

Da Prática à Reflexão: *Mindfulness* e Regulação  
Emocional numa turma do 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Kelly dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Doutora Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, janeiro de 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

À professora **Clarinda Barata** por toda a dedicação neste percurso. Por todo o incentivo, por cada palavra de conforto, pelo voto de confiança e por todo o apoio dado muitas vezes fora de hora, o meu sincero obrigada. Vou levá-la no meu coração para sempre!

À professora **Rita Leal**, uma fonte de inspiração e reflexão! Obrigada por acreditar em mim (muitas vezes quando eu própria duvidava), por me inspirar com as suas palavras, por me ajudar a crescer enquanto educadora e pessoa! Terá sempre um lugar especial na minha memória e no meu coração!

A todos os **professores da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria** com quem tive o privilégio de me cruzar e que tanto me inspiraram e fizeram apaixonar a cada dia um pouco mais pelo mundo encantado da Educação!

Aos **professores cooperantes** que me receberam nos diferentes contextos, por permitirem o meu crescimento e me terem ajudado na construção da minha identidade enquanto educadora e professora. A **todas as crianças** dos diferentes contextos por onde passei que permitiram que eu entrasse nas suas vidas e que, sem saberem, mudaram a minha!

À **Tânia** e à **Mafalda** pela amizade, suporte emocional e apoio! Agradeço os momentos divertidos que vivemos, mas também os mais angustiantes que marcaram o nosso percurso e que juntas ultrapassámos.

À **Catarina**, à **Tatiana**, à **Carolina** e à **São** que cruzaram o meu caminho na altura certa! Obrigada por todo o carinho, amizade e por nunca desistirem de mim! Adoro-vos!

Ao **João** por ser o meu porto seguro, o lugar que me acalma e me dá força para continuar! Contigo, tudo se tornou mais fácil!

Por fim, agradeço à minha **família**, em especial à minha **Mãe** e ao meu **Pai**. Pelo amor, apoio incondicional e por todos os esforços que fizeram para que tudo isto fosse possível. Amo-vos!

A todos, a minha enorme e sincera gratidão!

## RESUMO

O presente relatório surge do âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sendo constituído por duas dimensões distintas, a reflexiva e a investigativa. Nele é apresentada a minha trajetória enquanto educadora/professora e investigadora, no decorrer de quatro Práticas Pedagógicas em contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na dimensão reflexiva são apresentadas reflexões críticas e fundamentadas que procuram destacar as aprendizagens mais significativas que vivenciei ao longo dos diferentes contextos de intervenção, nomeadamente o contexto de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A dimensão investigativa deste relatório apresenta um ensaio investigativo realizado com uma turma do 1.º ano de escolaridade. Este estudo, de natureza qualitativa, pretende dar a conhecer os efeitos da prática de *mindfulness* na regulação emocional de alunos do 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para alcançar os objetivos definidos, os dados foram recolhidos com o auxílio de um Diário de Bordo, de um inquérito aplicado aos encarregados de educação e de entrevistas individuais aplicadas a alguns alunos e à professora titular de turma. Após a análise dos dados, realizada com recurso à análise especulativa, o estudo indicou que a prática regular de *mindfulness* na sala de aula, permite aos alunos desenvolver o seu autoconhecimento e, conseqüentemente, estratégias de regulação emocional.

### **Palavras-chave**

1.º Ciclo do Ensino Básico; *Mindfulness*; Regulação emocional

## ABSTRACT

The present report stems from the scope of the Master's in Early Childhood Education and 1st Cycle of Basic Education Teaching, comprising two distinct dimensions: reflective and investigative. Within it, my journey as an educator/teacher and researcher is presented, unfolding through four Pedagogical Practices in Nursery, Kindergarten, and 1st Cycle of Basic Education contexts.

In the reflective dimension, critical and well-founded reflections are presented, aiming to highlight the most meaningful learnings I experienced throughout different intervention contexts, namely in Early Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education.

The investigative dimension of this report features a research essay conducted with a 1st-grade class. This qualitative study aims to shed light on the effects of mindfulness practice on the emotional regulation of 1st-grade students in the 1st Cycle of Basic Education. To achieve the defined objectives, data were collected using a Diary, a survey applied to the parents, and individual interviews conducted with some students and the class teacher. After data analysis, carried out through speculative analysis, the study indicated that regular mindfulness practice in the classroom allows students to develop self-awareness and, consequently, emotional regulation strategies.

### **Keywords**

1st Cycle of Basic Education; Mindfulness; Emotional Regulation

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo.....	iii
Abstract .....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Gráficos.....	ixx
Índice de Tabelas .....	ix
Abreviaturas .....	x
Introdução.....	1
<b>Parte I – Dimensão Reflexiva .....</b>	<b>2</b>
Introdução à Dimensão Reflexiva.....	2
<b>Capítulo I – Reflexão de uma (quase) educadora de infância .....</b>	<b>2</b>
1. Breve caracterização dos contextos educativos .....	2
1.1 A Creche .....	2
1.2 O Jardim de Infância.....	3
2. O primeiro contacto: expectativas, receios e interações iniciais.....	3
3. Uma aventura pelo mundo da Educação de Infância: aprendizagens significativas .....	5
3.1 Um ambiente que educa: organização dos espaços e dos materiais.....	5
3.2 Uma experiência com a Abordagem de Trabalho por Projeto.....	8
4. Um olhar refletido do percurso de uma (quase) educadora de infância .....	12
<b>Capítulo II – Reflexão de uma (quase) professora de 1.º CEB .....</b>	<b>14</b>
1. Breve caracterização dos contextos educativos .....	14
1.1 A turma do 1.º ano.....	14
1.2 A turma do 4.º ano.....	15
2. Receios e expectativas iniciais: o que esperar do 1.º CEB? .....	16

3. Um percurso de aprendizagens .....	17
3.1 Alunos agentes ativos da aprendizagem: um caminho para a motivação.....	17
3.2 A gestão da sala de aula: das fragilidades às estratégias .....	22
4. O fim, do princípio do meu percurso! .....	24
<b>Parte II – Dimensão Investigativa .....</b>	<b>27</b>
Introdução à Dimensão Investigativa.....	27
1. Pertinência do estudo, questão de investigação e objetivos do estudo.....	27
<b>Capítulo I – Enquadramento teórico.....</b>	<b>30</b>
1. <i>Mindfulness</i> .....	30
1.1 Contextualização histórica e conceito .....	30
1.2 Importância e contributos da prática de <i>mindfulness</i> .....	32
1.3 Meditação como prática de <i>mindfulness</i> .....	33
1.4 Meditação <i>mindfulness</i> em contexto escolar: que benefícios?.....	35
2. Inteligência emocional.....	38
2.1 A importância do <i>mindfulness</i> para o desenvolvimento da inteligência emocional.....	39
<b>Capítulo II – Metodologia de investigação .....</b>	<b>41</b>
1. Natureza do estudo .....	41
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	42
3. Contexto do estudo.....	45
3.1 Caracterização do contexto de intervenção.....	45
3.2 Participantes nos inquéritos .....	46
4. Técnica de análise de dados.....	47
<b>Capítulo III – Apresentação e análise de dados e discussão dos resultados.....</b>	<b>49</b>
1. As vozes dos Encarregados de Educação .....	49
2. As vozes dos alunos e da professora titular de turma.....	54
Considerações finais.....	62

Conclusão .....	65
Referências bibliográficas .....	67
Legislação consultada .....	72
Apêndices .....	1
Apêndice I – Planificação da turma do 4.º ano, do 1.º CEB (4 de maio de 2022).....	2
Apêndice II – Diário de bordo .....	7
Apêndice III – Guião de entrevista semiestruturada aplicado à professora titular de turma .....	14
Apêndice IV – Guião de entrevista semiestruturada aplicado aos alunos.....	17
Apêndice V – Guião de inquérito por questionário aplicado aos Encarregados de Educação.....	19
Apêndice VI - Respostas do inquérito por questionário aplicado aos Encarregados de Educação, através da plataforma Google Forms .....	21
Apêndice VII – Consentimento informado enviado aos Encarregados de Educação. 27	
Apêndice VIII – Transcrição da entrevista aplicada à professora titular de turma (25 de março de 2022).....	28
Apêndice IX – Transcrição da entrevista aplicada aos alunos da turma do 1.º ano (25 de março de 2022).....	32

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Exploração de massa mágica .....	18
Figura 2 – Exploração de luzes .....	18
Figura 3 – Exploração de massa esparguete colorida na mesa de luz .....	18
Figura 4 – Construção de caracóis com modelagem de plasticina .....	10
Figura 5 – Observação e recolha de caracóis no exterior.....	10
Figura 6 – Corrida de caracóis .....	10
Figura 7 – Teia de descobertas das crianças (em construção).....	10
Figura 8 – Teia final das descobertas.....	10
Figura 9 – Exposição <i>O Caracol da Família</i> .....	11
Figura 10 - Atividade "Detetives dos Números" .....	18
Figura 11 - Exploração dos sinais matemáticos $<$ , $>$ e $=$ .....	19
Figura 12 - Atividade de medição de alturas.....	20
Figura 13 - Meta do comportamento .....	22
Figura 14 - Níveis de Voz .....	24
Figura 15 - Respiração montanha: o dedo indicador da outra mão acompanha o movimento das setas. Em cada subida inspira-se e em cada descida expira-se. Retirado de: <a href="https://asmarisas.com/2021/04/09/mao-montanha">https://asmarisas.com/2021/04/09/mao-montanha</a> .....	43
Figura 16 - Sala de aula da turma do 1.º ano, 1.º CEB .....	45

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Opinião dos EE relativamente à prática de <i>Mindfulness</i> em contexto escolar .....	51
Gráfico 2 – Opinião dos EE quanto aos momentos de meditação.....	52
Gráfico 3 – Opinião dos EE quanto ao contributo da meditação para o sucesso escolar dos filhos .....	52
Gráfico 4 – Dados relativos à frequência de conversas sobre as meditações realizadas na escola entre pais e filhos .....	53
Gráfico 5 – Dados relativos à prática de técnicas de meditação das crianças, em casa..	53

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Dados relativos à questão " <i>Partilhe em que situação recorreu (ao <i>Mindfulness</i>) e como se sentiu depois</i> " .....	50
Tabela 2 - Dados relativos à questão " <i>Indique três benefícios/contributos para as práticas de meditação em contexto escolar</i> ".....	52

## ABREVIATURAS

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**CATL** – Centro de Atividades de Tempos Livres

**EE** – Encarregados de Educação

**EI** – Educação de Infância

**ESECS** – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social

**JJ** – Jardim de Infância

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PP** – Prática(s) Pedagógica(s)

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), do Instituto Politécnico de Leiria. O principal objetivo deste relatório prende-se com a apresentação refletida e fundamentada do meu percurso de aprendizagens ao longo das Práticas Pedagógicas (PP) de Ensino Supervisionado realizadas em Educação de Infância (EI) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Foram quatro os contextos onde a PP se desenvolveu, ao longo de dois anos. Os dois primeiros contextos (Creche e Jardim de Infância - JI) decorreram no ano letivo de 2020/2021 e os contextos de 1.º CEB (1.º ano e 4.º ano de escolaridade) decorreram ao longo do ano letivo 2021/2022. O relatório encontra-se organizado em duas grandes partes: *Parte I - A Dimensão Reflexiva* e *Parte II - A Dimensão Investigativa*.

A *Dimensão Reflexiva* deste relatório encontra-se dividida em dois capítulos – *Reflexão de uma (quase) educadora de infância* e *Reflexão de uma (quase) professora de 1.º CEB*. Em ambas as reflexões procurei caracterizar os contextos/grupos, identifiquei alguns receios e expectativas iniciais e debrucei-me, de forma fundamentada, sobre algumas das experiências de aprendizagem mais marcantes e significativas deste meu percurso.

Na *Dimensão Investigativa* é apresentado um estudo realizado ao longo da PP em 1.º CEB I, com a turma do 1.º ano de escolaridade, no ano letivo 2021/2022, tendo como temática: *efeitos da prática de mindfulness na regulação emocional de alunos do 1.º ano do 1.º CEB*. Esta segunda parte do relatório é constituída por um enquadramento teórico, pela indicação da metodologia de investigação utilizada, pela apresentação, análise de dados e respetiva discussão e pelas considerações finais.

O relatório termina com uma breve síntese conclusiva onde apresento uma perspetiva abrangente deste meu percurso de formação inicial. Considero que este relatório reflete um percurso caracterizado pelo meu empenho, esforço e dedicação, todos orientados para alcançar um objetivo pessoal significativo: tornar-me educadora de infância e professora do 1.º CEB.

# PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

## INTRODUÇÃO À DIMENSÃO REFLEXIVA

Esta primeira parte do relatório diz respeito à dimensão reflexiva e procura evidenciar o meu percurso de aprendizagens resultante das experiências vivenciadas em quatro contextos diferentes onde decorreram as PP de EI e 1.º CEB, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Como forma de organizar esta dimensão, serão apresentadas duas reflexões: uma referente às PP realizadas nos contextos de EI (Creche e JI), e outra relativa às PP realizadas no 1.º CEB, com as turmas de 1.º e 4.º ano de escolaridade. Assim, esta dimensão encontra-se dividida em dois grandes capítulos: Capítulo I - *Reflexão de uma (quase) educadora de infância* e Capítulo II - *Reflexão de uma (quase) professora de 1.º CEB*.

## CAPÍTULO I – REFLEXÃO DE UMA (QUASE) EDUCADORA DE INFÂNCIA

### 1. Breve caracterização dos contextos educativos

#### 1.1 A Creche

A Prática Pedagógica (PP) do primeiro semestre do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada em contexto de creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com valências de Creche, JI e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), situada no centro de Leiria, numa sala de atividades com crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses.

Este grupo era composto por 14 crianças, nove do género feminino e cinco do género masculino, todas de nacionalidade portuguesa à exceção de duas (uma de nacionalidade brasileira e outra uzbeque). O grupo de crianças era acompanhado por uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa.

No início desta PP todas as crianças à exceção de três já tinham feito a aquisição da marcha e todas as crianças do grupo utilizavam fralda, não havendo ainda controlo de micções nem defecações. No que concerne a questões de comunicação e interação, todas as crianças, à exceção de uma criança surda, compreendiam todo o discurso produzido pelos adultos, realizavam pequenas vocalizações e revelavam algumas

estratégias de comunicação não verbal tais como o contacto ocular, a expressão facial e gestos. Esta é uma das particularidades do desenvolvimento infantil, desta faixa etária, apontadas por Cordeiro (2008) ao referir que a praticidade da inteligência, característica do estágio delimitado por Piaget, sensorio-motor (do nascimento até aos vinte e quatro meses) (Tavares et al., 2007), é marcada pela absoluta necessidade da criança se expressar e comunicar através do corpo e da troca de olhares.

### **1.2 O Jardim de Infância**

A PP do segundo semestre do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada em contexto de JI numa instituição da rede pública, situada em meio rural, numa freguesia do distrito de Leiria. Importa referir que esta instituição era constituída unicamente por uma sala de atividades com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, na qual foi realizada esta PP.

No que concerne a áreas pedagógicas, a sala era constituída pela área da casinha, a área da reunião, a área dos jogos de mesa, a área dos jogos de chão que coincidia com a área da biblioteca, a área da pintura e a área de trabalho. As áreas de eleição das crianças mais velhas eram a área de trabalho e a área dos jogos de mesas. Por outro lado, as crianças mais novas preferiam brincar na área da casinha e na área dos jogos de chão.

O grupo era composto por 20 crianças, sete do género feminino e 13 do género masculino, todas de nacionalidade portuguesa, sendo acompanhado por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. De um modo geral, a relação/interação das crianças deste JI era próxima e amigável, sendo caracterizada pela entreajuda e preocupação com o outro. As brincadeiras eram realizadas maioritariamente entre crianças com idades próximas pois, tal como referem Papalia e Feldman (2013), as crianças que se encontram na segunda infância gostam de brincar com crianças da mesma idade e do mesmo sexo.

### **2. O primeiro contacto: expectativas, receios e interações iniciais**

Ter tido a oportunidade e o privilégio de realizar as PP nestes dois contextos de EI, apesar de ter sido uma experiência única e enriquecedora, comportou algumas expectativas e receios, principalmente na fase inicial de cada prática e novo contexto. Ainda que nunca tivesse tido contacto (em termos profissionais) com nenhum dos contextos, sabia que eram desafiantes, mas que ao mesmo tempo me poderiam

proporcionar experiências únicas de aprendizagem quer a nível pessoal quer a nível profissional. Em ambos os contextos tinha como expectativas construir toda uma bagagem de aprendizagens para o meu futuro enquanto educadora, desafiar-me a mim mesma e contribuir de alguma forma para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que se cruzariam comigo. A expectativa de poder ser uma figura de referência e inspiração para as crianças foi algo que me aqueceu o coração e motivou ao longo desta aventura pela EI.

No primeiro dia de contacto com o grupo de crianças do contexto de creche estava um pouco receosa e sem saber o que fazer, o que dizer, como interagir ou reagir. Era todo um mundo novo por descobrir, descoberta essa que iria ser maioritariamente conduzida por todas as crianças daquele grupo, disso eu tinha a certeza. Passados um ou dois dias deixei que fossem as crianças a conduzir-me nesta jornada. Apesar das primeiras semanas de PP terem sido de observação e recolha de dados, desde logo comecei a interagir com as crianças, a conhecê-las um pouco melhor e a integrar-me em toda a rotina diária da sala. A educadora e as auxiliares tiveram um papel fulcral nestes primeiros dias de integração chamando a atenção para certos cuidados específicos com cada criança e explicando, a pouco e pouco, toda a dinâmica da sala e do grupo, demonstrando-me confiança, tempo e espaço para encontrar respostas às minhas próprias questões e inquietações. A reação das crianças à minha presença, superou as minhas expectativas: praticamente todas as crianças, desde o primeiro dia se sentiram confortáveis com a minha presença na sala. As minhas preocupações iniciais passavam por cativar todo aquele grupo de crianças criando verdadeiros laços de afetos e confiança com cada uma delas. Cativando cada uma das crianças, mais facilmente eu as poderia conhecer, interagir e ajudá-las a crescer. Este era o meu propósito naquele contexto. Foi um processo longo e demorado, mas que agora sei que valeu a pena.

Relativamente ao contexto de JI, assim que soube qual era a instituição onde viria a realizar esta PP senti-me desde logo entusiasmada. Era uma instituição localizada em meio rural, apenas com uma sala de atividades, com espaços exteriores incríveis que poderiam vir a ser potenciais lugares de aprendizagens significativas quer para mim, quer para o grupo de crianças. Por outro lado, o facto de saber que viria a realizar PP com um grupo de crianças heterógeno em termos de idades, deixou-me um pouco ansiosa. Estando aquelas crianças em fases de desenvolvimento diferentes, tinham interesses e necessidades também elas distintas, sendo que o meu receio consistia em

não estar à altura para responder a cada um destes interesses e necessidades. Com o decorrer da PP percebi então que as diferenças relativas à faixa etária deste grupo eram uma mais-valia: as crianças mais velhas ajudavam as mais novas (desenvolvendo entre muitas competências, o sentido de responsabilidade) e as mais novas sentiam-se acarinhadas e compreendidas. Neste sentido, e tal como referem Cardona et al. (2021), “a grande vantagem dos grupos heterogêneos quanto à idade é permitir que crianças com saberes e interesses diferentes possam colaborar entre si e aprender umas com as outras” (p. 79).

A reação das crianças neste início de PP em JI começou por ser reticente, sendo que estas não se mostraram confiantes com a nossa presença. Muitas das crianças, quando as abordava, mostravam-se tímidas e, por vezes, não me respondiam. A minha postura, perante este comportamento, foi de respeito e compreensão. Dei espaço e tempo para que as crianças confiassem em mim. Durante os primeiros dias, as crianças de cinco e seis anos mostraram-se mais reticentes e ainda um pouco confusas em relação ao meu papel ali no JI. Será que, por serem mais velhas e começarem a revelar uma personalidade mais vincada, a sua desconfiança em relação ao desconhecido era maior? Com o passar do tempo a confiança foi aumentando e as crianças foram-se sentindo cada vez mais confortáveis com a minha presença. Esta confiança apenas foi possível porque me permiti ser criança junto daquelas crianças. Brinquei com elas, ouvi as suas histórias, procurei atender às suas necessidades. De facto, é fundamental que o adulto se mostre disponível para interagir com as crianças. Só assim, se poderão criar relações positivas entre o adulto e a criança, auxiliando no desenvolvimento psicossocial de cada sujeito (Hohmann & Weikart, 2011).

### **3. Uma aventura pelo mundo da Educação de Infância: aprendizagens significativas**

#### **3.1 Um ambiente que educa: organização dos espaços e dos materiais**

Ao longo destas PP aprendi que a organização do ambiente educativo influencia o bem-estar e envolvimento das crianças e, conseqüentemente o seu desenvolvimento e aprendizagem. Se o ambiente não é seguro, não permite a participação da criança, não possibilita interações, como poderá promover aprendizagens integradas e holísticas?

No que concerne ao ambiente físico (espaços e materiais), este influencia a forma como os educadores de infância perspetivam o seu trabalho e a qualidade das experiências que

propõem às crianças. Este ambiente deve suscitar interesse e prazer não só nas crianças como também nos adultos. A organização e a flexibilidade estão na base de um ambiente físico de qualidade, devendo este ambiente ser rico e desafiante de modo a promover aprendizagens e a estimular a criatividade, a autonomia e a independência. É urgente criar ambientes educativos e contextos de aprendizagem que permitam à criança sentir-se competente, bem-sucedida e envolvida nas coisas que lhe digam respeito (Portugal, 2000).

Na planificação das propostas educativas, tanto em Creche como no JI, tentei primeiro que tudo, através da escuta ativa e observação, perceber os interesses e necessidades das crianças e assim, adequar os espaços e os materiais a esses interesses, sempre com o intuito de ampliar as suas aprendizagens e desenvolvimento. Assim, os materiais e o espaço eram organizados de forma a causar curiosidade e motivação. A utilização de materiais não estruturados em Creche fazia sempre parte da planificação, no entanto, poderia ter também utilizado mais vezes este tipo de materiais com o grupo de crianças do JI. A criação de uma área de materiais não estruturados na sala de JI teria sido interessante na medida em que poderia ter permitido às crianças estimular o seu interesse, criatividade e imaginação.

Muitas das propostas educativas para o grupo de crianças da Creche assentavam em momentos de exploração através dos sentidos. De acordo com a abordagem piagetiana, desde o nascimento até aos 2 anos de idade, as crianças encontram-se no estágio de desenvolvimento cognitivo *sensoriomotor*, sendo que a sua aprendizagem em torno de si mesmos e do mundo que os rodeia é feita mediante as suas atividades sensoriais e motoras (Papalia & Feldman, 2013). De facto, as crianças aprendem com todos os seus sentidos. “Através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento” (Post & Hohmann, 2007, p. 23). De entre as propostas educativas realizadas destaco as explorações de massa mágica, de massa esparguete colorida e outros alimentos na mesa de luz, de balões sensoriais e de luzes (Figuras 1, 2 e 3).



*Figura 1 - Exploração de massa mágica*



*Figura 2 - Exploração de luzes*



*Figura 3 - Exploração de massa esparguete colorida na mesa de luz*

Nestas explorações em específico (Figuras 1, 2 e 3), mas também em toda a minha intervenção nesta PP em Creche, percebi que as crianças precisam de tempo e espaço para explorarem e descobrirem o mundo que as rodeia, sem que qualquer adulto interfira neste processo de descoberta. Foi extremamente importante (tanto para mim como para as crianças) mostrar-me disponível para elas, estando sempre ao seu nível e completamente presente para que se sentissem confiantes e seguras. Procurei não ser intrusiva e fui permitindo que as crianças controlassem o ambiente físico e social da sala. O meu papel passou por sentar-me perto delas, sem interferir ou iniciar interações, permitindo, assim, que fossem as crianças a dirigir a ação. Este aspeto da minha intervenção é evidenciado e sustentado por Portugal (2000) ao citar Gonzalez-Mena e Eyer (1989) num dos seus princípios educativos na creche “investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças” (p. 92).

Apesar da citação supramencionada estar associada a uma das experiências-chave do contexto de Creche, na minha opinião, aplica-se também ao contexto de JI. Ainda que estas crianças sejam mais velhas, precisam também de se sentir seguras e confiantes, ao saber que o adulto está por perto e completamente disponível para as ouvir e ajudar, quando assim o desejarem. Porque precisam os educadores de infância de estar sempre a orientar as crianças e dizerem-lhes o que devem fazer? Não estaremos assim a limitar a sua autonomia, criatividade, desenvolvimento e aprendizagem? Um ambiente educativo organizado, estimulante e com os materiais adequados às intencionalidades educativas que se pretende que as crianças alcancem é a chave para a existência de um tempo de qualidade com experiências educativas que trarão as aprendizagens certas e necessárias às crianças.

Na experiência educativa da exploração de luzes (Figura 2), quando as crianças entraram na sala e se depararam com aquele cenário (quase mágico), ficaram

deslumbradas! Algumas estranharam. Via-se o olhar de desconfiança de umas crianças e a vontade de explorar, sentir e tocar de outras. Havia crianças que pulavam pela sala e tentavam tocar ou “apanhar” as luzes. Outras iam recuando e aproximando-se devagar da parede onde estas estavam a ser projetadas. Quando tocavam, olhavam para mim ou para os outros adultos de referência que estavam presentes na sala. Houve uma outra criança que ficou simplesmente sentada no colo da ajudante de ação educativa. Percebi então que as crianças estavam a comunicar comigo, mesmo sem verbalizarem qualquer palavra. O olhar daquelas crianças transmitia pensamentos como: “Posso tocar?”, “É seguro tocar?”, “O que acontece se eu tocar nestas luzes?”, “Tenho medo de tocar”, “Toquei e não me aconteceu nada, viste Kelly?”. A minha postura foi de respeito para com todas as crianças que estavam naquela sala: não “obriguei” nenhuma criança a interagir com as luzes; respondia com um arregalar de olhos e um prolongado “UAU” quando as crianças tocavam nas luzes e depois sorriam para mim, transmitindo-lhes a confiança de que precisavam; acolhi de braços abertos aquelas que corriam para mim depois da interação com as luzes; dei colo às crianças que não quiseram participar na experiência. Nesta experiência educativa em concreto, compreendi e vivi o sentido da expressão “dar voz à criança”, permitindo que a criança seja o centro e o agente ativo do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

### **3.2 Uma experiência com a Abordagem de Trabalho por Projeto**

Na minha passagem pela PP em JI, tive a oportunidade de desenvolver um projeto com o grupo de crianças. A abordagem de trabalho por projeto era um tema que já havia sido explorado quer na licenciatura, quer no mestrado e que me deixava um pouco intrigada. Fascinava-me a ideia de crianças dos três aos cinco/seis anos de idade, desenvolverem um projeto, com tudo que o que isso implicava. Depois de concluído o projeto, a minha conceção de criança foi sendo alterada, bem como o sentido atribuído à pedagogia ativa. Compreendi, através desta experiência e prática, a importância de assentar a EI em pilares socioconstrutivistas, que colocam a criança no centro da ação educativa, como autora e agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A abordagem de trabalho por projeto engloba um conjunto de características inerentes que a distingue das demais. Trata-se de uma metodologia que “suporta o impulso natural das crianças para investigar o ambiente físico e social em seu redor desafiando uma abordagem interdisciplinar” (Leandro, 2013, p. 73). Como forma de aprendizagem, esta abordagem enfatiza a participação ativa das crianças nos seus próprios estudos, já

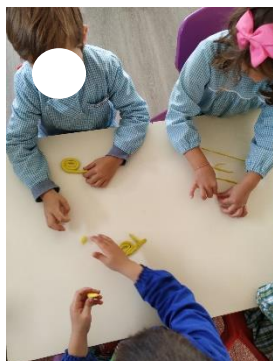
que “o conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 5). A abordagem de trabalho por projeto procura encontrar respostas para problemas reais, pertinentes e significativos para as crianças. Estas procuram um sentido para o mundo que as rodeia, através do questionamento e da resolução de problemas, desenvolvendo, assim, a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos et al., 2012).

Assim, atendendo aos pressupostos teóricos supramencionados e partindo do interesse e curiosidade das crianças deste grupo, surgiu o projeto dos caracóis.

