) e Guillaud (2004).

Os resultados, encontrados a partir do mencionado pelas crianças, estão em concordância com o referido pelas educadoras e professoras. Ambas consideram que o mais relevante da intervenção realizada são efeitos que observaram nas crianças. Foram referidos como efeitos mais relevantes, o aumento do conhecimento e consciência corporal pelas crianças e o aumento de competências de relaxação, o que confirma a literatura de relaxação para crianças (Bergés & Bounes, 1985; Boski, 1993; Guillaud, 2004).

De facto foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para os subfatores “passividade”; ($U=291,500$, $p=0,003$) e “autoimagem” ($U=310,000$, $p=0,005$) quando comparados G1 e G2, referentes ao 1.º ciclo, pré e pós intervenção, sendo possível afirmar que a intervenção melhorou a “*capacidade de relaxação passiva dos membros e suas extremidades distais (mãos e pés) perante mobilizações, oscilações e balanços activos e bruscos introduzidos exteriormente pelo observador*” (Fonseca, 2010, p.129) bem como, a função proprioceptiva no espaço envolvente imediato do corpo (“*a auto-imagem, não é mais do que o finger-nose test... utilizados em exames neurológicos pediátricos com a finalidade de avaliar a função proprioceptiva da criança*” (Fonseca, 2010, p. 183)).

Quanto ao fator imobilidade “*capacidade de inibir voluntariamente todo e qualquer movimento durante um curto lapso de tempo*” (Fonseca, 2010, p.149), as diferenças encontradas quando comparados os momentos pré e pós intervenção no G1 de educação pré-escolar não chegam a ser significativas ($Z= 25,000$; $p=0,053$). Estes resultados confirmam em parte o estudo de Marmeleira et al., (2018) que encontrou melhorias significativas ao nível do controlo inibitório.

Tanto as educadoras como as professoras consideram que a intervenção traz efeitos ao nível da dinâmica da aula (enquanto recurso e na promoção de um clima de sala de aula positivo, por proporcionar um contexto de maior à-vontade e confiança), o que vai de encontro aos resultados do estudo de Bellver-Pérez e Menescardi (2022).

As educadoras consideram ainda que a intervenção teve efeitos ao nível das próprias, no que respeita à aquisição de competências para a condução de atividades, das competências para relaxar e

consciência do nível de tensão, à vivência de momentos prazerosos e à aquisição de conhecimentos sobre relaxação. Estes resultados podem ser indicadores para futuras intervenções ou estudos, pois não se encontraram estudos que refletissem informação sobre esta questão.

Foram ainda referidos pelas docentes como efeitos relevantes os que se prendem com o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal e competências pessoais (como a auto confiança), o que está alinhado com o referido na literatura por Veiga e Marmeleira (2018); relacionados com o estar e agir (no sentido de calma e tranquilidade), competências de auto regulação, o que é suportado pelo estudo de Buono (2019); a participação no grupo, a par da motivação que as sessões geraram nas crianças; bem como o bem-estar que proporcionou às mesmas o que confirma os resultados do estudo de Lohaus et al. (2001).

Estes resultados, baseados nos relatos das crianças e das educadoras, entram em contradição com os resultados encontrados na comparação realizada entre o grupo experimental e grupo de controlo das crianças em educação pré-escolar e no 1º ciclo de escolaridade, de aspetos associados ao bem-estar. De facto, contrariamente ao esperado as diferenças encontradas ao nível do desenvolvimento socio-emocional, não apresentam significado estatístico (sintomas emocionais, hiperatividade e problemas de relacionamento com colegas) ou apresentam diferenças significativas (problemas de comportamento ($U=227,000$, $p<0,001$), comportamento pró-social ($U=650,500$, $p=0,027$) sendo que a maioria das diferenças no sentido de diminuição de sintomas ocorre no grupo de controlo. Também não se encontraram diferenças significativas para a satisfação com a vida ($U=398,500$, $p=0,942$), satisfação com os amigos ($U=483,500$, $p=0,788$) e satisfação com a escola ($U=470,000$, $p=0,759$). Este resultado não confirma a literatura, que embora escassa, tem vindo a ganhar robustez e a afirmar os efeitos positivos das técnicas de relaxação, na redução de problemas emocionais ou no desenvolvimento socio-emocional das crianças (Goldbeck & Schmid, 2003; Marmeleira et al., 2018; Veiga & Marmeleira, 2018) encontrando-se mais alinhado com os resultados de outros estudos sugerem que embora as crianças aprendam a relaxar fisiológica e mentalmente, os efeitos dessa relaxação ao nível emocional e comportamental é mais difícil de estabelecer (Ashton, 2015).

Estes resultados inesperados impuseram reflexão sobre várias questões que podem, de alguma forma ter contribuído para os mesmos. A primeira está relacionada com o contexto pandémico. A nossa intervenção e a recolha de dados (pré e pós intervenção) foram realizados no ano 2020/2021, ano em que as escolas viveram, um contexto único, imediatamente a seguir ao confinamento decretado a propósito da pandemia por Sars-Cov2, condições que podem ter influenciado os

resultados. O facto de a investigação ter ocorrido em contexto pandémico também condiciona a comparação com outros estudos.

A segunda prende-se com os valores iniciais encontrados, para sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento com colegas e comportamento pró-social), e no caso exclusivo do 1.º ciclo, da satisfação com a vida, satisfação com os amigos e satisfação com a escola, corresponderem a valores médios ou superiores ao esperado para esta faixa etária. Um nível inicial elevado aumenta a dificuldade em evoluir positivamente.

A terceira está relacionada com as características das educadoras e professoras. Pensamos que características como anos de experiência, métodos usados, envolvimento com as famílias, entre outros, de um e de outro grupo (intervenção e controlo) poderão ter influenciado os resultados, no sentido de diferentes docentes solucionarem problemas de comportamento, relacionamento, ou emocionais com mais ou menos facilidade e eficácia, ao longo do ano.

A quarta está relacionada com a participação ou não noutros projetos da escola, tanto do grupo experimental como do grupo de controlo. Nesta linha também nos questionámos se existiriam ou não crianças a usufruir de intervenções pelos serviços especializados de educação (SEE) da escola (poderá ter acontecido que crianças que no início do ano apresentavam problemas de comportamento no grupo de controlo, intervencionadas pelos SEE, durante o ano letivo, tenham melhorado o seu comportamento com reflexo nos resultados).

A quinta está relacionada com o facto de ser uma amostra muito pequena, o que implica que resultados extremos de uma ou outra criança vão condicionar os resultados gerais. Repare-se, por exemplo, tendo em conta o grupo de participantes do 1.º ciclo de escolaridade, que no caso da subescala de hiperatividade, para G1, os sintomas parecem agravar-se quando analisada a média (2,95 (2,46) no momento pré e de 3,22 (2,68) no momento pós), mas quando analisada a mediana verifica-se que existe uma melhoria ((Me=3) no momento pré e (Me=2) no momento pós), ou seja, os dados são enviesados pela média.

Foram ainda obtidos resultados decorrentes do pensamento das docentes participantes, que atribuíram elevada importância à aprendizagem das competências de relaxação na escola devido ao seu carácter transversal; às competências que possibilitam, como capacidade para relaxar, promoção de um estado de calma e aumento do tempo de atenção em atividades propostas e a competências para lidarem com a frustração, ansiedade e tensão; às características de agitação e dificuldades de atenção presentes em muitas crianças; às características da sociedade atual em que as crianças estão sujeitas a muitos estímulos, muitas atividades, a uma vida muito agitada sem tempo para a pausa; e

por serem pertinentes nestas faixas etárias e nestes ciclos de escolaridade. Estas sugestões encontram eco nas correntes que defendem a promoção do bem-estar na escola (Seligman et al., 2009; Huppert & Johnson, 2010; Cleveland & Sink, 2018).

Consideram ainda quanto à implementação destas aprendizagens na escola que devem ser de carácter obrigatório, sem estarem sujeitas à inscrição voluntária do professor, no sentido em que todas as crianças deveriam ter acesso às mesmas, pelo que poderiam estar inseridas numa disciplina, sugerindo a cidadania ou a educação física (o que é apoiado pelo estudo de Bellver-Pérez & Menescardi, 2022), ou constarem de projetos da escola previstos em horário.

Pensamos que os resultados apresentados podem ter relevância e constituir um contributo para futuras investigações que se debrucem sobre intervenções universais em meio escolar, no âmbito da promoção da saúde e bem-estar, nomeadamente por apresentar o pensamento de educadoras ou professoras e a opinião de crianças participantes.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Os estudos realizados e apresentados ao longo dos últimos capítulos desta dissertação tiveram como objetivo analisar os efeitos de uma intervenção lúdica baseada em métodos de relaxação no bem-estar das crianças e assim contribuir para o aumento da evidência científica em torno dos métodos de relaxação para crianças bem como para a compreensão das condições de bem-estar na infância. Neste sentido, realizámos três estudos, cujas principais conclusões apresentamos em seguida.

No primeiro estudo, revisão da literatura, com o objetivo de identificar o que se realiza atualmente, ao nível de intervenções baseadas em métodos de relaxação em contexto escolar, com crianças de educação pré-escolar e do 1º ciclo de escolaridade, numa perspetiva de prevenção de aspetos relacionados com a saúde e promoção do bem-estar, concluímos que:

- Os métodos de relaxação podem reduzir sintomas manifestos de ansiedade e melhorar funções autónomas; promover a autonomia e iniciativa da criança; interações com os outros; promover a saúde mental; promover o desenvolvimento socio-emocional e a memória de curto prazo.

- Nestes métodos destaca-se o recurso a técnicas de respiração (nomeadamente diafragmática) e imagética guiada, bem como exercícios de movimento e consciência corporal (incluindo a massagem).

- Não existe uma tipologia de intervenção, uma vez que a frequência das sessões varia entre diária, semanal ou bissemanal, a duração das sessões varia entre os cinco e os 20 minutos.

- A implementação das sessões pode ser assegurada pelos professores titulares (com formação específica para o efeito) ou por profissionais com formação específica.

Concluímos também que a literatura científica existente sobre esta temática é escassa, pelo que estudos que verifiquem os efeitos de intervenções baseadas em relaxação ao nível da saúde e bem-estar das crianças urgem no panorama da investigação científica.

No segundo estudo, com o objetivo de caracterizar o grupo de participantes na investigação quanto a níveis de bem-estar, em contexto de pandemia, num momento pré-intervenção, pudemos encontrar bons níveis de bem-estar já que a maioria das crianças participantes no estudo apresenta bons hábitos de sono, bons hábitos ao nível da atividade física e refere gostar muito de estar na escola. Apresenta bons resultados no que respeita à ausência de sintomas emocionais, de hiperatividade, de conduta e de relacionamento com colegas, bem como, bons resultados de comportamento pró-social. O grupo de participantes referentes ao 1.º ciclo de escolaridade, está moderadamente satisfeito com a

vida, com valores ligeiramente superiores ao esperado tendo em conta a idade, e apresentando igualmente resultados considerados normais para a satisfação com a vida nas dimensões escola e amizade.

Quanto ao estudo três, em que pretendemos descrever os efeitos de uma Intervenção Lúdica de Relaxação em crianças em contexto escolar, em educação pré-escolar e no 1.º ciclo de escolaridade, podemos concluir que:

- A intervenção desenvolve a capacidade de relaxação passiva dos membros e suas extremidades distais (mãos e pés) e a função proprioceptiva no espaço envolvente imediato do corpo;

- A intervenção realizada não teve impacto na dimensão satisfação com a vida do bem-estar subjetivo nem em aspetos do desenvolvimento emocional;

- A partir da opinião das próprias crianças e das suas educadoras e professoras a intervenção promove emoções positivas, envolvimento e relações positivas que são condições que possibilitam o bem-estar, promove o desenvolvimento das crianças (conhecimento e consciência corporal, capacidade para relaxar e desenvolvimento socio-emocional); traz benefícios para as aulas (aumento da atenção e clima positivo) e tem um potencial multiplicador e que de entre as características das atividades preferidas das crianças está o movimento (educação pré-escolar e 1.º ciclo), o contacto físico e a imagética guiada (1.º ciclo);

- As crianças têm uma opinião sobre o que é relaxar e relaxam de diferentes formas e que o facto de algumas crianças no 3.º e 4.º anos de escolaridade entenderem o relaxar como uma capacidade ou competência, associando-o a uma experiência individual positiva com o silêncio e pensamento, dá-nos pistas sobre o que poderão ser resultados positivos no que respeita ao ganho de competências para a vida.

Com esta investigação pudemos ainda encontrar pistas que demonstram a pertinência da implementação de intervenções de acordo com o modelo por nós descrito, nas escolas a partir do pensamento das docentes entrevistadas. De uma forma geral educadoras e professoras consideram a aprendizagem de competências de relaxação, como muito importantes dado o seu carácter transversal; dadas as características da sociedade atual e dadas as competências que possibilitam às crianças nomeadamente para lidarem com a frustração, ansiedade e tensão. Consideram-nas muito pertinentes para as faixas etárias em causa e que a sua aprendizagem deveria ter carácter obrigatório.

Os resultados encontrados a partir do pensamento das próprias crianças vão de encontro ao encontrado na literatura, aos resultados encontrados ao nível do desenvolvimento psicomotor e aos encontrados no pensamento das docentes: o aumento da consciência corporal, da capacidade para

relaxar, da sensação de bem-estar e de sentimentos de felicidade dão-nos fortes indícios da pertinência em desenvolver intervenções baseadas em métodos de relaxação nas nossas escolas, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo de escolaridade.

Após 4 anos do início desta aventura, em outubro de 2019, quando nada adivinhava uma pandemia, há várias aprendizagens realizadas e várias reflexões que temos oportunidade de partilhar.

As investigações com crianças são oportunidades únicas para conhecer a opinião da criança sobre determinado assunto e revelá-la. Neste aspeto pensamos que a nossa investigação atingiu o objetivo a que se propôs e conseguiu perceber que efeitos teve a intervenção a partir da opinião e do ponto de vista das crianças, mas também das docentes participantes no estudo, elementos-chave para a disseminação de técnicas e estratégias de combate ao *stress* em contexto escolar. O facto de o programa de intervenção ter envolvido docentes, remete-nos para outro tema de investigação, ligado a este trabalho, que é a gestão do *stress* das educadoras e professoras, e mesmo de situações de *stress* crónico e de *burnout* no sentido da sua prevenção, por ser essencial à promoção do seu bem-estar, profundamente relacionado com a qualidade das aprendizagens, e clima da sala de aula. Uma intervenção deste tipo permite também chegar aos profissionais facilitando a disseminação dos saberes e competências, bem como a multiplicação de recursos, uma vez que a informação aprendida sobre o relaxar (no que respeita à sua relação com o bem-estar e deste com as aprendizagens, e de como o proporcionar) passa a constituir um recurso do (a) docente para a dinâmica dos seus grupos e gestão das suas aulas.

Deparámo-nos com abordagens que consideramos muito interessantes, que colocam o foco na promoção da relaxação e não no combate ao *stress*, o que nos parece ser vantajoso no que respeita a prevenção primária e especialmente quando se trata de crianças em idade pré-escolar. De facto, o ideal seria criar as condições para que as crianças, que relaxam de diferentes formas, tenham mais oportunidades de naturalmente encontrar, o que a cada uma faz relaxar: os ambientes acolhedores, a natureza, o brincar livre, o jogo, sozinho ou com os amigos (tendo em conta que as condições para que ocorra o bem-estar, como o sono, a alimentação, a atividade física, proteção, segurança, entre outras, têm de estar garantidas) ao mesmo tempo que se ensinam as ferramentas necessárias para prevenir e combater o *stress* que advém da sociedade e que é criado pelo próprio indivíduo, como o conhecimento e domínio de técnicas respiratórias e exercícios de relaxação que permitam ativar a resposta de relaxação do organismo, o mais precocemente possível. Sabemos que isso é possível de fazer de uma forma lúdica, atrativa e implicada para as crianças e para os adultos e com efeitos em ambos.

As atuais gerações e muito em especial as gerações mais novas onde se incluem as crianças com que trabalhamos, terão que lidar com enormes desafios quer ao nível local como ao nível global. Se a vida hoje se aparenta de difícil gestão, no sentido de manter a saúde quer a nível mental, emocional, como física, sabemos que o panorama de urgência que se vive atualmente poderá facilmente passar a um panorama de emergência: emergência climática, emergência humanitária; emergência de recursos... saber lidar com o *stress* será uma competência imprescindível. Assumindo que muitas são as condições estruturantes da escola que são determinantes na promoção do bem-estar da criança (como a existência de espaço e tempo para o brincar, movimento e descanso), considera-se que também as intervenções em contexto escolar para a promoção do bem-estar, gestão do stress ou desenvolvimento emocional, numa abordagem de prevenção primária universal, onde se incluem as intervenções baseadas em métodos de relaxação, têm o seu lugar.

Esperamos que os dados da presente investigação contribuam para uma melhor compreensão das possibilidades, potencialidades e efeitos dos métodos de relaxação no bem-estar das crianças e motivem a curiosidade de investigadoras e investigadores para o campo científico das intervenções com base em métodos relaxação a par e passo de investigações que deem voz à voz das crianças.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

Quanto a limitações da investigação podemos assinalar:

- A realização da investigação em contexto pandémico- tudo foi de alguma forma condicionado pela pandemia e pelas restrições por ela impostas: desde o estado emocional e psicológico das famílias, das docentes, da investigadora, em que se viveram elevadíssimos níveis de *stress*, imprevisibilidade, insegurança e medo, ao desenrolar da própria intervenção (não nos podemos esquecer que as sessões foram orientadas sempre com a investigadora e docentes com a máscara colocada, o que poderá ter interferido nos efeitos da mesma);

- A dimensão e tipo de amostra – quanto à dimensão, o estudo contou com um reduzido número de participantes, inferior ao previsto, o que poderá constituir um fator acrescido para o enviesamento dos resultados, quanto ao tipo, o método escolhido para a constituição da amostra foi o de conveniência, o que interfere na sua representatividade, não permitindo que os resultados possam ser generalizados à população;

- O controlo da participação das diferentes turmas que constituíram a amostra noutros projetos oferecidos pela escola, bem como intervenções a que pudessem estar expostos alguns dos participantes (como as realizadas pelos serviços especializados de educação) não foi assegurado. Embora pensemos que tal facto possa ter condicionado os resultados também sabemos que tal situação é muito difícil de controlar sem interferência no normal funcionamento escolar;

- Os instrumentos utilizados - não foram concebidos para contextos pandémicos.

Assim, recomendamos para investigações futuras, uma replicação do estudo com um maior número de participantes, com uma representatividade geográfica mais alargada e em contexto não pandémico.

Verificamos ainda outros aspetos que constituem limitações ao estudo empírico realizado na investigação:

- Embora tenha sido verificada a semelhança entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que respeita às características dos seus participantes, o mesmo não foi realizado ao nível das docentes. Em futuras investigações vemos pertinência em assegurar que as docentes titulares das diferentes turmas tenham características semelhantes, por exemplo no que respeita a anos de experiência, métodos de trabalho ou participação em projetos;

- Ao nível do grupo de educação pré-escolar, não foi possível a recolha de informação no que respeita aos fatores psicomotores junto do grupo de controlo, o que constitui uma limitação pois não

permitiu cumprir, para estas variáveis e para este grupo em particular, com o desenho quase experimental;

- A acumulação dos papéis investigadora e técnica superior em exercício de funções, pode ter constituído uma limitação: todos os dados recolhidos (exceto os relacionados com os fatores psicomotores, realizados em conjunto com uma psicomotricista) foram realizados pela investigadora, bem como a dinamização da intervenção nos quatro grupos participantes, acumulando também as funções de técnica superior na escola. O facto de ser elemento de referência (no âmbito dos serviços especializados de educação) poderá ter tido de alguma forma influência nas respostas de docentes e crianças, bem como, na análise de informação realizada. Futuras investigações poderiam garantir, por exemplo que o/a investigador/a que dinamiza os *focus group* e realiza as entrevistas não coincide com as/os investigadores, que dinamizam a intervenção;

- O facto de não dispormos de uma avaliação de follow-up constitui uma limitação. Seria importante, em futuras investigações, garantir uma avaliação de follow-up que verificasse a manutenção das competências adquiridas.