A primeira fase do projeto teve início no dia 3 de maio de 2021, dia em que questionámos as crianças se gostariam de descobrir mais sobre os caracóis. As crianças mostraram-se entusiasmadas com a ideia, no entanto algumas diziam já saber tudo sobre caracóis. Foi então que fizemos o levantamento das ideias das crianças sobre este animais. Questionámo-las acerca do que já sabiam ou julgavam saber sobre caracóis, tendo sido estas ideias registadas. De seguida, como forma de as crianças representarem as suas ideias, foi-lhes pedido que fizessem um desenho sobre caracóis. Esta primeira fase tornou-se fundamental para percebermos o que as crianças já sabiam e como poderíamos vir a organizar os materiais e as próximas fases por forma a ampliarem os seus conhecimentos sobre estes animais. Ainda numa primeira fase do projeto, as crianças foram questionadas sobre o que gostariam de saber, aprender e descobrir sobre os caracóis.

Depois das questões levantadas, conversámos com as crianças sobre como poderíamos responder às mesmas e descobrir mais sobre caracóis, tendo assim iniciado a segunda fase deste projeto. Tendo em conta que esta abordagem envolve a participação ativa das crianças, até mesmo na tomada de decisões, decidimos envolvê-las também na definição de um plano de atividades relacionadas com o tema do projeto. O leque de sugestões foi bastante diversificado, estando praticamente todas as propostas relacionadas com a área da Expressão Plástica. Foi extremamente interessante perceber que, à medida que o projeto ia avançando e as crianças iam realizando novas descobertas e aprendizagens, percebiam que muitas das suas propostas iniciais não faziam sentido, nomeadamente a construção de brinquedos e meios de transporte para os caracóis. O meu papel neste projeto passou muito por orientar e provocar as crianças, por forma a expandir aprendizagens (Vasconcelos et al., 2012). Assim, para além das atividades sugeridas

pelas crianças, foram também propostas outras atividades consideradas relevantes e pertinentes para o projeto. Algumas propostas ajudaram as crianças a obter respostas às suas questões (Figuras 4, 5 e 6).



*Figura 4 - Construção de caracóis com modelagem de plasticina*



*Figura 5 - Observação e recolha de caracóis no exterior*



*Figura 6 - Corrida de caracóis*

Durante a fase da execução do projeto, as crianças, organizadas por grupos, puderam realizar as suas pesquisas em livros, no computador e através da observação direta dos caracóis. Para mim, esta foi a etapa mais fascinante de todas! Poder experienciar e observar de perto todas as aprendizagens associadas a este trabalho de pesquisa foi absolutamente incrível. A oportunidade que demos às crianças para construírem o seu próprio conhecimento, através das suas pesquisas, permitiu desenvolver a sua autonomia, comunicação, capacidade de entreajuda, espírito crítico, criatividade, entre outros aspetos fulcrais para a sua formação pessoal e social. Ao longo de quatro semanas, com as pesquisas e outras atividades que lhes foram proporcionadas, as crianças realizaram imensas descobertas, o que permitiu a construção de uma teia de descobertas, onde iam sendo afixadas as respostas às questões das crianças, entre outras aprendizagens (Figuras 7 e 8).



*Figura 7 - Teia de descobertas das crianças (em construção)*



*Figura 8 - Teia final das descobertas*

A participação das famílias neste projeto foi outro aspecto que me deixou também muito entusiasmada e satisfeita. Enquanto educadora de infância reconheço a importância de integrar a família na ação educativa, enriquecendo assim, o processo educativo das crianças. Como defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (p. 16). Deste modo, vi neste projeto a oportunidade que até então não tinha surgido de permitir que as famílias fizessem também parte deste projeto. Como forma de assinalar o Dia da Família (15 de maio) foi pedido às famílias que, em conjunto com as crianças, criassem com diversos materiais *O Caracol da Família* a fim de construir uma pequena exposição (Figura 9). Para além disso, as famílias também contribuíram para a construção da teia das descobertas, uma vez que ajudaram a responder a algumas das questões inicialmente levantadas pelas crianças.



Figura 9- Exposição *O Caracol da Família*

Na última fase do projeto, as crianças sugeriram criar um vídeo e um jornal para que pudessem partilhar com as famílias todas as descobertas e aprendizagens decorrentes do projeto. A construção do vídeo, com a gravação de áudios, teve a colaboração das crianças de 3 e 4 anos e a construção do jornal, com a partilha de ideias das crianças, teve a colaboração das crianças de 5 e 6 anos. À medida que as crianças iam sendo chamadas, individualmente (se fosse para a gravação do áudio) ou em pequeno grupo (para o jornal), conversávamos sobre o projeto e sobre algumas das aprendizagens que daí tivessem decorrido. As crianças relembavam algumas das atividades que tinham sido realizadas. Com estas conversas, tinha como objetivo que as crianças, ao refletirem e reviverem todo o processo, tomassem consciência de que foram capazes de responder às suas próprias questões, mas no fundo as crianças já sabiam disso. Quem aprendeu realmente uma “lição” com este projeto fui eu, futura educadora de infância que via aquelas crianças pequenas como incapazes de realizarem um projeto e responderem às suas próprias questões, através de um trabalho de pesquisa. Hoje sei, com toda a certeza, que crianças de 3, 4 ou 5 anos, são competentes e capazes de realizar projetos. Para

além de ter percebido e experienciado que efetivamente as crianças são competentes porque concluíram um projeto,

Todas as crianças são competentes, porque são detentoras de uma curiosidade natural, porque têm um papel ativo e dinâmico no estabelecimento de relações com os outros e com o mundo e porque através dessas interações constroem a sua própria compreensão do mundo que as rodeia. (Cardona et al., 2021, pp. 48-49)

As crianças são competentes e apenas precisam de um adulto que confie nelas, que as escute, que lhes dê o espaço e o tempo que precisam para construírem o seu caminho de descobertas e acima de tudo, que lhes permita serem crianças.

#### **4. Um olhar refletido do percurso de uma (quase) educadora de infância**

Ser educador de infância não é tarefa fácil. Na verdade, estamos a educar e a preparar para o mundo, futuros adultos que podem vir a fazer a diferença, um dia. A responsabilidade de educar uma criança, de mãos dadas com a sua família, é um trabalho árduo e exigente. Nem sempre as atividades correm como planeado. Nem sempre conseguimos dar voz às catorze ou vinte crianças. Nem sempre tomamos as decisões mais acertadas. Mas é no processo de (meta)reflexão que vamos tentando melhorar a nossa prática e adequando as respostas às necessidades das crianças, pois tal como referem Pinheiro et al. (2007), “Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (p. 130).

Durante este meu percurso pelo mundo da EI aquilo que mais me ajudou a melhorar a minha prática e a tomar decisões foram, sem dúvida, as reflexões semanais, realizadas depois dos três dias de intervenção na PP. Mais do que ter tempo para preparar materiais e organizar atividades, considero que o educador de infância deve ter tempo para parar e refletir sobre a sua prática, o seu dia-a-dia com as crianças. O que planeiei foi ao encontro das expectativas das crianças? O que poderia ter feito e não fiz? As minhas atitudes foram as mais corretas? Como se sentiram as crianças? Dediquei tempo para escutar as crianças e brincar com elas? Estas questões (e tantas outras mais)

acompanhavam os meus dias e semanas de PP e foram cruciais para a minha formação quer profissional, quer pessoal.

Outro aspeto que destaco na minha postura enquanto educadora de infância e que considero fundamental na prática em EI é o respeito pela criança. E respeitar a criança não passa apenas por escutá-la e planificar com ela. Respeitar a criança é reconhecê-la como um ser humano, com vontades, preferências, medos, inseguranças, entre mil outras características próprias e únicas. Respeitar a criança é fazê-la sentir-se confiante e segura. Respeitar a criança é envolvê-la nas coisas que lhe dizem respeito. Muitas vezes, nós, educadores de infância, agimos em “piloto automático” sem refletirmos sobre o que estamos a fazer: limpamos o nariz de uma criança, trocamos uma fralda, arrumamos os brinquedos da sala, sem nunca explicarmos à criança o que está ou vai acontecer. Antes de iniciar a PP em Creche, olhava para o momento da muda da fralda como uma rotina, algo que se repete várias vezes ao dia. Comecei então a olhar para este momento com outras “lentes”. Não será este momento um tempo de qualidade, educativo e com intencionalidades? Porque não conversar com a criança sobre todo o processo e aquilo que vamos fazendo ao invés de lhe dar qualquer brinquedo para as mãos para ela se distrair e ficar quieta? De facto, uma “simples” muda de fralda pode promover uma interação didática excecional, para além de promover a focalização da atenção, o conhecimento do corpo e a cooperação (Portugal, 2000).

Olhando para todo o meu percurso durante este ano letivo, sei que cresci enquanto educadora de infância, mas também enquanto pessoa. Foram muitos os obstáculos com que me deparei e ainda algumas lacunas que tenho de limar, nomeadamente a gestão do grupo, a diferenciação pedagógica, a avaliação, entre outros aspetos. Tenho plena consciência que com esta experiência apenas aprendi uma parte do que é ser educador de infância. Só com a prática e com o confronto de novos desafios é que poderei crescer ainda mais e ser a educadora de infância que acredito que as crianças precisam.

## **CAPÍTULO II – REFLEXÃO DE UMA (QUASE) PROFESSORA DE 1.º CEB**

### **1. Breve caracterização dos contextos educativos**

#### **1.1 A turma do 1.º ano**

A instituição na qual decorreu a minha PP em 1.º CEB I, localizava-se nos arredores de Leiria, sendo uma escola da rede pública inserida num agrupamento de escolas da cidade. Esta instituição apresentava valências de JI (duas salas) e 1.º CEB (uma sala por cada ano de escolaridade).

A turma que acompanhei, ao longo desta PP, era do 1.º ano de escolaridade, composta por 24 alunos, entre os seis e os sete anos de idade. Destes 24 alunos, 16 eram do género masculino e oito do género feminino. Nesta turma, não existiam alunos abrangidos por medidas enquadradas no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Tendo em conta que este grupo de alunos se encontrava no 1.º período do 1.º ano de escolaridade, a iniciar uma nova etapa em termos do seu percurso escolar, as principais dificuldades encontradas nesta turma passavam por questões relacionadas com a autonomia, a responsabilidade (quer em termos de material escolar, quer em termos de trabalhos de casa, por exemplo), a concentração e a motivação.

Relativamente ao tempo letivo, este era organizado por blocos fixos sendo que cada bloco estava associado a uma área curricular. Apesar de existir um horário, havia flexibilidade curricular para as áreas serem trocadas, dependendo do que se estivesse a explorar ou das dificuldades sentidas pelos alunos. Importa referir que todos os dias de manhã, os alunos realizavam pequenas sessões de meditação, durante cerca de 20 minutos. Este momento de motivação no início do dia permitia que os alunos se apercebessem antes de mais que estavam numa sala de aula e, portanto, o seu comportamento tinha de se adaptar àquele contexto. As crianças tomavam consciência do seu corpo e do contexto em que se encontravam e acalmavam. Aliada a esta prática estavam as *Frases Vitamina* utilizadas pela professora e pelos alunos, como forma de motivação em diversos momentos e situações do dia a dia na escola.

A metodologia de ensino-aprendizagem utilizada pela professora era baseada nas atividades propostas pelos manuais escolares e livros de fichas. No caso da disciplina de Português, a professora utilizava lengalengas e músicas para a introdução, exploração e memorização de grafemas e/ou ditongos.

### **1.2 A turma do 4.º ano**

Relativamente à PP em 1.º CEB II, esta foi realizada com uma turma de 4.º ano, pertencente a uma instituição da rede pública de uma freguesia do distrito de Leiria. A turma totalizava 20 alunos, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Destes 20 alunos, nove eram do género masculino e 11 do género feminino, todos de nacionalidade portuguesa à exceção de um (nacionalidade russa). Existia nesta turma uma aluna a frequentar o 3.º ano de escolaridade, apresentando adequações curriculares e medidas seletivas. Para além desta aluna referenciada com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, outros dois alunos possuíam medidas e adequações apenas ao nível das avaliações. Estes dois alunos estavam diagnosticados com dislexia.

Tal como verificado com a turma do 1.º ano, também esta turma possuía um horário organizado por áreas curriculares que era igualmente flexível. Os alunos beneficiavam quinzenalmente de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e semanalmente de Inglês, ambas as disciplinas lecionadas por diferentes docentes.

Uma das principais características da metodologia de ensino-aprendizagem utilizada pela professora titular desta turma prendia-se com a transparência e clarificação constante e sistemática em termos de critérios de avaliação dos alunos, das aprendizagens que seriam mobilizadas em determinada tarefa e da planificação para determinado momento do dia. Sempre que os alunos regressavam à sala de aula, a professora fazia o ponto de situação sobre o que já tinha sido feito e o que esta propunha que se fizesse, sendo que os alunos tinham consciência de que poderia ser ou não possível cumprir aquela proposta de atividade. Durante a realização das tarefas a professora elucidava os alunos sobre os conteúdos e disciplinas que estavam a ser mobilizadas e também o que era esperado que os alunos soubessem e aprendessem. Deste modo, os alunos desempenhavam um papel ativo no seu processo de avaliação, uma vez que esta assumia um carácter maioritariamente descritivo e com constante *feedback*. Para consolidar ou rever conteúdos, a professora diversificava as tarefas entre vídeos, resolução de exercícios no quadro interativo e jogos.

Em termos de responsabilidade, tendo em conta que estávamos perante uma turma de 4.º ano, que se encontrava em final de ciclo, os alunos revelavam bastante autonomia no cumprimento e realização das tarefas. Ainda que fossem autónomos, os alunos demonstravam alguma dificuldade no que dizia respeito à organização durante a

transição das tarefas. Como estratégias de gestão de comportamento, a professora recorria a uma “Meta de comportamento” e também a diversos gestos e códigos (que os alunos reconheciam e imitavam automaticamente) utilizados principalmente em momentos cuja atenção e silêncio eram necessários.

## **2. Receios e expectativas iniciais: o que esperar do 1.º CEB?**

À semelhança da PP em JI, também a PP no 1.º CEB despoletou em mim receios e expectativas com os quais aprendi a lidar ao longo de dois semestres. Tanto os medos como as expectativas aumentaram exponencialmente quando conheci ambas as turmas uma vez que o momento estava a tornar-se real: vou ser professora! As questões proliferaram na minha cabeça porque não sabia ser professora, apenas sabia ser aluna. E com as questões vieram os medos e com os medos as expectativas sobre mim, sobre os alunos, sobre o meu percurso que estava a brotar. Seria eu capaz? Perguntava-me constantemente e ainda pergunto, porque acredito que o caminho seja a resposta.

As primeiras semanas, em ambos os contextos, foram fundamentais para conhecer não só os alunos, como toda a dinâmica de uma sala de aula. Os primeiros dias foram dedicados à observação e recolha de dados. Nestes dias, tentei perceber as estratégias de ensino e aprendizagem e de gestão da turma utilizadas pela professora, os recursos disponíveis e as dinâmicas de trabalho de cada uma das turmas. Findo o período dedicado à observação e recolha de dados nas instituições começou a integração nas rotinas e atividades da professora cooperante. Durante estas atividades procurei compreender as estratégias de trabalho que a professora utilizava e também o método de trabalho dos alunos. Foi crucial estar atenta aos alunos que não compreendiam tão bem as tarefas propostas, aos alunos que demoravam mais tempo a realizar as tarefas, aos que se distraíam com mais facilidade e aos que precisavam de um maior incentivo e apoio por parte da professora. Estar atenta a estes aspetos permitiu-me estar mais confiante e alerta para intervenções futuras. De certo modo, a escuta ativa que é tão trabalhada e falada na Educação Pré-Escolar, na minha opinião, deve estar também presente no primeiro ciclo para que possamos conhecer verdadeiramente os nossos alunos e adaptar as estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem ao perfil de cada um.

### **3. Um percurso de aprendizagens**

#### **3.1 Alunos agentes ativos da aprendizagem: um caminho para a motivação**

Uma das questões que me acompanhou ao longo desta aventura pelo 1.º CEB estava relacionada com a motivação e a forma como os alunos melhor aprendem e solidificam os conteúdos. Remeto para o aprender verdadeiramente, não apenas decorar e mecanizar uma série de procedimentos e/ou ideias. Sempre foi uma preocupação para mim (e continuará certamente a ser) que os alunos compreendam os conteúdos, os temas e assuntos discutidos e tratados na sala de aula lhes façam sentido. Assim, é crucial que o aluno entenda a relação daquilo que lhe está a ser ensinado com a sua própria vivência (Dockrell, 2000, citado por Pinto & Tavares, 2010).

A motivação dos alunos sempre foi um tema que me acompanhou ao longo destes dois semestres e sobre o qual me debrucei algumas vezes aquando da planificação das aulas. Como posso querer que os alunos aprendam, obtenham bons resultados e sucesso escolar se não se sentem motivados nas tarefas? Motivar cada um dos alunos para a aprendizagem é sem dúvida um dos grandes desafios enfrentados pelos professores. Na minha opinião, antes de mais é necessário criar vínculos, laços afetivos e cativar os alunos. A motivação é crucial nos contextos educacionais, na medida em que revela implicações diretas na qualidade do seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010). Se, por um lado, alunos motivados possuem um comportamento ativo e empenhado, envolvendo-se nas tarefas (insistindo em tarefas desafiadoras), demonstrando vontade e entusiasmo em querer aprender, por outro lado, alunos desmotivados não se envolvem nem demonstram interesse por querer aprender, apresentando um baixo rendimento escolar (Lourenço & Paiva, 2010; Moraes & Simonetto, 2017). Maior motivação gera maior envolvimento, mais participação, maior disposição para novos desafios, elevados níveis de energia para realizar tarefas, maior atenção, concentração, persistência e satisfação (Lourenço & Paiva, 2010; Ramos, 2019).

Uma das atividades desenvolvidas e pensadas para a turma do 1.º ano estava relacionada com a aprendizagem dos números. A par da aprendizagem das letras, a professora cooperante pedia que introduzíssemos alguns números. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 1.º ano, é esperado que os alunos identifiquem números em diversos contextos e reconheçam o seu significado como indicador de quantidade, medida, ordenação, identificação e localização (Canavarro et

al., 2018). A grande questão que se colocava era: se a maioria dos alunos já conhece os números, como vamos explorar este conteúdo de modo que se sintam motivados e envolvidos, criando assim experiências de aprendizagem significativas? Foi então que surgiram os “Detetives dos Números” (Figura 10). Sumariamente, os alunos, em grupos de dois, tinham de encontrar pela escola representações do número que estava a ser trabalhado. Era ainda solicitado aos alunos que encontrassem objetos, móveis ou elementos em quantidade igual a esse mesmo número. Os alunos faziam-se acompanhar por uma folha de registo e ainda por um cartão que os identificava como detetives.



Figura 10 - Atividade "Detetives dos Números"

Esta atividade que se prolongou por algumas semanas revelou-se verdadeiramente rica tanto do ponto de vista didático como do ponto de vista da aprendizagem de competências sociais, ao nível da Matemática e até das Artes Visuais. Aproximar a exploração de conteúdos às vivências e ao quotidiano das crianças é sem dúvida uma das estratégias de ensino e aprendizagem a seguir. A planificação desta tarefa fez-me também refletir sobre a importância de termos em conta os conhecimentos que as crianças já possuíam sobre determinado tema e como podemos partir daí para desenvolver (ou consolidar) novas aprendizagens. Neste caso, sabíamos que estes alunos, pela sua experiência no Pré-Escolar (e não só), já conheciam os números. Tal como referem Brocardo, Delgado e Mendes (2010), (...) é fundamental ter em conta os conhecimentos sobre os números e as suas representações que os alunos já possuem fruto das suas experiências do quotidiano e da educação pré-escolar” (p. 2). A experiência que tive a oportunidade de viver no 1.º CEB ensinou-me que devemos olhar para a criança como uma pessoa que, apesar de ter seis ou nove anos de idade, já traz consigo uma bagagem de experiências, vivências e conhecimentos que devem ser tidos em consideração pelo professor. Este é um excelente ponto de partida para que os alunos se sintam motivados para aprender.

Tal como defende Arends (1997), “usar jogos, *puzzles* e outras atividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca é um outro meio que os professores utilizam para tornar as aulas interessantes “(p. 126). Neste sentido, destaco ainda uma outra atividade realizada também com a turma do 1.º ano, no âmbito da disciplina de Matemática, na qual os alunos estavam implicados e se sentiram motivados, pela forma lúdica com que a exploração do conteúdo matemático foi realizada. A tarefa (Figura 11) tinha como base a exploração dos sinais matemáticos  $<$ ,  $>$  e  $=$ . Para tal, criei os sinais em forma de crocodilo, com material manipulável. No final da proposta, e para fazer a ponte com o nome dos sinais, expliquei aos alunos que o eles estavam a aprender era Matemática. Muito surpreendidos ouvi pela sala *Matemática?* Expliquei-lhes que como estávamos a trabalhar



Figura 11 - Exploração dos sinais matemáticos  $<$ ,  $>$  e  $=$

com quantidades e a utilizar aqueles sinais matemáticos, estávamos a aprender Matemática. Depois de ter dito isto um dos alunos comentou “*É matemática divertida!*” Estes comentários fizeram-me refletir sobre o impacto que os diferentes tipos de propostas no âmbito da Matemática têm sobre os alunos. Nunca ouvi um aluno dizer que a Matemática era divertida depois de fazer uma ficha e isto dá que pensar.... Será que se eu tivesse explicado aos alunos os sinais e lhes tivesse dado uma ficha para resolver, eles teriam efetivamente aprendido? Vou mais longe nesta reflexão: teriam tido a mesma satisfação e o mesmo entusiasmo a aprender Matemática com uma ficha? Com isto não quero menosprezar a importância das fichas, até porque, depois da atividade com os crocodilos, os alunos realizaram uma ficha. Ao longo desta minha jornada pelo 1.º CEB aprendi e percebi que nas práticas educativas de um professor, há que ter conta, peso e medida nas propostas: nem só fichas, nem só atividades lúdicas/jogos. Tendo em conta a diversidade de alunos e de ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, é crucial diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem.

Quando terminei a PP em Educação Pré-Escolar e estava prestes a iniciar uma outra etapa no 1.º CEB pensei muitas vezes nas diferenças e semelhanças entre os dois contextos. Serão estes dois contextos assim tão diferentes? É certo que a idade e,

consequentemente o desenvolvimento são diferentes, sendo que as crianças do 1.º CEB, para mim, se revelam mais desafiantes, na medida em que questionam mais e têm outro tipo de discurso, interesses e necessidades. No entanto, em ambos os contextos falamos em crianças. Estes seres humanos não deixam de ser crianças quando transitam do JI para o 1.º ano do 1.º CEB. E se defendemos a importância do brincar no JI para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, porque é que chegamos ao 1.º CEB e queremos que as crianças aprendam exclusivamente de forma passiva, com o auxílio de fichas ou de um manual escolar? Com a experiência que tive no 1.º CEB, e com a variedade e diversidade de aulas e propostas que realizei com os alunos, pude comprovar que os alunos se entusiasmavam mais, estavam mais implicados e consolidavam melhor as aprendizagens, quando a aula não era tão expositiva. A motivação e predisposição para a aprendizagem era maior quando os alunos eram agentes ativos no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Na turma do 4.º ano, as aulas que mais me entusiasmaram enquanto professora (e que mais me levaram a refletir sobre o papel do professor e do aluno na sala de aula), foram aquelas em que os alunos conduziam a aula, no sentido de descobrirem o conteúdo/conceito que eu professora queria explorar e trabalhar com eles. A agência da criança que tanto se fala na Educação Pré-Escolar estava a ser colocada em prática no 1.º CEB, numa turma de 4.º ano! Destaco aqui duas propostas de duas disciplinas diferentes, onde senti que realmente o que estava a ser explorado, estava a fazer sentido para aquelas crianças. Uma das propostas era de Matemática e estava relacionada com unidades de medida de comprimento (ver Apêndice I). Com tiras de 1 metro, os alunos mediram as suas alturas (Figura 12) e compreenderam o significado, a utilidade e as relações de base do sistema métrico, uma vez que para medir as alturas com exatidão, teriam de utilizar também tiras de 1 decímetro e de 1 centímetro. No estudo da medição, os alunos devem compreender as relações que existem entre as várias unidades de medida de comprimento (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999), sendo que esta proposta permitiu que essa aprendizagem surgisse de forma natural. O confronto com situações do quotidiano, bem como a manipulação de materiais concretos deve ser valorizado, permitindo efetivamente que as crianças se envolvam e se sintam motivadas para as tarefas, facilitando o processo de



Figura 12 - Atividade de medição de alturas

aprendizagem. A representação mais simbólica é necessária e deverá ser também explorada formalmente, mas que sentido fará avançar (ou até mesmo iniciar) para a representação simbólica se os conceitos abstratos ainda não foram compreendidos e consolidados? O processo de medição é contínuo e pressupõe várias etapas de aprendizagem (Rocha et al., 2008), sendo que nenhuma dessas etapas deve ser esquecida ou desvalorizada pelo professor.

Este processo de descoberta e compreensão de um conteúdo foi também evidente numa aula de Português. Quando pensamos em Gramática e em que os alunos aprendam Gramática, automaticamente pensamos “Vamos dar-lhes a regra gramatical, os alunos têm de a perceber e realizar exercícios para praticar”. Didaticamente esta abordagem vai contra aquilo que deve ser o ensino e aprendizagem da Gramática. Assim, numa tentativa de envolver os alunos no processo de descoberta da utilidade das preposições, decidi ler-lhes um enunciado ao qual retirei preposições. Rapidamente os alunos se começaram a aperceber que as frases não faziam sentido.

Este momento em que os alunos estão a ler o enunciado e se apercebem que há “erros” e que as frases não fazem sentido pode ter várias interpretações e reflexões. Primeiro que tudo, mostra que os alunos estavam atentos, interessados e envolvidos na proposta, sendo que a motivação que pretendia foi conseguida; depois mostra também que efetivamente os alunos têm a capacidade de refletir sobre a língua e formular hipóteses (quando os alunos sugerem palavras que devem ser inseridas nas frases para que estas façam sentido). O método indutivo que procurei seguir e aplicar nesta aula, mostra que através de um processo que parte da organização e da análise de dados até à descoberta de regularidades linguísticas, o aluno compreende efetivamente os factos gramaticais (Silva, 2016; Figueiredo, 2005). Foi maravilhoso perceber como os alunos rapidamente e facilmente chegaram à regra gramatical. Permitir que o aluno desempenhe um papel ativo numa aula de Gramática é dar-lhe oportunidade para que ele reflita sobre a língua, levando-o a formular hipóteses e a verificá-las. O meu papel naquela aula foi simplesmente sistematizar com os alunos o conteúdo, atribuindo-lhe uma designação. Confiemos mais nas capacidades dos nossos alunos!

### 3.2A gestão da sala de aula: das fragilidades às estratégias

Uma das minhas maiores fragilidades, já desde a PP em EI esteve relacionada com a gestão do grupo, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento. Tal como defende Arends (1997), a gestão da sala de aula está interligada com a instrução, sendo impossível separá-las. De que vale ter uma planificação completa, com todos os conteúdos que se pretende explorar, se não é feita uma boa gestão do grupo? Esta questão acompanhou-me ao longo deste meu percurso académico, sendo que, muitas vezes não me foi possível cumprir com o que tinha planificado, dada a minha fragilidade com a gestão do comportamento dos alunos. Se fiquei muitas vezes frustrada? Sim. Se achava que não seria capaz de liderar uma turma? Certamente. Mas a vontade de querer fazer melhor e superar esta minha fragilidade fez com que criasse, em parceria com a minha colega de PP e com as respetivas professoras cooperantes, estratégias e ferramentas de gestão de sala de aula.

Muitas das estratégias utilizadas na turma do 1.º ano passavam por momentos de retorno à calma, como exercícios de respiração ou até mesmo tocar guitarra e cantarmos juntos o refrão da música “Os cinco princípios ARCJ”. Para conseguir captar a atenção dos alunos da turma do 4.º ano, utilizava uma estratégia baseada na imitação de gestos, designada pela professora cooperante por “Olha o gesto!”, em que a professora iniciava um gesto e todos os alunos o tinham de repetir. Este momento permitia que os alunos parassem o que estivessem a fazer e focassem a atenção para a professora. Uma outra ferramenta utilizada nesta turma de 4.º ano para a gestão do comportamento era a “Meta do comportamento” (Figura 13), já implementada pela professora. Neste recurso, afixado no quadro branco da sala, cada aluno tinha uma placa com o seu nome e de manhã, à chegada à escola, todas as placas se encontravam no verde. Sempre que o aluno demonstrava ter um comportamento menos ajustado para a sala de aula, a placa com o seu nome baixava. A turma do 1.º ano também utilizava uma ferramenta muito semelhante a esta, numa lógica de semáforo de cores. Este sistema de gestão de comportamento opõe-se ao “Pote das recompensas”, utilizado e criado por mim e pela minha colega, apenas



Figura 13 – Meta do comportamento

com a turma do 1.º ano. Este era um sistema de recompensas, com recompensas/met

definidas com a turma. Sempre que os alunos realizavam um comportamento desejável, era colocado dentro do pote uma pequena bola.