Seria ainda interessante que em futuras investigações, se realizassem estudos longitudinais, prolongando a intervenção com parte do grupo experimental por mais um ano, com a intenção de comparar os resultados dos grupos que tiveram dois anos de aplicação do programa, com os que tiveram um ano de aplicação, com grupos que não tenham passado por este tipo de intervenção. Desta forma poderíamos relacionar possíveis resultados encontrados com a duração da aplicação do programa de intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashton, R. (2015). Relaxation as an intervention to improve emotional and behavioural outcomes for children. *Open Journal of Educational Psychology, 1*, 1-17. Disponível a partir de: <https://ojep.org/wp-content/uploads/2020/05/2015A.pdf>
- Barra, M., Fernandes, N., & Sani, A. I. (2022). O bem-estar subjetivo das crianças em tempos de confinamento. *Revista Portuguesa De Educação, 35*(1), 380–404. <https://doi.org/10.21814/rpe.23741>
- Baste, N. (2016). *Aide-mémoire-Méthodes de relaxation: en 37 notions - Aspects méthodologiques, principales indications, exemples cliniques*. Dunod.
- Bellver-Pérez, S., & Menescardi, C. (2022). Importancia de la aplicación de técnicas de relajación en el aula de educación física (Importance of the relaxation techniques application in the physical education classroom). *Retos, 44*, 405-415. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88011>
- Benson, H. (1993). The Relaxation Response. Em D. Golman & J. Gurin (Eds.), *Mind Body Medicine: How to use your mind for a better health*. Consumers Reports Book.
- Benson, H. & Klipper, M. (2000). *The relaxation response*. HarperCollins e-books.
- Bergès, J. & Bounes, M. (1985). *La relaxation thérapeutique chez l'enfant*. Masson.
- Boski, S. (1993). *A Relaxação Ativa na Escola e em Casa*. Horizontes Pedagógicos.
- Bothe, D. A., Grignon, J.B., & Olness, K. N. (2014). The Effects of a Stress Management Intervention in Elementary School Children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 35*(1), 62-67.
- Branco, M. (2013). *Vida, Pensamento e obra de João dos Santos*. Coisas de Ler.
- Brown, R. & Gerbarg, P. (2017). *Respire. O poder curativo da respiração: Técnicas simples para reduzir o stress, a ansiedade e estimular a concentração*. Lua de Papel.
- Buono, A. (2019). Interweaving a mindfully somatic pedagogy into an early childhood classroom. *Pedagogies: An International Journal, 14*(2), 150-168. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1597723>
- Burch, V. & Penman, D. (2016). *Mindfulness para a saúde: Um plano simples para aliviar a dor, acabar com o stress e recuperar a alegria de viver*. Lua de Papel.

- Buss, P. M., & Pellegrini Filho, A. (2007). A saúde e seus determinantes sociais. *Physis: revista de saúde coletiva*, 17, 77-93.
- Caldas de Almeida, J. (2018). *A saúde mental dos portugueses*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Caldwell, D.M., Davies, S.R., Hetrick, S.E., Palmer, J.C., Caro, P., López-López, J.A., Gunnell, D., Kidger, J., Thomas, J., French, C., Stockings, E., Campbell, R. & Welton, N.J. (2019). School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and young people: a systematic review and network meta-analysis. *Lancet Psychiatry*, 6(12), 1011–1020. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30403-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30403-1)
- Carvalho, A. & Carvalho, G.S. (2008). Eixos de valores em promoção da saúde e educação para a saúde. Em B. Pereira & G. Carvalho, G. (Eds.), *Actividade Física, Saúde e Lazer- Modelos de Análise e Intervenção* (pp. 195- 205). Lidel: Edições Técnicas
- Carvalho, G. S. (2006). Criação de ambientes favoráveis para a promoção de estilos de vida saudáveis. Em B. Pereira & G.S. Carvalho (Eds.), *Atividade física, saúde e lazer: a infância e estilos de vida saudáveis* (pp. 19–37). Lidel:Edições Técnicas.
- Carvalho, G. S., & Berger, D. (2012a). School Health Education Nowadays: Challenges and Trends. In D. Jorde & J. Dillon (Eds.), *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective* (pp. 309–340). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8>
- Carvalho, G. S. & Jourdan, D. (2014). Literacia em Saúde: A Importância dos Contextos Sociais. In: C.A.O.M. Júnior, A.L. Júnior & M.J. Corazza (Org.). *Ensino de Ciências: múltiplas perspectivas, diferentes olhares* (pp. 99-122). Editora CRV. Disponível a partir de <http://hdl.handle.net/1822/29349>.
- Carvalho, M., Baptista, A. & Gouveia, J. (2004). Análise da Estrutura Factorial de uma Medida de Auto-Avaliação da Afectividade Negativa e Positiva para Crianças e Adolescentes. Em Machado, C., Almeida, L., Gonçalves, M. & Ramalho, V. (Org). *Avaliação psicológica: Formas e Conceitos*. Psiquilibrios Edições.
- Chopra, D. (2021). *Energia sem limites* (2.^a ed.). Bertrand Editora.
- Choque, J. (1994). *Concentration et relaxation pour les enfants*. Michel Albim.

- Cleveland, R.E. & Sink, C.A. (2018). Student Happiness, School Climate, and School Improvement Plans: Implications for School Counseling Practice. *Professional School Counseling*, 21(1), 01-10.
- Cooke, E., Thorpe, K., Clarke, A., Houen, S., Oakes, C., & Staton, S. (2020). "Lie in the grass, the soft grass": Relaxation accounts of young children attending childcare. *Children and Youth Services Review*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104722>
- Conselho Nacional de Saúde (2019). *Sem mais tempo a perder- Saúde mental e Portugal: um desafio para a próxima década*. Lisboa: CNS. Disponível a partir de <https://www.cns.min-saude.pt/wp-content/uploads/2019/12/SEM-MAIS-TEMPO-A-PERDER.pdf>
- de Oliveira, C. M., de Mendonça, E. J., Marasca, A. R., Bandeira, D. R., & Giacomoni, C. H. (2019). Escala multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças: revisão e normas. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 31-40.
- de Vibe M., Bjørndal A., Tipton E., Hammerstrøm K.T. & Kowalski K. (2012). Mindfulness based stress reduction (MBSR) for improving health, quality of life and social functioning in adults. *Campbell Systematic Reviews*, 2012:3. <https://doi.org/10.4073/csr.2012.3>
- Ergas, F. (2001). *Viver sem stress com o método sofrológico*. Publicações Europa-América.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em Lima, J., & Pacheco, J. (organizadores). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto Editora.
- Farenzena, R. & Pereira, B. (2019). Experiências lúdicas – e outras nem tanto – de crianças em sala de aula na pré-escola. Em Dornelles, L., & Lima, P. (organizadoras). *Por uma luta sem fronteira na defesa dos direitos das crianças: corpo e cultura*, v. 1 (pp. 156-166). Editora Vieira.
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ-Por)[Strengths and Difficulties Questionnaire, Portuguese version]. Disponível a partir de www.sdqinfo.org.
- Fonseca, J. (2007). O papel da relaxação no percurso psicoterapêutico. *A Psicomotricidade*, 9, 35-40.
- Fonseca, V. (2010). *Manual de Observação psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Factores psicomotores* (3.^a ed.). Editorial Notícias.

- Fonseca, V. & Mendes, N. (1988). *Escola, Quem és tu? Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano* (4.^a ed.). Editorial Notícias.
- Galinha, I. C. & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Giacomoni, C. & Hutz, C. (2008). Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia*, 23-35.
- Goldbeck, L., & Schmid, K. (2003). Effectiveness of autogenic relaxation training on children and adolescents with behavioral and emotional problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(9), 1046–1054. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000070244.24125.F>
- Goodman, R., Ford, T., Richards, H., Gatward, R. and Meltzer, H. (2000). The Development and Well-Being Assessment: Description and Initial Validation of an Integrated Assessment of Child and Adolescent Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 645-655. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2000.tb02345.x>
- Goodman R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Guillaud, M. (2004). *Relaxar as crianças no Jardim de Infância. Como descontrair com atividades simples e eficazes*. Porto Editora.
- Hayes, D., Moore, A., Stapley, E., Humphrey, N., Mansfield, R., Santos, J., Ashworth, E., Patalay, P., Bonin, E., Moltrecht, B., Boehnke, J. & Deighton, J. (2019). Promoting mental health and wellbeing in schools: examining Mindfulness, Relaxation and Strategies for Safety and Wellbeing in English primary and secondary schools: study protocol for a multi-school, cluster randomised controlled trial (INSPIRE). *Trials*, 20(640), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13063-019-3762-0>
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Brasil: Editora Perspetiva. Disponível a partir de https://www.academia.edu/16089478/Homo_ludens_Johan_Huizinga
- Huppert, F.A. & Johnson, D.M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274. <https://doi.org/10.1080/17439761003794148>

- IUHPE. (2010). *Promover a Saúde na Escola: da evidência à acção*. Disponível a partir de https://www.iuhpe.org/images/PUBLICATIONS/THEMATIC/HPS/Evidence-Action_POR.pdf
- Jain, S., Shapiro, S., Swanick, S., Roesch, S., Mills, P., Bell, I. & Schwartz, G. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(1), 11-21. Disponível a partir de https://doi.org/10.1207/s15324796abm3301_2
- Kabat-Zinn, J. (2019). Prefácio. Em E. Snel, *Senta-te Quietinho, como uma rã. Mindfulness para crianças dos 5 aos 12 anos*.(1.ª ed., pp. 9-18). Lua de Papel.
- Kabat-Zinn, J.(2022). *Mindfulness: A vida como ela é* (1.ª ed.). Penguin Random House Grupo Editorial.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Lohaus, A., Klein-Hennighausen, J., Vögele, C. & Kuhn-Hennighausen, C. (2001). Psychophysiological effects of relaxation training in children. *British Journal of Health Psychology*, 6, 197-206.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Aula*, 24, 135–144. <https://doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Marmeleira, J., Liberal, C. & Veiga, G. (2018). A prática de relaxação promove o desenvolvimento sócio-emocional de crianças em idade pré-escolar. Em Rodrigues, P., Rebolo, A., Vieira, F., Dias, A., & Silva, L. *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XIII* (pp. 197-203). Edições Piaget.
- Marôco, J. (2018). (Ed.). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (7.ª ed.). Pêro Pinheiro.
- Marques, S., Pais-Ribeiro, J. & Lopez, S. (2007). Validation of a Portuguese Version of Students' Life Satisfaction Scale. *Applied Research in Quality of Life* 2, 83-94. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9031-5>
- Martins, R. (2001). A relaxação psicoterapêutica no contexto da saúde mental. Em Fonseca, V., & Martins, R. (Eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp.95-108). Edições FMH.
- Maximiano, J. (2004). Psicomotricidade e Relaxação em Psiquiatria. *Psilogos*. 1(1): 85-95. <http://hdl.handle.net/10400.10/60>

- Nathoo, A. (2016). From Therapeutic Relaxation to Mindfulness in the Twentieth Century. Em Callard, F., Staines, K., & Wilkes, J. (Eds.), *The Restless Compendium* (pp71-80). https://doi.org/10.1007/978-3-319-45264-7_9
- Nathoo, A. (2019). Relaxation and meditation. In *The Oxford Handbook of Meditation*. Oxford University Press.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Editora Sprint.
- Neto, C. (2001). A criança e jogo: perspectivas de investigação. Em Pereira, B. & Pinto, A.(Org.), *A escola e a criança em risco - intervir para prevenir* (pp. 31-51). Edições ASA.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência do brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nunes, L., Fonte, C., Alves, S., Sani, A. Estrada, R. & Caridade, S. (2019). Comportamento e Saúde mental: Dicionário Enciclopédico. Pactor Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- OCDE (2017). Trends Shaping Education Spotlight 14. Good vibrations: Students' well-being. Disponível a partir de <http://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-14-Good-Vibrations-Students'-Well-being.pdf>
- OMS (2015). The European Mental Health Action Plan 2013–2020. Disponível a partir de <http://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/>
- OMS (2019). Guidelines of physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Disponível a partir de <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/325147/WHO-NMH-PND-2019.4-eng.pdf>
- OMS (2020). Num Piscar de olhos. Diretrizes da OMS para a atividade e comportamento sedentário. Disponível a partir de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337001/9789240014886-por.pdf>
- OMS (2023). Stress. Disponível a partir de <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Organização Mundial da Saúde (1948). Constitution of the World Health Organization. Disponível a partir de http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf
- Paludo, S. & Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9-20.

- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2ª edição). Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.
- Pereira, B. (2008). Jogos e brinquedos nos recreios das escolas. Em Pereira, B. & Carvalho, G. *Atividade Física, Saúde e Lazer- Modelos de Análise e Intervenção* (3-13). LIDEL.
- Pereira, V., Condessa, I. & Pereira, B. (2019). A importância da atividade lúdica na escola. Da perspectiva dos professores à realidade vivida. *Diálogos sobre formação docente e práticas de ensino*. Editora Mercado das Letras, 225-247
- Pereira, V., Pereira, B. & Condessa, I. (2016). As interações no recreio: qual o papel do adulto neste espaço? Em Santos, L., Eckert-Lindhammer, D., Hodeck, A & Hartenstein (eds). *Book of Full Texts-XII SIEFLAS Leipzig 2016*. LEGS e.V., 117-129
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). Análise de dados para ciências sociais. *A complementaridade do SPSS, 5*, 527-528.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Precioso, G. J. (2009). As Escolas Promotoras de saúde: uma via para promover a saúde e a educação para saúde da comunidade escolar. *Educação, 32* (1), 84-91.
- Rahal, G. M. (2018). Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional, 22*(2), 347-358. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018010258>
- Riaño, B.S. (2008). *Estratégias psicomotoras*. Editorial LIMUSA
- Rito, A., Sousa, R., Mendes, S. & Graça, P. (2016). Childhood Obesity Surveillance Initiative: COSI Portugal. INSA
- Rodríguez-Fernández, J., Pereira, V., Condessa, I. & Pereira, B. (2020). Valor atribuído al recreo escolar por el alumnado de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal (Value attributed to school recess by students of 1st cycle of basic education in Portugal). *Retos, 38*, 188-195. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73784>

- Rodríguez-Fernández, J., Rico-Díaz, J., Neira-Martín, P. & Navarro-Patón, R. (2021). Actividad física realizada por escolares españoles según edad y género (Physical activity carried out by Spanish schoolchildren according to age and gender). *Retos*, 39, 238-245.
- Sarmento, M. J. (2015). Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. *Cadernos de pesquisa em educação* 19 (42), 29-44.
- Sarroeira, S., Pereira, B.O., Carvalho, G.S. & Fernández, E.R. (2022). Intervenções baseadas em métodos de relaxação em contexto escolar na perspetiva de promoção de saúde e bem-estar: uma revisão sistemática. *Retos*, 45, 583-590. <https://hdl.handle.net/1822/77813>
- Segura, M., Caballé, C. & Castells, L. (2017). Los efectos de la relajación mediante el masaje infantil en la memoria de trabajo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 102-118. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.102-118>
- Seligman, M., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Shoshani, A. & Slone, M. (2017). Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Well Being and Learning Behaviors. *Frontiers in Psychology*. 8,1866. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>
- Silva, I., Marques L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/71>
- Snel, E. (2019). *Senta-te Quietinho, como uma rã. Mindfulness para crianças dos 5 aos 12 anos*. Lua de Papel.
- SNS24 (2023). Sono. Disponível a partir <https://www.sns24.gov.pt/tema/saude-da-crianca/sono-na-crianca/>
- Tuckman, B. (2002). Manual de Investigação em Educação. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tan, S.Y. & Yip, A. (2018). Hans Selye (1907–1982): Founder of the stress theory. *Singapore Medical Journal*, 59(4), 170–171. <https://doi.org/10.11622/smedj.2018043>
- UNICEF & WHO (2022). *Global Case for Support - UNICEF and WHO joint programme on mental health and psychosocial well-being and development of children and adolescents*. United Nations Children's Fund and World Health Organization.

- Vayer, P. (1992). *O Diálogo Corporal: A Acção Educativa na Criança dos 2 aos 5 anos*. Instituto Piaget.
- Veiga, G. & Marmeleira, J. (2018). Regulação Emocional: Contributos das técnicas de relaxação. In Candeias, A., Portelada, A., Vaz Velho, C., Galindo, E., Pires, E., Borrvalho, L., Grácio, L., Costa, N., Reschke, K, & Witruk, E. (Eds). Multiple approaches to the study and intervention in stress. Proceedings of the International Seminar. Portugal. <http://hdl.handle.net/10174/24649>
- Volanen, S., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., Raevuori, A., Mullola, S., Vahlberg, T., But, A. & Suominen, S. (2016). Healthy Learning Mind - a school-based mindfulness and relaxation program: a study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology* 4(35), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0142-3>
- Volanen, S., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., Raevuori, A., Mullola, S., Vahlberg, T., But, A. & Suominen, S. (2020). Healthy learning mind – Effectiveness of a mindfulness program on mental health compared to a relaxation program and teaching asusual in schools: A cluster-randomised controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 260, 660-669. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.087>

ANEXOS

Anexo 1- Formulário de consentimento informado- a. Grupo de intervenção, b. Grupo de controlo, c. Docentes

Anexo 2- Questionário sociodemográfico (QSD)

Anexo 3- “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (SDQ-Por)

Anexo 4- Guião para a entrevista semiestruturada realizada às docentes

Anexo 5- Guião dos grupos focais

Anexo 6- Questionário de avaliação das sessões

Anexo 7- As sessões da Educação pré-escolar

Anexo 8- As sessões do 1º ciclo

Anexo 9- Descrição das atividades e exercícios propostos

Anexo 10- Perceção das crianças sobre o relaxar- Educação pré-escolar

Anexo 11- Perceções das crianças sobre a intervenção realizada- Educação Pré-escolar

Anexo 12- Perceções das educadoras sobre a intervenção realizada

Anexo 13- Perceções das educadoras sobre a aprendizagem de competências de relaxação na escola

Anexo 14- Perceção das crianças sobre o relaxar- 1.º ciclo de escolaridade

Anexo 15- Perceções das crianças sobre a intervenção realizada- 1.º ciclo de escolaridade

Anexo 16- Perceções das professoras sobre a intervenção realizada

Anexo 17- Perceções das professoras sobre a aprendizagem de competências de relaxação na escola

Consentimento Informado

Bem-estar, Brincar e Relaxar: Estudo dos efeitos de uma intervenção em contexto escolar

Trata-se de um estudo de investigação científica conduzido pela Universidade do Minho (UM) e quer perceber se uma intervenção lúdica baseada em exercícios de relaxação com crianças da educação pré - escolar e 1º ciclo tem influência no bem-estar das mesmas.

1. Do que se trata isto?

2. Porque querem falar com o meu/minha educando/a?

O/A professor/a ou educadora do seu/sua educando/a inscreveu-se no projeto “Vamos Relaxar”, que este ano será alvo de um estudo. Assim o/a seu/sua educando/a será convidada/o a participar no mesmo.

3. Quem vai saber o que ela/ele disser?

Vamos fazer uns questionários, confidenciais, aos quais serão atribuídos códigos para posterior tratamento de dados, a que só os investigadores terão acesso. Vamos juntar crianças em grupos de 3 e gravar em áudio o que disserem, mas os seus nomes não vão aparecer em nenhum lado e só nós vamos ouvir.

4. Onde lhe vão fazer as perguntas?

5. O que vão fazer com o que ela/ele disser?

Os resultados vão ser utilizados para escrever uma tese de doutoramento na Universidade do Minho. Também serão apresentados em relatórios e conferências.

6. E se ela/ele não quiser participar?

O/A seu/sua educando/a só participa neste estudo se quiser (a todos será explicado e perguntado se querem participar) e pode desistir a qualquer momento sem que alguma coisa aconteça.

Os questionários individuais e a conversa em grupo serão feitos na escola, pela investigadora. Serão salvaguardadas todas as normas inerentes ao plano de contingência.

7. E se eu tiver dúvidas ou questões?

Contacte-nos através do email sara.fg.sarroeira@edu.azores.gov.pt

Obrigado !

Investigadora: Sara Sarroeira - Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho



Declaro que tomei conhecimento e compreendi as informações acima descritas, e que autorizo a participação do/a meu/minha educando/a _____ (nome) no estudo “Bem-estar, brincar e relaxar: efeitos de uma intervenção em contexto escolar” .

ENCARREGADO/A DE EDUCAÇÃO

ASSINATURA _____ Data: ___ / ___ / _____

Consentimento Informado

Bem-estar, Brincar e Relaxar: Estudo dos efeitos de uma intervenção em contexto escolar

Trata-se de um estudo de investigação científica conduzido pela Universidade do Minho (UM) e quer perceber se uma intervenção lúdica baseada em exercícios de relaxação com crianças da educação pré - escolar e 1º ciclo tem influência no bem-estar das mesmas.

1. Do que se trata isto?

2. Porque querem falar com o meu/minha educando/a?

O/a seu/sua educando/a será convidada/o a participar no estudo em causa pois a sua turma fará parte do grupo de controlo.

3. Quem vai saber o que ela/ele disser?

Vamos fazer uns questionários, confidenciais, aos quais serão atribuídos códigos para posterior tratamento de dados, a que só os investigadores terão acesso.

4. Onde lhe vão fazer as perguntas?

5. O que vão fazer com o que ela/ele disser?

Os resultados vão ser utilizados para escrever uma tese de doutoramento na Universidade do Minho. Também serão apresentados em relatórios e conferências.

Os questionários individuais serão feitos na escola, pela investigadora. Serão salvaguardadas todas as normas inerentes ao plano de contingência.

6. E se ela/ele não quiser participar?

O/A seu/sua educando/a só participa neste estudo se quiser (a todos será explicado e perguntado se querem participar) e pode desistir a qualquer momento sem que alguma coisa aconteça.