Ambas as ferramentas de gestão de comportamento supramencionadas têm na sua base teorias behavioristas, que enfatizam o estudo dos comportamentos no que diz respeito à relação entre estímulos, respostas e consequências. A “Meta do comportamento” é considerada pela Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem como uma punição, cujo objetivo é diminuir a repetição de determinado comportamento. Já o “Pote das recompensas” é um reforço positivo, através do qual se espera a repetição de um comportamento desejável (Papalia, 2013; Tavares et al., 2007).

A título pessoal, e após ter experienciado estas ferramentas de gestão de comportamento, posso afirmar que não me identifico com a “Meta do comportamento”. O primeiro pensamento que me ocorria cada vez que baixava uma placa com o nome de uma criança era “*Será que aquele comportamento era motivo para o ter baixado?*” Esta questão do comportamento, para mim, é muito subjetiva, porque aquilo que uma professora pode considerar como comportamento desajustado, pode não o ser para mim. Afinal, o que distingue um bom de um mau comportamento? É importante, antes de mais definirmos regras e limites com as nossas crianças: chegar a um acordo mútuo, entre alunos e professor, em que os alunos percebam o que podem e não podem fazer na sala de aula e porquê. Por outro lado, neste tipo de sistema de gestão de comportamento, basta uma atitude considerada menos positiva, para o aluno passar de um verde para um amarelo. Ou seja, apenas é necessário um comportamento para que o desempenho e comportamento do aluno durante todo o dia seja desvalorizado. Para a criança valerá mesmo a pena ter as atitudes “corretas” e “esperadas” se depois basta um comportamento/atitude para passar para o amarelo ou vermelho? Como alternativa a esta ferramenta de gestão, considero que um elogio espontâneo e sincero, dado no momento certo pode de facto reforçar comportamentos positivos e queremos que os alunos repitam, para além de reforçar também a autoconfiança da criança.

Outras duas ferramentas de gestão de sala de aula que se revelaram eficazes foram os “Níveis de voz” (Figura 14) e o “Já terminei, e agora?” (caixa com recursos e pequenas atividades), ambas criadas para a PP com a turma do 1.º ano. Os “Níveis de voz” eram uma sinalética utilizada na sala de



Figura 14 - Níveis de Voz

aula para que os alunos percebessem que para diferentes tarefas e dinâmicas dentro da sala de aula teriam de utilizar um tom de voz diferente, de acordo com a luz que estivesse ligada. Isto permitia aos alunos regular o seu próprio comportamento, sem que estivesse constantemente a pedir para falarem mais baixo ou fazerem silêncio, já que os próprios alunos por vezes diziam uns para os outros “*Fala mais baixo, olha a luz que está ligada!*”. O recurso “Já terminei, e agora?” revelou-se também eficaz na medida em que permitia aos alunos que terminassem mais cedo as tarefas, realizar as tarefas/atividades propostas dentro da caixa. Percebi que é importante e imprescindível ter sempre tarefas de recurso uma vez que dentro de uma mesma turma existem alunos com ritmos de trabalho, exigências e dificuldades diferentes.

#### **4. O fim, do princípio do meu percurso!**

“Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.” – Fernando Pessoa

E assim termina a minha grande aventura pelo mundo do 1.º CEB, com a certeza de que fiz sempre tudo o que estava ao meu alcance e da melhor forma possível, dando sempre o melhor de mim, apesar dos desafios que foram surgindo ao longo deste percurso! Talvez por ter experienciado pela primeira vez a função de professora, o medo de não ser capaz, de não saber ser professora e a insegurança nas minhas ações, inicialmente foram sentimentos muito presentes. Com eles surgiram as dúvidas, e as reflexões e questionamento sobre cada opção que tomava para a minha prática tornaram-se uma constante durante todo o meu percurso. Agora sei e compreendo o quão importante foi este exercício de refletir. Em cada reflexão sentia que crescia um pouco mais enquanto professora. Nem sempre encontrava respostas para o que procurava. Muitas vezes surgiam as questões e as respostas poderiam até nem aparecer! Contudo, é fundamental continuar a questionar e a refletir, porque só assim podemos aprimorar a nossa prática e

crescer profissionalmente. Este exercício de reflexão e de questionamento constante é crucial para a profissão de professor, pois como refere Alarcão (2001), um professor que não se questione sobre as razões inerentes às suas decisões pedagógicas, que não reflita sobre o insucesso de alguns alunos, que não encare as suas planificações como meras hipóteses a serem testadas no laboratório que é a sala de aula, que não avalie criticamente os manuais ou as propostas didáticas neles contidas, que não questione as funções da escola e se elas estão efetivamente a ser cumpridas não pode, no seu entender, ser considerado um professor.

Vários foram os desafios enfrentados e as aprendizagens decorrentes da prática. Para além da gestão do comportamento, questões como a diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade ou a gestão do tempo tornaram-se autênticos desafios!

No que concerne à diferenciação pedagógica, foi um assunto que tive muito presente e que, embora me faça todo o sentido, sempre tive alguma dificuldade em aplicar na prática. Conforme Gomes (2011), a diferenciação pedagógica é um procedimento que procura utilizar uma variedade de recursos e processos de ensino-aprendizagem, com o intuito de possibilitar que alunos com idades, habilidades, comportamentos e conhecimentos distintos, mas reunidos na mesma turma, alcancem objetivos comuns por meio de abordagens distintas. Em educação é o conceito de equidade que deve emergir e não o de igualdade. Enquanto professora é importante que forneça aos meus alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem de modo a garantir que todos aprendam. A diferenciação pedagógica é um aspeto a ter em conta na planificação das aulas, ainda que exija uma boa capacidade de gestão e organização da sala de aula por parte do professor.

Relativamente à interdisciplinaridade, foi também uma questão que tentei ao máximo ter em conta enquanto planificava as aulas. Se o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como vertentes indissociáveis, se processam de forma holística, porque organizamos a ação pedagógica de forma compartimentada, por áreas curriculares? Apesar de ter sido um desafio, tentei explorar ao máximo cada proposta para que fosse possível integrar diversas áreas disciplinares.

Outro desafio com que me deparei foi a questão da gestão do tempo. Sempre fui muito ambiciosa nas propostas que levava e planificava, o que depois me deixava frustrada por

não ter conseguido realizar tudo ou grande parte do que tinha planejado. Com o passar do tempo aprendi a escutar os alunos e, apesar de continuar a ser ambiciosa nas tarefas, fui compreendendo o que os alunos precisavam. Muitas vezes alguns conteúdos ainda não estavam bem consolidados e, deste modo, não faria sentido avançar. No fundo, o tempo que outrora imaginaria que seria “tempo perdido” era tempo precioso que os alunos estavam realmente a precisar para construir bases sólidas de conhecimentos e aprendizagem. Aprendi uma lição muito importante ao longo destes meses: às vezes basta desligar o “complicómetro”.

Foram meses intensos, repletos de aprendizagens, desafios e superações. Muitas das aprendizagens que realizei são fruto da experimentação que a prática possibilita e da reflexão que dela decorre, no entanto, todas as aprendizagens foram intensificadas pelas reflexões tanto com a professora orientadora como com as professoras cooperantes. Apesar de alguns receios iniciais terem sido superados pelas experiências que vivi, há outros que sentirei sempre porque ser professor é uma profissão que nos provoca o medo de falhar para com as crianças. No entanto, mesmo diante de todos os desafios, da exigência e do comprometimento que ser educador ou professor implica, não poderia estar mais satisfeita e realizada. A PP terminou, mas tal como digo no título deste capítulo da reflexão, isto é o fim, o fim, do princípio deste meu percurso.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### INTRODUÇÃO À DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta segunda parte do relatório é apresentado um estudo de natureza investigativa cuja temática é o *mindfulness*. O presente estudo surgiu no desenvolvimento da PP do 1.º CEB I, unidade curricular inserida no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, do Instituto Politécnico de Leiria – ESECS, no ano letivo 2020/2021. Esta PP foi realizada numa instituição pública da periferia de Leiria, com um grupo de 24 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

A temática do estudo emergiu no próprio contexto da PP, uma vez que fazia parte da rotina desta turma a realização de sessões de meditação todas as manhãs. Sendo este também um tema do meu interesse e cujos benefícios e impacto nas crianças me suscitavam alguma curiosidade, considerou-se pertinente a realização de um ensaio investigativo em torno do *mindfulness*.

Assim, esta dimensão encontra-se dividida em quatro partes. Numa primeira parte é apresentada a pertinência do estudo, a questão de investigação e os objetivos que se pretenderam atingir. Segue-se o Capítulo I com a fundamentação teórica que sustenta toda a investigação. O Capítulo II é referente à metodologia de investigação utilizada. No terceiro capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados. Por último, surgem as considerações finais.

#### **1. Pertinência do estudo, questão de investigação e objetivos do estudo**

A sociedade do séc. XXI vive imersa numa rotina, estranhamente acelerada. Somos regidos por um quotidiano frenético, no qual o stress nocivo se enraizou de forma preocupante. As tarefas do dia a dia são realizadas em “piloto automático”, sem consciência plena do que fazemos, dizemos ou ouvimos. De acordo com pesquisas efetuadas, estima-se que passamos cerca de quarenta e sete por cento do nosso tempo ausentes, (...) “oscilando entre os pensamentos do passado, projeções para o futuro ou fantasias com o presente” (Gaspar, 2018, p. 13). Estes pensamentos relacionados com a agitação diária, promovem o aumento do stress, afetando de forma negativa o bem-estar, a capacidade de aprender, de tomar decisões e as próprias relações interpessoais.

As consequências manifestam-se igualmente no autoconhecimento e na autorregulação emocional.

Na tentativa de acompanhar as exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva, numa constante ânsia de eficiência e produtividade, também a escola está progressivamente mais focada no saber fazer, centrando o ensino na aprendizagem de conhecimentos científicos, descuidando a aprendizagem holística, que engloba também a componente emocional e social. Assim, urge a importância de refletir acerca do papel da escola e dos educadores/professores no desenvolvimento integral das crianças. A escola, enquanto espaço de aprendizagem e formação, deve promover de forma equitativa os quatro pilares da educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos (Delors, 1996).

A abordagem *mindfulness* em contexto escolar vem complementar e enriquecer o sistema educativo atual uma vez que dota os alunos de ferramentas que permitem reforçar a autoconsciência, o autoconhecimento, a autorregulação e as competências interpessoais e sociais. Hawkins (citado por Pinto & Carvalho, 2019) corrobora esta ideia ao afirmar que:

Quando uma escola coloca estas áreas afetivas no coração da sua missão, juntamente com o desenvolvimento académico, o foco da aprendizagem muda e podemos observar uma aliança frutífera entre *mindfulness* e a aprendizagem socioemocional. Ao utilizar esta lente holística torna -se mais natural planejar currículos e atividades que combinem o académico com o afetivo e com o físico - ou seja, um equilíbrio entre a cabeça, o coração e o corpo nas abordagens à aprendizagem (p. 23).

Atendendo ao contexto onde foi realizada a PP em 1.º CEB I (no qual já se realizavam sessões de meditação com os alunos) e à pertinência e relevância desta problemática, foi elaborada a seguinte questão de investigação: *Qual o efeito da prática de mindfulness na regulação emocional de alunos do 1.º ano do 1º CEB?* para a qual foram traçados os seguintes objetivos:

- i) Compreender o conceito de *mindfulness*;
- ii) Analisar a relação entre a prática de *mindfulness* e a regulação emocional;
- iii) Sistematizar a percepção dos alunos relativamente à meditação;
- iv) Conhecer a importância atribuída pela professora titular e pelos Encarregados de Educação (EE) à prática de *mindfulness*;
- v) Refletir sobre a importância da prática de *mindfulness* em contexto educativo.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. *Mindfulness*

#### 1.1 Contextualização histórica e conceito

“A vida é feita de momentos.

Não seria bom se estivéssemos presentes em alguns deles?”

Jon Kabat-Zinn

A prática de *mindfulness* tem a sua origem no Oriente e foi desenvolvida ao longo de milhares de anos, na meditação Budista. É nos anos 60-70 que esta prática chega aos Estados Unidos da América, através do professor universitário de Massachusetts, Jon Kabat-Zinn. Doutorado em Biologia Molecular pelo MIT (Massachusetts Institute of Technology), é em 1974, aquando de um retiro de meditação, que Jon Kabat-Zinn decide utilizar estas práticas de *mindfulness* em contexto secular, afastando o conceito do contexto budista e religioso. Na Escola de Medicina da Universidade de Massachusetts, em 1979, cria a Stress Reduction Clinic (Clínica de Redução de *Stress*), onde passa a aplicar o seu programa mais conhecido: o MBSR – Mindfulness-Based Stress Reduction (Redução de *Stress* Baseada em Atenção Plena) através do qual a prática de *mindfulness* constitui um antídoto natural para a redução de stress, gestão de emoções e melhoria na qualidade de vida de pacientes com dor crónica (Gaspar, 2018; Perestrelo, 2018; Silva, 2021). Nos últimos 40 anos, as práticas de *mindfulness* tornaram-se comuns em diversas áreas terapêuticas, na educação e até mesmo em empresas, sobretudo devido à secularização das práticas bem como à crescente evidência científica dos benefícios individuais e sociais das mesmas (Mischenko, 2021).

*Mindfulness* é um conceito traduzido para português como atenção plena ou consciência plena, sendo compreendido como a capacidade de estarmos intencionalmente presentes e conscientes da nossa vida e da experiência em cada momento, sem qualquer tipo de julgamento ou expectativa (Perestrelo, 2018; Övén, 2015). A definição mais conhecida e adotada em diversos contextos é a de Jon Kabat-Zinn, que entende *mindfulness* como “a consciência que emerge de prestar atenção intencionalmente ao momento presente e sem julgamento” (Kabat-Zinn, 2022, p. 25). O pioneiro do *mindfulness* no Ocidente vai mais além na definição, ao referir que esta abordagem à vida pode ser vista como um ato radical de sanidade, autocompaixão e amor (Kabat-Zinn, 2022).

Adotando uma postura afetuosa e aberta, isto é, disponível para compreender o que acontece ao nosso redor (Snel, 2019), esta é uma prática que nos permite observar propositadamente o momento presente, focando a atenção de forma intencional e isenta (Queirós, 2014). Assim, a prática de *mindfulness* passa por viver o momento presente ao invés de pensar sobre momento presente uma vez que, “*mindfulness* é sentir o sol na pele, sentir as lágrimas salgadas a correr pela face, sentir a onda de frustração no corpo.” (Snel, 2019, p. 22). Corroborando esta ideia, Perestrelo (2018) afirma que esta “é uma técnica que visa cultivar a calma e a atenção quanto à respiração, sons, sensações do corpo e pensamentos, sem julgamentos” (p. 19). Deste modo, o *mindfulness* é a capacidade de estarmos totalmente presentes aqui e agora, conscientes não só do que se passa no nosso interior como também do que se passa ao nosso redor, mantendo sempre uma atitude de aceitação e curiosidade (Gaspar, 2018). Importa ainda salientar que esta habilidade de prestar atenção ao aqui e agora é natural e inata no ser humano (Övén, 2015; Saltzman, s.d.) sendo explorada e aprofundada através da prática (Kabat-Zinn, 2022). Assim, através do treino da atenção, o *mindfulness* “(...) ensina o cérebro a registar o que acontece no momento presente com uma concentração profunda – mas sem reagir” (Goleman, 2019, p. 47).

Gaspar (2018) realça que o *mindfulness* é a conexão consciente entre a mente e o corpo e com a humanidade que há em nós. Esta forma de consciência que cultiva o bem-estar de dentro para fora é treinada através de práticas formais e informais. As práticas formais são as que focam a respiração, as sensações corporais, os pensamentos e as emoções e que se realizam de forma regular. Por outro lado, as informais ocorrem constantemente nas tarefas diárias, quando estas são efetuadas com consciência plena (Gaspar, 2018; Queirós, 2014).

Kabat-Zinn, consciente dos benéficos resultados desta forma de consciência, mas ciente da dificuldade do cultivo do *mindfulness* no ocidente, edita o livro *Full Catastrophe Living* (1990) no qual define as sete atitudes basilares que permitem ampliar as práticas formais ou informais do *mindfulness*, sendo elas: (1) “Não-julgamento”, adotando uma postura imparcial e observadora da própria existência; (2) “Paciência”, compreendendo e aceitando que as coisas acontecem quando têm de acontecer; (3) “Mente de principiante”, observando tudo como se fosse a primeira vez, estando predispostos para novas possibilidades; (4) “Confiança”, cultivando uma confiança básica no processo, intuição e sentimentos; (5) “Não forçar”, apenas observando a mente e os pensamentos

sem os querer contrariar ou negar; (6) “Aceitação”, aceitando-nos a nós e às nossas experiências, tal como elas são; (7) “Deixar ir”, desapegando-nos de pessoas, situações ou pensamentos. Paralelamente a estas atitudes que sustentam a prática de *mindfulness* devem ainda ser cultivadas outras qualidades do coração e da mente que ajudam a aprofundar e a expandir o *mindfulness*, tais como a generosidade, a gratidão, o perdão, a bondade, a compaixão, a tolerância, a empatia e a equanimidade (Kabat-Zinn, 2022).

### **1.2 Importância e contributos da prática de *mindfulness***

Os estilos de vida agitados e cada vez mais *stressantes* da sociedade em geral, fez emergir este tipo de práticas na sociedade ocidental, despertando a procura pessoal. Por outro lado, os estudos científicos têm vindo a aumentar em diversas áreas, o que provoca uma crescente curiosidade. Como refere Gaspar (2018), “(...) avanços científicos têm permitido estudar os efeitos de práticas meditativas no nosso cérebro, na nossa saúde, no nosso bem-estar e até na nossa produtividade” (p. 43). A neurociência, a epigenética, a psicologia clínica, a psicologia positiva e a medicina, são algumas das áreas onde os estudos científicos sobre o *mindfulness* têm vindo a crescer a um ritmo exponencial (Gaspar, 2018). Tendo em conta todos os avanços nas mais diversas áreas da ciência, os meios de comunicação começaram a dar destaque ao tema sendo possível, atualmente, vermos artigos sobre *mindfulness* em diversos meios. O mesmo autor defende que o encontro destes três movimentos (procura pessoal, estudos científicos e divulgação mediática) é a causa da crescente popularidade do *mindfulness* no Ocidente.

São inúmeros os benefícios que as mais diversas áreas científicas apontam para as práticas de *mindfulness*. Investigações ao nível da neurociência revelam que esta forma de estar e tomar consciência do momento presente altera a estrutura de certas partes do cérebro, nomeadamente o córtex cingulado anterior (CCA) associado à autorregulação, isto é, a capacidade de controlar a atenção e o comportamento, suprimindo reações automáticas. Outra zona do cérebro afetada pela prática de *mindfulness* é o hipocampo onde é registado um aumento da quantidade de massa cinzenta<sup>1</sup>. O hipocampo faz parte do sistema límbico, um conjunto de estruturas internas ligadas à emoção e à memória (Congleton, Hölzel & Lazar, 2019). As mesmas autoras defendem que a atenção é uma competência necessária uma vez que permite manter o cérebro saudável, favorecendo a

---

<sup>1</sup> Programa de atenção plena realizado em 2011 por Christina Congleton, Britta K. Hölzel e Sara W. Lazar

autorregulação e as capacidades de tomada de decisão e afastando-nos do *stress* crónico (Congleton, Hölzel & Lazar, 2019).

A prática de *mindfulness* é uma aprendizagem que envolve competências cognitivas, sociais e emocionais e que revela, como supramencionado, um melhoramento dos processos neurológicos. O *mindfulness* permite reduzir a nossa reatividade, o que nos possibilita manifestar respostas em vez de reações, desativando assim o nosso automatismo habitual. O estado de alerta de “piloto automático” muda para um estado novo de consciência que nos permite desenvolver recursos internos de auto-observação e autorregulação (Perestrelo, 2018). Estudos efetuados demonstram que se agirmos de um modo mais consciente e prestarmos atenção ao que se passa ao nosso redor, em vez de agirmos em “piloto automático”, poderemos melhorar o nosso desempenho (Langer, 2019) uma vez que a capacidade de concentração aumenta bem como a serenidade (Gonzalez, 2019). Langer (2019) aponta outras vantagens da atenção plena.

A concentração torna-se mais fácil. Lembramo-nos melhor daquilo que fazemos. Somos mais criativos. Conseguimos aproveitar as oportunidades, quando elas surgem. Evitamos o perigo antes de ele se manifestar. Gostamos mais das pessoas, e as pessoas gostam mais de nós, porque as avaliamos menos. Somos mais carismáticos. (Langer, 2019, p. 12)

De um modo geral, a prática de *mindfulness* contribui para uma melhor qualidade de vida, sendo que nos envolve em paz, compreensão e compaixão (Perestrelo, 2018). Todos estes benefícios poderão ser fruto da prática da atenção plena.

### **1.3 Meditação como prática de *mindfulness***

"Todos perguntam como podemos mudar o mundo –  
bem, tu não podes mudar o mundo a menos  
que haja uma mudança no teu próprio estado de consciência."

Eckhart Tolle

O conceito de *mindfulness*, como já foi referido, está relacionado com qualidades particulares de atenção e consciência que podem ser cultivadas e desenvolvidas através

da meditação (Queirós, 2014). Assim, a meditação constitui umas das principais formas de praticar a atenção plena (Congleton, Hölzel & Lazar, 2019).

A meditação consiste numa técnica ancestral que exercita a atividade de zonas do cérebro associadas à felicidade e à compaixão (Queirós, 2014), refletindo-se numa sensação geral de bem-estar a todos os níveis (Silva, 2021). Constitui uma poderosa ferramenta de autoconhecimento que permite exercitar a mente quando estamos em repouso pleno. Corroborando esta definição, Gaspar (2018) refere-se à meditação como “(...) um conjunto de práticas que nos ajudam a familiarizar com a nossa mente e a cultivar/treinar estados mentais saudáveis” (p. 52). Mingyur (2008) citado por Queirós (2014) defende que para meditar “(...) basta ao indivíduo prestar atenção e tomar consciência do que lhe está a acontecer” (p. 80). Para que surjam mudanças e tenham impacto na vida, as práticas meditativas devem ser regulares (Silva, 2021).

São diversos os apoios à meditação, sendo a respiração, as sensações do corpo/os cinco sentidos e os pensamentos, as âncoras para focar a atenção. Os mantras, conhecidos como “um conjunto de sílabas, cuja repetição leva à concentração” (Queirós, 2014, p. 88), poderão também auxiliar para repousar e estabilizar a atenção, uma vez que contribuem para acalmar a mente e relaxar o corpo (Queirós, 2014). A respiração, como meio de movimentar a nossa energia vital para o momento presente, é o que nos mantém vivos (Perestrelo, 2018), sendo que, dependendo do nosso estado emocional, poderemos assumir diferentes tipos de respiração: mais lenta, moderada e uniforme quando estamos calmos e serenos; ou mais superficial, rápida e incompleta quando estamos nervosos ou excitados. Como forma de ajudar a acalmar e a concentrar a mente, podem ser aprendidas técnicas básicas de controlo respiratório (Queirós, 2014).

De entre os inúmeros benefícios associados a práticas meditativas, Silva (2021) aponta alguns deles.

Maior autoconhecimento e confiança em si mesmo; aumento da autoestima e amor-próprio; desenvolvimento da criatividade; autocontrolo; sensação de maior tranquilidade; maior facilidade para resolver conflitos; diminuição dos níveis de ansiedade; atenção, concentração e foco para o estudo; aumento da sensibilidade; reconhecimento dos sentimentos e emoções; melhor saúde física,

emocional e mental; desenvolvimento de forças de carácter como força de vontade, moderação, paciência, bom senso, alegria, pensamento mais positivo, maior consciência de si dos outros. (Silva, 2021, pp. 41-44)

Tendo em conta os conceitos de *mindfulness* e de meditação supramencionados, chegamos então à meditação *mindfulness* que nada mais é do que o treino mental da capacidade para estarmos presentes, com uma atitude de não julgamento. Esta capacidade pode ser cultivada através do treino da atenção, isto é, percebermos onde queremos focar a mente e da meta-atenção, traduzida como a capacidade de compreendermos onde se encontra a nossa atenção em cada momento (Gaspar, 2018).

Para além da meditação, existem muitas outras práticas que ajudam a desenvolver esta capacidade, já inata e transversal a todos os seres humanos, nomeadamente Ioga, Chi Kung, Tai-Chi, entre outras (Gaspar, 2018). No entanto, para este estudo vamos focar-nos apenas na meditação como treino do *mindfulness*.

#### **1.4 Meditação *mindfulness* em contexto escolar: que benefícios?**

Como refere Övén (2015), para as crianças, “(...) cada dia é uma grande expedição científica” (p. 51), sendo essa expedição a coisa mais importante para elas no momento, uma vez que vivem no Agora, experienciando e observando tudo como se fosse a primeira vez. Por esta razão se afirma que praticar *mindfulness* é inato, sendo algo que as crianças fazem naturalmente, sem que ninguém lhes ensine o próprio conceito (Övén, 2015). Na mesma medida, Hooker e Fodor (2008) ressaltam que as crianças se encontram muito mais próximas de experiências de *mindfulness* do que os adultos, já que vivem momento a momento. Como referem, as crianças reagem emocionalmente em resposta a uma circunstância imediata e rapidamente esquecem essa reação e seguem para uma nova experiência (Hooker & Fodor, 2008).

Apesar desta capacidade natural e inata para o *mindfulness*, tal como acontece com os adultos, as crianças também se distraem muito facilmente e tornam-se inquietas, estando muitas vezes cansadas e em *stress*. Por outro lado, existe atualmente nas escolas uma sobrecarga emocional e social sobre as crianças associada a tudo o que estas têm de aprender e memorizar (Snel, 2019), estando o foco direcionado para os resultados académicos, descurando o processo. Educar em *mindfulness* vai permitir criar ambientes

mais propícios para a aprendizagem, estando a educação mais direcionada para o Ser do que para o Fazer, ou seja, o enfoque dá-se no processo e não nos resultados (Perestrelo, 2018).

Na perspetiva de Perestrelo (2018), “as técnicas de *Mindfulness* na sala de aula desenvolvem nas crianças e nos adolescentes um profundo trabalho de reconhecimento, investigação e conexão consigo próprios (...), desenvolvendo relações íntegras e saudáveis” (pp. 15-16). Neste sentido, através do treino da atenção plena, as crianças tornam-se mais conscientes e, concentrando-se em si mesmas, poderão aprender como funciona a sua mente e o processo de pensamento, o que lhes permite adquirir uma maior compreensão acerca das suas próprias experiências (Fontana & Slack, 1997, citados por Hooker & Fodor, 2008).

Através do treino da atenção e da consciência para o momento presente, “(...) as crianças aprendem a parar, a recuperar o fôlego e a sentir o que precisam nesse momento (...), aprendem a orientar a atenção – uma atenção meiga – para o que estiverem a fazer” (Snel, 2019, p. 25). Na perspetiva de Perestrelo (2018), crianças que beneficiam de práticas de *mindfulness*, revelam um modo de estar mais saudável e consciente na vida.

Esta é uma prática com excelentes resultados em crianças diagnosticadas com Perturbações do Comportamento com Défice de Atenção e Hiperatividade (Snel, 2019; Perestrelo, 2018; Hooker & Fodor, 2008), dislexia e perturbações do espectro do autismo (Snel, 2019). Ainda que não seja a cura para o problema, a maioria das crianças reage bem às meditações e retira benefícios da prática de *mindfulness*. O treino da atenção plena ajuda as crianças a lidarem com alguns problemas que as afetam, tais como o não conseguirem parar quietas ou as reações impulsivas (Snel, 2019). Outro potencial relevante da prática de *mindfulness* em crianças apontado por Hooker e Fodor (2008) é o aperfeiçoamento da memória. Muitas crianças esquecem-se das coisas simplesmente porque não prestam atenção. Se estiverem conscientes delas próprias, atentas e focadas, melhoram a sua aprendizagem.