7. E se eu tiver dúvidas ou questões?

Contacte-nos através do email sara.fg.sarroeira@edu.azores.gov.pt

Obrigado !

Investigadora: Sara Sarroeira - Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho



Declaro que tomei conhecimento e compreendi as informações acima descritas, e que autorizo a participação do/a meu/minha educando/a _____ (nome) no estudo “Bem-estar, brincar e relaxar: efeitos de uma intervenção em contexto escolar” .

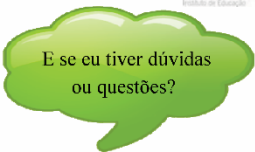
ENCARREGADA/O DE EDUCAÇÃO

ASSINATURA _____ Data: ___ / ___ / _____

Bem-estar, Brincar e relaxar: Estudo dos efeitos de uma intervenção em contexto escolar



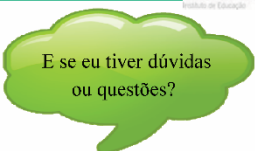
Qualquer dúvida ou questão relacionada com o estudo, para o qual o/a seu/sua educando/a foi convidado/a a participar, não hesite em contactar-nos através do email sara.fg.sarroeira@edu.azores.gov.pt



Bem-estar, Brincar e relaxar: Estudo dos efeitos de uma intervenção em contexto escolar



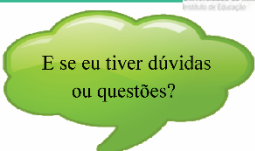
Qualquer dúvida ou questão relacionada com o estudo, para o qual o/a seu/sua educando/a foi convidado/a a participar, não hesite em contactar-nos através do email sara.fg.sarroeira@edu.azores.gov.pt



Bem-estar, Brincar e relaxar: Estudo dos efeitos de uma intervenção em contexto escolar



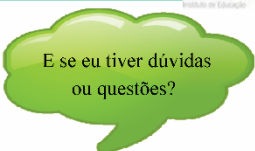
Qualquer dúvida ou questão relacionada com o estudo, para o qual o/a seu/sua educando/a foi convidado/a a participar, não hesite em contactar-nos através do email sara.fg.sarroeira@edu.azores.gov.pt



Bem-estar, Brincar e relaxar: Estudo dos efeitos de uma intervenção em contexto escolar



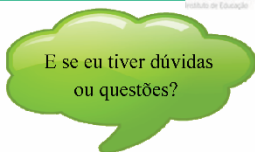
Qualquer dúvida ou questão relacionada com o estudo, para o qual o/a seu/sua educando/a foi convidado/a a participar, não hesite em contactar-nos através do email sara.fg.sarroeira@edu.azores.gov.pt



Bem-estar, Brincar e relaxar: Estudo dos efeitos de uma intervenção em contexto escolar



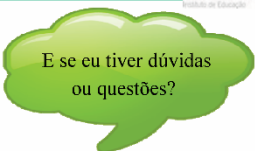
Qualquer dúvida ou questão relacionada com o estudo, para o qual o/a seu/sua educando/a foi convidado/a a participar, não hesite em contactar-nos através do email sara.fg.sarroeira@edu.azores.gov.pt



Bem-estar, Brincar e relaxar: Estudo dos efeitos de uma intervenção em contexto escolar



Qualquer dúvida ou questão relacionada com o estudo, para o qual o/a seu/sua educando/a foi convidado/a a participar, não hesite em contactar-nos através do email sara.fg.sarroeira@edu.azores.gov.pt





Consentimento Informado

Docentes

O atual estudo de investigação, intitulado “Bem-estar, Brincar e Relaxar: Estudo dos efeitos de uma intervenção em contexto escolar”, insere-se no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade Educação Física e Saúde Infantil da Universidade do Minho e tem como principal objetivo estudar os efeitos de uma intervenção lúdica baseada em métodos de Relaxação, no bem-estar de crianças em idade pré-escolar e no 1º ciclo de escolaridade.

Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre o tema da relaxação na escola, nomeadamente o seu impacto no bem-estar dos alunos, mas também nos docentes e no clima de sala de aula, assim, é fundamental incluir neste estudo a sua participação, a par de dados recolhidos junto das próprias crianças. Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas serão efetuadas através de um questionário, anónimo e confidencial, e através de entrevista realizada pela investigadora. Não lhe será, em momento algum, solicitado qualquer dado pessoal. Os dados não serão trabalhados individualmente, mas sim, em conjunto com outros dados obtidos.

Os resultados deste estudo constituirão uma tese de Doutoramento. A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar-se a participar, sem que tal facto tenha consequências para si.

Em nome da Universidade do Minho agradecemos a sua colaboração e informamos que quaisquer esclarecimentos adicionais poderão ser solicitados, através do email sara.fg.sarroeira@edu.azores.gov.pt

Investigadora: Sara Sarroeira - Doutoramento em Estudos da Criança



Consentimento Informado

Docentes

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar no estudo “Bem-estar, Brincar e Relaxar: Estudo dos efeitos de uma intervenção em contexto escolar” e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

ANEXO 2

Questionário sociodemográfico

Não existem repostas “certas” nem “erradas” mas sim repostas que reflitam o modo como te sentes e vives. Porque a tua colaboração é muito importante, peço-te que respondas as todas as questões e sejas sincero/a nas tuas repostas. Muito obrigada !

Código: _____

Assinala com uma cruz , apenas uma opção, para indicares a tua resposta.

1. Idade _____

2. Sexo: Masculino Feminino Outro

3. Ano de escolaridade: _____ Turma _____

4. Freguesia de residência _____

5. Habilitações dos Pais

Nível de Escolaridade	Pai	Mãe
Não sabe ler , nem escrever		
1º ciclo do Ensino Básico (4º ano)		
2º ciclo do Ensino Básico (6º ano)		
3º ciclo do Ensino Básico (9º ano)		
Ensino Secundário (12º ano)		
Ensino Superior (licenciatura/mestrado/doutoramento). Diz qual.		

5. Depois de terminarem as aulas vou:

Para o ATL até às _____ horas Para a minha casa às _____ horas Outra _____

6. Praticas alguma modalidade desportiva / atividade artística como música / ou outras como escutismo, depois da escola ?

Não. Sim. Qual ou quais ? _____

7. Quanto tempo passas por dia em atividades sedentárias (em que estás sentado/a ou deitado/a como ver televisão, jogar playstation/computador/telemóvel, ler)?

Menos de uma hora Entre 1 e 2 horas Entre 2 e 3 horas Entre 3 e 4 horas Mais de 4 h

8. O tempo que passas atualmente neste tipo de atividades

É superior ao que passavas antes do confinamento por Covid 19 É inferior É igual

9. Quanto tempo passas por dia em atividades com esforço físico (em que o teu corpo se mexe, como correr, andar de bicicleta, praticar desporto, passear, ir às vacas ou para a horta, brincar na rua)?

Entre 1 e 2 horas Entre 2 e 3 horas Entre 3 e 4 horas Entre 4 e 5 horas Mais de 5 h

10. O tempo que passas atualmente neste tipo de atividades

É superior ao que passavas antes do confinamento por Covid 19 É inferior É igual

11. A que horas te costumavas deitar?

Antes das 21h Entre as 21h e as 22h Entre as 22h e as 23h Entre as 23h e as 24h Depois das 24h

12. A que horas te costumavas levantar? _____

13. Quais são as tuas brincadeiras favoritas na escola? _____

14. Nomeia 3 colegas com quem mais brincas. _____

15. Gostas de estar na escola?

1	2	3	4	5
Não gosto	Gosto pouco	Gosto	Gosto muito	Gosto muitíssimo

FIM 😊 Obrigado!

ANEXO 3

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por)

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento da criança nos últimos seis meses ou neste ano escolar.

Nome da criança Masculino/Feminino

Data de nascimento

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral as outras crianças gostam dele/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mente frequentemente ou engana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de as fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinatura

Data

Mãe/Pai/Professor/Outro (por favor, indique quem):

Muito obrigado pela sua colaboração

© Robert Goodman, 2005

ANEXO 4

Nota prévia

Seguir-se-á um modelo de entrevista-padrão, em que os tópicos e as questões a abranger são especificados antecipadamente num esquema geral e em que a entrevistadora decide a sequência e o enunciado das questões no decorrer da entrevista (Tuckman, 2002).

Guião de entrevista com os docentes participantes

Questão de abertura da entrevista:

De uma forma geral o que considera mais relevante na intervenção realizada?

Tópicos a abordar ao longo da entrevista:

a) Opinião sobre a intervenção realizada

Organização geral

- Reuniões de acompanhamento
- Vivência dos docentes
- Dinâmica das sessões
- O momento diário de relaxação

Impacto

- nos alunos (motivação, estado emocional, aprendizagens escolares, competências para a vida...)
- na professora
- na dinâmica da aula

b) A aprendizagem das competências de relaxação na escola

- Importância
- Deve ou não integrar os currículos
- Como se pode implementar

ANEXO 5

Guião Focus group - Educação pré-escolar

- 1) Dar as boas-vindas aos participantes;
- 2) Explicar as regras e o funcionamento da conversa: todos podem falar; escutamos o outro quando ele/a fala; podem desenhar enquanto conversamos (disponibilizar papel e lápis coloridos)
- 3) Início da conversa, abrangendo os seguintes tópicos:
 - O que é para vocês relaxar?
 - O que é que vocês fazem para relaxar?
 - Como se sentem quando relaxam? (emoções que podem associar)
 - Como se sentiram depois dos exercícios das sessões
 - Quais os que gostaram mais e porquê?

Guião Focus Group – 1.º ciclo

- 1) Dar as boas-vindas aos participantes;
- 2) Explicar as regras e o funcionamento da discussão: todos podem falar; escutamos o outro quando ele/a fala; não há opiniões certas ou erradas, todas estão certas; todas as opiniões são respeitadas...
- 3) Início da conversa abrangendo os seguintes tópicos:
 - O que é para vocês relaxar?
 - Como relaxam no dia a dia
 - Como se sentem quando relaxam? (emoções que podem associar)
 - Como se sentiram depois dos exercícios das sessões
 - Quais os que gostaram mais e porquê?
 - Realizam alguns destes exercícios fora das sessões? Em que situações? Quais?
 - Precisam da orientação de um adulto para relaxar?
 - As sessões ou os exercícios influenciaram no decorrer das aulas? Como?

ANEXO 6

Avaliação do “Vamos Relaxar” - 2020/2021

pelas crianças participantes



Número: _____

Pensa nas sessões que já realizámos. Depois dos exercícios...

1. Como fica o teu corpo?



duro como uma pedra



mole como slime

2. E como te sentes?



Feliz



Triste



Zangado



Enérgico



Com sono

3. Quais os teus exercícios preferidos?

ANEXO 7

As sessões - Educação pré-escolar

Momento e duração Sessão nº	Acolhimento 4'	Preparação / Atitude prévia 4'	Sequência de exercícios de relaxação máx. 14'		Retorno ao Movimento 2'	Fecho/ verbalização 5'	Desenho variável	
			duração	materiais				
1 A boneca de trapos	Colocar Música: Massagipallina Ma Jedidut	“A casa do sono”	1. “Eu sou uma boneca de trapos”	6'	Boneca de pano	“Despertador”	Em roda: O adulto escuta sem julgamento e encoraja a participação, respeitando caso a criança não queira participar	Propor, que desenhem livremente sobre a sessão de relaxação.
			2. “O boneco a pilhas”	4'				
			3. A boneca de trapos que dorme (V.E.P.E.)	4'				
2 O balão	Colocar a Música	“O senhor polegar”	1. “Encher um balão”	2'	Um balão Um balão por criança	“Despertador”	Em roda...	Convidar as crianças a desenharem o exercício que gostaram mais, ou como se sentem no momento
			2. “Brincar com um balão”	4'				
			3. “Eu sou um balão”	6'				
3 Libertar tensões	Colocar a música	“Esta manhã...”	1. O Gorila			“A pequena flor”	Solicitar às crianças que exprimam o que sentiram	Propor, que desenhem livremente sobre a sessão
4 Massagem-nos	Colocar a música	“O duche”	1. “As pás do moinho”	2'		“Despertador”	Em roda...	
			2. A luva	3'				
			3. Massagem dos trapézios 2 a 2	6'				
			4. O guarda-chuva	3'				
5 As máscaras	Colocar a música	“A casa do sono”	1. “As máscaras”	6'		“Despertador” b. 1'	Em roda...	Propor, que desenhem livremente sobre a sessão
		“Esta manhã...”	2. “A pequena flor”	2'				
6 A boneca de trapos II	Colocar a música	“O senhor polegar”	1. A boneca de trapos II	14'	Boneca de pano	“Respiração do balão”	Em roda...	
7 A voz mascarada	Colocar a música	“O duche”	1. A voz mascarada	10'		----		Solicitar às crianças que exprimam o que sentiram
			2. O caracol (facultativo)	6'				
			3. Jogo da palma da mão	2'				
8 A semente	Colocar a música	“A casa do sono”	1. A semente	12'		-----		Expressão livre do vivido (em roda)
			2. Respiração da pequena flor	3'				
9 A árvore	Colocar a música	“O gorila”	1. A árvore	8'	Folhas brancas A5 Lápis coloridos	“Despertador” b. 1'		Expressão de como se sentem no momento através do desenho e legenda.
			2. O caracol	4'				
10 A nuvem	Colocar a música	“O rosto de plasticina”	1. O vento	2'		“Despertador” b. 1'		Expressão livre do vivido: o que sentiram, o que gostaram, o que não gostaram... Registo áudio.
			2. A nuvem	8'				
11 O jardim	Colocar a música	“O duche”	1. O Jardim	8'		“Despertador” b. 1'		Solicitar às crianças que exprimam o que sentiram
			2. O caracol	4'				
			3. A pequena flor	2'				
12 Os preferidos	Esta sessão é organizada com os exercícios favoritos das crianças, despistados na sessão anterior, obedecendo à estrutura da sessão tipo.							

ANEXO 8

As sessões–1º ciclo de escolaridade

Momento e duração Sessão nº	Acolhimento 2'	Preparação / Atitude prévia 5'	Sequência de exercícios de relaxação máx. 16'		Retorno ao Movimento 2'	Fecho/ verbalização 5'	Desenho variável	
			duração	materiais				
1 A boneca de trapos	Colocar Música: Massagipallina Ma Jedidut	Os Movimentos Naturais: O Espreguiçar; O Bocejo; O Riso.	1. “Eu sou uma boneca de trapos” (trabalho a pares)	6'	Boneca de pano	“Despertador” a.	Em roda: O adulto escuta sem julgamento e encoraja a participação, respeitando caso a criança não queira participar	Propor, que desenhem livremente sobre a sessão de relaxação.
			2. “O Bof”	2'				
			3. “Subir a escada”	4'				
			4. A nossa respiração	3'				
2 Libertar tensões	Colocar a Música	Os Movimentos Naturais: O suspiro; O Riso; A automassagem	<i>(previamente repetir o exercício do Bof)</i>	1'		“Despertador” a.	Em roda...	Propor, que desenhem livremente sobre a sessão
			1. “Lançarfolhas”	6'				
			2. “Estiramento controlado”	6'				
			3. “O grande balão”	3'				
3 Massagem	Colocar a música	“O duche”	1. “As pás do moinho”	2'		“Despertador”	Em roda...	Propor, que desenhem livremente sobre a sessão
			2. “A luva”	3'				
			3. Massagem dos trapézios 2 a 2	6'				
			4. “O guarda-chuva”	3'				
4 Passividade e abandono voluntário ao peso	Colocar a música	Os movimentos da cabeça	1. “O fantoche”	5'		“Despertador”	2ª verbalização: Convidar as crianças a expressarem o que sentiram ao nível dos ombros, braços, de todo o corpo. Não sugerir nada, mesmo se não verificarem nenhuma mudança: é importante que elas descubram por si sós as sensações novas experimentadas nos seus corpos. Manter sempre a mesma atenção e o mesmo interesse em relação a tudo o que as crianças exprimem, sem formular qualquer juízo de valor.	
			2. 1ª verbalização	4'				
			3. Elevação controlada dos ombros	6'				
5 Passividade Abandono voluntário ao peso	Colocar a música	O Espreguiçar; O Bocejo	1. Repetir os exercícios do “Bof”, o fantoche e elevação controlada dos ombros	6'		“Despertador”	Em roda...	Propor, que desenhem livremente sobre a sessão
		“As asas da andorinha”	2. Elevação controlada dos braços	5'				
		“O balão que rebenta”	3. Os pontos de contacto	3'				
			4. “O grande balão”	2'				
6 Os nossos preferidos	Colocar a música	“O duche”	1. “A boneca de trapos”	4'		Em roda: Solicitar às crianças que expressem o que sentiram		Propor, que desenhem livremente sobre a sessão
			2. Massagem dos trapézios	6'				
		“O balão que rebenta”	3. “Lançar folhas”	3'				
			4. “O grande balão”	2'				
7 Não temos pressa!	Colocar a música	O Espreguiçar; O Bocejo	<i>Começar pelos exercícios estiramento controlado, o fantoche e elevação controlada dos ombros e continuar com:</i>	6'		“Despertador”	Convidar as crianças exprimirem o que sentiram e o que pensam. As observações das crianças permitirão verificar dificuldades (em fixar a sua atenção, em diminuir o seu ritmo, em observar um movimento contínuo...) Por vezes elas têm muito que contar, outras vezes não têm vontade de falar: não se deve insistir nem mostrar admiração.	
			1. “A criança descontente”					
			2. “A nossa respiração”	3'				
			3. “O trajeto”	8'				

8 As primeiras dissociações	Colocar a música	"Subir a escada"	1. O Mergulho	5'		"O guarda – chuva"	Após este exercício solicitar às crianças que expressem o que sentiram..., se foi fácil..., difícil...	
			2. 1ª dissociação	4'				
			3. 2ª dissociação	6'				
9 A verticalidade	Colocar a música 1'	"O Espreguiçar; O Bocejo" 1' "O balão que rebenta" 2'	<i>Começar pelos exercícios, a criança descontente, o fantoche e elevação controlado dos ombros, continuar com:</i>		Folhas brancas A5 Lápis coloridos	"Despertador" b. 1'	Dar uma folha A5 às crianças, permitir que escolham uma cor que reflita como se sentem agora. Pintar, desenhar ou comentar como se sentem. Partilhar com os colegas o trabalho.	
			1. A verticalidade					
			2. 1ª verbalização	3'				
			3. Queda alternada dos ombros	2'				
			4. Respiração "A Escada"	3'				
			5. Banho de sol	2'				
10 A relaxação sentada	Colocar a música	"O Espreguiçar; O Bocejo" 1' "As asas da andorinha" 2'	1. Sensação dos pontos de contacto	2'	Cartões com imagens relacionadas com natureza os estados emocionais	"Despertador" b. 1'	Disponibilizam-se os vários cartões às crianças, e pede-se para escolherem uma imagem com a qual se identificam no momento. Expressão livre do vivido: o que sentiram, o que gostaram, o que não gostaram... através da escolha de uma imagem.	
			2. Abandono dos ombros sentado	2'				
			3. Automassagem dos trapézios	2'				
			4. Os movimentos rotativos da cabeça	2'				
			5. O saco do caixote do lixo	4'				
11 Os Círculos!	Colocar a música	"O Espreguiçar; O Bocejo" 2'	<i>Começar pelos exercícios do fantoche, a criança descontente e o mergulho, continuar com:</i>		Papel Lápis e canetas	"Despertador" b. 1'	Solicitar às crianças que expressem o que sentiram	Preenchimento de pequeno questionário sobre como se sentem e exercícios favoritos
			1. Queda alternada dos braços	7'				
			2. Os círculos simétricos	4'				
			3. Respiração "a Abelha"	2'				
12 Os preferidos	Esta sessão é organizada com os exercícios favoritos das crianças, despistados na sessão anterior, obedecendo à estrutura da sessão tipo.							

ANEXO 9

Descrição das atividades e exercícios propostos (adaptados de: a) Boski (1993); b) Choque (1994); c) Guillaud (2004)

Atividade	Objetivo	Descrição	Notas
“A boneca de trapos” a)	Este «jogo», de trabalho a pares, permite «testar» a capacidade que temos de «deixar fazer» (passividade) ao nível dos braços	Os alunos formam um grande círculo e colocam-se dois a dois, um atrás do outro. Aquele que está à frente será «passivo», como uma boneca de trapos, e o outro «ativo». Este último deve «jogar» com os braços do seu companheiro levantando-os, com as costas das mãos colocadas debaixo dos cotovelos, balançando-os, mexendo-os em todos os sentidos... fazendo-os baixar de novo. O aluno «passivo» deve deixar fazer, isto é, não impedir nem acompanhar os movimentos dos seus braços que permanecem tão relaxados, tão «livres» quanto possível... Ao cabo de uns dois minutos invertem-se os papéis.	Se verificarmos que para algumas crianças é difícil ou até impossível, não devemos admirar-nos, e não devemos insistir: isto ocorrerá mais tarde. É preciso ter confiança.
“A boneca de trapos II” c)	Relaxar os músculos Aprender a abstrair e a descontrair	Pedir às crianças para observarem a boneca e, depois, se posicionarem como ela. Começar por posições simples, sem entrar em pormenores, para as habituar a observá-la e a imitá-la. Deixar entre cada cadeira um espaço de modo que elas possam deixar cair os seus braços de um lado e do outro. As posições: - Mudar as posições da boneca à medida que se dá instruções às crianças: levantar, ajoelhar, tornar a sentar, cruzar as pernas, levantar os braços, etc... sendo o único objetivo imitar a boneca... - Progressivamente fazer comentários e pedir às crianças para se concentrarem nas diferentes posições: - Eis a Felícia sentada! Observemos a sua cabeça: ela ficou pendurada para a frente, para um lado, para o outro lado... - Observemos os seus braços: eles ficam pendurados ao longo do seu corpo; não se mexem, estão muito moles. Os movimentos: - Cada série é executada em três tempos: observação- comentários-prática. <u>Movimentos tonificantes</u> - Manter a cabeça erguida. Baloçar a cabeça da direita para a esquerda, fazendo o movimento a partir da base do pescoço. - Sentar-se. Baloçar o peito da esquerda para a direita, fazendo partir o movimento das ancas. - Pôr-se de pé. Baloçar o tronco para a frente e para trás, fazendo partir o movimento dos pés. - Sempre de pé, baloçar-se, apoiando-se sucessivamente num pé e, depois, no outro. <u>Movimentos de relaxamento</u> - Não continuar com a cabeça erguida, mas deixá-la tombar. Baloçá-la para a direita e para a esquerda. A cabeça fica mole como a da Felícia e oscila devagarinho para a direita e para a esquerda, pouco a pouco torna-se circular. Insistir para as crianças não levantarem a cabeça. - Levantar o braço direito até à altura dos ombros. Mantê-lo nesta posição durante alguns segundos, depois deixá-lo cair bruscamente. (o braço deve mesmo cair) - Verificar se os braços das crianças estão “moles”: brincar com os seus braços, projetá-los para cima, segurá-los, deixá-los cair, abaná-los... - A seguir as crianças poderão executar o exercício duas a duas, a 1ª imitará a Felícia e a 2ª testará o grau de relaxamento da 1ª.	Dar um nome à boneca de trapos (exemplo Felícia) Se o espaço for pequeno, dividir a turma em 2 grupos, um grupo efetua o exercício enquanto o outro observa. De seguida, invertem-se os papéis Os movimentos tonificantes indicados não têm qualquer interesse para o relaxamento; o seu objetivo é vivenciar a diferença entre exercícios ativos e outros relaxantes. Esconder a mão que faz mexer a boneca (para mostrar à criança a diferença entre “baixar o braço” e “deixar cair o braço”, executar os 2 movimentos um a seguir ao outro)

<p>“A casa do sono” c)</p>	<p>Acalmar e descontraír concentrando-nos sucessivamente em diferentes partes do corpo.</p>	<p>Com as crianças dispostas em círculo: A educadora fala baixinho e faz momentos de silêncio entre os diferentes gestos que vai fazendo: - “<i>Dou a volta à minha casa</i>” - Passar a mão na cara. - “<i>Fecho a porta da cozinha</i>”. Pôr a mão sobre a boca. - “<i>Fecho a porta da sala de jantar</i>”. Carregar suavemente a mão sobre o nariz. <i>Fecho a porta da casa de banho</i>”. Passar a mão sobre um olho e fechá-lo. - “<i>Fecho a porta do quarto</i>”. Passar a mão sobre o outro olho e fechá-lo. Sussurrar: - “<i>Estou a dormir</i>”. Colocar as mãos uma em cima da outra. Deixar repousar a cabeça sobre as mãos, mimando o sono. Pedir às crianças para sentirem quanto a cabeça delas é pesada e colocá-la sobre as mãos, como se estivessem a dormir. Deixar o silêncio instalar-se durante algum tempo. Continuar sussurrando: - “<i>Estou a dormir</i>”. Pedir às crianças para virarem a cabeça para o outro lado (mantendo a cabeça sobre as mãos). Não sussurrar mais, mas continuar a falar com uma voz suave: - <i>Estou a acordar, a espreguiçar-me, a abrir a boca. Esticar os braços, tanto quanto possível, primeiro juntos, a seguir separadamente. Abrir a boca, inclusive de forma barulhenta, para eliminar todas as tensões acumuladas.</i></p>	<p>A educadora fecha também os olhos e aproveita para relaxar. Participando totalmente no jogo ela mostra às crianças os gestos que têm de fazer, retirando ao mesmo tempo, algum proveito pessoal.</p>
<p>Acolhimento E.P.E.</p>	<p>Garantir uma rotina de início de sessão que permita uma transição natural para o momento seguinte</p>	<p>Colocar a música: Massagipallina Ma Jeditud Descalçar e arrumar os sapatos, sentar em roda, conversa inicial.</p>	
<p>“Brincar com um balão” c)</p>	<p>Experimentar o sentido do tato, concentrando-se sobre as mãos.</p>	<p>De pé, e em roda, cada uma das crianças segura um balão entre as mãos. Devagarinho, fazer rodar o balão, chamando a atenção das crianças sobre as sensações que vão sentindo: - “<i>O balão é duro, mole, frio, suave, rugoso?</i>” Fazer rolar o balão entre as palmas das mãos, depois até à ponta dos dedos e, de novo, entre as palmas das mãos. Pressionar com força como se quiséssemos amassá-lo. Soltar. Repetir várias vezes esta alternância entre pressão e descompressão. Pedir às crianças parta manterem as suas posições: o balão entre as mãos e as pernas afastadas. Levantar, sempre com as duas mãos, o balão por cima da cabeça. Fazê-lo subir o mais alto possível, esticando os dois braços para trás, o mais longe que conseguir. Este gesto, de alongamento da caixa torácica, aumenta espontaneamente a inspiração. Nesta altura a cabeça também deve inclinar-se para trás para evitar tensões na nuca. Ao sinal, relaxar as tensões soprando com força: continuar a manter o balão entre as mãos, recolhendo os dois braços num só movimento para baixo. Imobilizá-los pouco a pouco entre as pernas. Insistir com as crianças: não se deve baixar os braços, mas sim deixá-los cair. Chegando aos pés estes irão produzir um movimento de pêndulo que irá diminuir até à imobilização completa. Repetir o exercício várias vezes. A fim de acentuar ainda mais o movimento, imaginar que o balão se torna muito pesado, sendo assim difícil de levantar: o facto de termos de fazer força obriga o movimento ascendente a ser executado mais devagar, enquanto o movimento descendente será mais amplo. Sem balão Pedir às crianças para colocarem o balão no chão enquanto imaginam que ainda o seguram. Insistir: ao longo de todo o exercício, não se deverá largar este balão imaginário. Fazer rodar o “balão” entre as duas mãos. Levantá-lo por cima da sua cabeça esticando os braços para trás. Soltar de uma só vez, mantendo, no entanto, a posição das mãos sem deixar cair o “balão”. Os braços irão imobilizar-se pouco a pouco entre as pernas. Para terminar pegar no verdadeiro balão com suavidade. Cada criança irá arrumá-lo, trazendo-o em cima da cabeça, o que a obrigará a manter o seu corpo bem direito.</p>	<p>Esta parte do jogo é facultativa, poderá ser dinamizada só quando se realiza a sessão pela 2ª vez.</p>

“O duche” c)	Desenvolvimento do sentido cinestésico, nomeação das partes do corpo, automassagem.	Ao som da música simulamos um duche em que se massajam e nomeiam as diferentes partes do corpo: “Vamos começar por tomar um duche: lavo o meu cabelo”, massajar a cabeça com a pontados dedos, “lavo a minha cara”, pôr as palmas das mãos sobre os olhos e dirigir os dedos para cima. Fazer descer, ao mesmo tempo ambas as mãos até atingir, com a ponta dos dedos, a altura do queixo, “lavo o meu pescoço”, as duas mãos cercam alternadamente o pescoço e descem repetidamente até à base deste, “lavo o meu peito e a minha barriga”, ambas a mãos efetuam movimentos gíratórios sobre o peito e a barriga, “Lavo os meus braços”, estender o braço esquerdo para a frente, com a palma da mão virada para baixo. Pousar a mão direita no ombro esquerdo e fazê-la deslizar devagarinho ao longo do braço até à ponta dos dedos. Virar o braço, colocando a palma da mão virada para cima e fazer o mesmo exercício. Repetir estas duas ações com o braço direito, “lavo as minhas pernas”, colocar uma mão sobre cada coxa. Descer ao mesmo tempo, ambas as mãos até aos tornozelos. “Passo-me por água no chuveiro”. Lavar os braços por cima da cabeça, soprar entreabrindo a boca e imitando o som da água (pschhh) o mais tempo possível, descendo as mãos ao longo do corpo até aos pés. Fazer esta passagem por água 3 vezes consecutivas. “Agora é preciso secar e não temos toalha! Sacudimos o corpo todo para tirar as gotas de água”, sacudir todo o corpo.	Garantir que todas as partes do corpo nomeadas e o vocabulário utilizado sejam do conhecimento de todos. Este exercício pode ser retomado ao longo do ano e ir usando um vocabulário cada vez mais preciso, podemos “lavar” o queixo, os joelhos, a nuca, as pálpebras, a testa, os cotovelos...
Despertador a. a)		a. «Agora, respirem cada vez mais forte, amplifiquem a vossa respiração... Depois estirem-se em todos os sentidos.... Abram os olhos... E quando quiserem, sentem-se no tapete.” Ou “...sentem-se no vosso lugar”	
Despertador b. a)		b. «Agora, estirem-se em todos os sentidos... E quando quiserem, abram os olhos... ».	
“O senhor polegar” c)	Acalmar e descontrair através da concentração numa das partes do corpo	A educadora no meio das crianças. Mostra a sua mão, com os dedos esticados, e começa a falar suavemente, fazendo momentos de silêncio entre cada frase: <i>“O senhor Polegar tem sono. Deito-o”</i> . Dobrar o polegar sobre a palma da mão. - <i>“Fecho a porta da cozinha.”</i> Dobrar o indicador. <i>“Fecho a porta da sala de jantar”</i> . Dobrar o médio. <i>“Fecho a porta da casa de banho”</i> . Dobrar o anelar. <i>“Fecho a porta do quarto”</i> . Dobrar o mindinho. As duas frases seguintes são pronunciadas sussurrando e olhando para o punho fechado: - <i>“Senhor polegar, estás aqui?”</i> - <i>“Chiu, estou a dormir”</i> . Deixar o silêncio instalar-se e baixar o tom de voz cada vez mais dia após dia. A seguir retomar a palavra murmurando: - <i>“Senhor polegar, estás aqui?”</i> . Ficar algum tempo em silêncio e depois falar cada vez mais alto, mas com voz suave - <i>“Upa! Vou sair!”</i> Desdobrar o polegar - <i>“E digo bom dia a toda a gente. Bom dia a ti indicador!”</i> Opor o polegar e o indicador. - <i>“Bom dia a ti médio!”</i> Opor o polegar e o médio. - <i>“Bom dia a ti anelar!”</i> Opor o polegar e o anelar. - <i>“Bom dia a ti mindinho!”</i> Opor o polegar e o mindinho! Para terminar sacudir a mão para descontrair os dedos.	Se as crianças manifestarem dificuldade em dobrar os dedos uns a seguir aos outros, podem ajudar com a outra mão.
“Encher um balão” c)	Consciencialização da respiração e aprender a dominá-la	Mimar simplesmente a ação de encher o balão e depois pedir às crianças para ajudarem a enchê-lo. Para tal, é preciso soprar. Começar com pequenos sopros e, depois, tentar manter o sopro o mais tempo possível.	
“Eu sou um balão” c)	Consciencialização da respiração e aprender a dominá-la	Imaginar que cada um se torna um balão. Observar o balão vazio: está mole e flácido. Pedir às crianças para simularem a posição do balão vazio: a cabeça tombada, os braços pendurados de cada lado da cadeira, os ombros descaídos, os olhos virados para baixo. Manter a posição durante alguns minutos, para depois voltar à posição normal. De seguida, encher ligeiramente o balão. Observar e imitar: as crianças endireitam-se sobre as suas cadeiras, com as costas	No início as crianças têm dificuldade em baixar o olhar porque querem ver o que acontece à sua volta, mas, quando estiveram mais familiarizadas

		<p>apoiadas nas costas da cadeira; os braços das crianças sobem até as mãos alcançarem sensivelmente a altura das coxas. Encher de novo o balão, mas desta vez até ao máximo. Observar (está redondo) e imitar: os olhos aumentam, as bochechas estão bem cheias, o peito está cheio ao máximo. Deixar ficar nesta posição durante alguns segundos sustentando a respiração. Por fim deixar o balão esvaziar-se de repente. Observar e imitar, ou seja, voltar à sua posição inicial.</p>	com este exercício, conseguirão fazê-lo facilmente.
<p>“Esta manhã...” c)</p>	<p>Introduzir suavemente o trabalho sobre respiração; iniciar as crianças na automassagem de forma lúdica.</p>	<p>As crianças estão sentadas em cadeiras dispostas em círculo. Durante o exercício a educadora, no meio das crianças, fala e mima. As crianças imitam, ao mesmo tempo, o que ela está a fazer.</p> <p>- <i>“Sinto o cheirinho do chocolate quente que a mãe preparou”</i>. Inspirar várias vezes profundamente pelo nariz. <i>“O chocolate está quente demais, é preciso deixá-lo arrefecer.”</i> Posicionar as mãos em forma de malga e soprar longamente pela boca. – <i>“Bebo-o”</i> Mimar a ação, sorvendo ruidosamente. Depois, soprar abrindo a boca (regra geral as crianças fazem-no espontaneamente). – <i>“Vou à casa de banho”</i>. Imitar a marcha fazendo mexer os dedos. – <i>“Lavo o meu cabelo”</i>, proceder à lavagem da cabeça com a ponta dos dedos, <i>“lavo a minha cara”</i>; pôr as palmas das mãos sobre os olhos e dirigir os dedos para cima. Fazer descer, ao mesmo tempo ambas as mãos até atingir, com a ponta dos dedos, a altura do queixo, <i>“Lavo o meu pescoço”</i>; as duas mãos cercam alternadamente o pescoço e descem repetidamente até à base deste, <i>“lavo o meu peito e a minha barriga”</i>, ambas as mãos efetuam movimentos giratórios sobre o peito e a barriga, <i>“Lavo os meus braços”</i>, estender o braço esquerdo para a frente, com a palma da mão virada para baixo. Pousar a mão direita no ombro esquerdo e fazê-la deslizar devagarinho ao longo do braço até à ponta dos dedos. Virar o braço, colocando a palma da mão virada para cima e fazer o mesmo exercício. Repetir estas duas ações com o braço direito,</p> <p><i>“Lavo as minhas pernas”</i>, colocar uma mão sobre cada coxa. Descer ao mesmo tempo, ambas as mãos até aos tornozelos.</p> <p>O exercício termina aqui, ou poderá continuar com</p> <p>“Passo-me por água no chuveiro”. Lavar os braços por cima da cabeça, soprar entreabrindo a boca e imitando o som da água (pschhh) o mais tempo possível, descendo as mãos ao longo do corpo até aos pés. Fazer esta passagem por água 3 vezes consecutivas.</p> <p>Agora é preciso secar:</p> <p><i>“Esqueci-me da toalha! Tenho de me sacudir para me secar”!</i> sacudo:</p> <p>- <i>“os ombros”</i>; levantar os dois ombros ao mesmo tempo e depois deixá-los cair. Repetir várias vezes. – <i>“Os braços”</i>; colocar os braços de cada lado do corpo e sacudi-los ao mesmo tempo. – <i>“As pernas”</i>; levantar uma perna e sacudi-la. Fazer o mesmo com a outra. – <i>“as mãos”</i>. Pôr as mãos à frente e sacudi-las ao mesmo tempo.</p>	<p>Variantes:</p> <p>Podemos continuar com “Passo-me por água” e “Agora é preciso secar”</p>
<p>“O Gorila” c)</p>	<p>Exagerar as tensões musculares para tomar consciência delas e poder relaxar.</p>	<p><i>Vamos ser fortes como um gorila!</i></p> <p>Apertar os punhos o mais fortemente possível. Relaxar. Repetir três vezes.</p> <p>Contrair o rosto, os olhos os maxilares e a testa de forma muito exagerada. Relaxar. Repetir três vezes.</p> <p>Elevar os ombros o mais alto possível. Relaxar. Repetir três vezes.</p> <p>Cruzar os braços ao máximo apanhando a omoplata direita com o braço esquerdo e a omoplata esquerda com o braço direito. Apertar com todas as suas forças. Relaxar. Repetir três vezes.</p> <p>Cruzar os dedos atrás da nuca. Aproximar os dois cotovelos o mais possível. Relaxar. Repetir três vezes.</p> <p>Para os exercícios que se seguem as mãos são apoiadas de forma plana sobre o corpo e as pontas dos dedos unidas no meio das mãos. Pressiona-se com a ponta dos dedos quando se expira; relaxa-se a pressão quando se inspira.</p> <p>Colocar as mãos sobre a parte superior do peito. Apoiar com força. Relaxar. Repetir três vezes.</p>	<p>Durante a contração, respirar de modo muito fraco, após o relaxamento inspirar o mais possível.</p> <p>Se não houver muito tempo disponível podem-se praticar só algumas sequências.</p> <p>A passagem das “mãos uma contra a outra” poderá ser utilizada antes ou a</p>

		<p>Repetir o exercício colocando as mãos sobre o estômago.</p> <p>Com as duas mãos, apanhar a perna e aproximar e aproximar o joelho o mais possível do peito. Apertar com muita força. Baixar a cabeça como se fosse dar um beijo no joelho. Relaxar. Repetir três vezes. Fazer o mesmo com a outra perna.</p> <p>Apoiar as palmas das mãos uma contra a outra, orientando os dedos para cima, depois empurrar com todas as suas forças como se cada mão quisesse provar à outra que é a mais forte. Relaxar. Repetir três vezes.</p> <p>Pressionando as palmas das mãos uma contra a outra, cruzar os dedos e apertar com todas as suas forças. Relaxar. Repetir três vezes.</p> <p>Por fim, apertar de modo simultâneo todas as partes do corpo: rosto, punhos, ombros.... Manter esta posição durante o maior tempo possível. Relaxar. Repetir três vezes.</p>	<p>seguir a uma atividade gráfica, a contração do rosto poderá acontecer antes de uma atividade de canto...</p> <p>O facto de aumentar as tensões permite, consequentemente, aumentar o relaxamento.</p>
<p>“O lançar das folhas” a); b); c)</p>	<p>Este «jogo» permite libertar tensões. O grito libertador pode inicialmente causar algum medo que se desvanece, pois é seguido de um grande alívio e de uma queda de tensões.</p>	<p>Em pé, com os pés bem separados, imaginem que vão juntar do solo uma grande braçada de folhas mortas que lançarão em seguida tão longe e tão alto no céu quanto puderem: juntem as folhas inspirando e lançai-as soprando muito forte.... Comecem com os braços abertos.</p> <p>Repitam este movimento três vezes seguidas, se possível todos ao mesmo tempo... Depois recomecem o mesmo movimento três vezes ainda, mas no momento de lançar as folhas alto e longe, gritem bem alto: Ah! O mais alto possível. Façam isto todos juntos e ao mesmo tempo...</p>	<p>A palavra “relaxação” vem do latim <i>laxare</i> que significa “libertar”. É portanto, uma maneira de “relibertar”</p>
<p>Respiração: “A pequena flor” b)</p>	<p>Tomar consciência e dominar a respiração</p>	<p>De regresso a seu lugar, sentados na manta ou nas cadeiras:</p> <p>Colher uma flor imaginária e conduzi-la ao nariz. Devagar e longamente inspirar o seu perfume, pelo nariz, seguidamente, expirar pela boca, espalhar todo o perfume ao seu redor.</p>	
<p>“As pás do moinho” a)</p>	<p>Relaxamento das mãos e punhos.</p>	<p>«Em pé, com os pés ligeiramente separados, levantem os antebraços diante de vós, mãos face a face, cotovelos colados ao corpo... Com um movimento rápido dos antebraços e num plano horizontal, agitem as vossas mãos que deverão ficar passivas... O movimento dos antebraços deve ser tão rápido quanto possível e as mãos, os dedos e os punhos tão “moles” quanto possível...</p> <p>Após um minuto, aproximadamente, ordenem aos vossos antebraços um movimento vertical, as palmas orientadas para o solo, de novo o mais rapidamente possível... Depois, com os antebraços imitem o movimento de pás de moinho (como na canção: “O teu moinho vai muito rápido...”), o mais rapidamente possível, num sentido, e depois no outro... Mantenham as mãos passivas... Para terminar, “escorram” as mãos sacudindo-as com energia em direção ao solo.»</p>	<p>Neste exercício é importante que o movimento venha dos antebraços e não das mãos, que devem ficar passivas, moles. Não se deve insistir caso se verifiquem dificuldades em algumas crianças: serão superadas sem esforço e praticamente sem as crianças se aperceberem disso.</p>
<p>“A luva” c)</p>	<p>Flexibilizar os dedos para atividades de motricidade fina</p>	<p>Apresentar o jogo sob forma de um jogo de dedos: a mão direita age sobre os dedos da mão esquerda. Explicar: “<i>A minha mão apanha o polegar e desaparefusa-o</i>”. Apertar com força a base do polegar. Devagarinho fazê-lo girar, depois puxar como se quiséssemos arrancar o polegar da mão. Repetir o movimento com cada um dos dedos. Concluir “<i>É agora! Todos os dedos estão desaparefusados eles levantam voo!</i>”. Mexer os dedos em todos os sentidos. Com um gesto da mão direita, fazer de conta que torna a apanhar os dedos no ar. Apanhar um dedo de cada vez: Segurar a extremidade, por exemplo, do polegar esquerdo com os dedos da mão direita, apertando-os e fazendo-os descer até à base do polegar. Repetir a massagem para cada um dos dedos. Concluir: “<i>Já está, todos os dedos regressaram! Agora vão descansar</i>”. Massajar as costas da mão, da extremidade dos dedos até ao pulso. Repetir para a outra mão.</p>	<p>Este exercício pode também realizar-se antes ou depois de um exercício gráfico de longa duração.</p>