Perestrelo (2018) aponta alguns dos contributos da prática de *mindfulness* nomeadamente a maior capacidade de atenção; a redução da ansiedade e o conseqüente aumento da capacidade de manter a calma e a serenidade; o aumento da consciência

corporal, pensamentos e emoções, contribuindo para o aumento da capacidade de gestão emocional; a melhoria nas relações interpessoais; o aumento da função executiva, associada ao desempenho cognitivo e ao sucesso escolar; a melhoria dos sintomas de hiperatividade e déficit de atenção, agressividade e impulsividade.

Estudos relacionados com o *mindfulness* em contexto educacional são mais recentes e, segundo Ergas e Hadar (2019), citados por Carvalho e Pinto (2019) as intervenções podem ser enquadradas em duas abordagens. A primeira envolve abordagens baseadas em *mindfulness* que assentam no programa criado por Jon Kabat-Zinn, o MBSR, adaptado para alunos e professores. Estas intervenções são implementadas como extracurriculares e têm como objetivo “(...) a promoção do bem-estar, saúde física e mental, competências socioemocionais e desempenho académico, bem como de um clima de sala de aula positivo, calmo e promotor de aprendizagem” (p. 13). Numa segunda abordagem, as intervenções em *mindfulness* são concetualizadas como parte integrante do processo de ensino. Em Portugal, o *mindfulness* em contexto educacional enquadra-se maioritariamente na primeira abordagem (Carvalho & Pinto, 2019).

Existem alguns programas de *mindfulness* estruturados, dirigidos maioritariamente a crianças entre os 5 e os 12 anos de idade, e que estão atualmente a ser aplicados no nosso país, nomeadamente: Lugar Tranquilo (Staltzamn, 2014; EUA), Mindful in Schools (Liehr & Diaz 2010; EUA), Senta-te Quietinho como uma Rã (Snel, 2019; Holanda), Mentis Sorridentes (2019) e MindUp (The Hawn Foundation, 2011; EUA/UK). Estes programas para serem aplicados, exigem uma formação específica que pode ser adquirida em Portugal e/ou no país de origem (Carvalho & Pinto, 2019). Relativamente aos professores, as mesmas autoras verificam que a intervenção em *mindfulness* é pontual e escassa, ainda que existam alguns programas baseados em *mindfulness* destinados especificamente aos professores. Carvalho e Pinto (2019) reforçam a importância de “(...) investir em programas e práticas inovadoras para prevenir problemas e promover competências socioemocionais contribuindo, assim, para o desenvolvimento saudável, o bem-estar e a saúde -mental das crianças e jovens e, de uma forma mais geral, dos adultos, designadamente dos professores” (p. 12). Assim, torna-se crucial que esta prática funcione como ferramenta em contexto escolar, de modo a promover um ambiente de aprendizagem tranquilo e harmonioso.

## **2. Inteligência emocional**

Cada vez mais reconhecida e disseminada, a inteligência emocional é entendida como “o conjunto de mecanismos mentais necessários à resolução de problemas e à gestão de comportamentos, isto é, a habilidade que o indivíduo tem para identificar, utilizar, compreender e regular as emoções em si próprio e nos outros” (Mayer & Salovey, 1997, citados por Queirós, 2014, p. 14). Goleman (1995) associa ainda cinco componentes a este conceito, sendo eles a autoconsciência emocional - capacidade de reconhecer e compreender as nossas próprias emoções; a autorregulação emocional – habilidade de gerir e regular as nossas próprias emoções; a motivação – capacidade de canalizar as nossas emoções para alcançar objetivos e manter a perseverança e a habilidade necessária para alcançá-los; a empatia – habilidade para compreender e nos conectarmos com as emoções dos outros; a habilidade social – capacidade para comunicar de forma eficaz e construir relações positivas com os outros. O mesmo autor defende ainda que a inteligência emocional é uma habilidade crucial para o sucesso pessoal e profissional (Goleman, 1995).

Os autores Mayer e Salovey (1997), no seu modelo das quatro componentes da inteligência emocional definem a gestão emocional como a “capacidade para regular reflexivamente as emoções em si próprio e nos outros, de modo a promover o desenvolvimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, citados por Queirós, 2014, p. 19). Os autores referem ainda que a gestão emocional envolve uma aptidão de reatividade perante as mensagens que as emoções transmitem, de forma que estas possam ser utilizadas na tomada de decisões e seleção de abordagens mais eficazes para agir (Mayer & Salovey, 1997, citados por Queirós, 2014).

A gestão das emoções, como habilidade fundamental da inteligência emocional, implica a consciencialização e aceitação das emoções, sejam elas agradáveis ou desagradáveis; a capacidade para se afastar ou aproximar de uma emoção, dependendo da sua utilidade; a regulação das suas emoções e dos outros, com clareza, sem as minimizar ou exagerar; a redução dos estados emocionais negativos e a intensificação dos positivos. Para que seja possível compreender não só as causas e consequências das emoções, mas também a evolução dos estados emocionais na interação com os outros é crucial que a gestão emocional tenha como ponto de partida a perceção. Com a regulação emocional, pretende-se sobretudo definir estratégias para agir de acordo com as informações que as próprias emoções transmitem (Queirós, 2014).

## **2.1A importância do *mindfulness* para o desenvolvimento da inteligência emocional**

A atenção desempenha um papel crucial no processo da inteligência emocional. Embora a gestão emocional seja a parte mais importante desta habilidade, a atenção e a percepção das emoções são o ponto de partida para a sua gestão eficaz. Assim, o enfoque é colocado na precisão da percepção das emoções, sendo fundamental apurar essa percepção uma vez que, “para conseguir desenvolver a inteligência emocional, é necessário estar tranquilo, atento e focalizado sem distrações. É necessário treinar a atenção” (Queirós, 2014, pp. 11 e 12). Por outras palavras, para que consigamos identificar e posteriormente exprimir as nossas emoções, atribuindo-lhes um nome, é necessário, numa primeira instância, prestar-lhes atenção e perceber-las claramente, o que é possível, como vimos anteriormente, através do *mindfulness*.

Torna-se crucial que o treino da atenção seja associado à aprendizagem social e emocional, sendo esta uma excelente maneira de fortalecer as conexões neuronais, essenciais para a inteligência emocional. Assim, o treino da atenção pode ajudar a aprimorar as habilidades emocionais e sociais, pois contribui para o desenvolvimento de uma maior consciência emocional e para o fortalecimento dos circuitos neuronais relacionados com a inteligência emocional (Hawkins, 2017, citado por Carvalho & Pinto, 2019).

De acordo com Ekman (2007) citado por Gaspar (2018), as emoções manifestam-se no nosso corpo de variadas formas, nomeadamente através da alteração da voz, expressões faciais específicas, reações corporais automáticas, entre outros marcadores. Apesar de todas estas alterações serem involuntárias, com o treino da mente, podemos consciencializá-las. Através do treino da atenção com práticas como o *mindfulness*, podemos gerir estas reações, “observando o nosso corpo e as nossas emoções, de forma a percebermos quando estamos emocionalmente ativos e como isso está a influenciar a forma como nós vemos o mundo” (Gaspar, 2018, p. 141).

*Mindfulness* e inteligência emocional estão intimamente relacionados, pois a prática de *mindfulness* pode ajudar a desenvolver e fortalecer a inteligência emocional. Tan (2012), citado por Queirós (2014), defende que para desenvolver a inteligência emocional é necessário estar tranquilo, atento e focalizado, sendo este treino da atenção possível através de uma meditação de atenção plena – o *mindfulness*. Segundo o autor, a

prática de *mindfulness* permite-nos observar os nossos pensamentos e emoções à medida que surgem, ajudando-nos a desenvolver uma perspetiva mais objetiva e precisa sobre a evolução dos mesmos. Deste modo, conseguimos adquirir um maior autoconhecimento e autodomínio, já que estamos mais conscientes dos nossos padrões de pensamento e reação emocional. A prática de *mindfulness* permite-nos distanciar emocionalmente dos nossos pensamentos e emoções, o que nos pode ajudar a lidar com eles de forma mais eficaz e saudável (Queirós, 2014).

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 1. Natureza do estudo

O presente estudo prende-se com a investigação dos efeitos da prática de *mindfulness* na regulação emocional de alunos do 1.º ano do 1.º CEB. Assim, face aos objetivos delineados e à questão de investigação formulada e anteriormente mencionada, optou-se por uma metodologia de **investigação qualitativa**. Este é um tipo de investigação que visa “(...) investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26).

Esta opção metodológica relaciona-se também com as cinco características desta tipologia investigativa que Bogdan e Biklen (1994) identificam como presentes nas investigações de natureza qualitativa, ressaltando que nem sempre se encontram em simultâneo ou de igual forma. De acordo com os autores supramencionados, na investigação qualitativa,

- i) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”;
- ii) a investigação qualitativa é descritiva;
- iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- e v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-50)

Do ponto de vista metodológico, segundo Coutinho (2011), a investigação qualitativa baseia-se no **método indutivo**, através do qual o investigador procura compreender, interpretar e descobrir o significado que os participantes atribuem a determinado fenómeno, sem criar expectativas ou hipóteses prévias sobre ele.

Com esta investigação pretende-se compreender que interpretações fazem alunos, EE e professora titular de turma acerca dos conceitos de meditação e *mindfulness*. Assim, este estudo adota um **paradigma interpretativo** uma vez que procura entrar no mundo pessoal dos indivíduos para entender como interpretam as diversas situações e que significado lhes atribuem (Latorre et al, 1996, citados por Coutinho, 2011). Tendo como

preocupação basilar o ponto de vista dos atores sociais (Amado, 2014), este é um paradigma que busca essencialmente a compreensão, o significado e a ação (Coutinho, 2011).

Para esta investigação privilegiou-se o **estudo de caso**, definido por Fortin (2009) como uma análise aprofundada de uma simples unidade de estudo (indivíduo, família, grupo ou organização), sendo este um método “(...) útil para verificar uma teoria (...), explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção” (p. 164). Trata-se de uma investigação empírica que procura estudar o fenómeno no seu ambiente natural (Yin, 1994, citado por Coutinho, 2011), com recurso a múltiplas fontes de dados e métodos de recolha diversificados (Coutinho, 2011).

## 2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados são uma fase crucial para a investigação uma vez que “(...) destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2015).

Uma das técnicas seleccionadas para a recolha de dados foi a **observação**, pois tal como referem Pardal e Correia (1995) “[n]ão há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (p.49). Ainda neste sentido, Adler e Adler (1994) citados por Aires (2015), referem que “a observação científica distingue-se das observações espontâneas pelo seu carácter intencional e sistemático” (p. 25). Considerando a pergunta de partida, os respetivos objetivos e o carácter qualitativo desta investigação, optou-se pela **observação naturalista participante** na qual se observa a vida do grupo a partir do seu interior, onde o observador se envolve como sendo um dos elementos desse grupo (Sousa, 2009). Corroborando esta ideia, Amado (2014) afirma que a observação participante implica que o pesquisador mantenha “(...) sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p. 153).

O **Diário de Bordo**, com registo de notas, foi o instrumento seleccionado para a recolha de dados, alicerçado à observação. As notas retiradas da observação no campo constituem “o relato escrito daquilo que o investigador vê, experiência e pensa no decurso da recolha (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 151). O diário de bordo constitui um relato detalhado no qual se registam factos observados, interpretações e hipóteses que decorrem da observação (Carmo & Ferreira, 2008).

Para o Diário de Bordo (ver Apêndice II), sempre que existiam dados, estes eram escritos no final de cada dia de intervenção, de forma a assegurar a veracidade dos acontecimentos. Todos os dias de manhã, as crianças sentavam-se nas suas almofadas e era realizado um momento de meditação guiada que consistia em pequenos exercícios de visualização. As crianças, utilizando apenas o corpo, a respiração e a imaginação, tentavam criar imagens mentais daquilo que lhes ia sendo dito/lido. Por vezes, estas meditações implicavam mesmo a realização de algum tipo de movimento corporal. As meditações terminavam sempre com a canção “Os cinco princípios ARCJ”<sup>2</sup>( ARCJ REIKI, 2017), através da qual as crianças podiam repetir algumas afirmações positivas/frases motivacionais, também afixadas num placard da sala de aula. Ao cantarem “Os cinco princípios ARCJ”, as crianças aprendiam o poder da palavra positiva e sentiam-se mais fortes e confiantes. O trabalho com afirmações positivas permite que as crianças melhorem a sua autoestima e positividade bem como a sua saúde e resiliência emocional (Perestrelo, 2018).

Ao longo do dia, sempre que sentia os alunos mais agitados, inquietos, ansiosos, ou até mesmo quando eles pediam, parávamos a aula e realizávamos um pequeno momento de conexão que podia ir desde cantar o refrão da música “Os cinco princípios ARCJ”, realizar alguns exercícios de respiração (como por exemplo a respiração montanha – Figura 15), realizar uma pequena meditação guiada ou simplesmente ficar quieto a olhar para uma ampulheta projetada no quadro, com a duração de 1 minuto. Neste último exercício, geralmente pedia aos alunos que tentassem, durante aquele minuto, acalmar a(s) parte(s) do corpo que sentiam mais agitada(s).

Assumindo-se a presente investigação como um estudo de caso, autores como Yin (2001) e Coutinho (2011) defendem o recurso à **entrevista**, uma vez que permite conhecer as perspetivas dos participantes do estudo de forma mais



Figura 15 - Respiração montanha: o dedo indicador da outra mão acompanha o movimento das setas. Em cada subida inspira-se e em cada descida expira-se. Retirado de: <https://asmarisas.com/2021/04/09/mo-o-montanha/>

<sup>2</sup> Canção “Os cinco princípios ARCJ”: [https://www.youtube.com/watch?v=fYW5Fjc3K-I&ab\\_channel=ARCJREIKI](https://www.youtube.com/watch?v=fYW5Fjc3K-I&ab_channel=ARCJREIKI)

profunda do que quando se utiliza unicamente a observação. Segundo Amado (2014), uma entrevista é um método de recolha de informação baseado numa “conversa intencional orientada por objetivos precisos” (p. 207). Para este estudo foram elaboradas duas entrevistas, uma dirigida, de forma individual, a alunos do 1.º ano do 1.º CEB da escola X, com o objetivo de sistematizar a sua perceção relativamente à meditação, e outra à professora titular da turma em questão, com o objetivo de conhecer a importância atribuída pela mesma à prática de *mindfulness*. Como forma de garantir a fidelidade e credibilidade das respostas das entrevistas (Amado, 2014), procedeu-se à **gravação áudio** das mesmas, com consentimento dos entrevistados.

Segundo autores como Bogdan e Biklen (1994), Quivy e Campenhoudt (1997) e Amado (2014), as entrevistas podem assumir diferentes classificações, no que concerne à sua estrutura, tendo-se optado, neste caso, pela **entrevista semiestruturada**. A entrevista semiestruturada é caracterizada pela ausência de uma imposição rígida de questões, sendo que estas “(...) derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p. 208). Deste modo, foram elaborados dois **guiões de entrevista** (um dirigido à professora titular – ver Apêndice III – e o outro dirigido aos alunos – ver Apêndice IV), ambos divididos por blocos temáticos (Amado, 2014).

Para além das entrevistas, procedeu-se também à realização de um **inquérito por questionário** (ver Apêndice V), em formato digital através do Google Forms, aplicado aos EE dos alunos do 1.º ano, do 1.º CEB, da escola X, a fim de conhecer a importância atribuída pelos mesmos, à prática de *mindfulness* em contexto escolar. Segundo Santos e Henriques (2021), o questionário é um instrumento de recolha de dados, aplicado a indivíduos sobre os quais se pretende recolher informações para serem posteriormente analisadas e interpretadas, de acordo com os objetivos de investigação. Também Ghiglione & Matalon (2001), referem que a aplicação de questionários permite “retirar conclusões suficientemente sólidas, nomeadamente em relação a tudo o que possa conduzir à inventariação, mais ou menos estruturada, de atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos, etc.” (p. 105). O questionário elaborado era constituído tanto por questões abertas, em que o inquirido constrói e regista as suas próprias respostas, como por questões fechadas “(...) nas quais o respondente tem que escolher entre um conjunto de opções de resposta alternativas fornecidas pelo autor do

questionário” (Santos & Henriques, 2021, p. 14). Algumas das questões foram elaboradas tendo por base a escala de Likert, em que os sujeitos indicam se estão mais ou menos de acordo ou desacordo relativamente a um enunciado (Fortin, 2009).

### 3. Contexto do estudo

O presente estudo foi desenvolvido durante a PP do 1.º CEB I, no ano letivo 2021/2022, num período compreendido entre 27/09/2021 e 12/01/2022. O período de recolha de dados alargou-se à realização da PP, tendo sido realizadas as entrevistas individuais no dia 25/03/2022.

#### 3.1 Caracterização do contexto de intervenção

A investigação desenvolveu-se numa escola da rede pública de uma freguesia do distrito de Leiria. Esta escola (denominada no presente relatório como escola X), com valências de educação pré-escolar e 1º CEB.

A presente investigação decorreu numa sala de 1.º CEB, com uma turma de 1.º ano de escolaridade do estabelecimento de ensino já mencionado. A disposição desta sala de 1.º ano (Figura 16) permitia a existência de um espaço amplo e vazio no centro da mesma, onde os alunos se sentavam em roda, cada um em cima da sua almofada. Era antes de iniciar a componente letiva propriamente dita que era realizado um pequeno momento que preparava e motivava os alunos para o dia. Em aproximadamente 15 a 20 minutos as crianças realizavam um momento de meditação. Esta meditação era guiada pela professora. Depois deste momento iniciavam as atividades letivas do currículo.



Figura 16 - Sala de aula da turma do 1.º ano, 1.º CEB

Existiam alguns projetos da sala que permaneceram de anos anteriores. São exemplos desses projetos, a *Caixa dos Segredos*, as *Frases Vitamina*, o *Lixo dos Pensamentos* e o *Caderno de Elogios*. Destes projetos, os alunos do 1.º ano recorriam apenas àquele que não implica a escrita, as *Frases Vitamina*. Estas frases motivacionais estavam afixadas num placard da sala, acessível a todos os alunos.

A turma do 1.º ano totalizava 24 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Destes 24 alunos, 16 eram do género masculino e 8 do género feminino. Não existiam alunos referenciados com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Todas as crianças frequentavam o 1.º ano de escolaridade pela primeira vez.

Em termos de responsabilidade, tendo em conta que estávamos perante uma turma de 1.º ano, num 1.º período, os alunos ainda revelavam alguma dificuldade em cumprir as regras de sala de aula, que foram sendo introduzidas pela professora. Era também evidente a falta de autonomia da maior parte das crianças. Nem todos os alunos faziam os trabalhos de casa, quando solicitado. Os alunos esforçavam-se por cumprir as tarefas, mas ainda se distraíam muito, revelando alguma dificuldade em acalmar e estar sossegadas, principalmente em momentos que exigiam maior concentração. O grupo aparentava revelar um maior interesse por tarefas que envolviam movimento/música.

No que concerne à relação que existia entre os alunos, estes revelavam entreajuda. Durante o período de observação e recolha de dados da PP, foi observado, por diversas vezes, alunos a ajudarem o colega do lado ou a tirar o livro, ou a ajudar a terminar uma tarefa. Em termos de relação aluno-professora, esta assentava no respeito e na harmonia. Os alunos procuram muitas vezes, a aprovação da professora em alguma tarefa que faziam.

Apesar de terem sido realizadas sessões de meditação e momentos de *mindfulness* com toda a turma de 1.º ano, foi selecionado um grupo restrito de crianças para a realização das entrevistas individuais.

### **3.2 Participantes nos inquéritos**

Para este estudo, tal como foi referido anteriormente, foram realizados inquéritos por entrevista à professora titular de turma e a alguns alunos, e inquéritos por questionário aos EE.

Foi selecionado, para as entrevistas individuais, um grupo de seis crianças, uma do sexo feminino e cinco do sexo masculino (identificadas pelos nomes fictícios Leonor, Tomás, Duarte, Fábio, Guilherme e Miguel). A escolha das seis crianças prendeu-se, primeiramente, com o facto de serem alunos com boa capacidade de comunicação. Para além deste critério, três das seis crianças (a Leonor, o Tomás e o Guilherme) foram selecionadas por serem naturalmente mais calmas, revelarem boa capacidade de

concentração e tirarem melhor partido dos momentos de meditação, conseguindo manter o foco do início ao fim. Já o Duarte, o Fábio e o Miguel, durante o período de observação da PP, pude perceber que eram crianças naturalmente mais agitadas e que revelavam alguma dificuldade de concentração quer nos momentos de meditação, quer nas aulas propriamente ditas. Estas três últimas crianças foram selecionadas com o objetivo de perceber se iriam beneficiar da prática de mindfulness. Assim, considerou-se pertinente para este estudo o confronto entre estas seis crianças, no sentido de compreender a sua percepção em relação à meditação.

O processo de investigação e as entrevistas propriamente ditas apenas avançaram após o consentimento informado da professora titular de turma, das crianças e dos respetivos EE (ver Apêndice VII), garantindo assim a privacidade e confidencialidade dos participantes (Mesquita, 2020).

Para além das crianças, também os respetivos EE e a professora titular desta turma participaram na investigação. A professora, de cinquenta e dois anos de idade, contava com trinta anos de serviço no 1.º CEB. Aos EE foi enviado, via e-mail, um inquérito por questionário, ainda que apenas se tenham obtido, de um total de 24 EE, 16 respostas. À exceção de um encarregado de educação, todas as respostas foram dadas por mães. As idades dos inquiridos encontravam-se entre os 32 e os 47 anos.

#### **4. Técnica de análise de dados**

A escolha da técnica de análise de dados a utilizar deve acompanhar o paradigma e todo o desenho da investigação. Esta fase empírica é definida como:

O processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205)

Para o presente estudo, elegeu-se uma análise qualitativa dos dados recolhidos, tendo-se procedido à análise e interpretação dos mesmos. Ao contrário da análise quantitativa, a análise qualitativa, assumindo uma abordagem interpretativista, busca, através da

recolha de dados, encontrar conexões com os conceitos, a fim de construir pressupostos teóricos válidos que permitam a sua generalização (Silvestre & Araújo, 2012).

Para que possam ser analisados, os dados devem ser organizados, divididos em unidades manipuláveis e sintetizados. A organização dos dados recolhidos poderá ainda envolver a procura de padrões e a descoberta de aspetos importantes que devem ser aprendidos (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, findo o processo de recolha de dados, foram transcritas as entrevistas e as notas presentes no diário de bordo. Relativamente ao questionário, as respostas às questões abertas foram transcritas e as respostas às questões fechadas organizadas em gráficos.

No que concerne aos dados qualitativos recolhidos, isto é, às questões abertas do questionário, às notas do diário de bordo e às entrevistas, optou-se pela análise descritiva aliada à análise especulativa dos mesmos. Este é um tipo de análise de dados utilizada em estudos etnográficos em educação, considerada por Woods (1998) “(...) la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos la produce las aprehensiones más importantes” (p. 136).

De acordo com Woods (1998), a análise especulativa permite uma clarificação e extensão dos dados recolhidos, através de uma reflexão que é feita sobre os mesmos. Deste modo, resulta desta análise “(...) uma interpretação mais pessoal sobre os comportamentos e atitudes do grupo de participantes alvo em estudo” (Ferreira, 2019, p. 71).

Sendo considerada a análise especulativa um tipo de análise que envolve alguma subjetividade por parte do investigador, o seu principal objetivo passa por “(...) sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones com otros datos y com la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones (...)” (Woods, 1998, p. 139) e não obter resultados acabados.

### **CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste terceiro capítulo da dimensão investigativa serão apresentados e analisados os dados, e, posteriormente, discutidos os resultados obtidos através de uma análise especulativa. Para esta análise serão tidos em conta os dados da observação participante registados no Diário de Bordo (ver Apêndice II), as transcrições das entrevistas realizadas à professora titular de turma (ver Apêndice VIII) e aos alunos (ver Apêndice IX) e o inquérito por questionário aplicado aos EE (ver Apêndice VI). Esta discussão será acompanhada com os referenciais teóricos apresentados anteriormente.

Assim, será apresentada uma primeira análise aos questionários aplicados aos EE, surgindo o subcapítulo *As vozes dos Encarregados de Educação*. O subcapítulo seguinte *As vozes dos alunos e da professora titular de turma* surge com a análise aos restantes dados obtidos.

#### **1. As vozes dos Encarregados de Educação**

O presente inquérito por questionário foi enviado a 24 EE, ainda que apenas 16 tenham respondido ao mesmo.

Dos 16 EE que responderam ao questionário, apenas 1 era do sexo masculino, sendo pai de um dos alunos. Os restantes EE eram mães dos alunos. As idades dos inquiridos encontravam-se entre os 32 e os 47 anos, sendo que 87,6% tinham entre 41 e 47 anos. Dos restantes EE, um tinha 32 anos e outro 38. Relativamente às habilitações académicas, 87,7% dos EE tinham o 12.º ano de escolaridade ou outro grau superior de ensino.

A maioria dos EE já tinha ouvido falar em *Mindfulness*, sendo que apenas 5 praticaram ou recorreram alguma vez a esta prática. Foi questionado, aos EE que já praticaram *Mindfulness*, em que situação recorreram e como se sentiram depois dessa prática. As respostas podem ser verificadas na Tabela 1.

<i>Em especial no fim do dia, como forma de me desligar dos momentos mais stressantes do dia, sentindo-me mais leve e em paz.</i>
<i>Faz parte da minha prática diária.</i>
<i>No âmbito de formação de higiene e segurança no Trabalho. Quando terminou senti-me igual</i>
<i>Problemas de sono. Foi-me aconselhado fazer, mas sem sucesso. Falta de concentração da minha parte.</i>
<i>Senti-me muito melhor, mas não é fácil no dia a dia.</i>

*Tabela 1 – Dados relativos à questão "Partilhe em que situação recorreu (ao Mindfulness) e como se sentiu depois"*

As respostas dadas pelos EE vão ao encontro do que nos diz a literatura acerca dos benefícios da prática de *mindfulness*: melhora a qualidade de vida, reduzindo o stress e a ansiedade, "(...) envolvendo-nos em paz, compreensão e compaixão" (Perestrelo, 2018, p. 20).

Foi pedido aos EE que, sucintamente, dissessem o que entendiam por *Mindfulness*. As respostas envolviam algumas expressões como "treino da mente para lidar com as emoções", "Equilíbrio/harmonia entre corpo e mente", "Equilíbrio emocional", "prática de concentração", "técnica de meditação assente na respiração com consciência das emoções", "prática de dirigir a atenção ao momento presente de forma unifocal, sem julgamento", "forma de estar no momento presente da maneira mais consciente possível tirando partido do agora e de nos conectarmos connosco". Todas estas respostas corroboram as várias definições apontadas pelos diversos autores da literatura do *mindfulness*. De facto, *mindfulness* refere-se à capacidade para se estar no momento presente, consciente do que se passa no nosso corpo e na nossa mente, prestando atenção de forma intencional ao momento presente, numa atitude de aceitação, sem qualquer tipo de julgamento. Tal como também referem os EE e a própria literatura, esta é uma capacidade que pode ser treinada e praticada, nomeadamente através da meditação e de técnicas de respiração que trabalham a concentração (Kabat-Zinn, 2022; Perestrelo, 2018; Gaspar, 2018; Queirós, 2014).

Depois de ter sido apresentada aos EE uma breve definição do conceito de *Mindfulness*, podemos concluir que 81,3% dos inquiridos concorda totalmente com esta prática em contexto escolar, considerando-a importante para o desenvolvimento e aprendizagem do seu educando. Apenas 18,8% concorda com esta prática em contexto escolar (Gráfico 1). A literatura nesta área diz-nos o quão importante é a prática de *mindfulness* em contexto escolar, podendo contribuir para “(...) promover a atenção, a regulação emocional e outras capacidades relacionadas que dão suporte a uma série de competências sociais, emocionais e académicas” (Hawkins, 2017, citado por Pinto & Carvalho, 2019, p. 21).