“Massagem trapézios 2 a 2” a); b)	dos Relaxamento de ombros e costas. Facilitar a aproximação do grupo	As crianças colocam-se duas a duas, se possível do mesmo tamanho e uma atrás da outra. Aquela que está à frente será a que recebe e deverá ficar «passiva». Aquela que está colocada atrás será a que massaja, portanto «ativa». Esta massaja vigorosamente os trapézios da “passiva”, com as suas mãos, aquecidas previamente esfregando-as, que deve ficar atenta ao que sente, ficando tão relaxada quanto possível (pode até fechar os olhos). A que massaja os trapézios do seu colega, pode incluir os ombros e a nuca que se encontram, com frequência, contraídos. Ambas devem encontrar um bom equilíbrio, afastando ligeiramente os pés. A “ativa” deve transmitir ao seu colega, através da massagem, a sensação de relaxamento e bem-estar. A «passiva» deve tomar consciência de todas as sensações proporcionadas pela massagem. Para a massagem da nuca, quem recebe deve levantar ligeiramente a cabeça para permitir que os músculos amoleçam. Ao cabo de dois ou três minutos as crianças invertem os seus papéis.	(Higienizar previamente as mãos) Este exercício pode inicialmente provocar muito riso, mas passada esta fase as crianças aplicam-se a “fazer bem” aos seus colegas. Este exercício facilita a aproximação e o toque do corpo do outro; favorecendo a diminuição da agressividade na aula (quando fazemos o bem, temos menos vontade de nos batermos).
“O guarda-chuva” respiração b)	Tomada de consciência da respiração torácica.	De pé, sentados ou deitados, colocar as mãos sobre os quadris. Inspirando, imaginar que a caixa torácica se tornou num guarda-chuva que se abre. Expirando, o guarda-chuva fecha-se novamente. Repetir o exercício 10 vezes.	
“As máscaras” c)	Aprender a identificar as diferentes emoções e, consequentemente, a dominá-las melhor.	Com as crianças sentadas a olhar para a educadora. Explicar às crianças: - Para o Carnaval, vamos fazer máscaras mágicas. Vejam só! - Mimar várias vezes uma primeira série de “máscaras”. Colocar as duas mãos sobre a cabeça: os dedos para trás, os braços à frente da cara. Descer devagarinho as mãos sobre o rosto: os dedos partem do alto da testa e descem até ao queixo. Enquanto as mãos descem, elas fazem baixar os olhos, as bochechas e por fim a boca: a máscara está triste. As mãos voltam a subir devagarinho, os dedos sempre dirigidos para cima. Elas fazem com que a boca, as bochechas, e por fim, os olhos se elevem: a máscara está alegre. Retirar as mãos. Comentar. Fazer as crianças falar e aproveitar a oportunidade para enriquecer o seu vocabulário e para trabalhar diferentes variantes: a máscara é alegre, jovial, divertida, feliz, contente, triste, cansada, etc... Para a expressão da alegria, podemos acrescentar um pouco “mais” estalando os dedos. Este estalinho é o sinal que faz o brilho que podemos ter nos olhos e que nos tornará ainda mais felizes. Mimar várias vezes uma segunda série de “máscaras”. Colocar uma mão em cada orelha. Unir as mãos até cobrir todo o rosto. Enquanto as mãos se aproximam, as bochechas e as sobrancelhas contraem-se: a máscara está zangada. Para terminar, esfregar o rosto executando largos movimentos circulares com as duas mãos: iremos deste modo libertarmo-nos de todas as máscaras.	
“Respiração do balão” b) c)	Consciencialização da respiração abdominal	Colocar as mãos na barriga. Imaginar que a barriga é um balão. Encher o balão, até ao máximo. A barriga expande. Deixar ficar nesta posição durante alguns segundos sustentando a respiração. Por fim deixar o balão esvaziar-se. Expirar. A barriga encolhe.	
“A voz mascarada” c)	Controlar a voz Baixar o volume sonoro da sala. Desenvolver a atenção auditiva. Conseguir um certo distanciamento das emoções	Crianças sentadas em círculo. Em cada etapa, a educadora começa por fazer uma demonstração; as crianças só reproduzirão depois. - Escolher uma expressão simples e curta, como por exemplo “Bom dia!”. Pedir às crianças para se imaginarem numa determinada situação que provoca uma emoção particular: “Eu perdi o meu peluche preferido, estou triste” ou “Um colega rasgou o meu desenho, estou zangado” ... - Fazer a pantomima de uma máscara triste, de uma máscara zangada, etc.... Pedir às crianças para se observarem	gravador pode ser usado para gravar as vozes das crianças. Esta sessão permitirá às crianças relativizarem as suas emoções (bem

		<p>mutuamente e para se concentrarem sobre as diferentes partes do rosto: como ficam as sobrancelhas, os olhos, a boca, etc.</p> <p>- Para que a imitação seja mais precisa, propor igualmente disfarçar a sua voz: <i>-se colocarmos uma máscara triste, teremos de disfarçar também a nossa voz. Como é que dizemos "Bom dia" quando estamos tristes?</i></p> <p>Deixar as crianças exprimir tristeza fazendo inflexões particulares da voz.</p> <p>- Finalmente proceder à pantomima da tristeza com o corpo todo: pedir às crianças que coloquem o corpo como quando estão tristes. Pedir-lhes para se observarem, elas notarão que as poses de cada uma variam. Fazer então com que as crianças expliquem como posicionam a cabeça, os braços, os ombros, as pernas, etc.</p> <p>- Fazer o mesmo exercício, mas imitando a alegria, a ira, a surpresa, o medo, a timidez, a excitação, etc. Terminar sempre com a tranquilidade.</p>	<p>como as dos outros) e brincarem com elas, mas também reconhecerem-nas, exprimirem-nas para melhor as dominar.</p>
		Variante	
		<p>Em vez de "Bom dia" Podemos escolher uma frase curta carregada de emoção "negativa", como: O Paulo bateu-me; Sinto falta da minha mãe; Tenho medo do escuro...</p> <p>Mimar com o corpo, rosto e a voz a emoção que se quer exprimir, por exemplo ira); de seguida pedir às crianças para jogarem com diferentes emoções que também podem estar associadas à frase (surpresa, tristeza, medo). Pedir-lhes para, a partir da frase escolhida, fazerem os outros adivinhar, a emoção que escolheram exprimir.</p>	
"O caracol" c)	<p>Treinar o isolamento no meio de um grupo.</p> <p>Aprender a concentrar-se</p>	<p>As crianças estão sentadas em círculo no chão, em cadeiras ou em bancos. No meio do grupo colocam-se caracóis.</p> <p>Pedir às crianças para observarem a tranquilidade característica dos caracóis. Chamar a atenção para o modo como se deslocam, para os momentos em que saem da concha, para as razões que os levam a voltar a entrar nela...</p> <p>A partir destas observações prosseguir com: quando temos medo, estamos cansados ou precisamos isolar-nos, ter uma concha para nos podermos retirar, deve ser bastante agradável. Pedir às crianças para pensarem de que maneira poderíamos fazer o mesmo apesar de não termos uma concha.</p> <p>Executar as sequências seguintes de forma extremamente lenta, ao ritmo de um caracol!</p> <p>- Colocar as mãos em concha sobre os olhos de maneira a não podermos ver nada durante alguns segundos.</p> <p>- Dispor as mãos em concha sobre as orelhas de forma a não ouvirmos nada.</p> <p>- Enrolar-se sobre si próprio: dobrar a cabeça, depois os ombros, depois as costas. Juntar os dois antebraços e colocar as mãos sobre o topo da cabeça, um pouco atrás, de forma a poder esticar a nuca e descer a cabeça um pouco mais para baixo. Manter esta posição durante alguns minutos e, depois, relaxar suavemente as mãos. Endireitar a seguir as costas, depois o pescoço e, por fim, a nuca.</p>	<p>Este exercício pode ser usado fora das sessões de relaxação, quando as crianças estão particularmente excitadas.</p> <p>Esta sequência, que pode ser repetida em qualquer altura, permite descansar os olhos e a mente de um modo muito rápido.</p>
Jogo da palma da mão: respiração b); c)	<p>Tomar consciência e dominar a respiração</p>	<p>Colocar a palma da mão à frente da boca, distanciada alguns centímetros. Com a boca em "O", ligeiramente entreaberta, soprar para a palma da mão. Afastar cada vez mais a mão do rosto e notar até que distância o contacto do ar pode ser sentido.</p>	
"A semente" c)	<p>Aprender a alternar os momentos de tensão com os de relaxamento</p>	<p>Inicialmente as crianças estão sentadas nas cadeiras ou de cócoras.</p> <p>- Encolher-se, pedir às crianças para imitar e explicar-lhes: <i>- Tal como a semente, vamos tornar-nos muito pequeninos. Estamos escondidos na terra, muito quentinhos. Não nos mexemos, não falamos, respiramos muito devagarinho, ninguém sabe que estamos ali.</i> <i>- A primavera chega, o tempo começa a aquecer. A semente cresce só um bocadinho e vai começar a sair da terra.</i></p>	<p>Pantomima do crescimento.</p> <p>Poderá realizar-se inicialmente no início da tarde. Posteriormente em qualquer momento com a indicação</p>

		<p>Tal como a semente que começa a germinar, encorajar as crianças a levantar a cabeça o mais lentamente possível, a endireitar os ombros, a esticar as costas e a nuca. Continuar:</p> <p><i>-a planta cresce...ela cresce cada vez mais</i></p> <p>As mãos soltam-se uma a seguir à outra e parecem subir as escadas:</p> <p><i>-Um pouco mais alto, ainda mais alto, cada vez mais alto.</i></p> <p>No caso de se escolher fazer o exercício de pé, esticar-nos-emos ainda mais colocando-nos em bicos de pés. Quando as mãos atingirem o ponto mais alto, imobilizamo-nos. Tentar ainda mais uma vez fazer subir uma mão, depois a outra. Esticar as mãos o mais alto possível. Prosseguir:</p> <p><i>- As folhas da planta crescem</i></p> <p>Enquanto os braços continuam esticados para cima, virar as palmas das mãos para o exterior. Afastar ligeiramente os braços, depois baixá-los suavemente. Continuar.</p> <p><i>-Quando a planta está madura ela transforma-se numa mãe, ela produz uma nova semente, esta sementinha vai cair na terra, e o ciclo recomeçará.</i></p> <p>A fim de mimar a nova pequena semente que cai, relaxar o corpo todo de uma só vez. Soprar a quantidade maior possível de ar, com a boca toda aberta. Deste modo, encontrar-nos-emos finalmente aninhados.</p> <p>(Repetir o exercício 3x).</p>	<p>“Fazemos a semente que cresce”, mesmo que não estejamos na Primavera</p> <p>Variante</p> <p>Podemos variar o final deste exercício. Em vez de relaxar de uma só vez o corpo, podemos dizer que a planta está a murchar devagarinho, e então descer primeiro as mãos e os braços, depois baixar a cabeça, encolher os ombros, as costas, dobrar os joelhos e acabar finalmente aninhados</p>
<p>“A árvore” c)</p>	<p>Adquirir maior estabilidade. Ser capaz de manter a sua posição sem se deixar desestabilizar pelos outros</p>	<p>Executá-lo de preferência depois de observadas as raízes de diferentes grãos semeados e de as crianças compreenderem que as plantas são seres vivos, que respiram, se alimentam, podem estar doentes...</p> <p>Interrogar as crianças a respeito da árvore:</p> <p><i>- Como é? Como se segura de pé? Será que mexe? Será que respira?</i></p> <p>Observar que parece forte e robusta.</p> <p><i>Se empurrarmos o tronco, ela mantém-se erguida. Ela tem raízes profundas.</i></p> <p>Serão abordadas 3 dimensões:</p> <p>- Alto/baixo: a árvore é grande. Ela estica desde as suas raízes ao seu topo até ao céu.</p> <p>Colocar-se tal com a árvore, bem direita. Para se tornar tão forte quanto a árvore é preciso afastar os pés à largura da bacia. Imaginar que estão a crescer raízes debaixo dos pés que penetram muito profundamente na terra, cada vez mais profundamente...</p> <p><i>- Nada nos conseguirá fazer mexer. As raízes enterram-se, enterram-se. Eis-nos plantados, imóveis.</i></p> <p>-Esticar a seguir as costas. Imaginar que alguém nos puxa pelos cabelos devagarinho (tocar no alto da cabeça) como se nos quisesse fazer crescer. Relaxar a seguir mas manter a posição.</p> <p>Mas árvore estabiliza-se igualmente graças aos seus ramos, repartidos à direita e à esquerda:</p> <p>- Direita/Esquerda: a árvore possui raízes e ramos que se afastam a partir do tronco.</p> <p>Os ramos da árvore crescem: braços pendurados, levantar as mãos na horizontal (o movimento só mobiliza, deste modo, pulso). Manter esta posição algum tempo. Relaxar. Os ramos crescem ainda um pouco mais: elevar os antebraços na horizontal. Manter. Relaxar. Os ramos continuam a crescer: levantar os braços até à altura do ombro. Manter. Relaxar.</p> <p>- À frente/Atrás: a árvore é larga e estável. Não está nem dobrada para a frente nem dobrada para trás.</p> <p>Insistir com as crianças para que mantenham a sua posição: mesmo que haja vento a árvore não se mexe. Antes de encontrar o bom equilíbrio, baloiçar-se muito ligeiramente para a frente e para trás, cada vez mais ligeiramente até ao momento que se atinge o ponto de equilíbrio.</p>	<p>Se for possível observar uma árvore grande antes de fazer o exercício (sentados no chão à volta da árvore) e verificar na árvore os diferentes passos do exercício</p> <p>Este enraizamento permite reforçar a “presença” das crianças no aqui e agora.</p> <p>Esta posição dá às crianças uma enorme sensação de estabilidade e de equilíbrio (de terem o seu lugar)</p> <p>Esta posição evita o arquear das costas. Ela traz consigo um equilíbrio ao mesmo tempo físico e mental e dá à criança uma sensação de estabilidade e segurança.</p>

		Para equilibrar é também preciso dobrar ligeiramente os joelhos e manter o fundo das costas muito direito. Para tal a educadora pode colocar a mão sobre o fundo das costas das crianças e pedir-lhes para empurrarem as costas contra a sua mão. Como a árvore sentimos que não podemos ser desenraizados, estamos seguros.	
“O rosto de plasticina” c)	Descontrair sucessivamente cada parte do rosto. Tomar consciência das tensões e do modo como se modificam	As crianças estão sentadas de pernas cruzadas no chão. Pedir às crianças para retirarem os ganchos do cabelo e os óculos antes de começar. A cabeça Colocar as mãos espalmadas sobre o topo da cabeça (a parte superior, a parte de trás e os lados) com as mãos completamente abertas. Descansar as mãos sobre a parte de cima da cabeça, com os dedos ligeiramente afastados. Levantar um pouco as palmas das mãos e deixar somente as pontas dos dedos em contacto com a cabeça. Pressionar com força sem deslocar os dedos e imprimir um movimento para a frente e para trás. Executar o mesmo movimento, sobre os lados da cabeça. Descer ainda mais as mãos e imprimir um movimento de vaivém, de cima para baixo e de frente para trás.	Este movimento irá permitir que a pele se mova sobre a cabeça. Estes movimentos produzem uma ligeira sensação de calor muito agradável e contribuem para acalmar as crianças
“O vento” c)	Tomar consciência e controlar a respiração.	Sentados, brincar com a sua expiração para imitar ventos diferentes: <ul style="list-style-type: none"> • A pequena brisa: a expiração é suave e longa. • O vento: a expiração é forte e razoavelmente longa. • O vendaval: a expiração é forte e longa (como um ciclone, tempestade...). 	Inspirar sempre pelo nariz.
“A nuvem” c)	Relaxar a mente e o corpo Trabalhar a imaginação	Começar com uma voz suave, com o tom habitual com que começamos a contar histórias... <i>- Era uma vez... uma criança que queria conhecer o Coelho da Páscoa. Então, num dia de mau tempo, sentou-se sobre uma nuvem, tal como ela, também nos vamos sentar.</i> Sentar com as pernas cruzadas, em cima de uma mesa. <i>- Atenção, vamos partir de viagem... para o país das nuvens... - debaixo de nós, a nuvem é fofinha, muito fofinha, muito, muito fofinha... (dar um pouco de tempo) - Muito suavemente, a nuvem começa a mexer-se. Apenas um pouquinho. Conseguem sentir? - Muito, muito devagar, a nuvem começa a subir. - Agora estamos um bocadinho acima da mesa... A nuvem passa agora pela porta da sala. Não precisamos fazer nada. Só é preciso deixarmo-nos levar... - Em cima da nossa pequena nuvem, estamos agora a passar pelo corredor... conseguem vê-lo?</i> Nesta altura descrevemos os objetos presentes no percurso que habitualmente realizam para chegar ao recreio. <i>- Vocês estão no recreio. Reparem se há crianças a brincar... Vamos escutá-las...</i> Respeitar um tempo de silêncio antes de prosseguir: <i>- Agora, muito devagarinho, a nuvem vai começar a subir por cima das crianças, por cima do recreio. Vemos tudo do alto...ouvimos cada vez menos barulho, a nuvem continua a subir... Passamos por cima do telhado da escola... alguns passarinhos voam ao nosso lado... e continuamos a subir... Estamos agora acima dos pássaros. Voamos pelo céu. Há um grande silêncio... muito profundo. - E aí, em cima de uma grande nuvem branquinha, vemos o Coelho da Páscoa, ele está a sorrir. Nós dizemos-lhe “Bom dia!” - Ele fala connosco... podemos dizer-lhe o que queremos... Não temos de falar... Ele sabe tudo... podemos pedir-lhe o que</i>	Nas turmas de crianças com 3 e 4 anos, poderá ser difícil a visualização proposta, mas o ambiente criado pela história poderá ser positivo, mesmo que não seja vivido na totalidade. Esta posição coloca as crianças numa situação fora do comum, que as tornará, a priori, mais recetivas, verdadeiramente no mundo do sonho. Caso algumas crianças respondam pela negativa, descrever o corredor