Gráfico 1 - Opinião dos EE relativamente à prática de *Mindfulness* em contexto escolar

De seguida, foi pedido aos EE que indicassem três benefícios/contributos da prática de meditação em contexto escolar. Apenas um EE respondeu “Não sei” a esta questão, sendo que das restantes 15 respostas podemos destacar algumas expressões comuns, tais como “concentração”, “atenção”, “relacionamento com outras crianças”, “calma”, “relaxamento” e “foco”. As respostas obtidas a esta questão (Tabela 2) coincidem com o que é veiculado pelos estudos e pela literatura na área do *mindfulness*. Uma das formas de praticar *mindfulness* é através da meditação, cujos benefícios passam pelo aumento da consciência de si e dos outros, diminuição da ansiedade, desenvolvimento da inteligência emocional, cultivo da calma, tranquilidade e equilíbrio, entre outros (Guerreiro, 2018; Silva, 2021). Guerreiro (2018) afirma que “a meditação oferece às crianças inúmeros benefícios, não só a nível de saúde como também, a nível comportamental, emocional e social” (p. 9).

<i>Acalma, melhora a concentração e a aprendizagem</i>	<i>Mais Consciência, melhor gestão e processamento emocionais</i>
<i>Concentração/interação com os colegas/pode ajudar a entender o outro/integração</i>	<i>Concentração, autocontrole e relaxamento</i>
<i>Melhorar a concentração. Manter o foco. Conseguir parar.</i>	<i>Aumento da concentração, equilíbrio emocional, e crianças mais calmas</i>
<i>Não sei</i>	<i>Atenção, concentração, aceitação</i>
<i>Relaxar o corpo, focar a mente, ouvir e compreender melhor</i>	<i>atenção, criança sentir se compreendida e calma</i>
<i>Ajuda a criança a conhecer-se melhor; ajuda a manter o foco na aprendizagem; melhora os relacionamentos entre as crianças.</i>	<i>Foco, atenção e motivação</i>
<i>Calma, tranquilidade, concentração</i>	<i>Concentração; descompressão; virar página casa /escola</i>
<i>Calma, concentração, foco</i>	<i>acalmar, manter o foco e a concentração</i>

Tabela 2 - Dados relativos à questão "Indique três benefícios/contributos para as práticas de meditação em contexto escolar".

Com este questionário foi possível perceber que mais de metade, mais precisamente 13 EE concorda totalmente com as práticas de meditação realizadas na escola (Gráfico 2), sendo que 68,8% consideram que estes momentos poderão contribuir para o sucesso escolar dos seus filhos (Gráfico 3). Silva (2021) sustenta que a prática regular e diária de meditação provoca alterações cognitivas e comportamentais, aumentando a atenção, a concentração e o foco para o estudo. A longo prazo, contribui para o desempenho escolar, aumentando o sucesso.

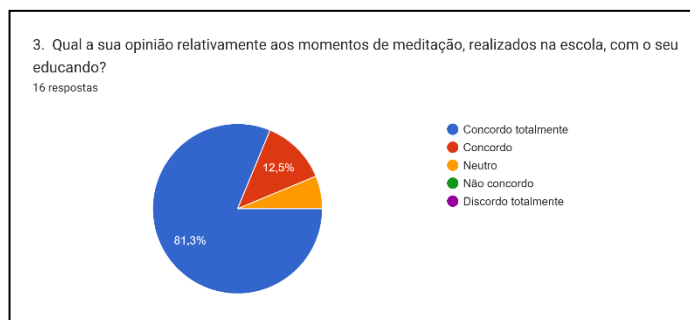


Gráfico 2 - Opinião dos EE quanto aos momentos de meditação

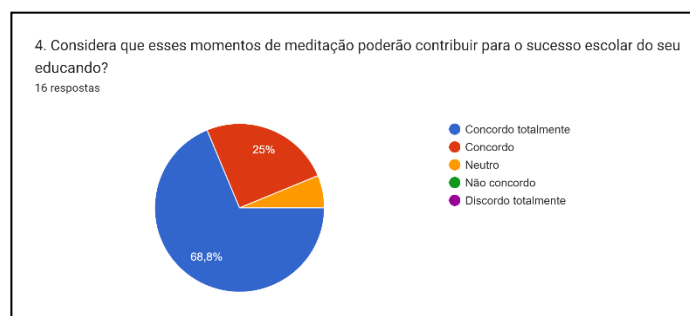


Gráfico 3 - Opinião dos EE quanto ao contributo da meditação para o sucesso escolar dos filhos

Um dos objetivos deste questionário era perceber se os filhos falavam com os pais sobre os momentos de meditação realizados na escola. Através da análise do Gráfico 4, é possível perceber que metade dos filhos, dos 16 EE que responderam a este questionário, conversavam com frequência sobre as meditações. Ocasionalmente, 31,3% costumavam conversar com os pais acerca deste tema.

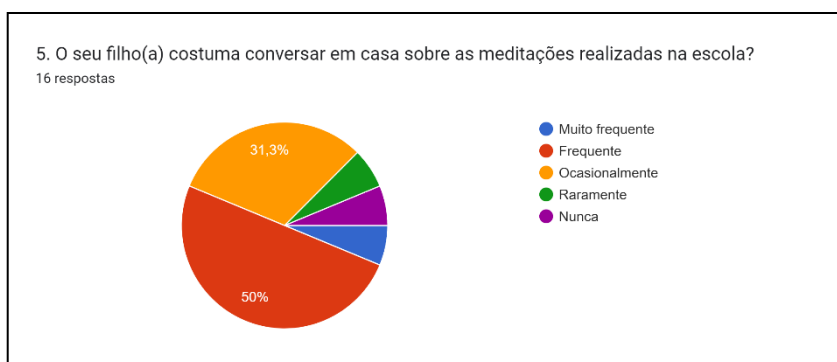


Gráfico 4 - Dados relativos à frequência de conversas sobre as meditações realizadas na escola entre pais e filhos

Como forma de compreender o impacto que as meditações realizadas na escola tinham nas crianças, foi questionado aos pais se alguma vez os seus filhos usavam as técnicas de meditação aprendidas na escola, em casa. As respostas (Gráfico 5) variam entre “Frequente” (12,5%) e “Nunca” (25%). 7 EE referem que ocasionalmente os seus filhos utilizam essas técnicas em casa e 3 referem “Raramente”.

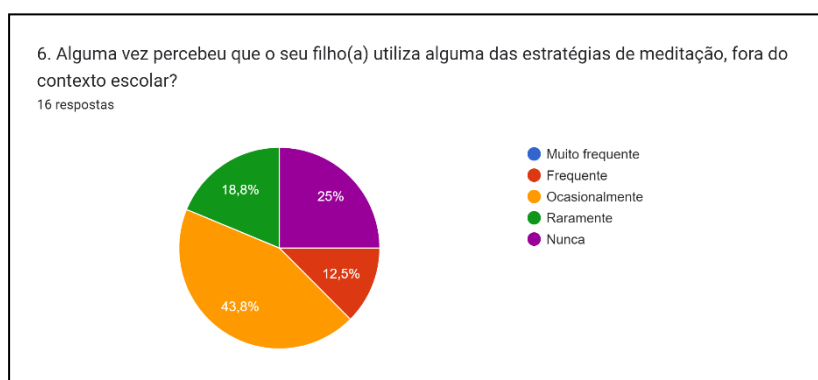


Gráfico 5 - Dados relativos à prática de técnicas de meditação das crianças, em casa

## 2. As vozes dos alunos e da professora titular de turma

A realização de sessões de meditação em contexto de sala de aula, com os alunos, era já uma prática regular da professora titular da turma onde foi realizado o presente estudo. A mesma refere que já recorre a esta prática há doze anos.

Quando questionada sobre o significado de “meditar”, a professora explica que

*Meditar é tentar encontrar um estado de consciência mais calmo; uma maior consciência de mim própria; conseguir estar mais calma, mais relaxada; abstrair-me de todos os problemas do exterior ou preocupações que possa ter. Isso é meditar. É tentar encontrar um momento de paz em mim, ter aquele momento só para mim (ver Apêndice VIII).*

A definição de meditação apresentada pela professora coincide com o que vários autores defendem. Ao exercitar a mente e tomar consciência do que está a acontecer (Queirós, 2014), a pessoa que pratica meditação pode alcançar a paz, a tranquilidade e o equilíbrio interior (Santos, 2018).

Também as respostas dos alunos à questão “O que é para ti meditar?” corroboram as várias definições apresentadas na literatura sobre meditação, sendo que estes a definem como uma prática positiva:

*Tomás: É estar com os olhos fechados e fazer o que a professora diz como rodear-nos dos furacões, dizer “cheirar uma flor” (o aluno inspira) e “soprar uma vela sem apagar a chama” (o aluno expira).*

*Duarte: Para mim meditar é estar assim em paz, sozinho, no mar a ouvir as ondas, assim sozinho, em silêncio.*

*Leonor: Meditar é uma coisa boa que faz bem à saúde.*

*Miguel: O que é para mim meditar? Olha... é sentir o amor!*

*Fábio: Para mim meditar é para nós ficarmos calmos e não termos assim tanta energia.*

*Guilherme: É relaxar e ficar mais calmo.*

Um dos métodos de apoio à meditação é a respiração, que ajuda a repousar e a manter a atenção (Queirós, 2014). O Tomás retrata o que é para ele meditar através de um dos exercícios de respiração realizados muitas vezes em contexto de sala de aula. Já a

Leonor remete para a questão da saúde, um dos benefícios apontados por diversos autores sobre a prática de *mindfulness*. A literatura argumenta que práticas meditativas promovem e melhoram o bem-estar e a saúde física e mental (Gaspar, 2018; Carvalho & Pinto, 2019). O Miguel é mais profundo na sua resposta ao mencionar que meditar é *sentir o amor*. De facto, autores como Kabat-Zinn (2022) e Santorelli (2000) referem que *mindfulness* é um ato de amor.

No decorrer destas entrevistas e da própria PP, com os alunos, nunca foi mencionado o termo *mindfulness*. Ainda assim, atendendo ao que é defendido pela literatura, sabemos que a meditação é uma das formas de praticar *mindfulness*, sendo a meditação *mindfulness* o treino mental da capacidade para estarmos presentes, numa atitude de não julgamento (Gaspar, 2018).

Várias são as definições de *mindfulness* apresentadas pela literatura, no entanto, todas remetem para a consciência de prestar atenção ao momento presente, sem julgamento, mantendo uma atitude de aceitação (Kabat-Zinn, 2022; Perestrelo, 2018; Gaspar, 2018; Queirós, 2014). Através do *mindfulness* conseguimos “(...) recuperar de forma voluntária uma atenção dispersa por qualquer distração e focá-la conscientemente nas nossas experiências que ocorrem no momento presente, através de uma variedade de exercícios de meditação”. (Queirós, 2014, p. 78). O excerto da entrevista realizada à Leonor, apresentado abaixo, reflete com clareza esta capacidade referida pela autora:

**Mestranda:** *Tu pensas em alguma coisa quando estás a meditar?*

**Leonor:** *Sim penso.*

**Mestranda:** *Em quê?*

**Leonor:** *Nas coisas que a professora diz...*

**Mestranda:** *E enquanto tu estás a pensar nessas coisas, às vezes surgem outros pensamentos?*

**Leonor:** *Às vezes...*

**Mestranda:** *E como é que tu fazes para afastar esses pensamentos que vêm e te voltares a concentrar na meditação?*

**Leonor:** *Eu abro os olhos e depois fecho de novo e volto-me a concentrar.*

As repostas dadas pela Leonor, trazem evidências da sua capacidade *mindful*, uma vez que, perante os pensamentos que vão surgindo na sua mente durante a meditação, a criança adota uma postura de aceitação e não julgamento dos mesmos, voltando a sua atenção novamente para o exercício de meditação que estava a realizar. “Aceitação” e “não julgamento” são duas das sete atitudes básicas que sustentam a prática de *mindfulness* (Kabat-Zinn, 2022).

A prática de meditação transmite uma sensação de tranquilidade e bem-estar (Silva, 2021) uma vez que “(...) exercita a atividade de zonas do cérebro associadas à felicidade e compaixão” (Queirós, 2014, p. 80). Esta sensação de tranquilidade e felicidade, cientificamente comprovada pelos autores, é também verificada pelas crianças que, neste estudo, realizavam sessões de meditação, todos os dias de manhã (ver Apêndice II). Em resposta à questão *Como é que tu te sentes quando estás a meditar?*, as crianças afirmam sentirem-se mais calmas, soltas e alegres (ver Apêndice IX).

No que concerne aos benefícios da prática de meditação, a professora refere que

*A meditação ajuda a melhorar a atenção e a concentração da criança; ajuda a regular a empatia; a aprender a gerir e a lidar melhor com os conflitos interiores e com as emoções; aprender a ser mais calmo, mais generoso, a aceitar o outro e a viver em grupo (...) Eles são crianças mais concentradas, mais atentas e mesmo a nível intelectual (...) estão com mais atenção nas aulas (...) são crianças mais amigas umas das outras, mais generosas (...) A meditação também ajuda a desenvolver a inteligência emocional. (ver Apêndice VIII)*

As repostas dos alunos, relativamente à mesma questão (*Porque achas importante meditar aqui na escola, na sala de aula?*), vão ao encontro da resposta dada pela professora, sendo que todos os alunos entrevistados consideram importante a meditação em contexto escolar, referindo que se sentem mais calmos e concentrados, depois das meditações. Um dos alunos entrevistados faz até uma analogia entre a meditação e o seu desempenho e sucesso escolar:

**Mestranda:** *E tu achas importante fazer as meditações que fazes aqui na sala de aula?*

**Miguel:** *Sim porque se nós fazemos meditação, assim tu podes ser um bom aluno!*

**Mestranda:** *Consegues explicar-me de que forma a meditação te ajuda a ser um bom aluno?*

**Miguel:** *Porque nós ficamos assim calmos e concentrados e depois fazemos as coisas bem e mais fácil.*

**Mestranda:** *Então achas que se não fizesses meditações, não eras um aluno tão bom?*

**Miguel:** *Sim. As meditações ajudam muito!*

A literatura corrobora as respostas dadas pelo Miguel ao afirmar que um dos benefícios da prática de meditação é o desenvolvimento da atenção, concentração e, conseqüentemente o aumento do foco para o estudo (Silva, 2021). Através do desenvolvimento da atenção plena, a concentração torna-se mais fácil, gerando-se resultados mais positivos e, assim, melhor desempenho (Langer, 2019).

Um dos benefícios apontados pela professora relativamente à prática de meditação está relacionado com a autorregulação emocional e gestão de conflitos. Autores como Perestrelo (2018) e Queirós (2014) defendem que o treino da atenção plena através de práticas meditativas potencia o desenvolvimento da inteligência emocional. Ao estarmos mais conscientes do momento presente, estamos mais atentos aos nossos pensamentos, sensações e emoções. Tal como referem Ramos, Recondo e Enríquez (2012), citados por Díaz e Cibrián (2017), a prática de *mindfulness* permite uma aproximação à emoção, sem a valorizar, nem julgar, o que potencia maior clareza emocional e, por sua vez, uma maior integração aos estados emocionais.

Os diálogos que a seguir se apresentam evidenciam a relação existente entre a prática de meditação da atenção plena e o desenvolvimento da inteligência emocional. O primeiro diálogo surgiu após a leitura da história “Uma minhoca na cabeça” (ver Apêndice II). O segundo diálogo é um excerto de uma das entrevistas aos alunos.

**André:** *Quando os meus pais se chateiam comigo eu bato com força a minha porta do quarto, fico com raiva.*

**Mestranda:** *E o que fazes para te acalmares e mandares os maus pensamentos embora?*

**André:** Deito-me na minha cama a pensar e a meditar e depois já fico mais calmo.

**Leonardo:** Eu fico chateado quando o Diogo me está a distrair nas aulas.

**Mestranda:** E o que fazes para te sentires melhor e mandares esses maus pensamentos embora?

**Leonardo:** Não sei...

**Mestranda:** Quem quer ajudar o Leonardo a encontrar uma estratégia para se acalmar nestas situações e mandar os maus pensamentos embora?

**Tomás:** Ele pode fazer a respiração montanha (faz o gesto com a mão). Assim fica mais calmo e manda a raiva embora.

---

**Mestranda:** Já alguma vez fizeste os exercícios das meditações fora da escola, por exemplo, em casa?

**Fábio:** Hum...Sim! Quando a minha mãe, a minha irmã e o meu pai estavam com covid e eu não. Fiz meditação com o Om mani padme hum e o Hoje só por hoje sou calmo (músicas utilizadas pela professora titular de turma nas meditações).

**Mestranda:** E porque é que sentiste necessidade de meditar com essas canções?

**Fábio:** Porque é o que fazemos na escola e eu estava um pouco nervoso porque tinha medo de apanhar covid também e então fui meditar com essas duas músicas e fiquei mais calmo! E não apanhei Covid!

Através da análise destes diálogos, podemos perceber que esta capacidade de identificar, compreender e regular emoções em si e nos outros – inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997, citados por Queirós, 2014), é evidente no discurso do André, do Tomás e do Fábio. Apesar de o Leonardo perceber e identificar que fica “chateado” na situação que descreve, não consegue apontar estratégias para lidar com essa emoção. O Tomás, recordando-se de um dos exercícios de meditação, sugere ao seu amigo a realização da respiração montanha para acalmar e, assim, lidar melhor com a raiva. Esta criança percebe claramente que um dos apoios à meditação, neste caso, a respiração, pode ser utilizada como ferramenta de regulação emocional. Queirós (2014) evidencia esta utilização da respiração como método de apoio à meditação e à estabilização da atenção ao referir que “(...) temos a capacidade de alterar os nossos estados emocionais

através do modo como respiramos. Uma respiração lenta e uniforme de forma consciente equilibra o organismo a nível físico, mental e emocional” (p. 86).

Da mesma forma que o Tomás sugeriu recorrer a uma das técnicas de meditação para lidar com a raiva, o Fábio, para lidar com o medo e o nervosismo também recorreu a duas outras ferramentas utilizadas nas aulas, no âmbito da meditação *mindfulness*: os mantras e os pensamentos positivos. Como refere a professora titular de turma, “a meditação é também trabalhar, (...) os pensamentos positivos (...). O pensamento positivo é muito importante” (ver Apêndice VIII). O refrão da canção a que o Fábio se refere “*Hoje só por hoje sou calmo*” (*Os cinco princípios ARCJ*) era uma canção utilizada todos os dias, não só na meditação realizada de manhã como também ao longo do dia (ver Apêndice II). Esta canção, repleta de frases e pensamentos positivos e otimistas, era utilizada como ferramenta de retorno à calma, nos momentos em que sentia o grupo a dispersar e a perder o foco nas tarefas.

Os alunos, ao apropriarem-se destes pensamentos e frases positivas e de as repetirem ao longo do dia, em vários momentos e situações, estão não só a desenvolver a atenção plena como também a inteligência emocional pois, tal como refere Goleman (1997), “do ponto de vista da inteligência emocional, o optimismo é uma atitude que protege as pessoas contra deixarem-se cair na apatia, na desesperança ou na depressão face às dificuldades” (p. 122). Seguindo esta ideia, Perestrelo (2018) refere ainda que as frases positivas ajudam as crianças a sentirem-se melhor, mais confiantes e felizes, aumentando, assim, a sua autoestima.

O recurso aos pensamentos positivos e a realização de meditações eram duas ferramentas de gestão de sala de aula, utilizadas pela professora titular de turma há já alguns anos, na sua carreira de docente (ver Apêndice VIII). Como comprovado pela literatura e também pelos inquiridos deste estudo, estes são dois mecanismos que fomentam um clima de bem-estar na sala de aula e, nos próprios alunos. De facto, é o professor o responsável pela criação de um ambiente de sala de aula tranquilo e propício à aprendizagem (tanto cognitiva como social e emocional). Como explicado pela professora, a meditação é uma prática que a acompanha há vários anos, não só a nível profissional, como também a nível pessoal. Como afirma, *Comecei a fazer sobretudo para mim, porque eu fui uma pessoa que sofri muito de crises de ansiedade (...) Hoje é o contrário. Não tenho crises de ansiedade, não tenho nada. Curei-me completamente*

*através do trabalho da mente, através da meditação* (ver Apêndice VIII). Assim, o facto de a meditação já fazer parte do dia-a-dia desta professora, permite-lhe agir de forma mais serena e consciente, em contexto de sala de aula, pois tal como afirma Carvalho (2018), “O reconhecimento e a apreciação de um professor para compreender a sua vida interior reforça a sua capacidade de ensinar com compaixão, integridade e consciência *mindful*” (s/p). A autora refere ainda o quão imprescindível é a formação de professores para a integração do *mindfulness* em contexto educativo.

No que à formação diz respeito, a professora refere que já realizou *várias meditações no mindfulness, fiz meditações para crianças, o primeiro nível de Reiki e mais algumas* (ver Apêndice VIII). Neste sentido, a literatura sustenta que o professor que pretende desenvolver programas de *mindfulness* com os seus alunos deve possuir “competências específicas que permitam a implementação efetiva de abordagens baseadas em *mindfulness* (...) [e] formação adequada” (Carvalho & Pinto, 2019, p. 125). A falta de conhecimento e formação nesta área constitui uma barreira à implementação do *mindfulness* nas escolas, pois tal como justifica a professora,

*Outras professoras ainda não fazem porque também não têm conhecimento, têm medo de fazer mal, porque nós também temos de ter alguma teoria e alguma prática. Temos de saber o que estamos a fazer. E há pessoas que têm medo, porque nunca fizeram nenhuma formação e têm medo. Outras ainda não fazem porque acham que é perder tempo, que é uma coisa que não traz nada de benéfico para as aulas. Há pessoas ainda a pensarem assim...* (ver Apêndice VIII)

Quando questionada sobre os traços de personalidade necessários para que um docente possa colocar em prática esta abordagem, a professora aponta para a importância de ser uma pessoa calma, recetiva e ter uma mente aberta (ver apêndice entrevistas). Carvalho e Pinto (2019) corroboram esta resposta justificando que é necessário “mudar a mentalidade” (p. 25) utilizando uma lente mais holística que permita compreender os benefícios da combinação dos objetivos académicos com os objetivos de bem-estar.

**Fábio:** *Sabes como é que tu podes saber mais sobre as meditações?*

**Mestranda:** *Como?*

***Fábio: Fazendo!***

Como sugere este aluno e também refere a professora na entrevista, a prática constitui igualmente uma ferramenta imprescindível à implementação de *mindfulness* em contexto escolar, já que

No processo de ensinar o *mindfulness*, é indispensável vivenciá-lo para melhor se compreender o caminho e é nesta jornada que os educadores / professores (re) significam o seu modo de ser e de estar e a sua forma de ensino. (Cabral, 2021, p. 43)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finda a apresentação e análise de dados, torna-se fundamental revisitar a pergunta de partida e os objetivos que estiveram na base deste estudo investigativo. “*Qual o efeito da prática de mindfulness na regulação emocional de alunos do 1.º ano do 1º CEB?*” foi a questão que incitou a realização deste estudo e à qual se procura agora dar resposta. No que concerne aos objetivos delineados - 1) Compreender o conceito de *mindfulness*; 2) Analisar a relação entre a prática de *mindfulness* e a regulação emocional; 3) Sistematizar a perceção dos alunos relativamente à meditação; 4) Conhecer a importância atribuída pela professora titular e pelos EE à prática de *mindfulness*; 5) Refletir sobre a importância da prática de *mindfulness* em contexto educativo; - considera-se que foram alcançados com sucesso no decorrer da investigação.

Com este estudo pudemos compreender que a prática de *mindfulness* influenciou de forma positiva a regulação emocional de um grupo de alunos do 1.º ano, do 1.º CEB. As técnicas de *mindfulness* utilizadas nas sessões de meditação, permitiram aos alunos aumentar a concentração e, conseqüentemente, a consciência de si e das suas emoções, munindo-os de estratégias de regulação emocional. Através dos dados recolhidos e analisados, pudemos verificar que os alunos recorriam a algumas das técnicas de *mindfulness* em situações diversas, como forma de diminuir os estados emocionais negativos e aumentar os positivos.

A revisão da literatura aliada ao processo de investigação permitiu também dar resposta aos objetivos que acompanharam a pergunta de partida. Assim, no que concerne ao conceito de *mindfulness* ou atenção plena, pudemos compreender que esta é uma capacidade inata do ser humano, que se reflete numa forma de estar consciente do momento presente, cultivando a calma e a atenção ao nosso corpo, sensações, pensamentos e emoções, sem julgamentos. Apesar de ser inata, esta habilidade pode ser treinada através da prática de meditação.

A prática de *mindfulness* revela efeitos positivos ao nível do bem-estar e particularmente, no desenvolvimento da autorregulação emocional. Ao estarmos mais conscientes do que se passa dentro e fora de nós, percebemos com maior clareza as emoções, sem as julgar, agindo de forma consciente e ponderada perante situações mais

adversas. Para além de aumentar a autoconsciência emocional, o *mindfulness* permite observar e aceitar os estados emocionais, sejam eles negativos ou positivos, sendo esta uma habilidade fulcral na regulação emocional.

Os dados recolhidos e analisados ao nível dos inquéritos por entrevista, aos alunos e à professora, e por questionário, aos EE, permitiram não só sistematizar a perceção dos alunos em relação à prática de meditação como compreender a importância atribuída pela professora e EE à prática de *mindfulness*. Quanto aos alunos, estes percebem a meditação como uma prática positiva, que lhes transmite calma, tranquilidade, bem-estar e felicidade. O treino do *mindfulness* através da meditação é encarado pela professora e pelos EE como uma prática importante ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sendo a calma, a atenção, o equilíbrio emocional e a melhoria das relações entre pares alguns dos benefícios apontados.

Este estudo investigativo veio corroborar e complementar o que a literatura apresenta acerca da relevância da prática de *mindfulness* em contexto educativo. Verificámos que a abordagem *mindfulness* constitui um complemento importante para a educação, contribuindo para o desenvolvimento holístico da criança, na medida em que lhe fornece as ferramentas necessárias para aumentar o seu autoconhecimento, nomeadamente a consciência dos seus pensamentos e emoções, conseguindo agir de forma equilibrada perante situações adversas. Crianças que praticam *mindfulness* tornam-se menos reativas, o que melhora a qualidade das relações interpessoais. Por outro lado, o treino da atenção plena cultiva a calma e a atenção, sendo estas duas componentes fundamentais para um ambiente de sala de aula sereno e saudável.

No decorrer deste estudo investigativo surgiram alguns obstáculos que se constituíram como limitações, das quais destaco o fator tempo. A PP decorreu em simultâneo com outras unidades curriculares que exigiam alguma disponibilidade para a realização de trabalhos, o que atrasou a recolha de dados ao nível dos inquéritos por entrevista. Do mesmo modo, a conjugação da própria PP com a realização da investigação constituiu uma dificuldade, nomeadamente na exigência de simultaneidade de tarefas.

O facto de ter sido utilizado um diário de bordo para a recolha de dados pode também ter limitado os dados recolhidos uma vez que foi necessário observar e registar ao mesmo tempo. A gravação em vídeo de algumas sessões de meditação poderia ter

complementado os dados recolhidos, na medida em que se observava concretamente o comportamento e envolvimento dos alunos.

Destaco também como limitação a esta investigação a minha inexperiência enquanto investigadora e na área do *mindfulness*. O facto de não praticar *mindfulness* no meu dia-a-dia e de não ter formação na área, fez com que sentisse alguma dificuldade em levar esta prática aos alunos.

Perante a relevância desta temática, torna-se crucial continuar a investigar e desenvolver estudos que contribuam para a melhoria da educação e do bem-estar dos agentes educativos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, no que diz respeito a sugestões para novas investigações no âmbito do *mindfulness*, consideramos pertinente levar esta investigação a outros níveis de educação, nomeadamente a Educação Pré-escolar, como forma de compreender o impacto desta prática na regulação emocional e empatia das crianças desta faixa etária.

Outra sugestão seria o desenvolvimento de um programa de *mindfulness* para professores do 1.º CEB e até para educadores de infância. Deste modo, poder-se-ia perceber a influência que esta prática tem no desenvolvimento da própria prática pedagógica dos docentes e na relação professor/aluno.

A última sugestão prende-se com a realização de um estudo comparativo, com um grupo experimental, em que o *mindfulness* fosse uma prática regular de um determinado grupo de alunos, e um grupo de controlo, que não beneficiasse deste tipo de prática. O objetivo seria comparar os efeitos da prática de *mindfulness* ao nível do desenvolvimento social e emocional e, conseqüente desempenho académico.