			<p><i>queremos para a Páscoa e também conselhos. Podemos contar-lhe tudo o que nos magoa... e tudo o que nos faz feliz.</i></p> <p>Ficar um momento em silêncio...</p> <p><i>- Depois, agradecemos-lhe e dizemos-lhe Adeus. E a nuvem torna a descer suavemente. Conseguimos ver, ao longe, o telhado da escola, voamos por cima do recreio, começamos de novo a ouvir o barulho à nossa volta... sentimos os cheiros, vemos as outras crianças que estão a brincar no recreio. A nuvem entra no corredor e depois na sala. E, agora, cá estamos nós de volta para o nosso lugar! Podemos abrir os olhos.</i></p> <p>Finalizar pedindo às crianças para estarem atentas ao que as rodeia.</p>	
“O Jardim” c)	<p>Reforçar o enraizamento e a estabilidade (mental e física)</p> <p>Aprender a respeitar o seu próprio espaço e o dos outros.</p>	<p>Explicar às crianças:</p> <p><i>- Para melhor proteger a nossa árvore, vamos plantá-la no meio do jardim.</i></p> <p>Colocar os braços na horizontal, à altura dos ombros. Fazer com que as pontas dos dedos das duas mãos se unam na frente.</p> <p>Procurar respeitar claramente as 3 dimensões:</p> <p>- Alto/baixo: os pés estão bem assentes no chão, a nuca bem erguida e levantada.</p> <p>- Direita /esquerda: Os pés estão afastados à largura da bacia. Levantar os braços à altura dos ombros.</p> <p>À frente /atrás: os braços estão esticados para a frente e é deixado o máximo de espaço entre o peito e as mãos. Empurrar a zona dos rins para trás para eliminar a curvatura.</p> <p>Serão precisas várias sessões para que as crianças dominem estas 3 dimensões.</p> <p>Nesta sessão podemos imaginar que passeamos num jardim mágico livremente, poderá ser ao som de uma música, e a um dado sinal, que poderá ser quando a música pára, transformamo-nos em árvores: as crianças imobilizam-se e ficam em pose.</p> <p>Uma vez bem adquiridas esta postura, poder-se-á brincar, ficando em pose o mais rapidamente possível.</p> <p>A um dado sinal todas as deslocações param, quer estejamos na sala ou no recreio, e entramos no nosso jardim o mais depressa possível: todas se imobilizam e ficam em pose.</p>	<p>Uma vez bem compreendido, este exercício poderá ser rapidamente posto em prática</p> <p>A educadora pode pousar a mão na região dos rins e pedir à criança para empurrar as suas costas.</p>	
“Os Movimentos Naturais”: - O Espreguiçar; O Bocejo; a); b)	<p>Tomada de consciência dos movimentos instintivos de bem-estar e relaxamento</p>	<p><i>(Garantir o distanciamento de segurança entre cada criança)</i></p> <p>Continuando som da música vamos descobrir os movimentos naturais / instintivos de relaxamento:</p> <p>- Espreguiçar/ Alongamentos- Vamos todos espreguiçar como se estivéssemos a acordar:</p> <p>Os braços são elevados ao céu, inspirando, depois são dobrados ao nível do cotovelo sempre com os punhos serrados. Quando os pulmões estão cheios existe uma total contração dos punhos, braços e também da parte superior das costas e ombros. Esta contração inverte-se em relaxamento aquando da expiração. Este exercício é repetido 3 ou 4 vezes e também deverá estar presente ao longo da sessão, se a criança assim o desejar.</p> <p>- O Bocejo- Assim como os alongamentos, os bocejos manifestam-se espontaneamente várias vezes por dia. É interessante observar as três fases respiratórias ligadas ao bocejo: quando a boca se abre produz-se uma entrada de ar que vai oxigenar principalmente as regiões costais e sub-claviculares. Ao mesmo tempo os ombros elevam-se ligeiramente e os músculos da face relaxam, havendo uma contração nas pálpebras e na testa, seguindo-se uma distensão livre acompanhada da expiração. Os bocejos e os alongamentos saudáveis são movimentos que se completam sendo otimizados se realizados simultaneamente.</p>	<p>Intervalar as atividades intelectuais com alguns estiramentos e alguns bocejos provoca um relaxamento geral muito estimulante para a sequência do trabalho.</p>	
“Os Movimentos Naturais”: - O s suspiros; O Riso e a Automassagem a); b)	<p>Tomada de consciência dos movimentos instintivos de bem-estar e relaxamento</p>	<p>Ao som da música:</p> <p>OS SUSPIROS</p> <p>Outra manifestação natural da relaxação que é interessante fazer observar às crianças: os suspiros. Com a inspiração, a caixa torácica expande-se, particularmente a região subclavicular (movimento acompanhado por uma ligeira elevação dos ombros). O tempo de retenção dá-se com os pulmões cheios (1 ou 2 segundos), seguindo-se uma expiração livre, longa e sonora, pelo nariz</p>	<p>De entre os gestos espontâneos de descanso, a automassagem do rosto é um dos mais eficazes. Assim que se</p>	

		<p>ou pela boca. Os ombros baixam e descontraiem.</p> <p>Suspirar várias vezes de seguida, conscientemente, forçando ligeiramente os suspiros, diminui as tensões, desdramatiza as situações e contribui para tornar as crianças mais disponíveis em relação às suas tarefas</p> <p>O RISO</p> <p>Longe de prejudicar a seriedade do trabalho escolar, o riso favorece o relaxamento e a disponibilidade das crianças, quando surge espontaneamente ou é provocado voluntariamente pelo professor</p> <p>AUTO-MASSAGEM</p> <p>Realizar o movimento de automassagem do rosto de forma natural ou de acompanhá-lo de forma mais ou menos consciente, massajando sistematicamente cada parte do rosto e também o pescoço, a nuca e os ombros.</p>	<p>manifesta uma certa fadiga ou contrariedade, no mesmo instante, as mãos massajam o rosto.</p>
o «Bof» a)	Relaxar as tensões ao nível dos ombros	Os alunos formam um grande círculo e permanecem em pé, com os pés ligeiramente separados, braços relaxados ao longo do corpo: «Levantem os ombros como têm o hábito de fazer para dizer “Não me importo” ou então “Bof!” o mais espontaneamente e o mais sinceramente possível. Façam-no uma dúzia de vezes aproximadamente.»	
“Subir a escada” a)	Mobilização do corpo para um relaxamento súbito	<p>«Em pé, os pés ligeiramente afastados... Estendam os braços para o teto e imaginem que vão subir um a um os degraus de uma escada... Subir sobre a ponta dos pés e crescer, não hesitando em deslocar-vos ligeiramente. Estirem-se o mais possível como que para atingir o teto... um braço estica, depois o outro, e assim sucessivamente... olhem o teto que desejam tocar com os vossos dedos...</p> <p>Depois, de uma só vez, relaxem completamente e com um grande suspiro fique de cócoras baloiçando suavemente sobre as duas pernas.... Respirem bem antes de recomeçar o mesmo exercício duas outras vezes...»</p>	<p>Não se deve esperar «efeitos» imediatos; estes aparecerão de forma lenta, progressiva e não forçosamente durante ou após a sessão, mas muitas vezes à revelia, no momento onde menos esperamos.</p>
“O boneco a pilhas”	Mobilização do corpo para um relaxamento súbito	Agora vão ser bonecos a pilhas. Vão correr no lugar o mais depressa possível, mas ao meu sinal as pilhas acabam e vocês deixam-se cair para o chão, como a boneca de pano. (repetir 3 vezes)	
“A Boneca de Trapos que dorme” (VICE) a)		<p>«Deitem-se de costas no chão, braços e pernas ligeiramente afastados, pés virados para fora) ... Podem fechar os olhos caso queiram... Procurem o maior conforto possível... Ocupem o tempo a observar e a sentir todas as partes do vosso corpo que estão em contacto com o chão...Tentem senti-las todas, sem esquecer nenhuma... Mentalmente, enumerem todas estas partes, todos os contactos...” (deixar o tempo necessário para experimentar todas as sensações de contacto).</p> <p>“Agora podem dizer em voz alta quais são as partes do vosso corpo que tocam o chão...” (deixar as crianças enumerarem e verificar se todas as partes foram nomeadas).</p> <p>“Agora vão observar as partes do corpo que eu disser: tomem consciência do contacto dos vossos calcanhares sobre o chão, calcanhar esquerdo, depois calcanhar direito; aproveitem para relaxar os vossos pés. Depois observem o contacto das pernas com o chão, que zonas da perna direita estão em contacto com o chão? e da perna esquerda? Reparem no contacto das vossas nádegas com o chão. Tomem consciência da parte das vossas costas que está em contato com o chão e observem que podem deixar as vossas costas relaxarem, alargarem-se. Depois observem o contacto dos vossos braços com o chão, que zonas do braço direito estão em contacto com o chão? E do braço esquerdo? Aproveitem para deixar os vossos braços relaxarem. O mesmo para as vossas mãos, reparem qual é a parte das mãos que está em contacto com o chão. Finalmente tomem consciência do contacto da vossa cabeça com o chão...deixem a vossa cabeça relaxar ao máximo.</p>	<p>Para muitas crianças o trabalho na imobilidade é difícil, movem-se e gesticulam o que é perfeitamente normal. Devemos respeitar essa necessidade e propor a imobilidade: “Se não conseguirem estar quietos podem mexer-se ou sentar-se, mas não podem incomodar os colegas que estão deitados”. A imobilidade será adquirida progressivamente e a ritmos diferentes por cada criança.</p>

A boneca de trapos que dorme (VEPE) c)	Conscencialização do corpo que relaxa	Acabaram-se as pilhas. “Agora ficam deitados no chão. Como a boneca de panos, todo o vosso o corpo fica mole.” Informar as crianças que se “vai passar por todas e tocar nos braços e nas pernas para verem como estão mesmo moles com a boneca de trapos”. Pequenos toques, balançares para verificar o abandono dos membros da criança e ajudar na consciencialização do corpo que relaxa.	
“A nossa respiração” a)	Tomada de consciência da respiração	<p>«Agora, concentrem a vossa atenção sobre a respiração, observem-na... Respirem naturalmente, sem esforço, e se possível pelo nariz... Se modificarem o ritmo e a intensidade da vossa respiração isso não é grave: tentem respirar sem fazer esforço... Enquanto respiram, podem observar que uma parte do vosso corpo se mexe sob o efeito da respiração...tomem consciência desse movimento...</p> <p>Quando tiverem sentido, depois definido a parte do vosso corpo que mexe, coloquem aí uma mão e deixem-na acompanhar o movimento da vossa respiração...»</p> <p>(Observar onde estão colocadas as mãos, mas não fazer nenhuma observação.)</p> <p>«Após algumas respirações, podem retirar a vossa mão mas continuarão a observar este movimento que «sobe» e que «desce», esta parte do vosso corpo que «infla» e que «desinfla»... Tomem consciência do que se passa quando deixam o ar entrar, isto é, quando inspiram... depois o que se passa quando deixam o ar sair, isto é, quando expiram... Sobretudo não forcem a vossa respiração, deixem-na agir sozinha.» (Deixar descobrir durante alguns instantes.)</p>	É importante deixar as crianças descobrir por elas próprias onde “mexe” quando respiram naturalmente.
“Estiramento controlado” a)	Relaxar as tensões de uma forma lenta, controlada e consciente	<p>O exercício deve ser feito num movimento contínuo, guiado pelo ritmo da respiração. Em pé, pés ligeiramente separados (largura da bacia aproximadamente), braços ao longo do corpo:</p> <p>«Levantem lentamente os vossos braços de cada lado do corpo, palmas viradas para o solo; quando os braços chegarem à altura dos ombros, voltem as vossas mãos, com as palmas para o teto... Continuem a subir os braços estendidos até que as mãos se unam acima da cabeça... Cruzem então os dedos, depois voltem as palmas das mãos para o teto e estirem os braços como se quisessem crescer ficando ao mesmo tempo na ponta dos pés: cresçam! Depois repousem os calcanhares no solo, virem as mãos, descruzem os dedos, os braços descem lentamente... Ao chegarem à altura dos ombros (braços horizontais), virem as mãos, palmas para o solo e baixem os braços ao longo do corpo.»</p> <p>Repetir três vezes, tomando atenção à execução lenta e consciente do movimento, sem esquecer a respiração. Pode-se, aliás, se se quiser, associar a respiração ao estiramento: a totalidade do movimento é feita com três respirações completas.</p> <p>1ª inspiração: os braços elevam-se até à horizontal 1ª expiração: as mãos cruzam-se acima da cabeça 2ª inspiração: estirar-se, crescer ao máximo 2ª expiração: repouso dos calcanhares, mãos descruzadas 3ª inspiração: os braços abrem-se até à horizontal 3ª expiração: as palmas viram-se para o solo e os braços descem ao longo do corpo</p>	Não se deve esperar «efeitos» imediatos; estes aparecerão de forma lenta, progressiva e não forçosamente durante ou após a sessão, mas muitas vezes à revelia, no momento onde menos esperamos: daí a inutilidade de procurar resultados
“Os pontos de contacto” a)	Observação e tomada de consciência de partes do corpo, recorrendo aos pontos de contacto.	<p>«Encostem-se à parede, pés ligeiramente separados (largura da bacia aproximadamente) ... Podem fechar os olhos caso queiram... Procurem o maior conforto possível... Ocupem o tempo a observar e a sentir todas as partes do vosso corpo que tocam na parede...Tentem senti-las todas, sem esquecer nenhuma... Mentalmente, enumerem todas estas partes, todos os contatos... (deixar o tempo necessário para experimentar todas as sensações de contato).</p> <p>Agora podem dizer em voz alta quais são as partes do vosso corpo que tocam a parede... (deixar as crianças enumerarem e verificar se todas as partes foram nomeadas).</p> <p>Agora vão observar como os pés estão apoiados no solo: assim, tomem consciência do contato dos vossos pés sobre o solo, pé</p>	

		<p>esquerdo, depois pé direito; Depois observem o contato dos calcanhares com a parede, nádegas, costas, omoplatas/ombros e cabeça.</p> <p>Tomem consciência da parte das vossas costas que está em contato com a parede, e observem que podem deixar o vosso pescoço relaxar, as vossas costas alargam-se, os ombros soltam-se da parede e relaxam... deixem a vossa cabeça relaxar ao máximo.</p>	
<p>“O grande balão”: respiração b)</p>	<p>Tomada de consciência da respiração abdominal</p>	<p>De pé, sentados ou deitados, colocar as mãos sobre o umbigo. Inspirando encher o ventre como se o quisesse transformar num grande balão. Expirando fá-lo esvaziar. Repetir o exercício dez vezes.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encher o balão, o mais lentamente possível; - Fazê-lo esvaziar igualmente o mais lentamente possível ou, ao contrário, bruscamente; - Manter o balão cheio durante alguns segundos, depois esvaziá-lo igualmente durante alguns segundos (noção de “apneia”). 	<p>A inspiração irá ser feita sempre pelo nariz. A expiração poderá fazer-se pelo nariz ou pela boca.</p>
<p>Movimentos da cabeça b)</p>	<p><i>Exercícios preparatórios</i> <i>Jacques Choque</i></p>	<p>Efetuar um máximo de movimentos diferentes com a cabeça:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O "sim": levantar o queixo para cima (olhar para o céu) seguidamente conduzi-lo para a garganta. • O "não": olhar para trás de si, sem mexer os ombros, virando a cabeça para um lado e para o outro. • O "talvez": inclinar a cabeça para um lado e para o outro tentando levar as orelhas aos ombros. • O "pescoço da avestruz": apontar o queixo para a frente esticando o pescoço, seguidamente trazer o queixo de novo para trás, em direção à garganta. • "A mosca": imaginando que uma mosca descreve um círculo no espaço, seguir com o olhar, e a cabeça acompanha o movimento dos olhos. <p>Cada exercício é realizado meia dúzia de vezes.</p>	<p>Insistir na execução lenta dos movimentos. Dar-lhes amplitude.</p> <p>Variantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocação lateral da cabeça. - Combinar a respiração aos diferentes movimentos (para o exercício do "sim", por exemplo, levar o queixo em direção ao teto enquanto inspira, baixar o queixo, expirando).
<p>“O fantoche” a)</p>	<p>Relaxamento da parte superior do corpo, bem como músculos do rosto, do pescoço e do maxilar inferior</p>	<p>(Começar com o exercício “Bof”)</p> <p>É indispensável que o professor execute este exercício diante das crianças durante alguns instantes.</p> <p>«Em pé, com os pés ligeiramente afastados (da largura da vossa bacia), a cabeça caindo sobre o tórax e a boca entreaberta; não se inclinem para a frente. Imaginem que têm pequenas molas sob os pés que vos vão impulsionar no ar; então saltitem rapidamente sobre a ponta dos pés, deixando a vossa cabeça, os vossos ombros como um fantoche ou como uma boneca de pano; deixem acontecer... saltitem durante dez a quinze segundos, depois parem alguns instantes antes de recomeçar uma segunda vez...»</p> <p>1ª verbalização: Perguntar às crianças, o que sentiram após o “Fantoche”. Pode-se igualmente perguntar o que mudou nelas entre o início da sessão e agora.</p>	<p>Para facilitar a compreensão poderá recorrer-se à boneca de pano: sob o efeito de pequenos saltos, a cabeça os ombros e os braços da boneca dão voltas em todos os sentidos.</p> <p>Se se verificar que para algumas crianças é difícil ou até impossível, não devemos admirar-nos nem insistir: isto ocorrerá mais tarde.</p>
<p>“Elevação controlada dos ombros” a)</p>	<p>Abandono voluntário ao peso; aprendizagem da Técnica dos exercícios</p>	<p>«Agora, proponho-vos uma outra forma de relaxar os ombros. Se for possível, fechem os olhos e deixem de se movimentar; fiquem de pé, imóveis, com os pés ligeiramente afastados. Prestem atenção aos vossos ombros, isto é, sintam-nos, depois imaginem que os levantam o mais alto possível de cada lado da cabeça.</p> <p>Agora que o imaginaram, deixem os vossos ombros subir lentamente com um mínimo de esforço; os vossos braços e mãos estão relaxados, bem moles e o esforço provém apenas dos ombros. Quando os vossos ombros estiverem bem altos façam um tempo de pausa (2 ou 3 segundos), e depois, de uma só vez, «toc», deixem-nos cair sozinhos, sem os reter e sem os puxar. Eles caem com o seu próprio peso... observem então o que se passa com os vossos ombros e com o vosso corpo.</p> <p>Aguardem alguns instantes antes de recomeçar uma segunda vez... Desta vez inspirem ao mesmo tempo que os vossos ombros</p>	<p>Antes de abordar este exercício, é preciso apresentar a técnica dos exercícios de abandono voluntário ao peso. Executam-se sempre segundo o mesmo procedimento:</p> <p>1ª fase: esperar a imobilidade e o silêncio;</p> <p>2ª fase: representar mentalmente o movimento a fazer;</p> <p>3ª fase: executar o movimento lentamente (fase de contração);</p>

		se levantam... interrompem a vossa respiração durante o tempo de pausa... depois, subitamente, deixem cair os ombros, deixando sair o ar... sintam o que se passa convosco... depois recomecem uma terceira vez do mesmo modo – guiando-vos a vós próprios... No fim do abandono aproveitem o tempo para observar o que pode ter mudado na sensação dos vossos ombros, dos vossos braços, de todo o vosso corpo... Depois abram os olhos e estirem-se...»	4ª fase: Fazer um tempo de pausa (2 ou 3 segundos); 5ª fase: largar subitamente (fase do abandono ao peso); 6ª fase: sentir os “efeitos” do abandono (mudança de estado) - 5 a 10 segundos.
“Elevação controlada dos braços” a)	Relaxar as tensões ao nível dos ombros e braços	«Em pé, com os pés ligeiramente afastados, se possível com os olhos fechados, tomem consciência da sensação dos vossos braços; depois, lentamente, os vossos braços levantam-se diante de vocês (paralelos de cada lado do corpo); tenham cuidado em relaxar as mãos e punhos e evitem puxar os braços, estando estes ligeiramente dobrados no cotovelo; os braços elevam-se até que as mãos cheguem à altura dos ombros (braços na horizontal) ... Neste momento façam um rápido tempo de pausa, depois, de uma só vez, deixem-nos cair de cada lado do corpo, sem os puxar e sem os reter: eles caem com o seu próprio peso, deixem-nos balançar livremente até que se imobilizem por si próprios... Somente quando os braços estiverem completamente imobilizados é que podem novamente deixá-los elevar-se uma segunda vez associando, se quiserem, a respiração; os braços sobem com a inspiração... Façam um tempo de pausa durante o qual interrompem a respiração, depois, subitamente e ao mesmo tempo em que deixam sair o ar, deixem os braços cair livremente... Esperem a imobilidade completa antes de recomeçar uma última vez, guiando-vos a vós próprios...»	
As asas da andorinha b)	Alongamento dos braços, ombros e peitorais	Colocar os braços esticados para trás nas costas da cadeira e cruzar os dedos. Ao inspirar afastar os braços da cadeira e expirando, trazê-los de novo para a posição inicial (assim colocados, os braços parecem imitar as asas das andorinhas). Efetuar o movimento 3 ou 4 vezes.	
O balão que rebenta b)	Relaxar o corpo todo	Imitar um balão que rebenta. Inspirando pelo nariz a criança enche as suas bochechas, o seu peito e barriga de ar, deslocando-se (marchando em todas as direções) pelo espaço até já não ser possível inspirar mais ar. Depois uma agulha faz explodir o balão e a criança sopra o ar para fora, bruscamente, relaxando todo o seu corpo.	
A criança descontente a)	Relaxamento de todo o corpo	«Em pé, com os pés ligeiramente afastados (à largura da bacia), os braços relaxados ao longo do corpo. Por um impulso lateral vindo das pernas, imprimam ao redor do eixo do corpo uma rotação da bacia que inclui os vossos braços que permanecerão relaxados. Deixem os braços balançarem-se livremente sob o efeito da rotação da bacia até que se imobilizem sozinhos.... Então, deem um novo impulso às vossas pernas que levará a bacia a efetuar uma rotação que elevará no ar os vossos braços relaxados. Executem o movimento quer para a direita quer para a esquerda... não tentem sobretudo reter os vossos braços, deixem-nos balançarem-se “como eles quiserem...” Deve-se dar um só impulso de cada vez e deixar acontecer. Não se trata de imprimir uma rotação regular à bacia que se pareceria com um balanço, trata-se, pelo contrário, de um ir-e-vir rápido da bacia.»	
O trajeto b)		<i>Repetir todos ou parte dos exercícios de pontos de contato com a cadeira; consciência da respiração; depois, após alguns instantes de silêncio e de imobilidade para bem sentir o seu corpo sobre a cadeira, encadear com:</i> «Neste momento proponho-vos um pequeno jogo que irão fazer sem se mexerem como estão neste momento. Imaginem um ponto (ou um pequeno automóvel) que se deslocaria sobre o vosso corpo seguindo um trajeto (caminho, percurso) que eu irei	

indicar. Este ponto (ou pequeno automóvel) vai deslocar-se lentamente. Devem seguir em pensamento o seu deslocamento, sem que tenham de se mexer. Pronto: começo.