## CONCLUSÃO

Este relatório marca o fim de uma fase muito importante da minha vida, essencial para o meu desenvolvimento tanto profissional como pessoal. As experiências que vivi, os contextos por onde passei, os respetivos professores cooperantes, os professores da ESECS e as crianças com quem me cruzei foram fulcrais para este meu crescimento e, por esse motivo, sou extremamente grata.

Quando iniciei a minha formação académica em Leiria, não imaginava o trajeto que iria percorrer, as dificuldades que viria a enfrentar, as conquistas que iria alcançar, nem tão pouco a bagagem de aprendizagens que poderia colecionar. Aos poucos, apaixonei-me pela EI, nunca imaginando que o meu futuro poderia também passar pelo 1.º CEB. O medo e as inseguranças aumentavam a cada etapa que passava, mas o “bichinho” cá dentro crescia também! Se a experiência nos contextos de EI me deixou maravilhada, a minha passagem pelo 1.º CEB deu-me certezas de que o meu futuro passa por ali. A responsabilidade é muito grande e o percurso será certamente uma montanha de derrotas e conquistas. Ainda assim, é um caminho que quero percorrer, porque sei que me trará muita felicidade, gratidão e realização pessoal.

A *Dimensão Reflexiva* deste trabalho permitiu-me visitar cada um dos quatro contextos por onde passei, desde a Creche até ao 4.º ano do 1.º CEB. Voltei a recordar os medos, as inseguranças, os dilemas, mas também as conquistas e as superações. Cada desafio enfrentado permitiu-me pensar criticamente sobre a ação educativa, tomando decisões sempre em prol do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Aprendi a olhar para a criança como um ser competente e singular que, por vezes, apenas precisa de um adulto que a compreenda e a escute verdadeiramente. Percebi que as crianças têm muito mais para nos ensinar do que aquilo que queremos que elas aprendam!

Com a segunda parte do relatório, *Dimensão Investigativa*, tive a oportunidade de desenvolver habilidades e aprendizagens que serão a base desta profissão que escolhi. Questionar e querer melhorar a minha ação educativa serão duas premissas que me vão acompanhar e, como tal, a investigação será, certamente, a resposta e o caminho a seguir. Confesso que foi um processo sinuoso que se tornou num autêntico desafio. Foi a minha primeira experiência enquanto investigadora e, muitas vezes, não sabia se

estava a seguir o caminho correto ou até como deveria fazer. As leituras que fiz bem como a ajuda preciosa da professora orientadora (Professora Clarinda Barata) foram fundamentais para conseguir superar algumas adversidades e continuar no caminho certo. Investigar sobre *mindfulness* e os impactos que tem na regulação emocional das crianças do 1.º CEB, ajudou-me não só a nível profissional, como pessoal. É, sem dúvida, uma forma de estar que pretendo adotar para a minha vida.

Em suma, termino esta etapa da minha vida e este trabalho de coração cheio e muito grata por tudo aquilo que tive a oportunidade de viver e experienciar ao longo destes dois anos. Aprendi, chorei, sorri, tive medo, desafiei-me, dediquei-me ao máximo e nunca baixei os braços! Nem conheço outra forma de estar em Educação, a não ser estar por inteiro! Tenho como objetivo de vida fazer a diferença na vida das crianças com quem me cruzar e fá-lo-ei sempre de forma genuína, autêntica e intensa, pois tal como diz Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, “(...) Sê todo em cada coisa. Põe quanto és/No mínimo que fazes.”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa de Educação* (2.<sup>a</sup> Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ARCJ REIKI (2017, dezembro 12). *Os cinco princípios ARCJ* [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=fYWsfjc3K-I&ab\\_channel=ARCJREIKI](https://www.youtube.com/watch?v=fYWsfjc3K-I&ab_channel=ARCJREIKI)
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill
- Bodgan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brocardo, J., Delgado, C., Mendes, F. (2010). *Números e operações: 1º ano: números naturais, operações com números naturais, regularidades*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Canavarro, A. P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P., & Espadeiro, G. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática no Ensino Básico, 1.º ano: Articulação com o perfil do aluno*. Ministério da Educação, Direcção Geral de Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_1.o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf)
- Cardona, M. J. (coord.) (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção Geral da Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação* (2.<sup>a</sup> Edição). Universidade Aberta.

- Carvalho, J. (2018, julho 23). *Cultivar mindfulness em contexto educacional*. Mindmatters. <https://mindmatters.pt/2018/07/23/cultivar-mindfulness-em-contexto-educacional/>
- Carvalho, J., & Pinto, A. (2019). *Mindfulness em contexto educacional*. Coisas de Ler.
- Congleton, C., Hölzel, B. R. & Lazar, S. W. (2019). A Atenção Plena Pode Mudar O Seu Cérebro, Literalmente. In D., Goleman (Ed.), *Inteligência Emocional: Atenção Plena* (pp. 27-34). Actual Editora
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança*. A esfera dos livros.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana: Teoria e Prática*. Almedina.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA.
- Ferreira, S. J. (2019). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: a consciência emocional – um projeto desenvolvido numa turma de 2.º ano* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais). Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/4011/1/Refletindo%20sobre%20a%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica%20a%20consci%C3%Aancia%20emocional%20SF%20vers%C3%A3o%20final.pdf>
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Edições ASA
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação* (5.ª Edição). LusoCiência
- Gaspar, V. (2018). *Aqui e Agora*. Matéria-Prima Edições
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2019). Resiliência para o Resto de Nós. In D., Goleman (Ed.), *Inteligência Emocional: Atenção Plena* (pp. 43-49). Actual Editora

Gomes, M. H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos - Conceitos, Estratégias e Práticas*. Edições Ecopsy

Gonzalez, M. (2019). Atenção Plena para Pessoas Demasiado Ocupadas para Meditar. In D., Goleman (Ed.), *Inteligência Emocional: Atenção Plena* (pp. 81-87). Actual Editora

Guerreiro, S. (2018). *52 Meditações para crianças*. Chiado Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Hooker, E. K., & Fodor, E. I. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 75-91. <https://www.persoelichkeits-blog.de/wp-content/uploads/2009/06/gr1201hookerfodor.pdf>

Kabat-Zinn, J. (2022). *Mindfulness: A vida como ela é*. Nascente

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian

Langer, E. (2019). Atenção Plena na Era da Complexidade. In D., Goleman (Ed.), *Inteligência Emocional: Atenção Plena* (pp. 7-26). Actual Editora

Leandro, M. E. (2013). Abordagem de projeto na educação pré-escolar. In Oliveira, M. & Godinho, A. S. (Org.), *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 73-80). Folheto Edições & Design.

Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132-141. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>

Mesquita, C. (Maio/Agosto de 2020). Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Educação de Infância* (120), 77-82.

Mischenko, P. P. (2021). *Mindfulness-based Social Emotional Learning in a Hybrid Education Environment*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379403>

Moraes, D. & Simonetto, K. C. C. (2017). A motivação para a aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8 (16). <https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4814/pdf>

Övén, M. (2015). *Educar com Mindfulness*. Porto Editora.

Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.<sup>a</sup> ed.). AMGH Editora.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.

Perestrelo, V. (2018). *Mindfulness na Educação*. Edições Mahatma.

Pinheiro, A., Neves, I., Pinho, R., Santos, V., Oliveira, C. & Marques, M. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo* (6), pp.129-142. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad\\_6Educador.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf)

Pinto, C. L. & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: Aprender e Aprender. *Revista da Católica*, 2(3), 226-235. <https://jogoscooperativos.files.wordpress.com/2012/06/lc3badico.pdf>

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação - Investigação e Práticas* (1), 85-106.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários* (4.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional – Aprenda a ser Feliz*. Porto Editora

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Ramos Díaz, N.S. & Salcido Cibrián, L.J. (2017). Programa Inteligencia Emocional aplicando *Mindfulness* para Regular Emociones. *Revista de Psicoterapia*, 28(107), 259-270

Ramos, V. A. B. (2019). *A motivação e o sucesso escolar*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1363.pdf>

Rocha, M., Leão, C., Pinto, F., L., Pinto, H., Menino, H., Pimparel, M., D., Gonçalves, M., F., Pires, M., M. & Rodrigues, M. (2008). *Geometria e Medida - Percursos de Aprendizagem*. Escola Superior de Educação - IPL.

Saltzman, A. (s.d.) *Mindfulness: A Guide for Teachers*.  
[https://www.contemplativemind.org/Mindfulness-A\\_Teachers\\_Guide.pdf](https://www.contemplativemind.org/Mindfulness-A_Teachers_Guide.pdf)

Santorelli, S. (2000). *Heal thy self: Lessons on mindfulness in medicine*. Bell Tower.

Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos* (1.<sup>a</sup> ed.). Universidade Aberta.  
<https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>

Santos, M. (2018). *Meditação na Escola*. Edições Mahatma.

Silva, A. C. (2016). Sobre a metodologia do laboratório gramatical: apropriação num manual de Português do 1.º ciclo. *EXEDRA Revista Científica* (N.º temático 'Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português'), 7-18. [http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2017/06/01-ACSILVA\\_Gramatica.pdf](http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2017/06/01-ACSILVA_Gramatica.pdf)

Silva, I (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Silva, J. (2021). *Meditar a Brincar*. Prime Books

Silvestre, H. C. & Araújo, J. F. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Escolar Editora

Snel, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã*. Lua de papel

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto Editora

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância- Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. ME-DGIDC.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos* (2.<sup>a</sup> Edição). Bookman.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: Série I, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

## APÊNDICES

APÊNDICE I– PLANIFICAÇÃO DA TURMA DO 4.º ANO, DO 1.º CEB (4 DE MAIO DE 2022)

Quarta-feira, 4 de maio 2022   Mestranda Interveniante: Kelly Santos	
Área/Domínio/ Subdomínio	Aprendizagens Essenciais
<i>Português / Escrita</i>  <i>Gramática</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual.</li> <li>• Conjuguar verbos regulares e irregulares no pretérito imperfeito do modo indicativo e no modo imperativo.</li> </ul>
Descrição da proposta pedagógica (9h00)	
<p><b>Banda desenhada – Etapa 3 (45 min.):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos recordam a proposta realizada na tarde do dia anterior;</li> <li>- Tendo novamente em conta as suas planificações, os alunos procedem à escrita do texto na sua banda desenhada. Os alunos poderão terminar, primeiramente, as ilustrações que possam ter ficado por concluir do dia anterior, para que depois passem para a escrita propriamente dita da banda desenhada.</li> </ul> <p><b>Kahoot – Verbos (Pretérito Imperfeito e Perfeito) (45 min.):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos recordam o jogo do Kahoot que jogaram há umas semanas para revisões de Gramática;</li> <li>- A mestranda explica aos alunos que irão novamente jogar ao Kahoot mas desta vez apenas com questões relacionadas com os tempos verbais Pretérito Perfeito e Imperfeito, uma vez que no Kahoot anterior foi onde os alunos revelaram mais dificuldades;</li> <li>- A cada aluno é distribuído um tablet. A mestranda pede aos alunos que liguem os tablets e que acedam ao Kahoot, através do Google, colocando um código para aceder ao jogo. A mestranda acompanha os alunos neste processo e esclarece eventuais dúvidas;</li> <li>- Os alunos respondem, no Kahoot, a algumas questões de gramática, realizando, assim, uma pequena revisão dos conteúdos explorados até então.</li> </ul>	
Recursos	
<p><u>Humanos:</u> alunos, mestrandas e professora</p> <p><u>Materiais:</u> banda desenhada dos alunos (com as ilustrações), planificação das BD dos alunos, material de escrita, tablets.</p>	

<b>Rotina (10h30)</b>	
Intervalo da manhã (30 min.)	
<b>Área/Domínio/ Subdomínio</b>	<b>Aprendizagens Essenciais</b>
<p style="text-align: center;"><i>Matemática / Geometria e Medida</i></p> <p><u>Capacidades transversais:</u> - Comunicação matemática - Resolução de problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medir comprimentos, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI, em contextos diversos</li> <li>• Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia);</li> <li>• Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem;</li> </ul>
<b>Descrição da proposta pedagógica (11h00)</b>	
<p><b>“O homem mais alto do mundo” – Medir alturas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A cada aluno é distribuída uma ficha com o problema do “homem mais alto do mundo” (Apêndice VIII). Os alunos leem o problema e discutem possíveis soluções;</li> <li>- A mestranda propõe a realização de uma tarefa prática de medições das alturas dos alunos da turma para que se compreenda e seja mais fácil responder ao problema do homem do mais alto do mundo;</li> <li>- Os alunos partilham com a mestranda as suas alturas (poderão surgir respostas em metros ou em centímetros). A mestranda questiona qual será a altura mínima e altura máxima das pessoas da sala, incluindo as professoras. Os alunos concluem que todos têm, pelo menos, 1 metro e ninguém mede 2 metros;</li> <li>- Com base na conclusão anterior, a cada aluno é distribuída uma tira de 1 metro. Os alunos são questionados se aquela tira será suficiente para medir as alturas da turma. Os alunos concluem que não;</li> <li>- A mestranda diz aos alunos que cortou outras tiras de 1 metro em 10 partes iguais e questiona os alunos <i>Como se poderá chamar esta unidade de</i></li> </ul>	

*comprimento?* Os alunos concluem que a unidade de comprimento daquelas tiras menores é o decímetro.

- São então distribuídas tiras de 1dm a cada aluno;

- Os alunos formam grupos de dois e é pedido que, utilizando as tiras que lhes foram dadas, meçam as suas alturas (um ao outro). A mestranda sugere aos alunos encostarem-se a uma parede ou deitarem-se no chão para fazerem essas medições. Ainda antes de iniciarem as medições das alturas, a mestranda cola no quadro duas cartolinas com tabelas com os nomes dos alunos;

- Aquando das medições, os alunos concluem que as tiras de 1dm ou ultrapassam a medição da altura ou não são suficientes;

- A mestranda mostra aos alunos tiras ainda mais pequenas (de 1cm) e pergunta se aquelas tiras poderão resolver o problema que muitos alunos estão a ter. A mestranda explica aos alunos que cortou a tira de 1 metro em 100 partes iguais e questiona *Como se poderá chamar esta unidade de comprimento?* Os alunos concluem que a unidade de comprimento daquelas tiras ainda menores é o centímetro.

- São então distribuídas tiras de 1cm a cada aluno para que possam concluir com maior exatidão as medições das suas alturas;

- É pedido a cada aluno que, depois de saber a sua altura, registe na tabela da cartolina, em frente ao seu nome, quantas tiras de 1m, de 1dm e de 1cm utilizou para medir a sua altura. De seguida os alunos realizam o exercício 1 da ficha que contém o problema.

**“O homem mais alto do mundo” – Exploração da tabela (m, dm, cm) e resposta ao problema:**

- Depois das medições e do registo na tabela, os alunos partilham as suas alturas. Os alunos poderão dizer “meço 1 metro e 34 centímetros” ou “meço 134 centímetros” ou “meço 1 metro, 3 decímetros e 4 centímetros”. Os alunos exploram as várias formas de fazer a leitura das suas alturas e realizam o exercício 2 da ficha que contém o problema;

- A mestranda cola no quadro uma tira de 1m, uma de 1dm e uma de 1cm e questiona os alunos: *Com base na tabela que preenchemos e com estas tiras que aqui coleï, conseguem dizer-me quantos decímetros tem 1 metro? E quantos centímetros? E como posso escrever essas relações matematicamente? E como represento as relações inversas? Quantos metros terá 1dm? E quantos metros terá 1cm?*

- Com base no exercício prático de medições das suas alturas, os alunos voltam ao problema do homem mais alto do mundo e procuram dar resposta, podendo utilizar a mesma tabela de registo que utilizaram para as suas alturas. Os alunos poderão ainda sugerir utilizar as tiras de 1m, 1dm e 1cm para responder ao problema;

Recursos	
<p><u>Humanos</u>: alunos, mestrandas e professora</p> <p><u>Materiais</u>: quadro branco, projetor, quadro interativo, material de escrita, ficha com o problema do homem mais alto do mundo, fitas de metro, decímetro e centímetro, cartolinas com tabelas para registo das alturas dos alunos.</p>	
Rotina (12h30)	
Almoço	
Área/ Domínio/ Subdomínio	Aprendizagens Essenciais
<p><i>Matemática / Geometria e Medida</i></p> <p><u>Capacidades transversais</u>: - Comunicação matemática - Resolução de problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medir comprimentos, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI, em contextos diversos</li> <li>• Exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia);</li> <li>• Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem;</li> </ul>
Descrição da proposta pedagógica (14h)	
<p><b>Conversão de unidades de medida de comprimento:</b></p> <p>- A mestranda apresenta aos alunos uma tabela de conversão para unidades de comprimento (Apêndice IX), que incluem também o quilómetro, o hectómetro e o decâmetro. Os alunos concluem que se o decímetro, o centímetro e o milímetro são 10, 100 e 1000 vezes menores que 1 metro (unidades depois da vírgula), então o quilómetro, o hectómetro e o decâmetro são 10, 100 e 1000 vezes maiores que 1 metro;</p> <p>- Os alunos realizam em conjunto com a mestranda alguns exercícios práticos de conversão de unidades de medida de comprimento.</p>	

<b>Consolidação:</b>	
- A cada aluno é distribuída uma placa plastificada (Apêndice X) para auxiliar nas conversões de unidades de medida e uma ficha de trabalho (Apêndice XI). Com a ajuda dessa placa, os alunos resolvem alguns dos exercícios da ficha de trabalho;	
<b>Rotina – Autoavaliação (15h20)</b>	
- Os alunos, em conjunto com as mestrandas, realizam o momento da autoavaliação do seu desempenho, comportamento e atitudes.	
<b>Avaliação</b>	<b>Recursos</b>
Avaliação formativa qualitativa, realizada pela mestrandas, com registo em grelha de observação (Grelha 3) a fim de avaliar compreensão e aplicação correta do conteúdo matemático “conversão de unidades de medida de comprimento”, com base na ficha de trabalho de consolidação. Deste modo, a ficha realizada pelos alunos servirá como elemento de avaliação.	<u>Humanos:</u> alunos, mestrandas e professora <u>Materiais:</u> quadro branco, projetor, quadro interativo, material de escrita, ficha de trabalho, cartões de conversão de medidas de comprimento (dos alunos e em A3).
<b>Rotina (15h30)</b>	
Saída	

**Referências Bibliográficas:**

República Portuguesa (2018). *Aprendizagens Essenciais Matemática 4.º ano / 1.º ciclo do ensino básico.*  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_4a\\_ff\\_18dejulho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf)

República Portuguesa (2018). *Aprendizagens Essenciais Português 4.º ano / 1.º ciclo do ensino básico.*  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)

Rocha, M., Leão, C., Pinto, F., L., Pinto, H., Menino, H., Pimparel, M., D., Gonçalves, M., F., Pires, M., M. & Rodrigues, M. (2008). *Geometria e Medida - Percursos de Aprendizagem.* Escola Superior de Educação - IPL

## APÊNDICE II – DIÁRIO DE BORDO

→ 27 a 29 setembro e 4 a 6 de outubro de 2021

Durante o período de observação (27 a 29 de setembro) e de apoio à concretização das propostas de planificação da professora cooperante (4 a 6 de outubro), foi possível perceber que existe uma rotina de meditação, a que a professora costuma chamar de “Motivação”, realizado todos os dias de manhã, durante aproximadamente trinta minutos. Na sala, existe um móvel com almofadas, sendo que cada criança tem a sua. Todos os dias de manhã, os alunos entram na sala, posam as mochilas nas mesas, vão buscar a sua almofada, colocam-na no chão e sentam-se nela. Em círculo e todos juntos, realizam um momento de meditação, guiada pela professora.

As meditações costumam iniciar com um exercício de respiração, repetido três vezes. *Vamos inspirar pelo nariz e cheirar uma flor e libertar o ar pela boca, como se estivéssemos a soprar a chama de uma vela, mas sem a apagar.* (Excerto de um momento de meditação realizado pela professora, 27/10/2021). Observei que algumas crianças realizam estes movimentos de forma exagerada (por exemplo, expiram com muita força), por vezes entrando na brincadeira com os amigos. As meditações terminam com a canção “Os cinco princípios ARCJ<sup>3</sup>”, que a professora coloca no computador. A maioria das crianças canta toda a música, conhecendo toda a letra. As crianças sabem que quando termina a meditação guiada e começam a ouvir os primeiros acordes da música, podem começar a abrir os olhos e a cantar a canção.

É comum a professora utilizar um livro (“52 Meditações para Crianças”, da autora Susana Guerreiro) para a meditação guiada. Quando não utiliza o livro, a professora recorre à imaginação para criar um momento de meditação guiada, pedindo às crianças que imaginem diversas situações ou cenários. Uma destas meditações é por exemplo a dos arcos em que a professora pede aos alunos que imaginem arcos com cores específicas a rodarem à volta das suas cinturas. *Imaginem que está a rodar na vossa cintura um arco branco, o arco da paz. À vossa volta não existe guerras nem conflitos, todos são amigos e se dão bem. Agora está a rodar um arco verde, o arco da saúde. Esse arco vai-vos ajudar a afastar o Covid e a não ficarem doentes!* (Excerto de um

---

<sup>3</sup> Canção “Os cinco princípios ARCJ”: [https://www.youtube.com/watch?v=fYWwFjc3K-I&ab\\_channel=ARCJREIKI](https://www.youtube.com/watch?v=fYWwFjc3K-I&ab_channel=ARCJREIKI)

momento de meditação realizado pela professora, 5/10/2021). A maioria dos alunos, neste exercício, realizou o movimento de rotação com o seu tronco, como se estivesse mesmo a rodar um arco sobre si. Neste dia em que a professora utilizou a meditação guiada com os arcos imaginários, no fim, os alunos cantaram a canção “OM MANI PADME HUM<sup>4</sup>”. A maioria dos alunos cantou esta canção de forma calma e serena, balançando o corpo ao som da melodia.

Para além da meditação guiada, os alunos também repetem com a professora algumas frases positivas e motivacionais e realizam outros exercícios de respiração como por exemplo a respiração montanha. Neste exercício, os alunos imaginam que os dedos de uma das mãos são montanhas e com o dedo indicador da outra mão, percorrem as cinco “montanhas”, inspirando em cada subida e expirando em cada descida.

A professora costuma pedir aos alunos que fechem os olhos e os mantenham fechados durante toda a meditação, no entanto, alguns alunos têm alguma dificuldade em mantê-los fechados e até mesmo em ficarem sossegados durante todo aquele momento. Observei alguns alunos, nomeadamente o Diogo, o Miguel e o Fábio a conversarem uns com os outros ou a distraírem-se com os atacadores das sapatilhas ou o fecho do casaco. A professora costuma chamá-los à atenção, pedindo-lhes que voltem a fechar os olhos e se mantenham concentrados na meditação. Por outro lado, observei algumas crianças, como a Leonor, a Laura e o Guilherme, que permanecem com os olhos fechados toda a meditação, na mesma posição, praticamente sem se mexerem. Durante as aulas, o Diogo, o Miguel e o Fábio são alunos que se distraem com facilidade. Já a Leonor, a Laura e o Guilherme, são crianças mais serenas e que costumam estar mais atentas durante as aulas.

Apesar da serenidade que se faz sentir na sala durante esta meia hora de meditação, ao longo do dia de aulas, pude observar que os alunos se distraem com muita facilidade, principalmente quando mudam de tarefa. Os alunos demoram algum tempo a acalmar também depois dos intervalos, não se conseguindo concentrar na tarefa proposta.

---

<sup>4</sup> Canção “OM MANI PADME HUM”: [https://www.youtube.com/watch?v=-1ihy3IH-Uo&ab\\_channel=MiniPadminiYOGAPARANI%C3%91OSYNI%C3%91AS](https://www.youtube.com/watch?v=-1ihy3IH-Uo&ab_channel=MiniPadminiYOGAPARANI%C3%91OSYNI%C3%91AS)

→ **25 a 27 outubro 2021**

Nestes três dias de intervenção, iniciei todas as manhãs com o momento dedicado à meditação. Recorri ao livro “52 Meditações para Crianças” e realizei também a respiração montanha. Utilizei a minha guitarra para tocar a música “Os cinco princípios ARCJ”. Como foi a primeira vez que utilizei este instrumento com os alunos, ficaram muito entusiasmados, sendo que não senti tanta serenidade e calma por parte das crianças ao cantarem a canção, como aconteceu nas semanas anteriores.

Ao longo dia, como forma de motivar os alunos nas tarefas, comecei a utilizar algumas frases positivas.

*André – Mas eu não consigo!!* (dizia o André enquanto apagava o grafismo do ditongo “ui”)

*Mestranda – Consegues sim! Eu sei que consegues! Vais repetir comigo “Eu sou capaz!”*

*André e Mestranda – Eu sou capaz! Eu sou capaz! Eu sou capaz!*

Depois desta intervenção, o André já não parecia tão frustrado e com mais calma, continuou a fazer mais alguns grafismos.

*André – Olha este fiz bem!*

*Mestranda – Vês!? Eu sabia que eras capaz!*

→ **8 novembro 2021**

No dia 8 de novembro, por volta das 10h, os alunos terminaram uma proposta no âmbito das Artes Visuais, proposta essa que entusiasmou os alunos e que os deixou particularmente agitados, principalmente pelo facto de, à medida que iam realizando a proposta, partilharem uns com os outros as suas produções. Para que pudéssemos prosseguir para a próxima proposta, que exigia alguma concentração, calma e silêncio, senti necessidade de fazer uma pausa. Coloquei uma ampulheta, com a duração de 1 minuto, projetada no quadro, para que os alunos pudessem observar a areia a cair à medida que o tempo passava. Antes de colocar o tempo a contar, expliquei aos alunos que durante 1 minuto, até toda a areia descer da ampulheta, teriam de acalmar todas as

partes do corpo e ficar em silêncio. Para isso tinham de prestar atenção a todas as partes do seu corpo que estavam mais agitadas e “pedir-lhes” que acalmassem para que pudessem estar mais calmos e concentrados. Durante aquele minuto, praticamente todos os alunos permaneceram em silêncio e com o olhar dirigido para o quadro, a observar a areia a descer da ampulheta. Quando o tempo terminou o silêncio fazia-se sentir na sala e os alunos estavam mais calmos (permaneceram em silêncio e quietos, sem estarem a mexer em qualquer tipo de material). A proposta seguinte decorreu de forma tranquila e sem agitação. Os alunos estiveram atentos a partilhar opiniões e a escutar as dos colegas.

→ **10 novembro 2021**

Eram 11h e o intervalo da manhã tinha terminado. Os alunos começaram a entrar na sala. Entraram em pequenos grupos e vinham a conversar, ainda um pouco ofegantes das brincadeiras que vivenciaram no intervalo. Os alunos sentaram-se nos seus lugares e continuaram a conversar uns com os outros. Senti que os alunos precisavam de um momento de transição entre o intervalo e aula que já deveria ter iniciado às 11h. Os alunos estavam fisicamente presentes na sala, mas não tinham consciência plena de que precisavam de estar em silêncio e calmos para que eu pudesse dar início à aula. Peguei então na guitarra, toquei e cantei num tom de voz calmo a canção que os alunos já conheciam e que era utilizada nos momentos de meditação, “Os cinco princípios ARCJ”. Os alunos dirigiram o olhar para mim e para a guitarra, progressivamente foram terminando as suas conversas e cantaram comigo o refrão desta canção. No final da canção, os alunos estavam em silêncio, mais calmos e não voltaram a conversar sobre o que tinha acontecido no intervalo. Para que os alunos se concentrassem no momento presente, expliquei-lhes que iríamos acalmar o corpo e para isso, realizar a respiração montanha (também já conhecida dos alunos, dos momentos de meditação). Os alunos realizaram a respiração montanha, apoiada pelas suas mãos, dirigindo o olhar para as mesmas. Depois destes momentos, os alunos estavam significativamente mais calmos e retomámos a ficha de trabalho que começámos a realizar antes do intervalo. Durante a realização da ficha os alunos permaneceram atentos a olhar para o quadro, onde estavam a ser projetados os exercícios da ficha. Até termos terminado a resolução da ficha, não houve necessidade de alertar os alunos para que estivessem concentrados ou em silêncio.

→ 23 novembro 2021

Neste dia, estávamos a explorar a importância dos pensamentos positivos e do otimismo para o bem-estar físico e psicológico. Conte a história “Uma minhoca na cabeça” de Susana Pedro e pedi aos alunos que partilhassem situações em que sentiam maus pensamentos e que identificassem a emoção associada a esse pensamento.

André – *Quando os meus pais se chateiam comigo eu bato com força a minha porta do quarto, fico com raiva.*

Mestranda – *E o que fazes para te acalmares e mandares os maus pensamentos embora?*

André – *Deito-me na minha cama a pensar e a meditar e depois já fico mais calmo.*

---

Leonardo – *Eu fico chateado quando o Diogo me está a distrair nas aulas.*

Mestranda – *E o que fazes para te sentires melhor e mandares esses maus pensamentos embora?*

Leonardo – *Não sei...*

Mestranda – *Quem quer ajudar o Leonardo a encontrar uma estratégia para se acalmar nestas situações e mandar os maus pensamentos embora?*

Tomás – *Ele pode fazer a respiração montanha (faz o gesto com a mão). Assim fica mais calmo e manda a raiva embora.*

→ 7 dezembro 2021

Para a manhã do dia 7 dezembro estava planificada uma meditação como momento de motivação do dia. Um dos alunos, quando entrou na sala perguntou-me se era dia de meditação. Respondi afirmativamente e a expressão desse mesmo aluno revelou satisfação e entusiasmo, tendo respondido *Yes!!*. Pedi aos alunos que fossem buscar as almofadas e que se sentassem no chão, em roda. Antes de explicar aos alunos o que iríamos fazer, o Tomás perguntou “Podemos fazer a respiração do balão?”. Nunca tinha feito com os alunos a respiração do balão, no entanto, mais tarde, em conversa com a

professora cooperante percebi que esta era uma respiração que os alunos estavam habituados a fazer com ela, nas suas sessões de meditação. Um outro aluno perguntou-me se poderíamos fazer a respiração montanha. Em conjunto, decidimos fazer três respirações, utilizando a técnica do balão e três respirações com a técnica da montanha. Durante as respirações, a maior parte dos alunos estava concentrado em si, focando o seu corpo e a sua respiração. Alguns alunos iam abrindo os olhos durante as respirações. Quando percebia que os alunos abriam os olhos, pedia que os fechassem explicando que, desta forma, estariam mais concentrados. Eu própria realizei estes exercícios de respiração com os alunos. Realizei uma meditação guiada com os alunos e terminei com a canção “Os cinco princípios ARCJ”.

→ **14 dezembro 2021**

Na manhã do dia 14 de dezembro foi explicado aos alunos que iriam realizar um ditado de palavras. Alguns alunos mostraram-se entusiasmados com esta tarefa, tendo ficado um pouco agitados (estavam sempre a mexer-se nas cadeiras, agitavam as pernas para a frente e para trás). Outros alunos mostraram-se um pouco ansiosos e também agitados. Alguns destes alunos, após terem tido conhecimento da realização do ditado, olharam de imediato para o/a colega do lado, arregalaram os olhos e abriram a boca, como se estivessem surpresos. Estes alunos, mais ansiosos, colocaram questões como “É preciso pôr a caixa no meio?”, “Quantas palavras são?”, “É com todas as letras que já aprendemos?”. Para que a turma pudesse acalmar e concentrar-se para o momento de avaliação que se seguia, foi realizada com os alunos uma das meditações guiadas propostas no livro “Vamos aprender a meditar” de Chiara Piroddi. Antes e depois da meditação, os alunos realizaram três respirações montanha. Os alunos repetiram três vezes uma das frases do painel das frases vitamina exposto na sala, “Eu sou capaz”. Depois deste momento, os alunos estavam menos agitados, já não se mexiam tanto nas cadeiras e permaneceram em silêncio durante o ditado.

Relativamente aos momentos de meditação realizados de manhã, os alunos que, nas primeiras semanas, identifiquei como sendo mais agitados e que revelavam alguma dificuldade em se concentrar, têm demonstrado, progressivamente um maior envolvimento e capacidade de autocontrolo dos seus comportamentos. Apesar de ainda não conseguirem fechar os olhos durante toda a meditação, permanecem em silêncio e estão, aparentemente, focados nas meditações guiadas. O Diogo, apesar de ainda se

distrair muito, quer nas meditações, quer nas aulas propriamente ditas, já não distrai com tanta frequência os amigos durante as meditações.

→ **11 de janeiro 2022**

Às 9h os alunos começaram a entrar na sala e à medida que iam tirando as mochilas e o material, estavam a conversar uns com os outros, num tom de voz um pouco alto. Sendo que havia várias conversas paralelas entre os alunos e que não estava a conseguir captar a atenção deles para iniciar as tarefas propostas para aquele dia, sugeri que fizéssemos uma pequena meditação guiada, proposta no livro “Vamos aprender a meditar” de Chiara Piroddi. Os alunos, ainda um pouco agitados e mantendo as conversas paralelas, foram buscar as almofadas e sentaram-se no chão, em roda. Realizámos a meditação guiada da chávena de chá. Durante a meditação, quando era pedido que os alunos se imaginassem a beber uma chávena de chá, alguns realizavam o gesto de agarrar a chávena e beber o chá. A maioria dos alunos manteve os olhos fechados durante toda a meditação. Depois da meditação, os alunos foram arrumar as almofadas. Alguns deles ainda estavam um pouco irrequietos. Quando os alunos se sentaram nos seus lugares, fazia-se sentir ainda alguma agitação. Pedi aos alunos que relembassem a meditação e a sensação de calma quando imaginavam beber o chá e sentiam o chá quente na barriga. Ao dizer isto, alguns alunos ajeitaram-se nas cadeiras e colocaram as mãos na barriga, voltando a fechar os olhos. A agitação e o tom de voz elevado deram lugar ao silêncio e à calma. Os alunos realizaram individualmente uma ficha de trabalho e à medida que eu ia explicando o que era pedido nos exercícios, não surgiam dúvidas e os alunos conseguiam resolver autonomamente as tarefas propostas na ficha. Toda a ficha foi realizada sem que fosse necessário fazer pausas para alertar os alunos para o excesso de ruído ou falta de concentração.

APÊNDICE III – GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO À PROFESSORA TITULAR DE TURMA

<p>Entrevistadora: Kelly Santos                  Entrevistada: Professora titular da turma do 1.º ano, do 1.º CEB, da escola X                  Data: 25/03/2022                  Local: Escola em que decorreu a investigação                  Forma de registo: gravação áudio/transcrição                  Objetivo Geral: Conhecer a importância atribuída pela professora titular à prática de <i>mindfulness</i></p>		
Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões orientadoras
<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimação da entrevista</li> <li>- Questões éticas</li> <li>- Motivação do entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar os objetivos da entrevista;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade e o anonimato da entrevista;</li> <li>- Solicitar autorização para gravação da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer pela disponibilidade;</li> <li>- Explicar sucintamente os objetivos da entrevista, no contexto da investigação;</li> <li>- Pedir autorização para gravação áudio da entrevista.</li> </ul>
<p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação da professora com o <i>mindfulness</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que sentido(s) a professora atribui à meditação;</li> <li>- Perceber o percurso de formação da professora na área da meditação e/ou <i>mindfulness</i>;</li> <li>- Compreender o(s) impacto(s) da prática de meditação e <i>mindfulness</i> a nível profissional e pessoal;</li> <li>- Sistematizar os benefícios da prática de <i>mindfulness</i> na sala de aula;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pelo que conheço de si através do período de observação durante esta PP, costuma praticar regularmente com os seus alunos sessões de meditação. O que é para si meditar?</li> <li>- Fez alguma formação nessa área? Se sim, a partir de que momento o fez e porque começou a fazer? Se não, porque é que faz? O que a levou a enveredar por este caminho? Que leituras fez? Algum colega próximo faz? Quando é que começou a fazer?</li> <li>- Considera que ter essa formação e desenvolver com os seus alunos a atenção plena, ajudou a si enquanto professora de 1.º CEB? Se sim, de que forma? Que mudanças aponta a nível pessoal e profissional depois</li> </ul>

		<p>de começar a desenvolver a atenção plena com os seus alunos?</p> <p>- <i>Mindful</i> é a prática de se estar no momento presente de maneira mais consciente possível. Ou seja, focar a sua atenção em cada movimento, situação, respiração. Fá-lo também no seu dia-a-dia ou só com os seus alunos? Que benefícios encontra?</p>
<p><b>C</b></p> <p>- Prática de <i>Mindfulness</i> em contexto de 1.º CEB</p>	<p>- Compreender o grau de conhecimento da prática de <i>mindfulness</i> no 1.º CEB na ótica da entrevistada</p> <p>- Compreender os requisitos necessários para a prática de <i>mindfulness</i>;</p>	<p>- Os seus colegas da área (outros professores de 1.º CEB) sabem que pratica sessões de meditação com os seus alunos? Se sim, o que pensam relativamente a essas práticas?</p> <p>- Alguma vez incentivou algum professor, seu colega, a adotar estas práticas? Se sim, porque o fez? Foi bem sucedida?</p> <p>- Na sua opinião, qualquer um pode pôr em prática esta forma de estar aqui e agora numa turma ou existem traços de personalidade que considera relevantes para esta prática? Consegue indicar 2 ou 3 traços?</p>
<p><b>D</b></p> <p>- Prática de <i>mindfulness</i> no 1.º CEB, na perspetiva da professora titular de turma</p>	<p>- Compreender a opinião da professora relativamente à prática de <i>mindfulness</i> nas escolas do 1.º CEB;</p> <p>- Sistematizar os benefícios da prática de <i>mindfulness</i> para os alunos;</p> <p>- Compreender o ponto de vista dos EE relativamente às sessões de meditação realizadas na sala de aula.</p>	<p>- Considera que o treino e o desenvolvimento da atenção plena, em sessões de meditação, por exemplo, deveriam ser uma prática regular e comum nas escolas do primeiro ciclo, fazendo até parte do currículo dos alunos? Porquê?</p> <p>- Qual considera ser a razão por detrás da inexistência de práticas de <i>mindfulness</i> nas escolas do 1.º CEB em Portugal?</p> <p>- Na sua opinião, qual o impacto que o desenvolvimento da atenção plena tem nos alunos?</p> <p>- Relativamente aos alunos e à sua postura na sala de aula, que diferenças</p>

		<p>verifica após as sessões de meditação?</p> <p>- Os EE têm conhecimento das sessões de meditação? Qual a sua opinião (dos EE) relativamente a essas sessões?</p>
<p><b>E</b></p> <p>- <i>Mindfulness</i> e inteligência emocional</p>	<p>- Compreender a relação entre a prática de <i>mindfulness</i> e a regulação emocional.</p>	<p>- O que entende por inteligência emocional?</p> <p>- Na sua opinião, considera que a meditação e o desenvolvimento da inteligência emocional estão relacionados? De que forma?</p> <p>- Tendo em conta a questão anterior, considera que, nas sessões de meditação que realiza com os alunos, estes desenvolvem a sua inteligência emocional? Consegue dar exemplos?</p>
<p><b>F</b></p> <p>- Questões finais</p> <p>- Agradecimento e validação da entrevista</p>	<p>- Questionar o entrevistado, no sentido de perceber se pretende acrescentar alguma informação ou colocar alguma questão;</p> <p>- Agradecer a colaboração;</p> <p>- Informar sobre a posterior transcrição da entrevista para validação da mesma.</p>	<p>- Agradecer pela disponibilidade e colaboração;</p> <p>- Questionar se o entrevistado tenciona acrescentar alguma informação ao que foi dito ou se tem alguma questão;</p> <p>- Explicar que, para validação da entrevista, a mesma será transcrita posteriormente.</p>

APÊNDICE IV – GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO AOS ALUNOS

<p>Entrevistadora: Kelly Santos                  Entrevistados: Tomás, Duarte, Guilherme, Miguel, Fábio e Leonor                  Data: 25/03/2022                  Local: Escola em que decorreu a investigação                  Forma de registo: gravação áudio/transcrição                  Objetivo Geral: Sistematizar a perceção dos alunos relativamente à meditação</p>		
<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões orientadoras</b>
<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimação da entrevista</li> <li>- Questões éticas</li> <li>- Motivação do entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explanar os objetivos da entrevista;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade e o anonimato da entrevista;</li> <li>- Solicitar autorização para gravação da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer pela disponibilidade;</li> <li>- Explicar sucintamente o contexto da entrevista;</li> <li>- Pedir autorização para gravação áudio da entrevista.</li> </ul>
<p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação do aluno com a meditação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber as ferramentas utilizadas na sala de aula para promover a concentração;</li> <li>- Compreender que sentido(s) o aluno atribui à meditação;</li> <li>- Compreender como o aluno se sente quando realiza exercícios de meditação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normalmente quando precisas de te concentrar nas aulas, o que costumavas fazer?</li> <li>- O que é para ti meditar?</li> <li>- Como te sentes quando estás a meditar?</li> <li>- Para ti é fácil meditar?</li> <li>- Gostas de o fazer? Porquê?</li> <li>- Pensas em alguma coisa quando estás a meditar? Se sim, em quê?</li> </ul>
<p><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meditação na sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a importância atribuída pelo aluno à meditação realizada na sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Achas importante meditar aqui na sala de aula? Porquê?</li> </ul>
<p><b>D</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se o aluno utiliza a meditação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Já alguma vez fizeste alguns dos exercícios que fazes aqui nas</li> </ul>

<p>- Meditação noutros contextos</p>	<p>como ferramenta de gestão emocional noutros contextos.</p>	<p>meditações com as professoras, fora da escola, por exemplo, em casa? Se sim, em que situação/porque o fizeste? Como te estavas a sentir antes? Como te sentiste depois?</p>
<p><b>E</b> - Questões finais - Agradecimento e validação da entrevista</p>	<p>- Questionar o entrevistado, no sentido de perceber se pretende acrescentar alguma informação ou colocar alguma questão; - Agradecer a colaboração; - Informar sobre a posterior transcrição da entrevista para validação da mesma.</p>	<p>- Agradecer pela disponibilidade e colaboração; - Questionar se o entrevistado tenciona acrescentar alguma informação ao que foi dito ou se tem alguma questão; - Explicar que, para validação da entrevista, a mesma será transcrita posteriormente.</p>

APÊNDICE V – GUIÃO DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

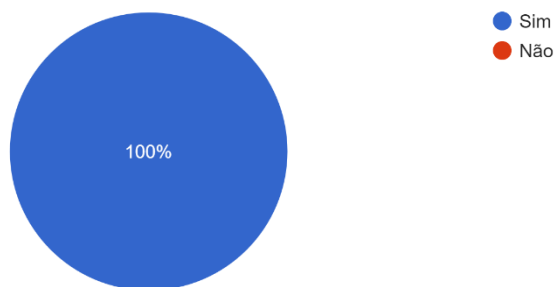
<p>Inquiridos: EE dos alunos da turma do 1.º ano, do 1.º CEB, da escola X                  Formato: Online, através do Google Forms                  Objetivo Geral: Conhecer a importância atribuída pelos EE à prática de <i>mindfulness</i></p>		
<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões orientadoras</b>
<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimação do questionário</li> <li>- Questões éticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar o contexto e objetivos do questionário;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade e o anonimato do questionário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar sucintamente os objetivos do questionário, no contexto da investigação;</li> <li>- Consentimento informado.</li> </ul>
<p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação e breve caracterização dos EE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar os EE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade, sexo, grau de parentesco, habilitações académicas</li> </ul>
<p><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento, experiência e perceção de <i>mindfulness</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o nível de compreensão dos EE sobre <i>mindfulness</i>;</li> <li>- Perceber se os EE conhecem o <i>mindfulness</i>;</li> <li>- Compreender que sentido(s) os EE atribuem ao <i>mindfulness</i>;</li> <li>- Perceber se os EE já praticaram <i>mindfulness</i> e em que contexto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Já alguma vez ouviu falar de <i>mindfulness</i>?;</li> <li>- Diga sucintamente o que entende por <i>mindfulness</i>;</li> <li>- Já alguma vez praticou ou recorreu ao <i>mindfulness</i>?;</li> <li>- Partilhe em que situação recorreu e como se sentiu depois.</li> </ul>
<p><b>D</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mindfulness</i> em contexto escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a perspetiva dos EE relativamente à prática de <i>mindfulness</i> e meditação em contexto escolar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mindful é a prática de se estar no momento presente de maneira mais consciente possível. Ou seja, focar a atenção em cada movimento, situação, respiração. Considera esta prática em contexto escolar</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a percepção dos EE sobre os efeitos do <i>mindfulness</i>, em contexto escolar, nas crianças.</li> </ul>	<p>importante para o desenvolvimento e aprendizagem do seu filho(a)?;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indique três benefícios/contributos para as práticas de meditação em contexto escolar;</li> <li>- Qual a sua opinião relativamente aos momentos de meditação, realizados na escola, com o seu educando?</li> <li>- Considera que esses momentos de meditação poderão contribuir para o sucesso escolar do seu educando?</li> </ul>
<p><b>E</b></p> <p>- Comunicação e impacto da prática de <i>mindfulness</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se os alunos conversam com os pais sobre as meditações realizadas na escola;</li> <li>- Compreender o impacto das meditações realizadas na escola, para os alunos;</li> <li>- Perceber o interesse e disposição dos EE em adotar práticas de <i>mindfulness</i> em casa com seus filhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O seu filho(a) costuma conversar em casa sobre as meditações realizadas na escola?;</li> <li>- Alguma vez percebeu que o seu filho(a) utiliza alguma das estratégias de meditação, fora do contexto escolar?;</li> <li>- Pondera iniciar este tipo de práticas de <i>mindfulness</i> com o seu filho(a)?</li> </ul>
<p><b>F</b></p> <p>- Agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a colaboração;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer pela disponibilidade e colaboração;</li> </ul>

# APÊNDICE VI - RESPOSTAS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENCARRREGADOS DE EDUCAÇÃO, ATRAVÉS DA PLATAFORMA GOOGLE FORMS

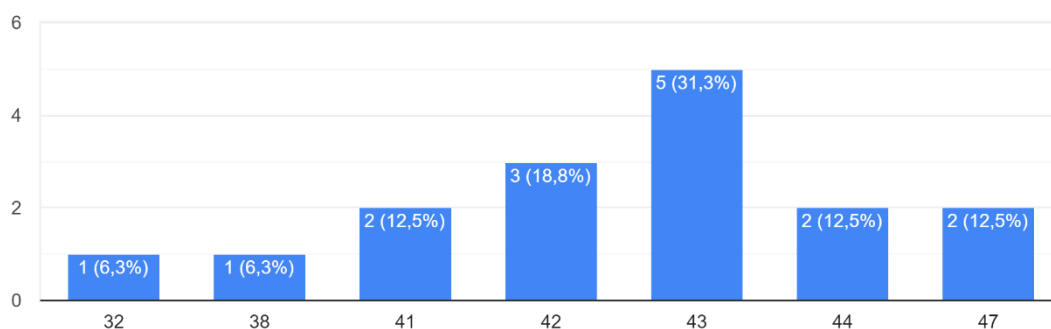
## 1. Consentimento informado

16 respostas



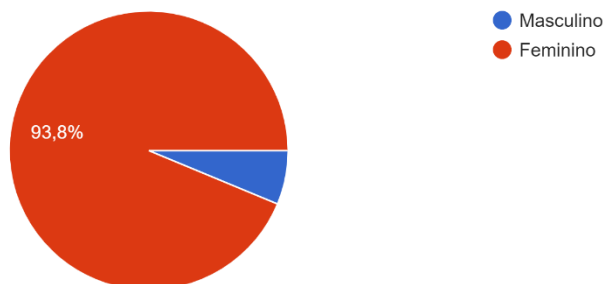
Idade

16 respostas



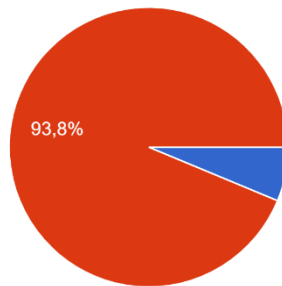
Sexo

16 respostas



### Grau de parentesco

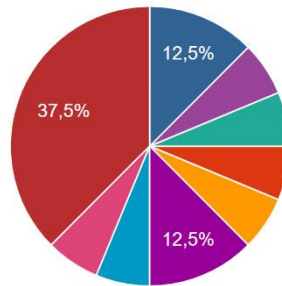
16 respostas



- Pai
- Mãe

### Habilitações académicas

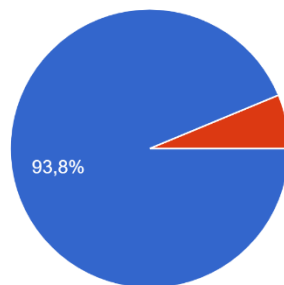
16 respostas



- 1.º Ciclo do Ensino Básico (até ao 4.º ano)
- 2.º Ciclo do Ensino Básico (até ao 6.º ano)
- 3.º Ciclo do Ensino Básico (até ao 9.º ano)
- 11.º ano
- 12.º ano
- Curso Tecnológico/Profissional
- Bacharelato
- Curso Técnico Superior Profissional
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

### 1. Já alguma vez ouviu falar de Mindfulness?

16 respostas



- Sim
- Não

## 2. Diga sucintamente o que entende por Mindfulness

*É aprender a lidar com os pensamentos e as com emoções.*

*Penso que é um treino da mente para lidar com as emoções*

*Penso que está relacionado com a atenção, manter o foco.*

*Desconheço*

*exercício de concentração*

*É uma forma de estar, no momento presente da maneira mais consciente possível tirando partido do agora e de nos conectarmos connosco.*

*A prática de dirigir a atenção ao momento presente de forma unifocal, sem julgamento.*

*Não sei*

*Equilíbrio/harmonia entre corpo e mente*

*Atenção plena.*

*estar 100% conectado com o outro, naquele momento. empatia.*

*Ligação / consciência plena*

*Prática de concentração*

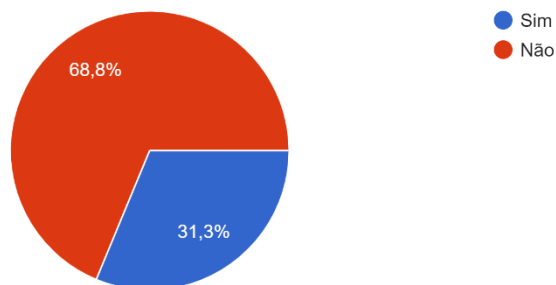
*Equilíbrio emocional*

*É uma técnica de meditação assente na respiração com consciência das emoções*

*Estar consciente do que nos rodeia. Viver o presente de forma plena*

## 3. Já alguma vez praticou ou recorreu ao Mindfulness?

16 respostas



## 4. Partilhe em que situação recorreu e como se sentiu depois.

*Em especial no fim do dia, como forma de me desligar dos momentos mais stressantes do dia, sentindo-me mais leve e em paz.*

*Faz parte da minha prática diária.*

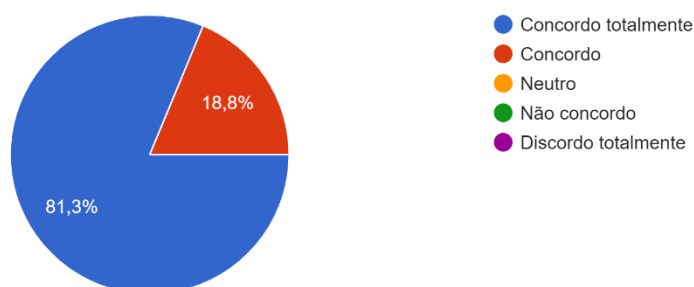
*No âmbito de formação de higiene e segurança no Trabalho. Quando terminou senti-me igual.*

*Problemas de sono. Foi-me aconselhado fazer, mas sem sucesso. Falta de concentração da minha parte.*

*Senti-me muito melhor, mas não é fácil no dia a dia.*

1. Mindful é a prática de se estar no momento presente de maneira mais consciente possível. Ou seja, focar a atenção em cada movimento, situação... desenvolvimento e aprendizagem do seu filho(a)?

16 respostas



2. Indique três benefícios/contributos para as práticas de meditação em contexto escolar.

*Acalma, melhora a concentração e a aprendizagem*

*Concentração/interação com os colegas/pode ajudar a entender o outro/integração*

*Melhorar a concentração. Manter o foco. Conseguir parar.*

*Não sei*

*Relaxar o corpo, Focar a mente, ouvir e compreender melhor*

*Ajuda a criança a conhecer-se melhor; ajuda a manter o foco na aprendizagem; melhora os relacionamentos entre as crianças.*

*Mais Consciência, melhor gestão e processamento emocionais*

*Concentração, auto controlo e relaxamento*

*Aumento da concentração, equilíbrio emocional, e crianças mais calmas*

*Atenção, concentração, aceitação*

*atenção, criança sentir-se compreendida e calma*

*Foco, atenção e motivação*

*Calma, tranquilidade, concentração*

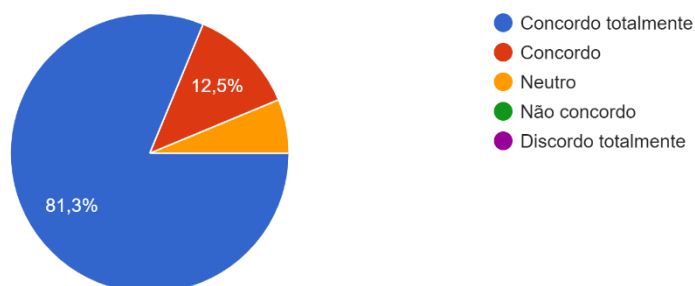
*Concentração; descompressão; virar página casa /escola*

*Calma, concentração, foco*

*acalmar, manter o foco e a concentração*

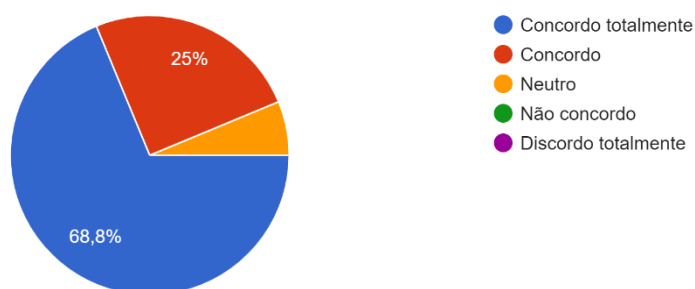
3. Qual a sua opinião relativamente aos momentos de meditação, realizados na escola, com o seu educando?

16 respostas



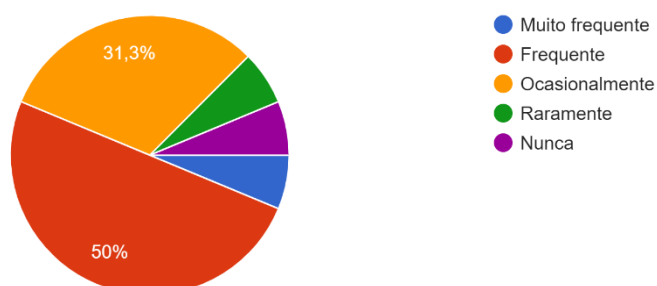
4. Considera que esses momentos de meditação poderão contribuir para o sucesso escolar do seu educando?

16 respostas



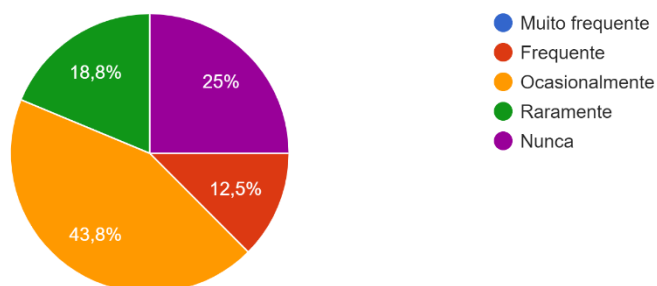
5. O seu filho(a) costuma conversar em casa sobre as meditações realizadas na escola?

16 respostas



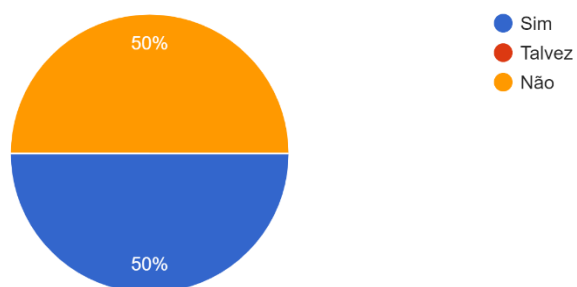
6. Alguma vez percebeu que o seu filho(a) utiliza alguma das estratégias de meditação, fora do contexto escolar?