O ponto encontra-se à partida acima do vosso dedo grande do pé direito. Ele vai lentamente deslocar-se para se dirigir ao vosso tornozelo direito; partiu... Ao chegar ao tornozelo vai subir ao longo da vossa perna em direção ao joelho... O seu deslocamento faz-se lentamente e sem variações, de uma maneira regular e contínua.... Chegando ao joelho ele sobe a coxa em direção à anca direita... Depois de lá estar, sobe sobre a parte lateral do tórax em direção à axila... Ao chegar à axila contorna o ombro direito e chega à parte superior do ombro... Agora vai descer ao longo do braço direito em direção ao cotovelo.... Chegando ao cotovelo segue o antebraço até ao punho... Contorna o punho e dirige-se para a palma da mão... Após o que, vai terminar o seu trajeto na extremidade do dedo médio, que é a chegada...

Agora proponho-vos que façam com este ponto (ou pequeno automóvel) o caminho inverso, isto é, a partir do dedo médio para chegar ao dedo grande do pé direito, fazendo o mesmo percurso. Fã-lo-ão sós, sem a minha ajuda e ao vosso ritmo, tentando não ir muito rápido e sentir o ponto deslocar-se de maneira contínua e regular sobre o vosso corpo... Quando o ponto chegar ao dedo grande do pé indicá-lo-ão remexendo ligeiramente o pé direito. Quando estiverem prontos, comecem...»

“O banho de Sol”

b)

Concentrar-se e relaxar diferentes partes do corpo

Em posição de relaxação, cada criança imagina-se a beber uma poção mágica que vai pô-la mais calma, mais distendida e vai igualmente desenvolver as qualidades que estão nele: força, coragem entre outras.

Pode ser no fim da relaxação, quer a qualquer momento do dia, enquanto as crianças estão sentadas na sua mesa. Cada criança imagina-se a ser invadido pela luz do sol.

Texto possível: "Respiras amplamente... profundamente...Tu deixas largar um suspiro... Imaginas um sol quente, luminoso... ele envia-te os seus mais bonitos e preciosos raios... Graças a eles, tu vais te relaxar e ao mesmo tempo encher-te de energia... A tua mão direita aquece-se graças a um raio de sol colorido... ele distende e aquece o teu pulso direito... o teu antebraço direito... o teu cotovelo direito... o teu braço direito... o teu ombro direito... a tua axila direita... o teu flanco direito... o teu quadril direito... atua nádega direita... a tua coxa direita... o teu joelho direito... a tua perna direita... o teu tornozelo direito... o teu pé direito... Um outro raio de sol, luminoso, dourado, quente, toca a tua mão esquerda... o teu pulso esquerdo... o teu antebraço esquerdo... o teu cotovelo esquerdo... o teu braço esquerdo... o teu ombro esquerdo... a tua axila esquerda... o teu flanco esquerdo... a tua nádega esquerda... a tua coxa esquerda... o teu joelho esquerdo... a tua perna esquerda... o teu tornozelo esquerdo... o teu pé esquerdo... Os raios deste magnífico sol aquecem o teu ventre que se enche de energia na inspiração e se distende que expiração... Estes em raios tocam no teu peito... Não são apenas os raios, mas é o sol ele mesmo que está no teu peito... sentes assim um suave calor que é enviado para os teus pulmões... uma força a penetrar o teu coração... A luz dourada deste sol invade as tuas costas que distendem, relaxa-se...teu pescoço... e a tua cabeça... Uma suave luz quente circula na tua boca... nos teus lábios... nas tuas bochechas... nos teus olhos... nas tuas pálpebras... nas tuas sobrancelhas... na tua testa... no teu nariz... Todo o teu corpo está ensolarado... estando totalmente distendido e cheio de vitalidade, de energia... para deixar a relaxação, respiras amplamente, profundamente. Tu inicias suspiros... bocejos... espreguiças-te".

Sensação dos pontos de contacto

a)

Relaxar diferentes partes do corpo

«Fechando os olhos tomem consciência da sensação de contacto das vossas plantas do pé sobre o solo. Sintam bem este contacto... deixem as vossas pernas pesarem sobre este contacto... Depois observem o contacto das vossas coxas e das nádegas com a cadeira...

Deixem o vosso corpo pesar nesses contactos... tomem consciência do contacto das vossas costas com o encosto da cadeira... deixem todo o vosso corpo distender-se através de todos estes pontos de contacto...

Sintam enfim o contacto das vossas mãos sobre as coxas.

		<p>Deixem os vossos braços relaxarem e pesarem através do contacto das mãos sobre as coxas...</p> <p>Respirem calmamente, sem esforço, observando que de cada vez que expiram (soprem) podem deixar o vosso corpo distender-se mais, isto é, tornar-se mais pesado através de todos os pontos de contacto...</p> <p>Depois respirem cada vez mais forte... estirem-se e abram os olhos...»</p>
Abandono dos ombros sentado a)	Relaxamento dos músculos dos ombros e braços	<p>«Agora, deixem os vossos braços penderem de cada lado da cadeira e, fechando os olhos, prestem atenção aos vossos ombros... Lentamente, deixem subir os vossos ombros de cada lado da cabeça, o mais alto possível, tendo o cuidado de deixar os braços e mãos relaxados... Façam um tempo de pausa, depois, subitamente, deixem cair os vossos ombros... Verifiquem o que se passa com os vossos ombros, com os vossos braços, e também com todo o vosso corpo... Depois recomecem duas outras vezes, ocupando todo o vosso tempo e, caso o desejem, podem associar a respiração aos movimentos, sabendo que inspiram ao levantar os ombros e deixam sair o ar ao deixá-los cair...»</p>
Automassagem dos trapézios a)	Relaxamento dos trapézios	<p>«Permanecendo sempre sentado no fundo da cadeira proponho-vos que, com a vossa mão direita, massajem o vosso trapézio esquerdo. Massajem vigorosamente e profundamente até ao limite da dor, com toda a superfície da mão e não somente com a ponta dos dedos... Em seguida, deslizem a mão sobre o trapézio, como se quisessem fazê-lo passar por cima do ombro... Pratiquem esta massagem durante vários minutos, depois passem para outro trapézio...»</p>
Os movimentos rotativos da cabeça a)	Relaxamento dos músculos do pescoço	<p>Retomem a posição "sentado" na cadeira, pés assentes no solo, mãos colocadas sobre as coxas... Fechem os olhos e retomem consciência das sensações de contacto com o solo e com a cadeira... Deixem o vosso corpo distender-se, tornar-se pesado... Respirem calmamente, sem esforço... Coloquem a vossa cabeça no eixo da coluna vertebral. Imaginem agora que, acima da vossa cabeça, se encontra um longo pincel cujos pelos estão apontados para o teto. Com um lento movimento de rotação da cabeça imaginem que estão a traçar círculos no teto com o pincel. Façam três pequenos círculos num sentido... depois três pequenos círculos no outro sentido, lentamente e o mais regularmente possível, num movimento contínuo, sem alterações, e agradável.... Observem o movimento da vossa cabeça e imaginem os círculos que traçam.</p> <p>Logo que tiverem retornado à posição inicial, imaginem que o pincel se encontra agora na ponta do vosso nariz e que deverão traçar círculos na parede situada à vossa frente, fazendo voltar a vossa cabeça, três vezes num sentido, depois três vezes no outro sentido, com a mesma regularidade. Levem o tempo necessário para sentir bem os círculos da cabeça conservando o restante do vosso corpo bem relaxado. Não sejam muito rápidos e executem círculos tão lindos quanto possível...</p> <p>Depois retornem à posição de partida, a cabeça novamente no eixo da coluna vertebral, repousando sem tensão sobre os ombros...»</p>
O saco do caixote do lixo b)	Exercício de visualização/imagética guiada	<p>"Agora vais concentrar-te sobre na tua respiração... A tua respiração é calma... cada parte do teu corpo está relaxada... imagina que tens ao teu lado um saco do caixote de lixo... vais lá colocar tudo o que te incomoda... Todas as tuas preocupações... Tudo o que não te agrada... O teu saco do caixote de lixo está bem preenchido... aqui não guardas as coisas bonitas... que te dão prazer... que são agradáveis... E o camião da felicidade passa para retirar o teu saco do caixote de lixo...suspiras... A tua respiração é ainda mais calma... todo o teu corpo está relaxado..."</p>
Busca da verticalidade a)	Consciência do eixo vertical, autoconhecimento de uma coluna reta e consequente equilíbrio agradável.	<p>Começar pelos exercícios, a criança descontente, o fantoche e o mergulho; elevação controlado dos ombros, continuar com:</p> <p>«Em pé, com os pés separados à largura da bacia, braços ao longo do corpo, flexíveis e distendidos, se possível os olhos fechados, tomem consciência da sensação de contato das vossas plantas dos pés com o solo. Sintam os vossos pés colados, unidos ao solo... A fim de distender as vossas pernas, puxem fortemente os vossos joelhos para a frente, depois soltem-nos</p>
		<p>Importa a tomada de consciência da sensação de contacto das plantas do pé com o solo, este "enraizamento" que nos permite encontrar bom equilíbrio</p>

	<p>bruscamente: façam este movimento três vezes seguidas. Assim, conservarão nas vossas pernas a tensão exatamente necessária para ficar em pé, isto é, o mínimo de tensão. Depois, por um muito leve e lento balanceio da esquerda para a direita e a seguir da direita para a esquerda desloquem o peso do vosso corpo de uma perna para a outra sem deslocar os pés do solo... sintam a pressão do peso deslocar-se de uma perna para a outra... após alguns balanceios repartam o peso do vosso corpo sobre as duas pernas de forma a sentir a mesma pressão, o mesmo peso sobre cada pé... Agora, com balanceios lentos e leves para a frente e para trás, sem deslocar os calcanhares nem os dedos grandes dos pés, repartam igualmente o peso do vosso corpo sobre a frente e as costas dos pés... Sintam a mesma pressão sobre cada pé... Tranquilamente endireitem-se estirando ligeiramente a coluna vertebral para cima... coloquem então a cabeça exatamente no prolongamento da coluna vertebral de tal forma que ela se mantenha sobre os ombros com um mínimo de esforço... Deixem os vossos ombros relaxados. Respirem calmamente, sem esforço...</p> <p>Imaginem agora uma linha que passaria pelo cimo da vossa cabeça que desceria ao longo da coluna vertebral e que viria terminar exatamente entre os vossos dois pés: esta linha é a vossa verticalidade... respirem cada vez mais profundamente, depois estirem-se e abram os olhos...»</p>	<p>Imagem facilitadora: Por um lado estamos ligados à terra por meio dos nossos pés, e no outro lado estamos ligados ao céu pela cabeça.</p> <p>Após algumas sessões, tudo o que parecia difícil se devia ao facto de não termos encontrado realmente a nossa verticalidade.</p>
<p>Queda alternada dos ombros a)</p>	<p>Dissociação de movimentos. Educação da atenção</p> <p>«Os pés separados à largura da bacia, os braços e as mãos relaxados ao longo do corpo, fechem os olhos se possível e fixem a vossa atenção sobre os ombros...</p> <p>Lentamente deixem os vossos dois ombros subirem o mais alto possível de cada lado da cabeça.... Façam um tempo de pausa... Ao meu primeiro sinal “top”, deixem cair unicamente o ombro direito, enquanto o esquerdo continuará levantado. Ao segundo “top” deixem cair o ombro esquerdo. Atenção, preparem a queda do ombro direito... “top” ... Agora o ombro esquerdo... “top” ...</p> <p>Verifiquem e sintam.... Mantenham sempre os olhos fechados e a imobilidade; recomecem, mas desta vez será o ombro esquerdo que deixarão cair em primeiro lugar, a seguir o ombro direito. Deixem subir os vossos ombros, façam um tempo de pausa... Atenção: “top” ... ombro esquerdo... depois “top”... ombro direito...</p> <p>Novamente, verifiquem e sintam o que se passa com os vossos ombros, mas também com todo o vosso corpo.... Recomecem uma última vez, mas dirigindo vocês mesmos o exercício, e escolhendo qual dos ombros deixarão cair primeiro. Levem todo o tempo necessário e preparem cuidadosamente cada uma das quedas na vossa cabeça...</p> <p>Quando tiverem acabado, levem um tempo para sentir o que pode ter mudado em vocês... antes de abrir os olhos.»</p>	<p>Na primeira vez que se abordam os círculos simétricos é desejável mostrar à crianças em que plano os braços devem traçar os círculos</p>
<p>Queda alternada dos braços a)</p>	<p>Relaxar as tensões ao nível dos ombros e dos braços</p> <p>Desacelerar e estabilizar o pensamento. Dissociação de movimentos. Educação da atenção.</p> <p>Começar pelos exercícios do fantoche, a criança descontente e o mergulho; continuar com:</p> <p>«Após ter distendido as pernas, mexendo-as um pouco, caminhando, retomem a mesma posição do exercício precedente. Fechem os olhos se quiserem. Desta vez, proponho-vos que levantem os vossos braços diante de vós, suficientemente separados, até à altura dos ombros, isto é, na horizontal, ligeiramente encurvados ao nível dos cotovelos, mãos relaxadas e, como para os ombros do exercício precedente, ao primeiro sinal deixarão cair o braço direito e esperarão que ele tenha ficado completamente imóvel antes de deixar cair o braço esquerdo... Atenção... “top”... Deixem o vosso braço direito baloiçar-se livremente, esperem que ele pare sozinho, depois quando ele não se mexer mais, deixam cair o braço esquerdo... Quando os dois braços estiverem novamente imóveis ao longo do corpo, recomecem o exercício ainda duas vezes, invertendo as quedas, direita e esquerda, levando todo o tempo necessário, seguindo em pensamento o balanceio de cada braço e verificando o que sentem nos vossos braços e no vosso corpo...</p> <p>Quando tiverem acabado, abram os olhos...»</p>	

Os círculos simétricos a)	Desacelerar e estabilizar o pensamento. Dissociação de movimentos. Educação da atenção.	<p>Distendam um pouco as pernas sacudindo-as uma após outra... Depois retornem à posição precedente, pés separados à largura da bacia, braços estendidos ao longo do corpo... Se possível, fechem os olhos... Tomem consciência da sensação de contacto das vossas plantas dos pés com o solo... é um pouco como se quisessem enraizar no solo, como se estivessem presos ao solo... Deixem as vossas pernas distenderem-se e conservarem apenas a tensão necessária para ficar em pé... Pensem em deixar igualmente os vossos ombros e rosto distenderem-se... Deixem a respiração processar-se tranquilamente... Coloquem a vossa cabeça no eixo da coluna vertebral e, com um ligeiro estiramento da coluna vertebral, reencontrem a vossa verticalidade... Muito lentamente os vossos dois antebraços levantam-se diante de vocês, até à horizontal, as mãos abertas uma em frente à outra, os cotovelos ficando próximos do corpo.... Concentrem a vossa atenção nas vossas mãos.... Observem se se passa alguma coisa com as vossas mãos e entre as mãos... Os vossos dedos estão ligeiramente afastados uns dos outros e ligeiramente tensos.... Deixem lentamente as mãos aproximarem-se lentamente num movimento regular e contínuo... em seguida descer novamente ao lado... depois aproximem-se de novo... elevarem-se diante de vocês... formando assim dois círculos simétricos com os vossos braços, as mãos estando sempre face a face...</p> <p>Deixem agora os vossos braços traçarem círculos no espaço num movimento lento e contínuo.... Observem a forma dos vossos dois círculos simétricos.... Deixem-nos tornarem-se cada vez mais bonitos, harmoniosos, agradáveis...</p> <p>Se sentirem que é possível, deixem agora os vossos braços mudarem de sentido e traçarem no espaço dois outros círculos simétricos que giram em sentido inverso...</p> <p>Não se esqueçam de respirar tranquilamente... Ao fim de alguns círculos os vossos braços param... as vossas mãos encontram-se face a face à altura da cintura...levem o tempo suficiente para observar o que se passa com as vossas mãos... verifiquem a posição dos vossos ombros... a tensão nas vossas pernas... no vosso rosto... Depois, lentamente, os vossos dois antebraços descem ao longo do corpo... reencontrem a sensação de contacto das vossas plantas do pé com o solo.... Reencontrem a sensação da vossa respiração.... Progressivamente deixem a vossa respiração amplificar-se.... Mexam a ponta dos dedos... e, antes de abrir os olhos, estirem-se longamente, bocejem e suspirem, tantas vezes quantas quiserem...»</p>	Na primeira vez que se abordam os círculos simétricos é desejável mostrar às crianças em que plano os braços devem traçar os círculos
A poção mágica b)	Exercício de visualização	<p>Texto possível: "A tua respiração é calma...Imaginas uma garrafa que contem uma poção mágica... Esta poção é de cor azul... Podes sentir o seu perfume que entra no teu corpo pelo nariz... Tu começas a beber esta poção mágica... Ela espalha-se pela tua boca... vaza na tua garganta... nos teus ombros que se distendem graças a ela... nos teus braços... nas tuas mãos.... Cada um dos teus dedos está a ficar azulado... E a poção mágica desce pelo teu peito... colora os teus pulmões que deixam soltar um grande suspiro... ela vaza ao longo da tua coluna vertebral... invade todas as tuas costas... penetra o teu ventre que se distende... vaza para o interior das tuas coxas... dos teus joelhos... das tuas pernas... dos teus pés.... Estás constantemente a sentir o perfume desta poção mágica... Ela entra no teu nariz... infiltra-se na tua face... nas tuas maxilas... nos teus olhos... nas tuas pálpebras... na tua testa... O teu corpo é agora inteiramente azul, relaxado... Uma suave luz azul, quente, envolvente... Tu flutuas sobre esta luz azul.... Sentes-te leve como se estivesses a alongar sobre uma nuvem azul... para deixar o processo de relaxação, tu respiras amplamente. Tu inicias suspiros... bocejos... espreguiçaste.... Abres os olhos.""</p>	
Respiração “A abelha” b)	Consciência e controlo da respiração	<p>Sentada ou de pé e com a boca fechada. Inspirar e expirar lentamente pelo nariz, mantendo a boca fechada e produzindo um som similar ao zumbir da abelha, graças à passagem do ar pelo palato.</p> <p>Variante: Tapar os ouvidos com as mãos para uma melhor escuta do zumbido da abelha.</p>	Deve sentir as vibrações produzidas na sua caixa torácica durante o som que produz na expiração.
Respiração “A escada” b)	Consciência e controlo da respiração	<p>Desenhar sobre uma folha de papel, ou sobre um quadro, o traçado esquemático de uma escada. Seguindo mentalmente o traçado horizontal, inspirando, permanece com os pulmões cheios no traçado perpendicular. Após várias inspirações, e tempo de apneia, expirar lenta e prolongadamente. Repetir o exercício 5 ou 6 vezes.</p>	

Variantes

Desenhar outras figuras geométricas como:

-O círculo: inspirar segue o desenho num sentido, expirar em sentido contrário. Mesmo exercício com o desenho de uma espiral.

-O quadrado: seguir um lado em inspiração, percorrer com os olhos outro lado permanecendo com os pulmões cheios, expirar estando concentrado no terceiro lado, permanecer com os pulmões vazios para o quarto lado, os tempos respetivos das quatro fases respiratórias são idênticos.

-O retângulo: mesmo exercício que o anterior, mas desta vez, os tempos das quatro fases respiratórias não são os mesmos devido à desigualdade dos diferentes lados.

O mergulho

a)

Retomar os exercícios de relaxamento das mãos e punhos; o "Bof"; o fantoche; a criança descontente; continuar com:

«Coloquem uma perna diante da outra, joelhos ligeiramente dobrados, pernas soltas, sem enrijamento... Depois inclinem-se para a frente, busto, cabeça e braços relaxados.... Pensem em relaxar bem a vossa cabeça.... Inspirando pelo nariz, levantem lentamente o busto deixando os vossos braços moles e mantendo o queixo sobre o esterno... quando o busto estiver na vertical levantem lentamente a cabeça no eixo e depois, bruscamente, no momento de expirar (de soprar), deixem cair o busto e a cabeça para a frente, como se mergulhassem... Não se preocupem com os braços, deixem-nos balançar livremente... Depois, quando sentirem necessidade de inspirar novamente, levantem lentamente o busto e a cabeça até à vertical e de novo, no momento de expirar, mergulhem de novo...