16 respostas



8. Pondera iniciar este tipo de práticas de mindfulness com o seu filho(a)?

4 respostas



## APÊNDICE VII – CONSENTIMENTO INFORMADO ENVIADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS

Exmo. (a) Sr. (ª) Encarregado de Educação,

Na sequência da realização da Prática Pedagógica, na sala do 1.º ano, enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, a desenvolver investigação no âmbito do *Mindfulness* (atenção plena), venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação do seu educando numa entrevista no âmbito da investigação supramencionada. Todos os dados e informações recolhidas servirão unicamente para fins académicos, estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

A aluna,

Kelly Santos.

- Autorizo a realização da entrevista ao(à) aluno(a) \_\_\_\_\_
- Não autorizo a realização da entrevista ao(à) aluno(a) \_\_\_\_\_

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE VIII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA APLICADA À PROFESSORA TITULAR DE TURMA (25 DE MARÇO DE 2022)

Antes de proceder à entrevista propriamente dita, a entrevistada consentiu a entrevista e a gravação da mesma, tendo sido devidamente contextualizada com o tema do estudo e da investigação.

**Mestranda:** Pelo que conheço de si através do período de observação durante esta PP, costuma praticar regularmente com os seus alunos sessões de meditação. O que é para si meditar?

**Professora:** Meditar é tentar encontrar um estado de consciência mais calmo; uma maior consciência de mim própria; conseguir estar mais calma, mais relaxada; abstrair-me de todos os problemas do exterior ou preocupações que possa ter. Isso é meditar. É tentar encontrar um momento de paz em mim, ter aquele momento só para mim.

**Mestranda:** Fez alguma formação nessa área? Se sim, a partir de que momento o fez e porque começou a fazer? Se não, porque é que faz?

**Professora:** Sim. Já fiz várias meditações no mindfulness, fiz meditações para crianças, o primeiro nível de Reiki e mais algumas. As formações tenho feito ao longo dos últimos anos. Esta agora terminei (o reiki) e depois vou fazer os outros níveis que é para ver se consigo ser mestre. As outras formações vou fazendo quando surgem. Neste momento estou cada vez mais motivada porque eu agora sinto que cada vez estou mais... tenho maior capacidade para obter melhores resultados com as crianças porque tenho mais experiência, já são muitos anos a fazer meditação e vou começando a saber melhor como é que eu hei de lidar com as crianças, quais são as melhores ferramentas para trabalhar esta temática.

**Mestranda:** Então tem também aprendido muito com a experiência?

**Professora:** Sim, também tenho aprendido muito com a experiência, claro. Com a experiência e com as crianças que nos ensinam muito!

**Mestranda:** E que leituras fez e/ou costuma fazer sobre esta temática?

**Professora:** Leituras agora não faço, agora é mesmo a prática.

**Mestranda:** Conhece algum colega seu, próximo, que faça meditação com as crianças?

**Professora:** Sim conheço. A minha colega que esteve cá o ano passado também fazia. De resto, ainda são poucas as professoras que fazem. Já há algumas, mas ainda são poucas e poucas as que aceitam e, nomeadamente, numa das reuniões que tive há pouco tempo até falei com as minhas colegas, em que elas sabem que eu faço meditação e elas todas acham... a pergunta delas foi “Mas para que é que serve a meditação?” e “Tens sorte porque tens pais que aceitam”, porque podia acontecer pais que não aceitam a meditação. Eu por exemplo nunca tive problemas, já faço a meditação há doze anos com os miúdos... São muitos anos!

**Mestranda:** E o que a levou a enveredar por este caminho?

**Professora:** Eu comecei a fazer sobretudo para mim, porque eu fui uma pessoa que sofri muito de crises de ansiedade. Tenho muita energia. Sofri de muitos medos em miúda e tive muitos problemas de ansiedade e crises de ansiedade e para não tomar medicamentos, o caminho que encontrei foi o caminho das leituras: das leituras da auto cura, leituras sobre a meditação, aprender a trabalhar a mente, que a mente é muito importante. E foi isso... Através de conseguir trabalhar a mente eu achei que era o caminho indicado para mim e que me curei. Aliás, hoje eu não tenho absolutamente medo de nada. Hoje é o contrário. Não tenho crises de ansiedade, não tenho nada. Curei-me completamente através do trabalho da mente, através da meditação. E também não só disso. Também da fé. Também sou uma pessoa crente e, portanto, com as duas coisas em conjunto. Mas usando os pensamentos positivos, porque, para mim, a meditação é também trabalhar, que é aquilo que eu faço com os miúdos, trabalhar os pensamentos positivos. E eu comecei, então, a trabalhar frases positivas na minha mente. Repetia imensas vezes frases positivas “Eu sou capaz”, “Eu consigo”; se viesse uma crise de ansiedade eu pensava “Não me vai acontecer nada porque eu sou forte, sou corajosa”. E foi assim que me curei. E comecei a transmitir isso aos meus alunos. Quando encontrava miúdos com medos, os primeiros... hoje faço uma meditação mais a sério e faço o trabalho já de cores e coisas que se vão... que se tem de ter alguma teoria, algum conhecimento. Eu no início quando comecei não era assim. Era mais com as frases positivas, com o trabalho das cores, na altura também comecei a fazer devido às leituras que também fazia. Mas comecei também com o reforço dos pensamentos positivos. Inclusive eu tive uma aluna que quando saiu daqui do 4.º ano, do primeiro grupo que tive, a separação do 1.º ciclo foi muito difícil para ela, teve muitas crises, também de ansiedade, e a mãe recorreu a mim, veio ter comigo e eu falei-lhe nas frases vitamina, nós chamávamos as frases vitamina, e ela tinha o papelinho das frases vitamina e sugeri-lhe que dissesse aquelas frases todos os dias. Ela leu as frases todos os dias e passou, conseguiu. O pensamento positivo é muito importante.

**Mestranda:** Falava-me há pouco da postura dos outros professores e do que os outros professores pensam sobre as meditações. Já tentou convencer algum professor a adotar estas práticas?

**Professora:** Sim, eu já tentei convencer, mas pronto ainda não consegui. É assim, aqui na Barosa, os professores estão muito recetivos, por exemplo, a colega aqui da sala do lado, como a colega anterior fazia, ela também faz. Outras professoras ainda não fazem porque também não têm conhecimento, têm medo de fazer mal, porque nós também temos de ter alguma teoria e alguma prática. Temos de saber o que estamos a fazer. E há pessoas que têm medo, porque nunca fizeram nenhuma formação e têm medo. Outras ainda não fazem porque acham que é perder tempo, que é uma coisa que não traz nada de benéfico para as aulas. Há pessoas ainda a pensarem assim...

**Mestranda:** E nesse sentido, então, na sua opinião, qualquer pessoa pode pôr em prática esta forma de estar aqui e agora, numa turma, ou existem traços de personalidade que considera relevantes para esta prática? Consegue indicar dois ou três traços que sejam importantes?

**Professora:** Tem de ser uma pessoa que acredite, acredite naquilo que está a fazer. Não é fazer só por fazer, é acreditar que aquilo vai trazer benefícios para as crianças. Tem de ser uma pessoa com uma mente mais aberta, nos dias de hoje. Estar receptiva a esta temática. Acreditar que isto traz benefícios, porque isto realmente traz benefícios. Trabalhar a mente, dizer frases positivas, trabalhar as cores, traz benefícios para as crianças e para as aulas. Também tem de ser uma pessoa mais calma. Eu antes não era assim calma, mas agora sou porque aprendi com a meditação. Colegas que estão comigo não me reconhecem de há uns anos atrás. Hoje estou muito mais calma, muito mais tranquila, aceito as coisas com maior facilidade. Não vejo o fim do mundo em qualquer situação. Vejo sempre um fim positivo.

**Mestranda:** Mindful é a prática de se estar no momento presente de maneira mais consciente possível. Ou seja, focar a sua atenção em cada movimento, situação, respiração. Que benefícios encontra?

**Professora:** A meditação ajuda a melhorar a atenção e a concentração da criança; ajuda a regular a empatia; a aprender a gerir e a lidar melhor com os conflitos interiores e com as emoções; aprender a ser mais calmo, mais generoso, a aceitar o outro e a viver em grupo. E cada vez mais, na sociedade em que vivemos, nós temos que saber viver em grupo e aceitar o outro, com as diferenças todas que eles têm. E eu acho que estes são os benefícios da meditação, que vai trazendo resultados a longo prazo, não é logo. Porque eu faço meditações com as crianças do 1.º ao 4.º ano e é claro que não é fácil para uma criança do 1.º ano. Não é fácil a criança estar concentrada na respiração. E há uma coisa que aprendi há pouco no curso que fiz de Reiki: quando eu às vezes mandava fechar os olhos ou dizia para eles estarem quietos, isto eu já não faço, porque aprendi que nós podemos achar que a criança não está concentrada, mas está concentrada à maneira dela e está, de alguma forma, a fazer também a meditação. Porque até mesmo para um adulto é difícil concentrarmo-nos na respiração e nos concentrarmos quando a meditação é guiada. Também é difícil fazer a meditação guiada, que é imaginarmos estar naquele sítio ou a visualização das cores, não é fácil no início, mas o que é importante é que a criança, a pouco e pouco, vai aprendendo a dirigir a sua atenção e a conseguir ignorar as abstrações exteriores.

**Mestranda:** Relativamente aos alunos e à sua postura na sala de aula, que diferenças verifica após as sessões de meditação?

**Professora:** Verifico sempre que eles têm uma postura muito melhor, tenho verificado ao longo deste tempo. Claro que vai melhorando gradualmente. Eles são crianças mais concentradas, mais atentas e mesmo a nível intelectual. Eu acho que também desenvolve muito a parte intelectual porque como estão mais atentos e mais concentrados, estão com mais atenção nas

aulas. Mas nota-se. Nota-se sim. E são crianças mais amigas umas das outras, mais generosas. Noto benefícios e diferenças, se não, se eu não notasse diferença, não andava há doze anos a fazer isto! E é uma prática, uma rotina que os meus alunos têm. Todos os dias fazem e, quando chegam à sala, a primeira coisa que fazem é irem buscar a almofadinha e sentarem-se e se eu por algum motivo não fizer naquele dia meditação, eles chamam-me logo a atenção “Professora, então e a meditação?”, portanto eles próprios sentem a necessidade desse momento. E outra coisa muito interessante agora, num dia destes que eu cheguei um pouco mais atrasada de manhã, quando cheguei estava um dos meus alunos a guiar e orientar a meditação, exatamente como eu costumo fazer com eles, com os passos todos! Fez a meditação do princípio ao fim, com as cores e tudo tal e qual, do princípio ao fim! Se eu faltar algum dia, já disse à minha colega que me vem substituir que tenho alunos que conseguem fazer a meditação. Agora, eu faço vários tipos de meditação. Faço a meditação guiada, que é muito difícil e depois a ilustração da meditação que é muito complicado, partir para o papel. Depois de tentarem visualizar a história que nós contamos, tentar reproduzir em papel. Difícil. É uma coisa que também se vai desenvolvendo ao longo dos anos. Depois faço também a meditação com as músicas. Faço também a visualização das cores. E pronto, estou sempre recetiva a aprender coisas novas.

**Mestranda:** Há pouco falava nos EE, que sabem que pratica essas meditações com os seus alunos. Qual a opinião dos EE em relação a essas sessões de meditação?

**Professora:** Os pais concordam todos, sim. Aliás, no início do ano, na reunião, disse logo que fazia, que era para saber qual a opinião deles, para ver se não havia alguém contra. Nunca em doze anos tive alguém que fosse contra, pelo contrário. Eles todos gostam e também, alguns miúdos fazem com os pais em casa. Até com os avós! (risos)

**Mestranda:** O que entende por inteligência emocional?

**Professora:** (risos) Essa é uma pergunta mais difícil! O que é inteligência emocional...? Termos inteligência emocional é... é termos a capacidade de fazer algo que queiramos fazer.

**Mestranda:** E considera que essa inteligência emocional se relaciona, de alguma forma, com a meditação?

**Professora:** Claro que sim! Aliás, porque a meditação também ajuda a desenvolver a inteligência emocional. Claro que desenvolve a inteligência emocional, porque está relacionado!

**Mestranda:** Então, e tendo em conta a questão anterior, considera que, nas sessões de meditação que realiza com os alunos, estes desenvolvem a sua inteligência emocional? Consegue dar exemplos?

**Professora:** Se aprendem a lidar e a gerir com as suas emoções através da meditação, estão a desenvolver a sua inteligência emocional. Eles aprendem cada vez mais e melhor a gerir as suas emoções, a lidar. Quando a criança aprende a lidar, aprende a reconhecer a emoção e ao reconhecer e lidar com a emoção, está a desenvolver a inteligência emocional.

APÊNDICE IX – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA APLICADA AOS ALUNOS DA TURMA DO 1.º ANO (25 DE MARÇO DE 2022)

Antes de proceder à entrevista propriamente dita, os entrevistados consentiram a entrevista e a gravação da mesma, tendo sido devidamente contextualizados com o tema do estudo e da investigação.

**TOMÁS**

**Mestranda:** Normalmente, quando te precisas de concentrar nas aulas, o que é que tu costumavas fazer?

**Tomás:** Hummm... é nas aulas ou na meditação?

**Mestranda:** Nas aulas. Durante as aulas.

**Tomás:** Fico concentrado.

**Mestranda:** E como é que te consegues concentrar? O que fazes para te conseguires concentrar?

**Tomás:** Fico a escrever... e... depois, quando a professora diz “próximos exercícios” eu viro logo a página.

**Mestranda:** Então estás com atenção ao que a professora diz e fazes, é isso?

**Tomás:** Sim

**Mestranda:** Então, e o que é para ti meditar?

**Tomás:** É estar com os olhos fechados e fazer o que a professora diz como rodear-nos dos furacões, dizer “cheirar uma flor” (o aluno inspira) e “soprar uma vela sem apagar a chama” (o aluno expira).

**Mestranda:** E como é que tu te sentes quando estás a meditar?

**Tomás:** Alegre!

**Mestranda:** Sentes-te bem, sentes-te alegre?

**Tomás:** E quero continuar assim!

**Mestranda:** E para ti é fácil meditar?

**Tomás:** Humm... sim!

**Mestranda:** Gostas de meditar?

**Tomás:** Muito!

**Mestranda:** Porquê?

**Tomás:** Porque eu às vezes também faço a meditação e porque eu gosto de estar com os olhos fechados.

**Mestranda:** E tu só fazes meditações aqui na escola ou costumavas fazer também em casa?

**Tomás:** Em casa às vezes também faço.

**Mestranda:** E porque é que tu meditas em casa? Porque é que sentes vontade de meditar?

**Tomás:** Porque eu gosto e também quero aprender muito para meditar. Quando eu for grande vou saber muito bem e de cor!

**Mestranda:** E como é que tu te sentes antes e depois da meditação?

**Tomás:** Depois da meditação sinto-me orgulhoso por conseguir e antes sinto-me “acho que vou conseguir”.

**Mestranda:** Tu pensas em alguma coisa quando estás a meditar?

**Tomás:** Penso.

**Mestranda:** Em quê?

**Tomás:** Na meditação... E que tenho de fazer bem.

**Mestranda:** E tu achas importante meditar aqui na sala de aula?

**Tomás:** Sim

**Mestranda:** Porquê?

**Tomás:** Porque depois quando eu for grande posso dizer aos meus pais e é por isso.

**Mestranda:** Podes dizer o quê?

**Tomás:** Posso dizer a meditação aos meus pais porque como eu estou concentrado sei o que é que a professora diz.

**Mestranda:** E depois queres fazer em casa essa meditação com os pais, é isso?

**Tomás:** Sim, mas tenho de estar concentrado.

## **DUARTE**

**Mestranda:** Normalmente, quando te precisas de concentrar aqui nas aulas, o que é que costumavas fazer?

**Duarte:** Respiro fundo, concentro-me no que a professora está a dizer e sinto-me calmo.

**Mestranda:** E o que é para ti meditar?

**Duarte:** Para mim meditar é estar assim em paz, sozinho, no mar a ouvir as ondas, assim sozinho, em silêncio.

**Mestranda:** Mas tu aqui não tens mar, como é que fazes?

**Duarte:** Imagino o som do mar.

**Mestranda:** Como é que tu te sentes quando estás a meditar?

**Duarte:** Sinto-me solto assim a meditar. Sinto-me sozinho assim... Assim com alegria, muita alegria... arco-íris...! Sinto muita alegria!

**Mestranda:** E para ti, é fácil meditar?

**Duarte:** Humm... Para alguns é difícil, mas para mim não é! Para mim só tenho de pensar num lugar calmo!

**Mestranda:** E gostas de meditar?

**Duarte:** Gosto!

**Mestranda:** Porquê?

**Duarte:** Para mim, quando vim para o 1.º ano, agora gosto muito da professora Catarina. Medito, faço trabalhos, escrevo coisas...

**Mestranda:** E porque é que tu gostas de meditar?

**Duarte:** Gosto de meditar porque sinto-me solto, fico ali, lá mesmo no meu lugar, lá na almofada, fico lá calminho, com os olhos fechados a ouvir as coisas.

**Mestranda:** E tu pensas em alguma coisa quando estás a meditar?

**Duarte:** Sim, penso em alguma coisa. Penso que estou lá solto, sozinho, em silêncio. Penso que estou assim.

**Mestranda:** Então pensas em concentrar-te? Será que é isso?

**Duarte:** Sim, é isso!

**Mestranda:** E tu achas que é importante meditar aqui nas aulas, na escola?

**Duarte:** Sim acho que é importante.

**Mestranda:** Porquê?

**Duarte:** Acho que é importante porque para depois no dia não nos acontecer coisas más!

**Mestranda:** Então quando tu fazes as meditações, sentes que nesse dia só vão acontecer coisas boas?

**Duarte:** Sim!

**Mestranda:** Então achas que a meditação também serve para afastar as coisas más?

**Duarte:** Sim!

**Mestranda:** Já alguma vez fizeste algum exercício de meditação que costumavas fazer aqui na escola, por exemplo, em casa?

**Duarte:** Não, mas às vezes tenho vontade de ir lá dizer aos meus pais “Vamos fazer uma meditação, vamos lá”.

**Mestranda:** E porque é que nunca fizeste isso?

**Duarte:** Hoje é que ia experimentar! Já tinha a ideia disto! Já tinha a ideia de ir experimentar.

**Mestranda:** Então porque é que tu achas que é importante essa meditação?

**Duarte:** Essa meditação afasta-nos dos pensamentos maus, ficamos mais com a família e depois também... os avós e as mães e os pais gostam muito de nós e depois é assim!

## **LEONOR**

**Mestranda:** Normalmente, quando te precisas de concentrar aqui nas aulas, o que é que costumavas fazer?

**Leonor:** Eu penso nessa coisa que estou a fazer.

**Mestranda:** E o que é para ti meditar?

**Leonor:** Meditar é uma coisa boa que faz bem à saúde.

**Mestranda:** E como é que tu te sentes quando estás a meditar?

**Leonor:** Sinto-me calma.

**Mestranda:** Achas que é fácil, para ti meditar?

**Leonor:** Mais ou menos...

**Mestranda:** Consegues explicar-me porquê?

**Leonor:** Às vezes é difícil pensar nessas coisas... Nas coisas que, por exemplo, a professora diz e nós temos de fazer. E se nós tivermos distraídos, não conseguimos pensar muito bem.

**Mestranda:** E tu gostas de meditar?

**Leonor:** Gosto!

**Mestranda:** Porquê?

**Leonor:** Eu acho que faz bem à saúde, deixo-me calma... e pronto!

**Mestranda:** Sentes-te bem quando estás a meditar, é isso?

**Leonor:** Sim!

**Mestranda:** Tu pensas em alguma coisa quando estás a meditar?

**Leonor:** Sim penso.

**Mestranda:** Em quê?

**Leonor:** Nas coisas que a professora diz...

**Mestranda:** E enquanto tu estás a pensar nessas coisas, às vezes surgem outros pensamentos?

**Leonor:** Às vezes...

**Mestranda:** E como é que tu fazes para afastar esses pensamentos que vêm e te voltares a concentrar na meditação?

**Leonor:** Eu abro os olhos e depois fecho de novo e volto-me a concentrar.

**Mestranda:** Tu achas importante meditar aqui na sala de aula, na escola?

**Leonor:** Sim, acho!

**Mestranda:** Porquê?

**Leonor:** Porque se tu estás sozinha sentes... mais... Se eu estiver sozinha eu não consigo meditar muito bem...

**Mestranda:** Então achas importante estas meditações em grupo, é isso?

**Leonor:** Sim!

**Mestranda:** Preferes meditar em grupo do que sozinha?

**Leonor:** Sim! Se for sozinha eu peço para os pais estarem só ao meu lado.

**Mestranda:** Então isso quer dizer que tu já fizeste meditações em casa? Assim fora da escola?

**Leonor:** Humm... Já não me lembro, mas acho que sim.

**Mestranda:** E porque é que tu fizeste essas meditações? O que é que estavas a sentir que te levou a meditar?

**Leonor:** Eu queria fazer meditação quando um dia eu estava na Pré, em casa. Então eu queria fazer em casa, sozinha.

**Mestranda:** Então já tinhas ouvido falar em meditar quando andavas na Pré?

**Leonor:** Sim, muitas vezes!

**Mestranda:** Como é que tu te sentes antes e depois das meditações?

**Leonor:** Antes é quando eu estou assim “Eu consigo, eu consigo, eu consigo!”. Depois sinto-me calma!

## MIGUEL

**Mestranda:** Normalmente, quando te precisas de concentrar aqui nas aulas, o que é costumado fazer?

**Miguel:** Eu tenho de estar em pernas à chinês, a respirar fundo e só a pensar em respiração.

**Mestranda:** O que é para ti meditar?

**Miguel:** O que é para mim meditar? Olha... é sentir o amor!

**Mestranda:** E como é que tu te sentes quando estás a meditar?

**Miguel:** Sinto-me calmo!

**Mestranda:** Para ti, é fácil meditar?

**Miguel:** Humm... mais ou menos. Às vezes estão sempre a tocar-me e depois eu não consigo. Outras vezes fico quietinho.

**Mestranda:** Sentes que te distrais com os colegas que tens ao lado, é isso?

**Miguel:** Sim, porque eles estão-me a tocar e depois estão-se a mexer, tipo o Dinis.

**Mestranda:** E tu gostas de meditar?

**Miguel:** Sim.

**Mestranda:** Porquê?

**Miguel:** Porque é fixe! Porque só fico calmo e eu gosto das coisas calmas! Não é tudo assim à guerra, à barulheira (faz movimentos com as mãos).

**Mestranda:** E tu pensas em alguma coisa quando estás a meditar?

**Miguel:** Hum hum

**Mestranda:** Pensas em quê?

**Miguel:** Penso assim no amor... penso assim “calmo e bom!”

**Mestranda:** E tu achas importante fazer as meditações que fazes aqui na sala de aula?

**Miguel:** Sim porque se nós fazemos meditação, assim tu podes ser um bom aluno!

**Mestranda:** Consegues explicar-me de que forma a meditação te ajuda a ser um bom aluno?

**Miguel:** Porque nós ficamos assim calmos e concentrados e depois fazemos as coisas bem e mais fácil.

**Mestranda:** Então achas que se não fizesses meditações, não eras um aluno tão bom?

**Miguel:** Sim. As meditações ajudam muito!

**Mestranda:** E tu já alguma fizeste os exercícios das meditações que fazes aqui na escola, em casa, por exemplo?

**Miguel:** Não, nunca fiz em casa.

**Mestranda:** Porquê?

**Miguel:** Porque eu sou um bocadinho esquecido. Depois eu penso “eu vou fazer meditação em casa” e depois esqueço-me de fazer!

**Mestranda:** E achas que também era importante, para ti, fazer meditação em casa?

**Miguel:** Sim, para ser melhor!

## **FÁBIO**

(Depois da mestranda ter contextualizado a entrevista)

**Fábio:** Sabes como é que tu podes saber mais sobre as meditações?

**Mestranda:** Como?

**Fábio:** Fazendo!

**Mestranda:** É verdade! Mas esta entrevista também me vai ajudar, de certeza! Normalmente, quando te precisas de concentrar aqui nas aulas, o que é costumado fazer?

**Fábio:** Fecho os olhos e ponho-me mais calminho. Fico com as pernas à chinês e penso em coisas calmas como o mar e as ondinhas...

**Mestranda:** E o que é para ti meditar?

**Fábio:** Para mim meditar é para nós ficarmos calmos e não termos assim tanta energia.

**Mestranda:** E como é que tu te sentes quando estás a meditar?

**Fábio:** Sinto-me calmo.

**Mestranda:** E para ti é fácil meditar?

**Fábio:** Humm... Não.

**Mestranda:** Porquê?

**Fábio:** Porque eu sou distraído e fico a ver outras coisas, fico com os olhos abertos. E também às vezes é difícil imaginar as coisas que a professora Catarina diz para pensarmos.

**Mestranda:** Mas eu sei que tu fazes um esforço para te conseguires concentrar. Como é que tu te consegues concentrar e voltar à meditação?

**Fábio:** Tento voltar a pensar no mar e em ficar mais calmo e concentrado.

**Mestranda:** E tu gostas de meditar?

**Fábio:** Sim! É um pouquinho difícil porque eu sou muito energético, mas eu gosto porque me ajuda a acalmar.

**Mestranda:** Porque é que achas importante meditar aqui na sala de aula?

**Fábio:** Porque ajuda-nos a ficar mais calmos e concentrados.

**Mestranda:** Já alguma vez fizeste os exercícios das meditações fora da escola, por exemplo, em casa?

**Fábio:** Hum... Sim! Quando a minha mãe, a minha irmã e o meu pai estavam com covid e eu não. Fiz meditação com o *Om mani padme hum* e o *Hoje só por hoje sou calmo* (músicas utilizadas pela professora titular de turma nas meditações).

**Mestranda:** E porque é que sentiste necessidade de meditar com essas canções?

**Fábio:** Porque é o que fazemos na escola e eu estava um pouco nervoso porque tinha medo de apanhar covid também e então fui meditar com essas duas músicas e fiquei mais calmo! E não apanhei Covid!

## **GUILHERME**

**Mestranda:** Normalmente, quando te precisas de concentrar aqui nas aulas, o que é costumas fazer?

**Guilherme:** Fecho os olhos um bocadinho e respiro fundo algumas vezes e depois concentro-me.

**Mestranda:** Para ti, o que é meditar?

**Guilherme:** É relaxar e ficar mais calmo.

**Mestranda:** E é fácil, para ti, meditar?

**Guilherme:** Mais ou menos... É difícil imaginar as coisas... Mas fazê-las na vida real, é fácil!

**Mestranda:** Como assim, fazê-las na vida real? Consegues dar-me um exemplo?

**Guilherme:** Por exemplo, pintar um ovo de azul-escuro é fácil, mas imaginar um ovo azul-escuro é difícil.

**Mestranda:** E tu gostas de meditar?

**Guilherme:** Gosto!

**Mestranda:** Porquê?

**Guilherme:** Porque é fixe... concentra-me e ajuda-me a ficar mais calmo.

**Mestranda:** Tu pensas em alguma coisa quando estás a meditar?

**Guilherme:** Sim. Penso nas coisas que a professora está a dizer.

**Mestranda:** E tu achas importante meditar aqui na escola, na sala de aula?

**Guilherme:** Sim.

**Mestranda:** Porquê? Porque achas importante?

**Guilherme:** É importante... porque nós concentramo-nos melhor... ficamos mais calmos... e ajuda a não apanharmos Covid

**Mestranda:** Achas que a meditação ajuda a não apanharmos Covid? De que forma?

**Guilherme:** Porque a professora diz que quando nós nos rodeamos de luz verde, que é a da saúde, ficamos mais fortes e sem apanhar Covid.

**Mestranda:** Então tu sentes que as meditações te ajudam a ficar mais forte e saudável, também?

**Guilherme:** Sim.

**Mestranda:** Já alguma vez experimentaste fazer as meditações que fazes aqui na escola, em casa, por exemplo?

**Guilherme:** Sim, às vezes faço em casa.

**Mestranda:** E porque é que tu sentes necessidade de meditar?

**Guilherme:** Porque às vezes fico muito irritado e apetece-me meditar.

**Mestranda:** E como é que te sentes depois de meditares?

**Guilherme:** Mais calmo.

**Mestranda:** Então sentes que a meditação te ajuda?

**Guilherme:** Sim!