Deixando cair o busto e a cabeça deixem sair o ar pela boca sem o forçar... Ele sai livremente quando deixam cair a parte superior do corpo, sem puxar e sem reter... Depois recomeçam uma terceira vez; levantem o busto, depois a cabeça, inspirando... Em seguida «mergulhem» deixando sair o ar... Após o terceiro mergulho, levantem-se lentamente, mantendo o queixo sobre o esterno... Enfim, levantem lentamente a cabeça; manter os olhos fechados alguns instantes... sintam o vosso corpo... depois abram os olhos.»

1ª dissociação:

Abandono voluntário ao peso-

Dissociação direita e esquerda da queda dos braços e pernas

a)

Técnica dos exercícios

Encostados à parede, começar pelos exercícios pontos de contacto e consciência da respiração, continuar com:

«Agora, tranquilamente, vão levantar os vossos dois braços de cada lado do corpo, vinte centímetros aproximadamente, e mantê-los no ar... Ao meu primeiro sinal, quando disser "top" deixarão cair somente o vosso braço direito, ao meu segundo sinal deixarão cair o vosso braço esquerdo... Preparem mentalmente o relaxamento do braço direito... "top", deixem cair o braço direito... "top", deixem cair o braço esquerdo... observem os vossos braços relaxados... Recomeçaremos, mas desta vez ao primeiro sinal elevam o joelho direito e deixam-no cair em seguida, e ao segundo o mesmo para o joelho esquerdo. Preparem o joelho direito... "top" ... elevem e deixem cair. Depois, "top" elevem e deixem cair o joelho esquerdo... Agora vamos fazer todo o lado direito (repetir, mas joelho e braço em simultâneo) e depois todo o lado esquerdo.

2ª dissociação:

Abandono voluntário ao peso

Dissociação cruzada de braços e pernas

a)

Elaboração de esquemas mentais, dissociação de movimentos

continuar com: «Agora, o que vos proporei é um pouco mais de atenção. Para vos auxiliar sugiro-vos que se imaginem a executar o exercício mentalmente antes de realmente o fazer. Desta vez, ao primeiro "top" elevem e deixem cair o braço direito e a perna esquerda. No segundo "top" elevem e deixem cair o braço esquerdo e a perna direita. Antes de o fazer, imaginem e sintam o que se irá passar... Atenção, primeiro o braço direito e perna esquerda... "top" ... e agora braço esquerdo e perna direita... "top" ... Se houver um engano, não é grave, nós iremos recomeçar e desta vez ocupem algum tempo a representar na cabeça o que se irá passar...

ANEXO 10.

“Percepção das crianças sobre o relaxar” - Educação pré-escolar

1. Percepções das crianças sobre o relaxar

1.1. Opinião Geral

Categorias	Subcategorias	UR (Exemplos)
1.1.1. Atividades na sala de aula		<i>“Eu gosto de trabalhar”, “de brincar”;</i> <i>“eu gosto dos trabalhos da escola” “eu gosto de brincar” “eu também gosto mais de brincar”</i>
1.1.2. Dormir		<i>“Dormir”</i>
1.1.3. Experiência sensorial		<i>“É uma coisa massajosa”</i>
1.1.4. Exercícios vivenciados		<i>“O Duche” “Robot a pilhas” “o da semente”</i>

1.2. Como relaxam?

Categorias	Subcategorias	UR (Exemplos)
1.2.1. Atividades do dia-a-dia	Só com o próprio corpo	<i>Respiro Respiro fundo Nada</i>
	Atividade sedentária	<i>“Ver televisão e macaquinhos”</i>
	Local	<i>“Eu relaxo quando estou deitada no sofá” “Eu relaxo na minha cama”</i>
	Atividade sedentária e local	<i>“Eu sento-me no sofá a ver televisão, os meus episódios na minha televisão nova” “Quando eu era bebe na barriga da minha mãe”</i>
	Com outra pessoa e local	<i>“Eu sento-me na banheira com a minha mãe...” “...e depois vou para a sala de baixo ver televisão mais a minha mãe”</i>
1.2.2. Atividades experienciadas na intervenção		<i>“O Duche” “A Semente”</i>

1.3. O que sentem quando relaxam?

Categorias	UR	Nº de referências
1.3.1. Sensação de conforto e/ou bem-estar	<i>“Sinto-me confortável”</i>	2
	<i>“Sinto-me bem”</i>	2
	<i>“Sinto-me confortável e bem”</i>	1
1.3.2. Emoções positivas	<i>“Feliz”</i>	4
	<i>“Alegre”</i>	1
	<i>“...sentimo-nos divertidos”</i>	1

ANEXO 11.

“Percepção das crianças sobre a intervenção realizada”- Educação pré-escolar

2. Percepções das crianças sobre a intervenção realizada /atividades lúdicas experienciadas

Categorias	Subcategorias	UR
2.1. Atividades enumeradas		“O Gorila” “Ah já sei... a máscara” “O caracol”
2.2. Atividades preferidas		“Duche”, “robot”, “a semente”, “o gorila”, “o atirar as folhas”, “tocar no nariz de olhos fechados”, “máscaras”
2.3. Características das preferidas	2.3.1. Movimento	“Porque ele depois cai” “Porque gostei de lavar”
	2.3.2. Relação movimento/prazer	“Porque quando as pilhas acabaram, quando eu caio, eu sinto-me melhor”
2.4. Efeitos provocados	2.4.1. Conforto/Bem-estar	“Senti-me confortável!” “Sinto-me bem” “Porque me faz sentir bem” “Eu sinto-me bem”
	2.4.2. Emoções positivas	“Senti-me feliz” “Gostei”
	2.4.3. Prazer	“Gostei muito”
	2.4.4. Ausência de tensão	“Com sono” “Relaxado”

ANEXO 12.

“Perceção das educadoras sobre a intervenção realizada”

3. Perceções das educadoras sobre a intervenção realizada

3.1. O mais relevante

Categorias	Subcategorias	UR
3.1.1. Efeitos nas próprias crianças	Desenvolvimento de competências de autorregulação	“Eles terem consciência da importância dessas atividades para eles próprios acalmarem, relaxarem, estarem depois mais atentos
	Competências de relacionamento interpessoal	“este tipo de atividades tem a ver com a maneira como se relacionam com os outros, estarem mais relaxados, mas também mais calmos, no fundo a colaborarem mais entre si, terem também essa consciência, estas atividades ajudaram”
	Outras competências	“ficam competências para eles... a sua forma de estar, de agir...” “quanto mais há assim uma rotina de atividades, mais facilmente as crianças também aprendem, adquirem competências e mudam a sua maneira de estar e de agir”
3.1.2. Evolução do grupo		“a diferença no nível de participação” “uma sessão ali para o fim que eles relaxaram, estiveram mais tranquilos” “foi a própria evolução deles, para mim foi”

3.2. Efeitos da intervenção

3.2.1. Nas crianças	Comportamento	“realmente, pois, notou-se que eles estão mais calmos, mais tranquilos a fazer o resto das atividades
	Motivação	“porque eles gostam” “e as mensagens eles adoram” “Isso e o duche, eles também gostaram muito”
	Bem-estar da criança	“eu acho que eles se sentem bem, levam ao bem-estar da criança” “Cheguei a perguntar como é que se sentiam e diziam que se sentiam bem... o facto de dizerem que se sentiam quentinhos, com sono, aconchegados... é porque se estavam a sentir bem.”
	Estado emocional	“se eles estiverem realmente tristes e depois fizerem essas atividades, eles ficam mais... talvez mais felizes, são atividades que eles gostam” “Eu não notei uma diferença assim muito significativa” “e naqueles momentos era o momento em que eu conseguia realmente baixar mais o tom de voz”
3.2.2. Na educadora	Competências para a condução das atividades	“eu notava que quando estava a implementar as sessões tinha sempre essa atenção do tom de voz, da calma... nesse aspeto sim, foi muito bom”
	Competências para relaxar/Consciência do nível de tensão	“eu sou um bocadinho dura (risos), mas é bom, acho que mesmo assim já não estou tanto, isto ajudou...” “eu sou um bocadinho tensa, falta de fazer este tipo de coisas, ... acho que estou sempre a pensar no que estou a fazer, aquilo de conseguir abstrair completamente...”
	Momentos prazerosos	“mas eu gosto, gosto até bastante” “Claro que quando estou a fazer a atividade eu gosto, sinto-me bem”
	Conhecimento	“Mas em termos de conhecimento para mim foi ótimo, porque eu tinha uma ideia do relaxamento (...) “ok, uma música calma leva a relaxar”, eu era muito básica, era só por aí. Realmente agora tenho outra ideia

completamente diferente, que nem imaginava que fossem coisas com mais movimento que também pudessem levar a... nesse aspeto foi ótimo.”

3.2.3. Na dinâmica da aula

“às vezes quando estão a fazer mais barulho, ou assim, eu faço uma daquelas atividades geralmente os jogos mais pequeninos, mesmo sem ser planeado, para eles acalmarem e prestarem depois mais atenção e eles já sabem que é para isso que vão fazer aquele exercício, aquela atividade, e até se concentram mais, principalmente nos exercícios de respiração”

ANEXO 13

“Perceção das educadoras sobre a aprendizagem de competências de relaxação na escola”

4. Aprendizagem de competências de Relaxação na escola- Opinião das educadoras

Categorias	Subcategorias	UR
4.1. Importância /Pertinência	Expressões usadas	É extremamente importante. É importantíssimo, é fundamental. Sim faz todo o sentido! ...tem que ser na escola.”
	transversalidade	“Isto é transversal, e tudo é importante, não é importante só a aprendizagem das competências cognitivas, isto tudo...”
	competências que possibilita	“ajudá-las a concentrar-se, para depois conseguirem realizar melhor outras atividades” “porque eles relaxam ficam mais calmos e...” “E está provado que ao nível da concentração, da atenção, das competências, é facilitador”
	características de algumas crianças	“Muitos dos problemas que as crianças têm de aprendizagem, penso que é a falta de concentração e isso ajuda “ “Nós vemos que os miúdos estão cada vez mais agitados”
	desconhecimento familiar sobre o tema	“...é certamente uma coisa que nenhum deve fazer ou poucos fazem em casa, não há essa sensibilidade ou conhecimento por parte dos pais...”
	faixa etária visada	“mas é a tal coisa começando mais pequeninos eles vão-se habituando”
4.2. Implementação na escola	Carácter obrigatório	“porque, se for uma coisa, extra, opcional, a gente já sabe que...”
	integrar nos currículos	“talvez dentro da área da formação cívica...” “ou junto, haver uma ligação com a educação física”
	projeto de escola previsto em horário	“teria que ser um projeto mesmo da escola, a escola tinha que criar as condições e espaço no horário para isso, mas acho que não é impossível.”
	iniciativas alargadas de sensibilização docente	“Por que não haver aquelas sessões, agora com isto da pandemia não se pode fazer nada disto..., em grande massa, assim

ANEXO 14

1. Perceções das crianças sobre o relaxar – 1º ciclo de escolaridade

Categorias	Subcategorias	UR (Exemplos)
1.1. Opinião Geral		
1.1.1. Associando a uma Atividade lúdica/jogos em suportes informáticos		<i>“Jogar”</i> <i>“...no computador, na play station , no tablet...”</i> <i>“quando jogas no telemóvel relaxas”</i> <i>“É pegar numa coisa de desporto e começar a jogar”</i>
1.1.2. Experiência individual de repouso ou descanso		<i>“ficar a olhar para o telemóvel”</i> <i>“ficar no sofá a olhar para a televisão”</i> <i>“estar relaxado é estares no teu mundo, estás tipo sozinho no sofá, ali na tua consola...”</i> <i>“ouvir música”</i>
1.1.3. Experiência individual com o silêncio e pensamento		<i>“Relaxar é a gente estar sozinhos em silêncio”</i> <i>“ficar no silêncio, sem ouvir nada”</i> <i>“para mim relaxar é tirar todos os pensamentos da minha cabeça”</i>
1.1.4. Dormir		<i>“Ficar deitado na cama a dormir”</i> <i>“Dormir”</i> <i>“para mim relaxar é dormir”</i>
1.2. Como relaxam?		
1.2.1. Atividades do dia-a-dia	1.2.1.1 Só com o próprio corpo	<i>“a bocejar”</i> <i>“quando me espreguiço”</i> <i>“A gente quando está a dormir a gente espreguiça, ...quando acorda também... e estala as costas”</i> <i>“eu também relaxo a comer”</i>
	1.2.1.2. Atividade de repouso/descanso	<i>“dormindo, ouvir música, ver televisão”</i> <i>“dormindo”</i>
	1.2.1.3. Atividades desportivas e específicas	<i>“Eu relaxo também a fazer patinagem, que é o desporto que eu faço “</i> <i>“Também há coisas mesmo só para relaxar, tipo tiramos horas e há um sítio, tipo yoga”</i>
	1.2.1.4. Num local específico	<i>“estar no sofá...”</i> <i>“Eu relaxo melhor na cama ... porque a cama é confortável”</i>
	1.2.1.5. Com os amigos	<i>“eu também gosto de relaxar...com os amigos”</i>
1.3. O que sentem quando relaxam?		
1.3.1. Sensação de prazer, Conforto e/ou bem-estar		<i>“Gosto daquele momento”</i> <i>“Sabe bem”</i> <i>“Bem”</i> <i>“Confortável...”</i> <i>“acho que é relaxante, porque faz bem ao corpo”</i>
1.3.2. Sonolência		<i>“Apetece dormir”; “Cheio de sono”</i> <i>Relaxado, preguiçoso, dorminhoco”</i> <i>“Com sono”</i>
1.3.3. Sensação de plenitude ou paz ou conexão		<i>“Eu parece que estou no outro mundo”</i> <i>“Eu fico no mundo do Tam, tam, tam,tam!!”</i> <i>“Eu cá fico num mundo todo cor-de-rosa e branco e roxo”</i>
1.3.4. Emoções positivas		<i>“Sinto ar puro em mim, sinto-me feliz</i> <i>“Feliz”</i> <i>“Amigável...”</i> <i>“Fico mais bem-disposta”</i>

ANEXO 15

Perceções das crianças sobre a intervenção realizada- 1.º ciclo

2. Perceções das crianças sobre a intervenção realizada – 1º ciclo de escolaridade

Categorias	Subcategorias	UR
2.1. Atividades preferidas		"Massagens", "o fantoche", "as folhas", "o balão", "o atirar as folhas", "o duche", "a poção mágica", "o mergulho", "a boneca de trapos"
2.2. Efeitos provocados nos próprios	Conforto/Bem-estar/prazer	"Porque libertava as tensões e sentia-me confortável" «era tipo "Oh isto é tão bom!"» "porque eu gosto de me deitar no chão" "... e bem" "e eu até gosto de me sentir mole" "eu adoro gritar..." "Fico bem, relaxado, fresco nas ideias"
	Emoções positivas/ ausência de emoções negativas	"feliz" "...eu deito tudo fora, tudo o que eu estou a pensar de mal eu deito fora" "...e depois quando eu grito parece que largo os sentimentos maus" "Porque quando eu grito, liberta as coisas más" "as coisas más parece que saem como a sujidade"
	Sonolência	"Porque apetece dormir"; "Sonolento"
	Relaxamento	"fica mole e fica relaxado"; " <i>Slime</i> " "fez-me relaxar muito os braços, e a cabeça" "Sentia-me relaxada..." "Quando eu apanho as folhas eu inspiro, fico mais relaxada..."
2.3. Efeitos provocados na aula		"Eu fico mais relaxada e presto mais atenção na aula." "Mais concentrado"

ANEXO 16

Percepções das professoras sobre a intervenção realizada

3. Percepções das professoras sobre a intervenção realizada

3.1. O mais relevante

Categorias	Subcategorias	UR
3.1.1. Efeitos nas próprias crianças	3.1.1.1. Desenvolvimento de competências pessoais de confiança	<i>"o exteriorizar das coisas dos miúdos, dos sentimentos, das emoções..."</i> <i>"foram tendo outro à vontade e já eles próprios solicitavam os exercícios"</i>
	3.1.1.2. Conhecimento do corpo	<i>"a nível do corpo, o relaxar mais do corpo, o estar mais à vontade com o corpo em certos movimentos, terem mais consciência, se calhar, da respiração"</i> <i>"E evolução, grande evolução"</i> <i>"Foi muito bom para descomprimir"</i>
3.1.2. Efeitos no ambiente da sala		

3.2. Efeitos da intervenção

Categorias	Subcategorias	UR
3.2.1. Nas crianças	3.2.1.1. Motivação	<i>"gostaram..."</i> <i>... também tinha que impor um limite, senão tinha que estar sempre a fazer..."</i> <i>"eles gostam muito"</i>
	3.2.1.2. conhecimento corporal e competências de relaxação	<i>"tinham muita tensão no corpo, aquelas posturas muito rígidas, senti... foram-se soltando, e claro ficam sempre um bocadinho mais calmos depois das atividades"</i> <i>"quando eu digo para eles fazer estes movimentos, eles já têm... conseguem relaxar quando é para relaxar"</i> <i>"vejo uma maior consciência do corpo"</i> <i>"...e acho que eles próprios conseguem fazer"</i> <i>"e até na vida deles, ao nível da postura"</i> <i>"foi uma evolução que eu senti muito...era um miúdo que ...resistente, que contrariava, completamente rígido, que não conseguia estar em silêncio, (...), o aprender a gostar...até sentia falta"</i>
	3.2.1.3. Desenvolvimento pessoal	<i>"ganharam muita confiança neles"</i> <i>"conseguiram exteriorizar algumas coisas, deu-lhes mais abertura"</i> <i>"estão muito mais à vontade, mesmo dentro da sala..."</i>
	3.2.1.4. Relacionamento interpessoal	<i>"ai eles já se estão a conhecer-se uns aos outros, e se calhar isto ajuda"</i>
3.2.2. Na dinâmica da aula	3.2.2.1. No ambiente	<i>"foi super divertido"</i> <i>"E eu acho que faz bem aos alunos estarem, acima de tudo à vontade dentro da sala"</i> <i>"um período atenção maior da parte deles"</i> <i>"ficam mais calmos, parece que a mente está mais clara, o discurso...têm uma postura diferente"</i>
	3.2.2.2. Exercícios como recurso	<i>"dias que eu sentia que eles estavam mais stressados, eles pediam-me, e diziam assim"</i> <i>"professora, agora apetecia relaxar um bocadinho, não? E eu, ""tá bem, então vamos lá relaxar um bocadinho"</i> <i>"é importante fazer a pausa...para quê estar a massacrar, a prolongar... parar, organizar, respirar fundo, olhar em volta e depois, a seguir, as coisas fluem muito mais natural"</i>

ANEXO 17

“Percepção das professoras sobre a aprendizagem de competências de relaxação na escola”

4. Aprendizagem de competências de Relaxação na escola- Opinião das professoras

Categories	Subcategorias	UR
4.1. Importância /Pertinência	Expressões usadas	“e isto é muito importante” “É mesmo muito importante”
	transversalidade	“para tudo... para testes, para avaliações, para o dia-a-dia, eu acho que sim.”
	competências que possibilita	“Este tipo de atividades dá-lhes estratégias para lidarem com a frustração, para lidarem com situações de tensão, situações que podem estar mais ansiosos e podem usar esses exercícios, essas estratégias para poderem relaxar, para poderem organizar, porem os sentimentos e as emoções nos sítios certos, limpar a mente”
	Características destes ciclos de ensino	“para mim, o 1º ciclo é principalmente, além de conteúdos, é trabalhar competências sociais”
4.2. Implementação na escola	características da sociedade atual	“porque são miúdos que estão habituados a muitos estímulos, é telemóveis, é televisão, e são coisas a que eles não estão habituados, a saber parar e a pausar...” “eles levam uma vida tão agitada, tão agitada, tão agitada, as brincadeiras já não são o que eram, eles extravasam as energias deles de maneiras tão diferentes” “porque é uma luta, a vida de casa, a dinâmica, eles têm muitas atividades” “eu acho que para estes miúdos nestas idades, e se calhar até mais cedo, faz mesmo todo o sentido”
	faixa etária visada	
	de carácter obrigatório	“uma coisa é apresentar um projeto em que as pessoas se voluntariam, outra coisa é como o da expressão musical...”
	integrar nos currículos	“acho que isto devia estar incluído no currículo, principalmente ao nível do 1º ciclo” “inserido numa disciplina...” “ou então a nível transversal, já que existe TIC transversal, também podia haver este tipo de atividades a trabalhar essas competências...” “assim como inserem a sexualidade na cidadania, também podiam pôr estas competências..., não sei como é que se processa, mas era mesmo muito importante” “porque não no 3º tempo de educação física?... é uma ideia” “acho que ficava muito bem no 3º tempo de educação física, acho que eles precisam de tempo também para a parte interior, para se conhecerem um bocadinho a eles próprios também, também precisam destes tempos”
	projeto de escola previsto em horário	“Temos o projeto da educação musical, das TIC, é uma coisa que podia ser feita ao nível de escola”